

ARAŞTIRMACI ÖĞRETMEN KİMLİĞİNİN BİR MODELİ

BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

DOKTORA TEZİ

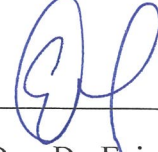
KEVSER YILDIRIM

EĞİTİM TEKNOLOJİSİ DALINDA

**DOKTORA DERECEŐİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE
GETİRİLMİŞTİR**

OCAK 2018

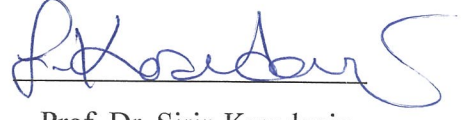
Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Yrd. Doç. Dr. Erişa Mede

Enstitü Müdürü

Bu tezin Doktora derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylarım.



Prof. Dr. şirin Karadeniz

Koordinatör

Okuduğumuz bu tezin Doktora derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşüncemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.



Prof. Dr. şirin Karadeniz

Tez Danışmanı

Komite Üyeleri

Prof. Dr. şirin Karadeniz (BAU EBE)



Prof. Dr. Ali Baykal (BAU EBE)



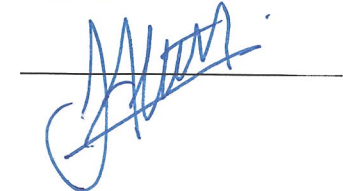
Prof. Dr. Yücel Kabapınar (MÜ TEB)



Yrd. Doç. Dr. Mustafa Otrar (MÜ EÖD)



Yrd. Doç. Dr. Sertel Altun (YTÜ EB)



Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad, Soyad

: Keleşer Yıldırım

İmza

: 

ÖZ

ARAŞTIRMACI ÖĞRETMEN KİMLİĞİNİN BİR MODELİ

Yıldırım, Kevser

Doktora Tezi, Eğitim Teknolojisi Doktora Programı

Tez Yöneticisi: Prof. Dr. Şirin KARADENİZ

Ocak 2018, 334 sayfa

Eğitim alanında yapılan araştırmaların hem teorik hem de pratik nedenlerle okullarla, dolayısıyla öğretmen ve öğrencilerle ilişkili olması kaçınılmazdır. Aynı zamanda araştırma eğitimi de araştırmanın öğrenmeyle olan ilişkisi nedeniyle tüm öğrenci ve öğretmenleri ilgilendirmektedir. Bu durumda; öğretmenlerin hem eğitim araştırmaları hem de araştırma eğitiminde aktif bir şekilde rol almalarının eğitim sistemine de eğitim bilimleri alanına da katkı yapacağı öngörülebilmektedir. Öğretmenlerin, okullarda araştırmacı olarak konumlanmalarının kendi mesleki gelişimlerine ve genel olarak eğitim sistemine de katkı yapacağı göz önüne alındığında bu konunun daha fazla üzerinde durulması gerektiği görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, yukarıda belirtilen gerekçelere dayalı olarak yapılacak teorik ve pratik çalışmalarda bir çerçeve olarak kullanılması için araştırmacı öğretmen kimliğinin bir modelini oluşturmaktır. Araştırma, nitel kuram oluşturma (grounded theory) deseninde yürütülmüştür. Araştırmada teorik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen araştırmacı öğretmen niteliği gösteren 21 öğretmenle yapılan görüşmelerin verileri kuram oluşturma desenine göre analiz edilmiştir. Veri analizinde MAXDA12 veri analiz programı kullanılmıştır.

Araştırmanın geçerlik-güvenirlilik açısından değerlendirilmesi yapılarak; nesnellik / doğrulanabilirlik; güvenilirlik / güvenilebilirlik / denetlenebilirlik; iç geçerlilik /

inanlırlık / özgünlük; dış geçerlilik / aktarılabirlik / uygunluk; kullanım / uygulama / eylem uyumluluğu açısından nitel araştırmalarda araştırma sonuçlarının niteliğine uygun standartları taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre; *Durum: Öğretmen, Öğrenci ve Okul; İmkân: Araştırmacı Öğretmenlik; Kılavuz: Öğretmen Araştırması ve Çocuklarla Araştırma; Alternatif: Araştırmacı Toplum Yolunda* şeklinde isimlendirilen dört ana temaya ulaşılmıştır. Temalar, bulgular bölümünde detaylı olarak sunulmuş ve tartışma bölümünde literatürle karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Araştırmacı Öğretmen, Araştırmacı Öğretmen Kimliği, Öğretmen Araştırması, Araştırma Okuryazarlığı, Kuram Oluşturma

ABSTRACT

A MODEL OF THE IDENTITY OF TEACHER AS RESEARCHER

Yıldırım, Kevser

Dissertation, Educational Technology Doctorate Programme

Supervisor: Prof. Dr. Şirin KARADENİZ

January 2018, 334 pages

Because of theoretical and practical reasons, researches on education bound to be related to teachers and students. At the same time, due to research's relation to learning, research education concerns all teachers and students. In this case, it can be predicted that teachers' playing an active role in both educational research and the research education would contribute to educational system as well as educational sciences. Teachers' being placed as researchers at schools would add to their professional development as well as the educational system in general. When this is considered, it is seen that this issue has to be much more scrutinized.

The aim of this research is to supply a framework to form the model of the identity of researcher teacher to supply a framework to be used in the future researches to be carried out for the reasons cited above. This research was conducted in qualitative grounded theory design. The study was carried out by 21 teachers who were determined by using theoretical sampling method and held researcher teacher identity. The data was gathered from the interviews conducted with these teachers and analyzed according to the grounded theory design. MAXDA12 data analysis program was used for data analysis.

The research was evaluated in terms of validity and reliability; objectivity / verifiability; reliability / dependability; / auditability; internal validity / credibility / credibility / originality; external validity / transmissibility / suitability; utilization / application / suitability of action and it is concluded that the research carries the standards required for the results of qualitative researches.

According to the results of the research; four main themes were achieved; *Circumstance: Teacher, Student and School; Opportunity: Teacher as Researcher; Guide: Teacher Research and Research with Children; Alternative: On the way to Researcher Society*. The themes were evaluated in detail in comparison with the literature in the discussion section and are presented in the findings section.

Keywords: Teacher as Researcher, Researcher Teacher Identity, Teacher Research, Research Literacy, Grounded Theory





Anne ve babamın aziz hatırasına

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının planlanması ve yürütülmesinde ilgi ve desteği, yüreklendirmesi ile yardımlarını esirgemeyen hocam Prof. Dr. Şirin Karadeniz'e teşekkürlerimi sunarım.

Prof. Dr. Ali Baykal, Yrd. Doç. Dr. Mustafa Otrar, Prof. Dr. Yücel Kabapınar, Doç. Dr. Sinem Vatanartıran hocalarıma; hem tez sürecindeki katkı ve destekleri hem de genel olarak araştırma yöntemleri ve araştırma yöntemlerinin eğitim öğretimiyle ilgili bilgi ve deneyimlerini aktarma hususundaki yüce gönüllükleri için teşekkürlerimi sunarım. Yrd. Doç. Dr. Sertel Altun hocama araştırmacı öğretmenlik konusundaki çalışmalarıyla ufkumu geliştirmemdeki etkisi ve teze yönelik değerlendirmeleriyle sunduğu katkılar için teşekkürlerimi sunarım.

Doktora ve tez yoldaşım, sevgili arkadaşım Dr. Sibel Elverici'ye, hem güzel öğrenme arkadaşlığı ve sürekli desteği hem de tezin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında yaptığı katkılar için minnet ve şükran hislerimi sunarım.

Başta Meryem Afacan ve Ebrar Demir olmak üzere bu süreçte beni hiç yalnız bırakmayan mesaimi paylaştığım tüm sevgili dostlarıma, çalışmama zaman ayırabilmem için bana her zaman destek olan, imkân tanıyan Mehmet Ali Özkan ve Erdeniz Yıldırım hocalarıma ve ismini burada anamadığım bu süreç boyunca desteklerini esirgemeyen tüm arkadaşlarıma müteşekkirim.

Bu araştırmanın isimsiz kahramanları olan, pilot görüşmelerle birlikte, 24 araştırmacı öğretmen katılımcıya; gönüllü bir şekilde uzun görüşmelere zaman ayırdıkları, bilgi, deneyim ve önerilerini kayıtsız bir şekilde paylaştıkları, araştırma sevgi ve umuduma ortak oldukları için gönülden teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, doktora çalışmaları devam ederken kaybettiğim babam Mecit Yıldırım ve ondan çok önce kaybettiğim annem Esmâ Yıldırım'a; beni öğrenmeyi, okumayı ve yazmayı seven bir insan olarak yetiştirmeye çalıştıkları için minnetimi ifade etmek isterim.

İÇİNDEKİLER

İNTİHAL	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	vi
İTHAF	viii
TEŞEKKÜR	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
Bölüm 1: Giriş	1
1.1 Teorik Çerçeve.....	1
1.1.1 Bilim ve bilimsel yöntem.	1
1.1.2 Araştırma ve araştırma türleri.....	2
1.1.3 Eğitim araştırmaları ve araştırma eğitimi.	2
1.1.4 Eğitim araştırmaları ve araştırma eğitiminde öğretmen.	3
1.2 Problem Durumu	3
1.2.1 Kimlik, öğretmen kimliği ve araştırmacı öğretmen kimliği	3
1.3 Çalışmanın Amacı.....	9
1.4 Araştırma Soruları.....	10
1.5 Çalışmanın Önemi.....	10
1.6 Tanımlar	11
Bölüm 2: Alan Yazın Taraması	13
2.1 Eğitim Öğretim, Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde “Araştırma”	13
2.1.1 Araştırmacı öğretmenlik üzerine yapılan araştırmalar.	13
2.1.2 Araştırma yeterliği kavramı üzerine yapılan araştırmalar.	16
2.1.3 Araştırma öz yeterliği üzerinde durulan araştırmalar.	19
2.1.4 Araştırmaya yönelik tutum üzerine yapılan araştırmalar.	22
2.1.5 Araştırma becerileri, araştırma süreci ve bilim alguları üzerine yapılan araştırmalar.	23
2.1.6 Araştırma temelli öğrenme üzerine yapılan araştırmalar.	23
2.1.7 Araştırmaları takip etme ve kendi alanına uygulama üzerine yapılan araştırmalar.	23
2.1.8 Araştırmacı öğretmen kimliği üzerine yapılan araştırmalar.	24
2.2 Araştırma ve Araştırmacılara Yönelik Diğer Araştırmalar	26
2.2.1. Araştırma geliştirme çerçevesi sunan araştırmalar.....	26
Bölüm 3: Yöntem	29
3.1 Araştırma Modeli	29
3.1.1 Araştırmanın aşamaları.....	30
3.2 Çalışma Grubu	35

3.3	Verilerin Toplanması	40
3.3.1	Veri toplama aracı	40
3.4	Veri Analiz İşlemleri	44
3.4.1.	Açık kodlama.	45
3.4.2.	Eksenel kodlama.....	47
3.4.3.	Seçici kodlama.	48
3.5	Araştırmacının Konumu.....	48
3.6	Geçerlik ve Güvenirlik	50
3.6.1	Nesnellik / Doğrulanabilirlik (Teyit Edilebilirlik).	51
3.6.2	Güvenilirlik / Güvenilebilirlik / Denetlenebilirlik.....	52
3.6.3	İç Geçerlilik / İnanılabilirlik / Özgünlük.....	52
3.6.4	Dış geçerlilik / Aktarılabirlik / Uygunluk.	53
3.6.5	Kullanım / Uygulama / Eylem uyumluluğu.	54
3.7	Sınırlamalar	54
Bölüm 4: Bulgular		56
4.1	Tema 1. Durum: Öğretmen, Öğrenci ve Okul.....	56
4.1.1	Okulda araştırma.	58
4.1.2	Öğretmenlik mesleği.	83
4.1.3	Öğrencilerle iletişim.	113
4.2	Tema 2. İmkân: Araştırmacı Öğretmenlik	122
4.2.1	Araştırmacı öğretmenlik.....	123
4.2.2	Araştırmacı öğretmenin ilgi alanları ve disiplinlerarasılık.	142
4.3	Tema 3. Kılavuz: Öğretmen Araştırması ve Çocuklarla Araştırma	164
4.3.1	Öğretmen araştırması.	165
4.3.2	Çocuklarla araştırma.....	194
4.3.3	Akademi ve diğer etkiler ve etkileşimler.	213
4.4	Tema 4. Alternatif: Araştırmacı Toplum Yolunda.....	228
4.4.1	Araştırmacılığın kazanımları ve araştırmacılığa engeller..	229
4.4.2	Araştırmacılığın yol açtığı sosyal değişimler.	247
4.4.3	Araştırmacı bir topluma doğru.	266
4.4.4	Bilim anlayışında değişim.	274
Bölüm 5: Tartışma ve Sonuçlar		283
5.1	Araştırma Sorularının Bulgularının Tartışılması	283
5.1.1	Birinci ve ikinci araştırma sorusuna ait sonuç ve tartışma.	283
5.1.2	Üçüncü, dördüncü ve beşinci araştırma sorularına ait sonuçlar ve tartışma.	287
5.1.3	Altıncı araştırma sorusuna ait sonuçlar ve tartışma.....	289
5.1.4	Yedinci araştırma sorusuna ait sonuçlar ve tartışma.	291
5.2	Araştırmacı Öğretmen Kimliğinin Bir Modeli: Sonuç ve Tartışma.....	294
5.3	Sonuçlar.....	298
5.4	Öneriler	301

KAYNAKÇA	303
EKLER	310
A. Araştırma İzin Onayı	311
B. Görüşme Formu	312
C. Görüşme İzin Formu	316
D. Eksenel Kodlama Sonunda Oluşan Kategoriler, Kodlu Bölüm Sayıları, Kategorilerde Birleşen Bağımsız Kavramsal Kod Sayıları	317
E. Özgeçmiş.....	319



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Katılımcı Profili ve Görüşmelerle İlgili Teknik Bilgiler.....	38-39
---	-------



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Vitae araştırmacı geliştirme çerçevesi (Reeves vd., 2012).	28
Şekil 2. Okulda araştırma kategorisi ve alt kategorileri.	57
Şekil 3. Öğretmenlik mesleği kategorisi ve alt kategorileri.	83
Şekil 4. Öğrencilerle iletişim kategorisi ve alt kategorileri.....	113
Şekil 5. Tema 1. Durum: Öğretmen, öğrenci ve okul.	121
Şekil 6. Araştırmacı öğretmenlik kategorisi ve alt kategorileri.	123
Şekil 7. Araştırmacı öğretmenin ilgi alanları ve disiplinlerarasılık kategorisi ve alt kategorileri.	142
Şekil 8. Tema 2. İmkan: Araştırmacı öğretmenlik.	163
Şekil 9. Öğretmen araştırması kategorisi ve alt kategorileri.	165
Şekil 10. Çocuklarla araştırma kategorisi ve alt kategorileri.	194
Şekil 11. Akademi ve diğer etkiler ve etkileşimler kategorisi ve alt kategorileri. ...	213
Şekil 12. Tema 3. Kılavuz: Öğretmen araştırması ve çocuklarla araştırma.	227
Şekil 13. Araştırmacılığın kazanımları ve araştırmacılığa engeller kategorisi ve alt kategorileri.	229
Şekil 14. Araştırmacılığın yol açtığı sosyal değişimler kategorisi ve alt kategorileri.	248
Şekil 15. Araştırmacı bir topluma doğru kategorisi ve alt kategorileri.	266
Şekil 16. Bilim anlayışında değişim kategorisi ve alt kategorileri.	274
Şekil 17. Tema 4. Alternatif: Araştırmacı toplum yolunda.	281
Şekil 18. Çekirdek tema ve diğer temalarla ilişkileri.	282

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde, araştırma konusunun teorik çerçevesi çizilmiştir. Daha sonra problem durumu, çalışmanın amacı ve araştırma soruları, çalışmanın önemi alt bölümlerine yer verilmiş ve sık kullanılan terimlerin tanımları verilmiştir.

1.1 Teorik Çerçeve

İnsanın kendisini, çevresini, olay ve olguları anlamak için genelde deneyim, akıl yürütme ve araştırma yöntemlerini kullandığı kabul edilir (Balcı, 2009, s. 21). Daha belirgin bir sınıflamaya göre; bilmenin yolları deneyim, görüş birliği, uzman görüşü, mantık ve bilim ya da araştırmadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 2-5). Bilginin kaynakları açısından yapılan başka bir sınıflamada gelenek, otorite, kişisel yaşantı, bilim ve vahyin kaynaklar arasında sayıldığı görülmektedir (Bacanlı, 2015). Yapılan sınıflamaların hepsinde araştırma ya da bilimin yer aldığı hatta bu iki kavramın birbirinin yerine kullanılabildiği görülmektedir. Bu durum, bilimin “bir anlamıyla araştırma yöntemi” (Bacanlı, 2015, s. 109) sayılmasının göstergesi olarak da kabul edilebilir.

1.1.1 Bilim ve bilimsel yöntem. Bilim kavramı, “bilgi kaynağı olarak bilim”, “bilgi birikimin elde edilme süreci” olarak bilim ve toplumsal kurum olarak bilim şeklinde üç anlamda kullanılmaktadır (Bacanlı, 2015, s. 75). Birinci ve asıl anlamıyla bilim, “geçerliği kabul edilmiş sistemli bilgiler bütünü” (Karasar, 2007, s. 8) ya da “dünyaya dönük sistemli bilgiye yol açan bir etkinlik” (Balcı, 2009, s. 28) olarak tanımlanabilir.

Bilimsel yöntem ise “bilimlerin ortaklaşa kullandıkları betimleme ve açıklama yollarını kapsayan bir yanı ile eylemsel diğer yanı ile düşünsel bir süreç” (Büyüköztürk vd., 2012, s. 7) olarak tanımlanmaktadır. Balcı’ya (2009, s. 32) göre “bilimin en ayırt edici özelliklerinden birisi ampirik doğası; ikincisi de bulgulara nasıl ulaşıldığını, araştırmanın tekrar edilmesini, aynı ya da benzer materyallerle onların kontrolünü ve sonuçların test edilmesini mümkün kılan bir dizi prosedürlerden oluşmasıdır. Bu standart ve prosedürler bilimsel yöntemi oluşturur”.

1.1.2 Araştırma ve araştırma türleri. Glesne (2012, s. 4), “sözlükler, araştırma kelimesini dikkatli ve titiz arayış olarak tanımlar” diyerek araştırmanın normal bir arayıştan ayırıcı yönünün dikkat ve titizlik olduğuna vurgu yapmaktadır. Johnson (2014, s. 3), “araştırma, bir bakış yoludur; anlamak için dünyaya bakmak ve yeniden bakmak için kullanılan bir işlemdir. Araştırma, soruları yanıtlamak için veri toplamada kullanılan sistematik bir yöntemdir” diyerek araştırmanın sistematik bir bakış yolu olduğunu belirtmektedir. Sözlük tanımına göre araştırma, “araştırmak eylemi, taharri” ve “bilim ve sanatla ilgili olarak yapılan yöntemli çalışma” (Dil Derneği, t.y.) demektir. Tanımlardan anlaşılacağı üzere araştırma, bilimsel yöntemle ilişkili bir kavramdır. Fakat bazı tanımlarda araştırma kavramının problem çözme kavramıyla da ilişkilendirildiği görülmektedir. Örneğin; Karasar’ın belirttiğine (2007, s. 22) göre araştırma “problemlere güvenilir çözümler aramak amacı ile, planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, çözümlenmesi (analizi), yorumlanarak değerlendirilmesi ve raporlanması süreci’dir (Mouly, 1963; Best, 1959)”. Benzer bir şekilde, Demirel (2005, s. 8), araştırmayı “bir problemi çözmek amacıyla planlı olarak gerçekleştirilen veri toplama, çözümlenme, yorumlama ve değerlendirme işlemlerini kapsayan bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlara göre araştırmanın bilimsel yöntemlerle yapılan sistematik inceleme işi olduğu ve genellikle problem çözme amacına yönelik olarak kullanıldığı söylenebilir.

Araştırmanın türleri hakkında farklı ölçütlere göre farklı sınıflandırmalar yapılabilmektedir. En genel sınıflamalar, felsefi arka plana göre nicel ve nitel araştırmalar; veri toplama tekniklerine göre ampirik araştırmalar ve doküman araştırmaları; amaçlarına göre temel ve uygulamalı araştırmalar şeklinde yapılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012, s. 12-13).

1.1.3 Eğitim araştırmaları ve araştırma eğitimi. Berner (2013, s. 134), pedagojinin, eğitim bilimi (reel bilimsel pedagoji), eğitim felsefesi ve pratik eğitim (eğitim öğretisi) olarak üç temel disipline ayrıldığını belirtmektedir. Eğitim bilimi, bilimler sınıflamasında sosyal bilimler kategorisi altında -çok disiplinli yapısı nedeniyle eğitim bilimleri olarak anılarak- yer bulmaktadır (Ünal, Özsoy, Güngör ve Tunç, 2010, s. 58-59). Bütün bilim alanları gibi eğitim bilimleri de kendi bilimsel çerçevesini, yürüttüğü araştırmalarla şekillendirmektedir. Bu yönüyle eğitimin özgün uygulama alanlardan olan okulların yapısı ve işleyişi genellikle eğitim bilimlerinin

araştırmaları üzerine kuruludur ve bu araştırmalarla gelişir, şekillenir.

Eğitim ğretim uygulamalarının geneli için eğitim bilimlerinin bilimsel karakteri nedeniyle araştırma önemli grlmektedir. Fakat bunun dışında öğrencilere ya da öğretmenlere araştırma becerilerinin kazandırılması ya da “kuram-araştırma ilişkisinin gelişmesi ve belirginleşmesi lsnde öğretmenlerin mesleğe hazırlanması” (Mialaret, 2010, s. 101) gibi nedenlerle araştırma ve eğitimin kesiştiği *araştırma eğitimi* olarak ifade edilebilecek farklı bir boyut daha vardır. Araştırmaya bu boyutuyla yaklaşanlar, öğrenmenin aslında bir araştırma olduğunu (Karasar, 2007, s. 45; Hutchings, 2007, s. 11) ya da araştırmanın iyi bir öğrenme yolu olduğunu (Bruner, 2009, s. 11) belirtmektedir. Karasar (2007, s. 46), “araştırma eğitiminin temelinde, bilimsel yöntem ve onun gerektirdiği tüm teknik bilgi, beceri ve tutumları bilip sergileyebilmek ve onun toplumsal yaşamdaki yerini kavramak” olduğunu belirtmektedir. Baykal (2008, s. 64), “bilimi yaratan süreç öğrenme ve araştırma tutkusuna kenetlidir” diyerek araştırma eğitiminin öğrenme ve bilimle olan yakın ilişkisine açıklık getirmektedir.

1.1.4 Eğitim araştırmaları ve araştırma eğitiminde ğretmen. Eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmaların hem gerçekleştirilmesi hem de sonuçlarının uygulanması açısından okullarla, dolayısıyla ğretmen ve öğrencilerle ilişkili olması kaçınılmazdır. Aynı zamanda araştırma eğitiminin de her seviyeden öğrencilerle birlikte tüm eğitimcileri ilgilendirdiği açıktır. Hal böyleyken; öğretmenlerin hem eğitim araştırmaları hem de araştırma eğitiminde aktif bir şekilde rol almalarının araştırmanın her iki boyutuna da katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu durumun, aynı zamanda bilimsel alanı da olumlu bir şekilde etkileyeceği öngörülebilir. Belirtilen nedenlerle öğretmenlerin, okullarda araştırmacı kimliğiyle varlık göstermesi oldukça önemli hale gelmektedir.

1.2 Problem Durumu

Bu bölümde araştırma amacının belirginleştiği problem durumu betimlenmiştir.

1.2.1 Kimlik, ğretmen kimliği ve araştırmacı ğretmen kimliği. Bu bölümde, eğitim araştırmaları ve araştırma eğitimi açısından oldukça önemli olan öğretmenlerin araştırmacı kimliğinin, ilgili kavramlarla birlikte irdelenerek

betimlenmesi amaçlanmıştır.

1.2.1.1 Kimlik. Plummer (2008, s. 418), kimlik kelimesinin Latince idem kökünden türediğini belirterek “özdeşlik ve devamlılık” anlamında olduğunu ve “değişim içinde kalıcılık, çeşitlilik içinde birlik temaları” çerçevesinde irdelendiğini belirtmektedir. Kavram, Türk Dil Kurumu (TDK, t.y.) tarafından “toplumsal bir varlık olarak insanın nasıl bir kimse olduğunu gösteren belirti, nitelik ve özelliklerin bütünü” olarak tanımlanmaktadır. Aşkın (2007, s. 213), kimlik kavramını tanımlarken kimlik kavramının ayırt edici doğasına vurgu yapmaktadır: “Kimlik, bir özellik, bir nitelik belirtisidir. Birer özellik, birer nitelik gösteren kimlikler her şeyden önce farklılıkları da ortaya koyar. Kimliğe yüklenebilecek işlem ise bir sınıflama işlemidir ve bu işlem farklılıkları belirtir”. Castells (2013, s. 12-13), “kimlik, insanların anlam ve tecrübe kaynağıdır” diyerek kimliklerin “içerdikleri özün ve bireyleşme süreçleri bakımından, rollerden daha güçlü anlam kaynakları” olduğunu belirtmektedir.

Kimlik kavramı doğası gereği sosyal bilimlerde farklı disiplinlerin alanına girmektedir ve her disipline göre tanımı farklılaşmaktadır. Aşkın (2007, s. 214)’a göre;

Psikologlar, benliği ve kişiliği kimliğin merkezine koyarak bu bağlamda kimliği çözümlenmeye ve tanımlamaya çalışırlar. Buna göre kimliği, bireyi, diğer bireylerden ayırt eden tutarlı ve yapılanmış göstergeler olarak tanımlamak mümkündür.

Sosyolojik kimlik, toplumsal cinsiyet ve sınıf belirlemelerinde kullanılan bir kavram olup, bireyin sosyal durumunu ifade eder. Felsefede ise kimlik, öznenin varoluşunun ontik, epistemik, etik ve estetik gibi belirlemeleri sonucu oluşmuş olan gerçekliklerdir.

Bu çalışmada kimlik kavramı “bireyin sosyal durumu” ile ilgili olarak kullanıldığı için daha çok sosyolojik bağlamda değerlendirilmiştir. Assmann’ın (2018, s. 141) belirttiği gibi toplum, “bireyin karşısında ayrı bir varlık olarak değil, onun kimliğinin kurucu unsuru olarak ortaya çıkar. Kimlik, ben kimliği de buna dâhil, hep bir toplumsal yapıdır ve bu haliyle hep kültürel kimliktir.” Ayrıca yine Assmann’ın (2018, s. 145) belirttiği üzere “kimlik, kesinlikle çoğulluk ifade eden bir kavramdır ve başka kimlikleri içerir. Çeşit olmaksızın birlik, başkaları olmaksızın benlik olmaz.” Bu nedenlerle bireye ait olan tek bir kimlikten söz etmek de zorlaşmaktadır. Bu yaklaşım, kimlik kavramının sosyolojik bağlamda alınmasının ve kimlik yerine kimlikler üzerinde durmanın daha uygun olduğunu düşündürmektedir. Thorpe ve Yuill (2015, s. 341), kimliği “bireylerin kendilerini tanımlama ve başkaları tarafından tanımlanma şekilleri” olarak tanımlamıştır. Sosyolojide kimlik kavramı, “insanın kendi benlik duygusuna, kendisi hakkındaki duyguları ve fikirlerine (örneğin ‘toplumsal cinsiyet

kimliği' ya da 'sınıf kimliği' terimlerindeki gibi) atıf yapılarak kullanılmaktadır. Bazen, kimliğimizin, içinde bulunduğumuz ve daha sonra içselleştirdiğimiz, toplumsallaşma süreciyle şekillenmiş olan toplumsal rollere atfedilen beklentilerle olduğu varsayılmıştır" (Marshall, 1999, s. 407-408). Kimlik kavramının, modern sosyolojideki kullanılış biçiminin araştırılmak istenen bağlama daha uygun olduğu dűřünülererek bu araştırmada kimlik kavramı bu bağlamda alınmıştır.

Fakat Bauman (2017, s. 103), "kimlik inşası durdurulamaz bir deney şeklini almıştır" ifadesiyle artık sabit kimliklerden söz etmenin gerçekten çok zor olduğuna işaret etmektedir. Bauman (2015, s. 202-203), başka bir ifadesinde "belki de, kalıtsal ya da edinilmiş kimliklerden söz etmek yerine, hepimizin zorunlu olduğumuz için ya da seşerek sürdürdűđümüz, asla sonu gelmeyen, daima yetersiz kalan, bitmemiş ve açık uçlu bir etkinlikten, *kimlik edinmekten* söz etmek, küreselleşen dünyanın gerçeklerine daha uygun olacaktır" demektedir. Bauman (2015, s. 192), modernite ve onunla birlikte ortaya çıkan bireyselleşme eşliğinde kimliğin "armağan" olmaktan çıkıp bir "görev" haline geldiğini belirterek kalıcı bir ya da birkaç kimlik sahibi olmanın mümkün olmadığını, artık "kimlik edinme" sürecinden söz etmek gerektiğini vurgulamaktadır. Agamben (2017, s. 65) ise, kimlik kavramının geçirdiği farklı bir dönüşüme işaret ederek şunları belirtmektedir: "İnsanlık tarihinde kimlik artık ilk kez toplumsal 'kişiliğin' ve onun başkalarınınca tanınmasının bir fonksiyonu olmaktansa kendisiyle hiç ilgi kurulmayacak biyolojik verilerin fonksiyonu durumuna gelmiştir." Agamben'in belirttiğine göre kimlik; artık toplum tarafından sosyal yönleriyle tanınırlığın değil, biyolojik ve dijital veriler yoluyla devlet tarafından bilinir ve kontrol edilebilir olmanın aracı olmaya indirgenmiştir. Bu değerlendirmeler, kimlik kavramını ele alırken, kavramın kendiliğinden bir çoğulluk içerdiğine, doğası gereği toplumsal olduğuna ve sabit bir duruma değil bir edinme sürecine işaret ettiğine; ayrıca günümüzde, kimlik kavramının geleneksel olarak kabul edilen mahiyetinde değerisiklikler olduğuna dikkat etmek gerektiğini dűřündürmektedir.

1.2.1.2 Araştırmacı kimliği. Araştırmacı öğretmen kimliği, bir öğretmenin edinebileceği kimliklerden birisi olduğu gibi aynı zamanda bir çeşit araştırmacı kimliği sayılabilir. Bu nedenle, araştırmacı öğretmen kimliği ile ilişkisi nedeniyle bu bölümde araştırmacı kimliği kavramına değinilmesi gereği duyulmuştur. Kaderli'ye (2017, s. 87) göre "Araştırmacı'nın kimliği, saha araştırmasının bağlamı içindeki karşılıklı ve sürekli değerisen ilişkiler ekseninde, kaynak kişi(ler) tarafından kim olarak tanımlandığı ve konumlandırıldığına bağlı olarak saha araştırması olayının ve ortaya

çıkın verinin belirleyici ve kurucu kategorilerinden biridir.” Kaderli’nin (2017) daha çok saha araştırması bağlamında yaptığı bu açıklama, veri kaynaklarıyla iletişim / etkileşim halindeki tüm araştırmacılar için geçerli sayılabilir. Buna bağlı olarak araştırmacı kimliğinin; araştırmacının çalışma alanına, mesleki özelliklerine ve bağlı olduğu araştırma geleneğine göre değişiklikler gösterebileceği düşünülebilir. Buna göre çalışma alanı ve mesleki özellikleri göstermesi açısından araştırmacı öğretmen kimliğinin, bir çeşit *araştırmacı kimliği* olduğu söylenebilir.

Aydınalp (2015), “nitel yöntemlerde araştırmacının kişisel tarihi, kimlik bileşenleri, değerleri, algısı, ontolojik, epistemolojik ve metodolojik duruşu önem kazanmaktadır. Araştırmadaki rolleri farklı hatta taban tabana zıt bile olsa araştırmacı ve sosyal aktörler arasında bir işbirliği olmakta ve iki taraf aynı araştırma kapsamında projeye katılım sağlamaktadırlar” ifadesiyle araştırmacının bağlı olduğu araştırma geleneğinin araştırmacı kimliğinde belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Çalışma alanı ve mesleki özellikler kadar belirgin olmasa da bu hususun da araştırmacı öğretmen kimliği çerçevesinin oluşmasında etkili olduğu düşünülebilir.

Araştırmacı kimliği ile belirtilen hususların, araştırmacı öğretmen kimliği değerlendirilirken göz önünde tutulması gerektiği düşünülmektedir.

1.2.1.3 Öğretmen kimliği. Bu çalışmanın merkezinde yer alan; araştırmacı öğretmen kimliği tanımlanırken *öğretmen kimliği* kavramına da değinilmesi uygun görünmektedir. Çünkü araştırmacı öğretmen kimliği, kendisinden daha geniş kapsamlı olan *öğretmen kimliği* kavramının görünüşlerinden birisi ya da daha özel bir yansıması olarak düşünülebilir. Lasky’ye (2005, s. 901) göre; “öğretmen mesleki kimliği, öğretmenlerin kendilerine ve başkalarına kendilerini nasıl tanıttıkları ile ilgilidir”. Sachs’a (2005, s. 15) göre, öğretmenlere toplumdaki iş ve yerlerini anlamaları için bir çerçeve sağlayan öğretmen kimliği öğretmenlik mesleğinin merkezinde yer almaktadır ve öğretmen kimliği, sabit ve dayatılan bir şey değildir, deneyim ve deneyime dayalı his yoluyla müzakere edilerek oluşur. Öğretmen kimliğine yönelik bu tanımlardan, sosyolojik anlamda kimlik tanımına yakın bir anlam çıkmaktadır. Atmaca’nın (2017, s. 1647), öğretmen kimliğinin oluşmasında paydaşların rolüne vurgu yapması da bu yaklaşımı destekler görünmektedir. Sachs’a göre (2005, s. 10), öğretmen kimliğinin girişimci ve eylemci kimlikler olarak

adlandırılabilir iki şekli vardır ve Sachs, öğretmenlerin duruma göre bu iki kimlik arasında geçişler yapabildiğini belirtmektedir.

Bu çalışmada araştırmacı öğretmen kavramı, bu kavramın tanımlamasıyla ilgili bütün olgu ve durumları en geniş şekilde yansıtacağı düşünülen kimlik kavramı doğrultusunda ele alınmıştır. Burada vurgulanan kimlik kavramının çerçevelenmesinde ise -kimlik ve öğretmen kimliği kavramlarının tanımlarına bağlı olarak- hem araştırmacı öğretmenler hem de çevrelerindeki kişilerin konuya bakışının esas alınması gerektiği fikri oluşmuştur.

1.2.1.4 Araştırmacı öğretmen ve araştırmacı öğretmen kimliği. Literatürde *araştırmacı öğretmen* kavramı genellikle eylem araştırması deseni çerçevesinde kendi okulunda araştırma yürüten ya da araştırmacılıkla öğretmenlik mesleğini bu yaklaşımla birleştiren öğretmenler için kullanılan bir tanımlama olarak görülmektedir (Sarı, 2006; Tomakin, 2007; Saka, 2009; Ersoy ve Çengelci, 2008; Doğan, 2015). Doğan (2015), kavramın İngilizce kökeni hakkında şunları belirtmektedir: “Araştırmacı öğretmen veya eylem araştırması olarak Türkçe’ye çevrilen bu mesleki gelişim modeli İngilizce’de ‘Action Research’, ‘Teacher Research’, ‘Teacher Inquiry’, ‘Practitioner Research’, ya da ‘Practitioner Inquiry’ olarak kullanılmaktadır”. Kavramın terminolojik arka planı -birbiriyle ilintili de olsa birden fazla kavramla karşılaşılması nedeniyle- karmaşık görünmesine rağmen eylem araştırması yaklaşımına bağlı olarak araştırmacı öğretmen kavramı “öğretmenlerin kendi gerçekleri doğrultusunda kendilerinin birer araştırmacı olması” (Vaidya, 2001, akt. Sarı, 2006, s. 854) şeklinde tanımlanabilir. Tomakin (2007, s. 44-45), eylem araştırmasına bağlı olarak araştırmacı öğretmenin öğretimi ve araştırmayı birleştirmesi ve öğretmenleri profesyonelleştirmesi özellikleriyle farklılaştığını belirtmektedir. Ersoy ve Çengelci’ye göre (2008, s. 511) “araştırmacı öğretmen, kendi uygulamaları hakkında kararlar veren ve uygulamada çıkan bir sonucu bilimsel yöntemleri izleyerek çözmeye çalışan kişi olarak nitelendirilebilir”.

Eylem araştırması ve araştırmacı öğretmen kavramlarıyla ilgili bu yaklaşımlara eleştirel bir şekilde bakan Pring (2013, s. 133), eylem araştırmasının yeni bilgi üretmeyi değil, eğitim uygulamasını geliştirmeyi amaçladığını vurgulayarak araştırmanın “açıklık, açık denetimi ve eleştiri bağlamını” (s. 140) gerektirdiğini, eylem araştırmasının bunu tam karşılamadığını belirtmektedir. Bu durum, eylem araştırmasının ve ona bağlı olarak gelişen araştırmacı öğretmen kavramının *araştırma* açısından bir sınırlılığı olarak görülebilir.

Araştırmacı öğretmen kavramını eylem araştırmasından bağımsız olarak kullanan Altun (2015, s. 225), -Japonların Lesson Study anlayışı doğrultusunda şekillenen- araştırmacı öğretmen kavramının “profesyonel gelişime katkı sağlayan önemli yaklaşımlardan biri” olduğunu belirterek “araştırmacı öğretmen kimliği” kavramını öğrencilerin kazanması istenen becerilerin -örneğin 21. yy. becerileri- önce öğretmenler tarafından kazanılması gerektiği, öğretmenlerin bu minvalde yetiştirilmesi / geliştirilmesi gerektiği fikri bağlamında açıklamıştır. Ayrıca Eğitim-Bir-Sen’in (2010, s. 18) 18. Milli Eğitim Şurası için gündem maddeleri önerileri arasında öğretmenlerin mesleki gelişimine dönük öneriler başlığı altında, “öğretmenlere araştırmacı öğretmen kimliği kazandıracak eğitim çalışmaları tasarlanmalıdır” şeklinde bir öneri olduğu görülmektedir. Öneri bağlamında öğretmenlere araştırma becerilerinin kazandırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Kastedilen “araştırmacı öğretmen kimliği” tanımlanmadığı için hangi bağlamda kullanıldığı anlaşılamamaktadır. Fakat hem Altun (2015) hem de Eğitim-Bir-Sen’in (2010) araştırmacı öğretmen kimliği kavramını kullanırken tanımlarını eylem araştırması yapan öğretmenlere dayandırmadıkları anlaşılmaktadır.

1.2.1.5 Bu araştırmadaki araştırmacı öğretmen kimliği kavramı üzerine.

Literatürde araştırmacı öğretmen kimliğinin ne olduğu, nasıl geliştiği veya nasıl algılandığı vb. hakkında yapılan model oluşturma / teori geliştirmeye yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum, alandaki boşluğun giderilmesi açısından konunun incelenmesi fikrine temel olmuştur. Buna ek olarak; öğretmenlerin araştırmalarında -kendi okullarında yürüttüklerinde bile- sadece eylem araştırması desenini kullanmadıkları da göz önünde tutularak araştırmacı öğretmen kimliği kavramının mevcut anlamından genişletilerek incelenmesi gerektiği düşünülmüştür. Bunda kavramın Türkçede eylem araştırmasıyla ilişkilendirmeden de kullanılıyor olması (Altun, 2015; Eğitim-Bir-Sen, 2010; Sarı, 2006) etkili olmuştur.

Bu araştırmada *araştırmacı öğretmen kimliği* kavramı, araştırmacı öğretmenlerde araştırmacı kimliğin nasıl ortaya çıktığı; ne tip belirti, özellik ve niteliklerinin olduğu ve bunların nasıl tanımlanabileceği hususlarının araştırmanın kendi verilerine dayalı olarak anlaşılması / detaylandırılması şeklinde ele alınmıştır. Bu yaklaşımın benimsenmesinin nedeni ise -araştırmanın yöntemi bölümünde geniş bir şekilde ele alınacağı üzere- kuram oluşturma deseninin önceden belirlenmiş bir

teori ya da kavramsal çerçeve yerine araştırmanın kendi verilerinden merkezi bir fenomene ulaşılması yaklaşımına dayalı olmasıdır (Creswell, 2013, s. 83).

1.3 Çalışmanın Amacı

Araştırmanın alandan bağımsız olarak bireyler tarafından yapılan bir çalışma olmadığı, bir tür kolektif bilimsel çabanın parçası olarak kabul edilmesi gerektiği ve her araştırmacının araştırmasını yürüttüğü ortamda mevcut kültürün izlerinden bağımsız var olmadığı düşünöldüğünde araştırmacı öğretmen kimliğinin oluşmasında, gelişmesinde ve devam etmesinde etkili hususların anlaşılması için araştırma ve iletişim sahasının derinlemesine incelenmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Bu durum, araştırmacı öğretmen kimliğinin bir modelini oluşturmak amacıyla konunun kuram oluşturma deseninde çalışılmasının gerekçelerinden birini oluşturmaktadır.

İlgili alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin araştırma becerilerinin-yeterliliklerinin geliştirilmesi, araştırmacı öğretmen yaklaşımı vb. konular üzerine çeşitli nitel ve nicel araştırmaların yapıldığı görölmektedir. Fakat bu araştırmaların genellikle mevcut teorileri esas alarak geçerliliklerini sınama, fenomenleri betimlemeye çalışma, problem çözmeye gibi amaçlara yöneldiği görölmektedir. Bu nedenle hem metodik çeşitlilik oluşturmak açısından hem de yerel özelliklere uygun geliştirilmiş bir teoriye dayalı model sunma ihtiyacı açısından araştırmacı öğretmen kimliğinin bir modelini oluşturmanın gerekliliği hissedilmektedir.

Belirtilen iki ana gerekçeye bağlı olarak araştırmacı öğretmen kimliğinin bir modelinin kuram oluşturma deseninde geliştirilmesi düşünölmüştür.

Bu kuram oluşturma çalışmasının amacı araştırmacı öğretmen kimliğinin bir modelini oluşturmaştır. Araştırmanın bu evresinde öğretmenlerin araştırmacı öğretmen kimliği, genel olarak söz konusu kişilerin araştırmacı öğretmen davranışlarının bir modeli şeklinde tanımlanacaktır.

Bu araştırmanın problemi şu şekilde ifade edilmiştir: Araştırmacı öğretmen kimliğini açıklayan model nedir?

1.4 Araştırma Soruları

Bu araştırmada, aşağıda belirtilen araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Araştırmacı öğretmen kimdir?
2. Araştırmacı öğretmen kimliği nedir?
3. Araştırmacı öğretmen kimliği nasıl ortaya çıkar?
4. Araştırmacı öğretmen kimliği nasıl gelişir?
5. Öğretmenlerin araştırmacı öğretmen kimliğini benimsemesinde neler etkilidir?
6. Öğretmenlerin araştırmacı öğretmen kimliğini benimsemesini engelleyen faktörler nelerdir?
7. Araştırmacı öğretmenlerin öğretime ve öğrencilere yaklaşımı nasıldır?

1.5 Çalışmanın Önemi

Çalışmanın aşağıda belirtilen hususlar açısından önemli olup olana, uygulamaya ve ilerleyen araştırmalara katkı sağlaması umulmaktadır:

Literatür araştırmasında konuyla doğrudan ilgili kuram oluşturma deseninde bir çalışmaya rastlanılmamış olması nedeniyle bu araştırmanın alana metodolojik çeşitlilik açısından katkı sağlaması umulmaktadır.

Araştırma sonunda ulaşılan *araştırmacı öğretmen kimliğinin bir modelinin* öğretmenlere yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim çalışmalarının tasarımında kullanılması umulmaktadır.

Araştırma sonunda ulaşılan *araştırmacı öğretmen kimliğinin bir modeline* dayanılarak araştırmacı öğretmen yeterlilik çerçevesi geliştirilmesi ve yeterlilik tanımlarının oluşturulması, bu yolla ilerleyen araştırmalar ve alandaki uygulamalara katkı sağlanması umulmaktadır.

Araştırma sonunda ulaşılan modelin, okullarda araştırma ve proje temelli öğrenme yaklaşımlarıyla ya da farklı yollarla yürütülen öğrencilerle araştırma süreçlerinde eğitim tasarımları geliştirilmesinde ya da öğretmenlere *çocuklarla araştırma* konusunda hizmet içi / hizmet öncesi eğitim çalışmaları yoluyla rehberlik edilmesinde katkı sağlaması beklenmektedir.

1.6 Tanımlar

Bu bölümde, bu araştırmada çok sık kullanılan terimlerin tanımları verilmiştir.

Araştırma okuryazarlığı: Sezgin (2017), araştırma okuryazarlığını şu şekilde tanımlamaktadır:

Araştırma okuryazarlığı bireylerin bilgi açıklarını, eksikliklerini ya da ihtiyaçlarını belirlemelerine ve gidermelerine yardımcı olan bir dizi disiplinler arası ve transfer edilebilir yeterlikler bütünü olarak tanımlanabilir. Bu kavram; araştırma ve sorgulama yöntemlerini bilmek, etkili araştırma becerilerine sahip olmak, farklı türlerdeki yayın formatlarından yararlanmayı bilmek, araştırma konusunda kişisel sınırlıklarının farkında olmak, bu sınırlılıklarla baş etme yollarını bilmek, araştırma ve bilgi üretimi konusunda ne zaman ve kimden yardım alınması gerektiğine karar vermek ve düşüncelerini etkili şekilde dile getirebilmek şeklinde özetlenebilir. Bu aynı zamanda araştırmaya ihtiyaç duyulan bilgiyi ve problemi dile getirebilme, karmaşık araştırma problemlerini yapılandırabilme, mevcut bilgi ve dokümanların ilgisini ve yeterliğini değerlendirebilme ve araştırma sorularının parametrelerini oluşturabilmek için bulguları sentezleyebilme becerisidir.

Araştırmacı öğretmen: Temel yeterlikleri arasında araştırmacılığın yer aldığı öğretmenleri ifade etmek için kullanılan şemsiye kavramdır. Araştırma okuryazarı olan, literatür araştırması yapmayı bilen öğretmenleri tanımlamak için kullanıldığı gibi okul ortamını geliştirme amaçlı bilimsel araştırmalar yapan öğretmenleri de ifade edecek şekilde kullanılmaktadır. “Araştırmacı öğretmen, kendi uygulamaları hakkında kararlar veren ve uygulamada çıkan bir sonucu bilimsel yöntemleri izleyerek çözmeye çalışan kişi olarak nitelendirilebilir” (Ersoy ve Çengelci, 2008, 511).

Araştırmacı öğretmen kimliği: Bilimsel ve teknolojik değişim ve gelişmelere açıklık; disiplinlerarasılığı ve çok yönlülüğü tercih; araştırma temelli eğitim, öğrenim, öğretim ve mesleki gelişim anlayışı; veri ve kanıt temelli öğrenim ve öğretim; öğrenciyle eşit mesafede, demokratik bir öğretmenlik anlayışı; araştırma yapma ve mevcut araştırma sonuçlarını uygulamaya yansıtma süreçlerinde okullarla akademi arasında aracı bir rol edinme, diğer öğretmenlere araştırmacılık açısından destek olma ve okullarda araştırmacılık süreçlerine liderlik etme; sürekli öğrenen, dolayısıyla öğrenci / öğrenen öğretmen olma özelliklerini önemseyen, benimseyen, uygulayan ve temsil eden öğretmenlerin öğretmenlik yaklaşımını ifade etmektedir.

Çocuklarla araştırma: Okulda araştırma süreçleri içerisinde öğrencilere projeler yaptırarak ya da farklı yol-yöntemlerle araştırmayı öğretme ve araştırma becerileri kazandırmaya yönelik süreçleri ifade etmektedir.

Kimlik: “Kimlik, bir özellik, bir nitelik belirtisidir. Birer özellik, birer nitelik gösteren kimlikler her şeyden önce farklılıkları da ortaya koyar. Kimliğe yüklenebilecek işlem ise bir sınıflama işlemidir ve bu işlem farklılıkları belirtir.” (Aşkın, 2007, s. 213).

Öğretmen kimliği: Lasky’ye (2005, s. 901) göre; “öğretmen mesleki kimliği, öğretmenlerin kendilerine ve başkalarına kendilerini nasıl tanıttıkları ile ilgilidir”. Sachs’a (2005, s. 15) göre, öğretmenlere toplumdaki iş ve yerlerini anlamaları için bir çerçeve sağlayan öğretmen kimliği, öğretmenlik mesleğinin merkezinde yer almaktadır ve öğretmen kimliği, sabit ve dayatılan bir şey değildir, deneyim ve deneyime dayalı his yoluyla müzakere edilerek oluşur.



Bölüm 2

Alan Yazın Taraması

Bu bölümde araştırmanın ilgili olduğu konularla ilgili literatür incelenmiş ve özetlenerek sunulmuştur.

2.1 Eğitim Öğretim, Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde “Araştırma”

Bu bölümde eğitim öğretimde -özellikle öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından- araştırma üzerine yapılan araştırmalar yoğunlaştıkları konu başlıklarına göre sınıflandırılarak incelenmiştir. Böylece alanda yapılan araştırmaların katkısı, niteliği, özellikleri ve ileriye dönük araştırma ihtiyaçları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda literatür araştırması genellikle öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının araştırmacı olarak konumlandıkları ya da öğretmenlere araştırmacı özellikler atfedilen araştırmalar çerçevesinde yürütülmüştür. Fakat bazı durumlarda öğretmenin konumunu öğrenciden tam olarak ayırmak mümkün olmadığı -öğrenciye araştırma becerisi kazandırmak için öncelikle öğretmenin araştırma becerilerine sahip olması gerektiği ön kabulü gibi- için öğrencilere yönelik araştırmalar da konuya dâhil edilmiştir.

2.1.1 Araştırmacı öğretmenlik üzerine yapılan araştırmalar. Sarı (2008), ilköğretim öğretmenlerinin okullarında yürütülen bilimsel araştırmalara ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla 78 öğretmenle araştırma yapmıştır. Araştırmada araştırmacının geliştirdiği “Öğretmenlerin Bilimsel Araştırmaya İlişkin Görüşleri Anketi” ile veriler toplanmıştır. Veri analizi aşamasında kişisel bilgiler ve kapalı uçlu soruların frekans ve yüzde dağılımları incelenmiş, 14 açık uçlu soruya verilen cevapların içerik analizi yapılmıştır. Araştırmaya göre; öğretmenlerin % 27’si eğitim alanındaki bilimsel araştırmaları takip ettiğini belirtmiştir. Öğretmenler bilimsel araştırmaları daha çok kitle iletişim araçlarından takip ettiklerini; bu açıdan en az yararlandıkları kaynakların ise HİE kursları ve öğretim elemanları olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler % 33 oranında eğitim araştırmalarının bulgularından

faydalandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin okullarında yürütülen araştırmalarla ilgili sorunlar hakkındaki görüşleri şu şekilde özetlenmiştir: Araştırma konularının öğretmenler açısından ilgi çekici bulunmaması ve karşılaştıkları gerçek problemlerle ilişkisiz olması; “veri toplama araçlarındaki soruların kısa ve anlaşılır olmaması”; araştırmacının iletişim becerilerinin zayıf olması; “öğretmenlerin araştırmacının yararına inanmaması”; merkezi yönetim ve okul yönetimlerinin araştırma sonuçlarına ilgisizliği ve araştırmaların uygulamaya yansımaması; okulların olanaksızlıkları.

Ersoy ve Çengelci (2008), sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri dersini alan öğrencilerin “bu ders kapsamında öğretim elemanının denetiminde gerçekleştirdikleri araştırma deneyimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla” dersi alan 24 öğrenciyle 2005-2006 eğitim öğretim yılında bir araştırma yürütmüştür. Öğrenciler, ders sırasında grup çalışmalarında farklı gruplardan en az bir öğretmen olması önemsiz olarak ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış ve tümevarım analiziyle çözümlenmiştir. Veri analizi sonucunda “öğretmen adaylarının öğretmenlik ve araştırmacılık konusundaki görüşleri” ve “öğretmen adaylarının araştırma sürecine ilişkin görüşleri” şeklinde iki tema oluşmuştur. Öğretmen adaylarının görüşleri, araştırma kullanılarak mesleki gelişim ve eğitim öğretimde karşılaşılan problemlerin çözümüne katkı sağlanabileceği; bilimsel araştırma sürecinin güçlükleri olduğu; dersin etkisiyle araştırmaya motivasyonlarının arttığını ve araştırma dokümanlarını anlamalarının/değerlendirmelerinin kolaylaştığını; araştırma problemini belirleme, araştırmacının uygulama aşaması, veri analizi, zaman yönetimi ve grupla çalışmada sorunlar yaşadıklarını; dersin öğretmen yetiştirmede etkisinin artırılması gerektiği şeklinde özetlenebilir.

Saka (2009), değişik tarihlerde toplam 179 öğretmen adayı ile aksiyon araştırması yöntemiyle yürüttüğü araştırmada araştırmacı öğretmen yaklaşımı ile yetiştirilen öğretmenlerin alan çalışması yapmasının rolünü incelemiştir. Araştırmaya göre; öğretmen adaylarının alan çalışması yürütmeleri araştırma yöntemleri ve mesleki becerilerini geliştirmede etkili olmaktadır. Alt boyutlarda ise araştırma tasarlama, planlama, uygulama, araştırma süreci ve sosyal beceriler açısından öğrencilerin gelişme gösterdikleri araştırma sonuçlarında vurgulanmaktadır.

Tomakin (2007), aksiyon araştırmalarının ya da araştırmacı öğretmen yaklaşımının “yaygınlaştırılmasının önemini ve gerekliliğini” ortaya koymak amacıyla 2005-2006 eğitim öğretim yılında seçmeli bilimsel araştırma yöntemleri dersini alan 110 öğretmen adayıyla bir araştırma yürütmüştür. Araştırmada veriler, araştırma

ödevi, final-bütünleme sınavları ve anketler yoluyla toplanmıştır. Ödevler, araştırma kriterlerine uygunluk; sınavlar, cevap anahtarına uygunluk; anket ise cevap yüzdeleri yönüyle analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin % 56,83'ü dersi yararlı bulmakta, % 61,32'si dersin seçmeli işlenmesi görüşünde, % 60,37'si dersin eğitim ve günlük hayat açısından faydalı olduğuna inanmakta, % 41,50'si dersin içeriğini yeterli bulmaktadır. Dersin nasıl işlenmesi gerektiği şeklindeki açık uçlu soruya ise öğrenciler “uygulamalı, öğrenci-merkezli, çok örnekli, gerçek hayatla ilişkilendirerek, tartışarak ve araştırma yaparak” şeklinde cevap vermiştir. Araştırmanın araştırmacı öğretmen boyutuyla ilgili bulguları ise şu şekilde özetlenebilir: Öğrencilerin, % 49'u okullardaki araştırmaları öğretmenler yapmalıdır; % 66,98'i görüşmeyi öğretmen yaparsa öğrenci kendini daha rahat hisseder; % 83,58'i öğretmenler sınıfta hem öğretim yapıp hem de araştırma yürütebilir; % 73,58'i araştırmacı öğretmen yaklaşımı sınıfta uygulanabilir; % 81,13'ü araştırmacı öğretmen anlayışının yaygınlaşması gerektiğini; % 84,90'ı araştırmacı öğretmen olmanın araştırma yöntem ve tekniklerini bilmeyi gerektirdiğini belirtmiştir.

Çakmakçı (2009), “araştırmacı öğretmen yetiştirme yaklaşımına dayalı bir programın fen ve teknoloji öğretmenleriyle uygulamasını değerlendirmiştir. Çalışma grubunda yer alan 50 öğretmen adayı ile araştırmacı bir kimlik kazandırmaya dönük çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Gruplar halinde çalışan adayların oluşturduğu 12 araştırma raporu incelenmiştir. Araştırma, öğretmen adaylarının rehberlik olarak temel araştırma tasarımı yapma, uygulama, araştırma raporu yazma ve elde ettiği bulguları sunma becerilerini kazanabildiklerini göstermektedir. Fakat hazırlanan raporlarda teorik bilgilerin ve özellikle nitel veri analizi süreciyle ilgili yöntem bilgilerinin yetersizliği, tartışma ve öneriler bölümlerinin yetersiz kalabildiği; ayrıca kaynak göstermede hatalar olabildiği bulgularına ulaşılmıştır.

Çelik, Güler ve Gürsoy (2013), öğretmenlere araştırmacı kimlik kazandırma amacıyla yapılandırılan “alan çalışması” dersini incelemek için ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencisi olan 10 matematik öğretmeni adayı ile özel durum çalışması yapmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, katılımcıların ders sayesinde bilimsel araştırma sürecine farkındalık kazandıklarını, yeterli deneyim sahibi olmadıkları için araştırma sürecinde bazı zorluklar yaşadıkları görülmüştür. Katılımcıların grupla çalışma koordinasyonu, zaman yönetimi ve diğer ders ve sınavlara hazırlık süreciyle ilgili kaygılarının araştırma sürecini olumsuz etkilediği de araştırma sonuçları arasında belirtilmektedir.

Demirezen ve Akhan (2017), Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından 15-19 Haziran 2015 tarihleri arasında düzenlenmiş olan “Araştırmacı Öğretmen Modeli” hizmet içi eğitim kursunu tamamlayan 22 sosyal bilgiler öğretmenin model hakkındaki görüşlerini incelemek amacıyla durum çalışması deseninde bir araştırma yürütmüştür. Araştırmaya göre; katılımcılar, bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini okulda kullanma isteğini ifade ederken düzenlenen kursun genel olarak bu beklentilerini karşıladığını belirtmişlerdir. Kursun genele yaygınlaşması gerektiği ve etkinliklerle zenginleştirilmesinin uygun olacağı beklentilerini ifade etmişlerdir.

2.1.2 Araştırma yeterliği kavramı üzerine yapılan araştırmalar.

Syzdykbayeva, Bainazarova ve Aitghanova (2015), Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim Geliştirme Programı (2011-2020) çerçevesinde geleceğin ilköğretim öğretmenlerinin “modern bilimsel platformda profesyonel etkinlikler yapabilme yeterliği” kazanmaları için psikolojik-pedagojik çalışmalara dayalı olarak araştırma yeterliği formasyonu modeli geliştirmiştir. Hedef, bilgilendirici, prosedürel, etkililik tahmini bileşenlerinden oluşan araştırma yeterliği formasyonunun yapısal-işlevsel modelinde; araştırmacılar araştırma yeterliğinin bileşenleri olarak değer bileşeni, motivasyon bileşeni, teorik ve metodolojik bileşen, teknolojik bileşen ve reflektif bileşeni saymaktadır. Modele göre araştırma yeterliği formasyonunun aşamaları kavrama, algı, proje planlama, uygulama olarak belirlenmiştir. Bu aşamalardan geçen öğretmen adaylarının araştırma yeterliliğinin seviyesini düşük seviyeden yüksek seviyeye doğru artıracığı düşünülmektedir. Araştırmacılar, araştırma yeterliğinin ilkeleri olarak ise; araştırma etkinliği, araştırma konumu, kavrama, refleksiyon, diyalojiklik ilkelerini saymaktadır.

Yarullin, Bushmeleva ve Tsyrcun (2015, s. 138-145), yükseköğretimde öğrencilerin araştırma yeterliği gelişiminin yüksek olmasının ilerleyen zamanlarda araştırma görevlerinde onlara kolaylık sağladığı, inovatif, eleştirel düşünme becerisi yüksek kişilerin yetişmesinde etkili olduğu görüşünden hareketle matematiksel alanda yetiştirilen öğrencilerin araştırma yeterliği gelişimi için model geliştirme amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmacılar modern pedagojik teknolojiler ya da teknolojik stratejiler olarak tanımladıkları araştırma, tasarım, enformasyon, iletişim ve öğretimsel çok boyutlu teknolojilerin sistematik kullanımının araştırma yeterliği gelişiminde etkili olacağı görüşündedirler. Araştırmacılar öğrencilerin araştırma yeterliliklerinin içeriğinin birbiriyle bağlantılı bilişsel, motivasyon-amaçlı, etkinlik-değerlendirme ve

iletişimsel bileşenlerden; *gövdesinin* değer-anlamsal yeterlilikler, ortak kültürel yeterlilikler, eğitimsel-bilişsel yeterlilikler, enformasyon yeterlilikleri, iletişimsel yeterlilikler, sosyal-emek yeterlilikleri, kişisel öz-geliştirme yeterliliklerinden oluştuğunu belirtmektedir. Aynı zamanda matematik görevlerinin çözümünün de araştırma yeterliğinin gelişiminde önemli olduğunu belirtmektedirler. Model, 60 kişilik bir öğrenci grubu üzerinde denenmiş ve öğrencilerin ulaştığı araştırma yetkinlik düzeyi değerlendirilmiştir. Öğrencilerin % 90'ının optimum ve kabul edilebilir seviyede araştırma yeterliği seviyesinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kazarina, Khasanshin ve Smyshlyayeva (2015), genel eğitim okulunun insani konu-odaklı sınıflarındaki öğrencileri için araştırma yeterliği öğretim modelinin fonksiyonel ve organizasyonel özelliklerini araştırmışlardır. Araştırmacılar, bu özelliklerin şunlar olması gerektiğini belirtmektedir: *Araştırma ve geliştirme ortamı organizasyonunun koşulları* (öğrencilerin araştırma etkinliği metotlar, aşamalar ve formlarda tutarlılık; okul ve yükseköğretim enstitüsü arasında karşılıklı bağlantı; program ve ekstra program eğitim formlarının entegrasyonu; öğrencilerin araştırma yeterliği oluşumunda/formasyonunda öğretim görevlisi işi; öğretmenler ve araştırmacıların araştırma yeterliği), *araştırma geliştirme ortamının işleyişi, öğrencilerin araştırma yeterliği oluşumu seviyeleri*. Araştırma hem teorik hem de ampirik olarak yürütülmüştür. Belirlenen kriterler ve etkililik göstergeleri deneysel araştırma yoluyla 10-11. sınıflarda 2011-2014 döneminde test edilmiş ve modelin etkili olduğunu gösteren sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmacılar, öğretmenlerin araştırma yeterliği çerçevesinde “yeni bir öğretmen-araştırma danışmanı meslek modeli” geliştirmek için ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Araştırmacılar, öğretim modelinin yukarıda belirtilen fonksiyonel ve organizasyonel özelliklerinin karşılıklı bağlantılı olduğu ve anılan özelliklerin modelin iç organizasyon yapısıyla ilgili görüş elde etmeye izin verdiği sonucuna ulaşmıştır.

Bezrukova ve Bezrukov (2013), kırsal bölgelerde ortaokul öğrencilerinin araştırma yeterliği ve yaratıcı düşünme gelişimini araştırmışlardır. Öğretmenler ve lisans-lisansüstü öğrencileri birleşerek araştırma (online) ağ topluluğunu oluşturmuştur. Bu topluluğun kırsal bir bölgede “bilgi ve etkinlik kavramı/modeli” adını verdikleri uygulamayı kullanarak küçük araştırma grupları yoluyla öğrencilere gerekli olan araştırma yeterliğini geliştirdiğini görmüşlerdir. Model; *hedef bileşeni, içerik-yapısal bileşeni, organizasyon ve teknoloji bileşeni, etkin ve değerlendirme*

bileşenlerini içermektedir. Değerlendirme daha çok yaratıcı düşünme becerilerinin kazanılma durumu üzerine yoğunlaşmıştır.

Büyüköztürk (1999), ilköğretim öğretmenlerinin araştırma becerilerine ne derecede sahip olduklarını incelemek amacıyla ilişkisel tarama deseninde yaptığı araştırmada 256 öğretmene anket uygulamıştır. Araştırmacıya göre, öğretmenlerin sahip olması gereken yedi temel yeterlik vardır: 1. Bir araştırma için proje (plan, öneri) geliştirebilme, 2. Seçilen bir konuda araştırma problemini sınırlandırarak tanımlayabilme, 3. Araştırılacak konuyla ilgili yapılan araştırmalara ve yayınlara ulaşabilmek için literatür taraması yapabilmeye, 4. Araştırmanın problemini hipotez, soru cümlesi ya da düz cümle olarak ifade edebilmeye, 5. İhtiyaç duyulan verileri-ham bilgileri uygun araçlarla (anket, görüşme, belgesel tarama vb.) toplayabilme, 6. Toplanan verileri uygun bir şekilde analiz ederek değerlendirebilme, 7. Araştırma sonuçlarını, bilimsel rapor hazırlamanın ilke ve kurallarına göre yazabilme. Araştırmada öğretmenlerin araştırma yeterliğinin düşük-yetersiz olduğu, sahip olunan yeterliğin öğrenci için ya da kendi gelişimleri için kullanılmadığı, hizmet öncesinde araştırma ve ölçme değerlendirme dersi alanların yeterlik düzeyinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu, öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olanların yeterlik düzeyinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

İnceçay (2015), yüksek lisans öğrencisi 17 İngilizce öğretmenin aldıkları hizmet içi eğitim dersinin araştırmacı öğretmen olarak gelişimlerine bilgi, uygulama, motivasyon, yeterlilik, yansıtıcılık açılarından katkılarını ve öğrencilerin bu dersin katkıları hakkındaki görüşlerini karma metotla aksiyon araştırması ve demokratik araştırma desenlerini kullanarak incelemiştir. Borg tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Araştırma Bilgisi Anketi, araştırmacı tarafından geliştirilen Araştırma Motivasyonu ve Araştırma Yeterliliği ölçekleri dışında görüşme, yazılı döküman, kompozisyon ve araştırmacı notları kullanılarak yapılan veri analizine göre; öğretmenlerde beklenen yönde gelişim olduğu, araştırma yeterliklerinde artış olduğunun ortaya çıktığı belirtilmiştir.

Orçan (2013), lisansüstü öğrencilerinin bilimsel araştırma sürecindeki kavram yanlışlarını belirlemek amacıyla 110 öğrenciden topladığı veriyle tarama deseninde bir araştırma yürütmüştür. Veriler, araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen “Araştırma Kavramları Testi (AKT)” ve Büyüköztürk tarafından geliştirilen “Araştırmada Bilişsel-Devinişsel Yeterlikler Ölçeği (ABDYÖ)” kullanılarak

toplanmıştır. Orçan (2013, s. 4), araştırma için sahip olunması gereken 4 yeterlikten birisini “araştırma yöntem ve teknikleri ile ilgili yeterlikler” olarak saymaktadır. Bu yeterlikler; “Problemin tanımlanması, araştırma deseninin geliştirilmesi, araştırmanın uygulanması ve raporlaştırma ilke ve kurallarına ilişkin bilişsel ve devinişsel yeterlikler” olarak ifade edilmektedir.

Gürgân (1999), öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının bilimsel davranışlar açısından incelenmesi amacıyla yaptığı araştırmasında bilimsel davranışları; mesleki yeterlilik, bilimsel araştırma yeterliliği ve bilimsel kişilik olarak üç boyutta incelemiştir. Araştırmacı, geliştirdiği ölçeği (Öğretim Elemanları İçin Bilimsel Davranışlar Ölçeği) 602 eğitim fakültesi öğrencisine uygulamış, elde ettiği verilerden şu boyutlarda anlamlı sonuçlara ulaşmıştır: Öğretim elemanlarının kariyerleri ile bilimsel davranışları arasında; kıdemleri ile bilimsel davranışları arasında; bölümleri ile bilimsel davranışları arasında anlamlı ilişki vardır.

Taşdemir ve Taşdemir (2011), Türkçe öğretmeni adayı 48 öğrencinin bilimsel araştırmaları inceleme yeterlik düzeylerini tespit etmek amacıyla yürüttükleri tekil tarama modelindeki araştırmada yurtiçinde yayınlanan hakemli bir dergide yayınlanmış bilimsel bir makaleyi öğrencilere inceletmişlerdir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen bir ölçek (özet, giriş, problem, araştırma modelini yazma, evren ve örneklem açıklama, veriler ve toplanması kısmını açıklama, verilerin yorumlanması kısmını açıklama, bulgular, tartışma, sonuç, kaynaklar, yazım/sunum rapor yazma teknikleri şeklinde 12 kategoriden oluşan bilimsel araştırma yeterlilik dereceleme ölçeği) uygulanarak elde edilen veriler çözümlenmiş ve öğrencilerin araştırmanın biçimselliğiyle ilgili boyutlarda, bilimsel süreç aşamalarına göre daha yeterli oldukları görülmüştür.

2.1.3 Araştırma öz yeterliği üzerinde durulan araştırmalar. Kart ve Gelbal (2014), öğretmen adaylarının bilimsel araştırma becerilerine ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla bilimsel araştırma yöntemi dersini almış devlet ve vakıf üniversitelerinden 180 öğrenciyle 2012-2013 güz döneminde ikili karşılaştırmalar yöntemiyle bir araştırma yürütmüştür. Literatür taraması yanında öğrenciler ve öğretim üyelerinin görüşlerine başvurularak problemi belirleme, değişkeni belirleme, literatür tarama, araştırma yöntemini belirleme, veri toplama, veri analizi ve raporlaştırma şeklinde yedi aşamadan oluşan veri toplama aracı oluşturulmuştur. Araştırma bulgularına göre; bölümlere, üniversitenin devlet ya da vakıf üniversitesi

olmasına ve cinsiyete dayalı karşılaştırmalarda da bazı farklılıklar olmakla birlikte tüm grup için oluşan sonuçlar öğretmen adaylarının öz yeterlilik algılarının düşük olduğunu göstermektedir. Tüm grup için yedi aşamadan en düşük olan ise araştırmanın veri analizi aşaması olarak belirlenmiştir.

Talafhah (2012), üç farklı devlet üniversitesinden 1121 lisansüstü öğrencisi üzerinde yürüttüğü araştırmayla daha önce geliştirilen bir ölçeği kullanarak öğrencilerin araştırma becerileri öz yeterlik inançlarını ve öz yeterlik inançları arasındaki farklılıkları araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre istatistik dersi alan öğrenciler, araştırma tasarımı dersi alan öğrenciler ve iki dersi de almayan öğrenciler arasındaki etkileşimde anlamlı bir etki gözlemlendi; istatistik dersini bitirenler ve araştırma dersini bitiren ya da bitirmeyenlerin öz yeterlik puan ortalamasının yakın olduğu; istatistik dersini bitirenler arasında araştırma tasarımı dersini bitirenler ve bunların herhangi birini almayanlar açısından öz yeterlik puan ortalamasında açık bir farkın var olduğu; araştırma tasarımı dersini alanın öz yeterlik inancını etkilediği ve zenginleştirdiği, istatistiğin ise -araştırmacının tartışma bölümünde belirttiğine göre belki de tüm araştırma süreçlerini içermediği için- aynı etkiye sahip olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca öğrenciler tarafından algılanan en sorunlu beceriler ise şunlar olarak görülmüştür: Araştırma hipotezini düzenleme ve cümlelerle ifade etme, araştırma prosedürlerini uygun bir şekilde yürütme, araştırmanın farklı değişkenlerinin ilişkilerini kristalize ve formülize etme, geçerlik kavramlarının göstergelerini inceleme.

Baltes, Hoffman-Kipp, Lynn ve Weltzer-Ward (2010), online doktora öğrencilerinin ilk temel araştırma ders deneyimiyle ilişkili olarak ortaya çıkması beklenen beceri gelişimi ve araştırma öz yeterliğini araştırmışlardır. Orijinal araştırma, kursa başından sonuna devam eden öğrencilerden toplanan nitel (görüşmeler, gözlemler, online tartışmaların dokümanları) ve nicel (araştırma öz yeterliği ölçeği puanları) verilerle kuram oluşturma deseninde tasarlanmış. Final araştırma özet projesi ve ders notlarıyla anahtar kavramların kazanılma durumuna bakılması düşünülmüştür. Fakat düşük yanıt oranı nedeniyle araştırmacılar, araştırma yöntemini modifiye ederek kuram oluşturma yerine daha sonra yapılacak daha büyük çaplı bir araştırmaya pilot olması için yöntem olarak keşfedici durum çalışmasını uygulamaya karar vermişlerdir. Bu bağlamda sadece bir öğrenci üzerinde birinci vaka analizi gerçekleştirilmiştir. Analizde kullanılan veri kaynakları; tartışma analizleri, görev notları, araştırma öz

yeterlik ölçeği puanları, ders beklentileri envanteri, ders deneyimi envanteri ve öğretim üyesinin rubriği olarak sayılmıştır. İlk vaka analizinde, öz yeterlik gelişimi için birden fazla faktörü incelemenin yararlı olduğu; öğrencinin derste yüksek başarı gösterdiği; öğrencinin araştırmayı şimdi daha iyi bilmesi nedeniyle kendi geleneksel araştırma uygulamasına güveninin azaldığı, ders hem nitel hem de nicel araştırma yaklaşımlarını içerdiği halde öğrencinin nitel araştırma tasarımı açısından daha fazla geliştiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmacılar vaka analizlerine devam edeceklerini belirtmişlerdir.

Büyüköztürk, Atalay, Sozgun ve Kebapçı (2011), üniversite öğrencilerinin araştırmaya yönelik öz yeterliliklerini belirlemek amacıyla yaptıkları ölçek geliştirme çalışmasında 310 üniversite öğrencisinden elde ettikleri veriyle açımlayıcı faktör analizi yapmışlardır. Analize göre ölçekteki veriler tek faktör altında toplanmaktadır. Analiz sonuçlarına göre araştırma metotları modülünü alan ve daha önce araştırma deneyimi olan öğrencilerin ölçekten daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların, araştırma kaygısı ölçeği puanları ile negatif yönde anlamlı; algılanan akademik başarı ile pozitif yönde anlamlı korelasyon gösterdiği görülmüştür. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .87, eşdeğer yarılar güvenirlik katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır.

Gök, Kabasakal ve Çetin (2015), eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim alan 277 öğrenciden 2012-2013 eğitim öğretim yılında topladıkları veriyle lisansüstü öğrencilerinin, araştırmaların yöntem bölümüne yönelik öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla ölçek geliştirme çalışması yapmışlardır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte “veri analizi öncesi” ve “veri analizi sırası ve sonrası” şeklinde iki faktör oluşmuştur. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.96 olarak hesaplanmıştır.

İpek, Tekbıyık ve Ursavaş (2010), eğitim alanında lisansüstü öğrenim gören 72 öğrenciye araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanan araştırma öz yeterlik ölçeği ve bilgisayar tutum ölçeği uygulamıştır. Verilerin analizi ile öğrencilerin araştırma öz yeterliği ve bilgisayar tutumu betimlenmiş; araştırma öz yeterliği ile bilgisayar tutumu arasında ilişki olup olmadığı hesaplanmış; bu iki özelliğin diğer bazı değişkenler açısından farklılığına bakılmıştır. Ön hazırlık, kavramsallaştırma, uygulama ve sunum şeklinde dört boyuttan oluşan araştırma öz yeterliği ölçeği puanları, öğrencilerin kendilerini oldukça yeterli gördüklerini göstermiştir. Bilgisayara yönelik tutumları ise öğrencilerin “biraz da olsa” negatif tutum içerisinde olduklarını göstermiştir. İki

ölçeğin puanları arasındaki ilişki incelendiğinde “pozitif bilgisayar tutumuna sahip olan öğrencilerin kendilerini araştırma öz-yeterliğinin uygulama boyutunda daha yeterli” gördükleri sonucuna ulaşılmıştır (s. 134).

2.1.4 Araştırmaya yönelik tutum üzerine yapılan araştırmalar. Yaşar (2014), sosyal bilimler alanlarında eğitim alan yükseköğretim öğrencilerinin zorunlu olarak almaları gereken Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersine karşı tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirdiği tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını 430 öğrenciden topladığı veriyle yapmıştır. Yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış, iç tutarlılık güvenirliği için cronbach alfa (α) katsayısı hesaplanmıştır. Analizler sonucunda ölçekte bilimsel araştırmanın önemi, bilişsel özgüven, ilgi ve gündelik yaşantı - mesleki ilişki şeklinde dört faktör oluşmuştur. Ölçek açıklaması gereken yapı için toplam varyansın % 62,161’ini açıklamaktadır. Ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayısı .917 olarak hesaplanmıştır, ölçek çok yüksek düzeyde güvenilir sayılmıştır.

Korkmaz, Şahin ve Yeşil (2011), öğretmen adaylarının bilimsel araştırma ve araştırmacılara yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirdiği tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını 1085 öğrenciden topladığı veriyle yapmıştır. Ölçeğin geçerliği açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılarak, ayrıca maddelerin ayırt ediciliği hesaplanarak sağlanmıştır. Analizler sonucunda ölçekte; araştırmacılara yardım etmeye isteksizlik, araştırmalara yönelik olumsuz tutum, araştırmalara yönelik olumlu tutum, araştırmacılara yönelik olumlu tutum şeklinde dört faktör oluşmuştur. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.70 üzerinde hesaplanmıştır.

Yapalak ve Ilgaz (2013), Papanastasiou tarafından geliştirilen araştırmaya yönelik tutum ölçeğini Türk kültürüne uyarlamak amacıyla yaptıkları araştırmada ölçeğin dil geçerliğini sağladıktan sonra uyarlanmış ölçek için 391 kişiden elde ettikleri veriyle doğrulayıcı faktör analizi yapmışlar, madde toplam korelasyonları ve madde ayırt ediciliklerine baktıkları ölçeğin tümünün cronbach alfa güvenirlik katsayısını .92 olarak belirlemişlerdir. Faktör yapısını Türkçede de koruyan ölçek; profesyonellik için araştırmanın faydaları, araştırma kaygısı, araştırmaya yönelik pozitif tutum, yaşamla ilişkilendirme ve araştırma gücüğü şeklinde beş faktörden oluşmuştur.

Ekiz (2006), Doğu Karadeniz Bölgesindeki beş ilde ilköğretim okullarında

265 sınıf öğretmeniyle yürüttüğü sınıf öğretmenlerinin eğitim araştırmaları hakkındaki algı ve tutumlarını incelediği araştırmayı posta anketiyle ilgililere ulaştırdığı birisi açık uçlu olmak üzere 22 sorudan oluşan bir anketle veri toplayarak gerçekleştirmiştir. Araştırma bulgularına göre; katılımcılar, eğitim araştırmalarını akademisyenlerin yaptığını; fakat kendilerinin de araştırma yapmaları gerektiğini düşünmektedir.

2.1.5 Araştırma becerileri, araştırma süreci ve bilim algıları üzerine yapılan araştırmalar. Yasan (2011), 12 doktora öğrencisi araştırma görevlisi ile yürüttüğü nitel araştırmada ilgililerin lisansüstü eğitim sürecinde aldıkları derslerin araştırma becerileri ve bilim algıları üzerindeki etkileri hakkındaki görüşlerini araştırmıştır. Verilerin görüşme yoluyla toplandığı araştırmada yapılan içerik analizi sonucunda; araştırma becerilerine yönelik değerlendirmeler, bilim algısına yönelik değerlendirmeler, lisansüstü programlarının geliştirilmesi gereken ve olumlu olan yönleri açısından genel değerlendirmeler, üniversite açısından ve kişisel açıdan yapılabilecekler konusunda öneriler temalarına ulaşılmıştır.

Küçükoğlu, Taşgın ve elik (2013), öğretmen adaylarının bilimsel araştırma sürecine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü dördüncü sınıfta okuyan 50 rehber öğretmen adayı ile yaptıkları nitel araştırmada bilimsel araştırma sürecine ilişkin kavramların öğretmen adayları tarafından tam ve doğru olarak edinilmediği, adayların öğretmenlerin araştırma yapmasının gerekli görmediği; fakat araştırma becerilerinin meslek hayatlarında işe yarayacağını düşündükleri sonuçlarına ulaşmıştır.

2.1.6 Araştırma temelli öğrenme üzerine yapılan araştırmalar. Alkan Dilbaz (2013), 7. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde 8 hafta boyunca araştırma temelli öğrenme sürecine göre eğitim alan öğrencilerin derse karşı tutum, akademik başarı, problem çözmeye ve araştırma becerileri üzerinde araştırmanın etkilerini deneysel araştırma (öntest-sontest kontrol gruplu model) yaparak incelemiştir. Araştırmaya göre, araştırma temelli öğrenme süreci, deney grubundaki öğrencilerin derse karşı tutumu ve araştırma becerilerinin gelişimi açısından anlamlı farklılık göstermesinde etkili olmuştur. Ayrıca araştırma temelli öğrenme ile ilişkisi kurulamasa da deney grubundaki öğrencilerin problem çözmeye becerisi puanlarının da arttığı görülmüştür.

2.1.7 Araştırmaları takip etme ve kendi alanına uygulama üzerine yapılan araştırmalar. Yıldırım, Sözbilir, İlhan ve şekerci (2010), Doğu Anadolu'da görev yapan fen ve teknoloji öğretmenlerinin fen eğitimi üzerine yapılan araştırmaları

“takip etme, anlama ve sonuçlarını uygulamaya yansıtma” durumlarını incelemiştir. Nitel ve nicel yöntemin birlikte kullanıldığı araştırmada 918 öğretmene anket uygulanmış, 80 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenler, eğitim araştırmalarını çok az takip etmekte, takip edenler ise araştırmaları anlamakta sorun yaşamakta ve özellikle araştırma sonuçlarını uygulamaya yansıtamamaktadır.

Ekiz ve Yiğit (2012, s. 3), öğretmen adaylarının eğitim araştırmaları hakkındaki görüşlerini tespit etmek için kendi geliştirdikleri 28 maddelik ölçeği uygulayarak eğitim araştırmalarının amacı, kim tarafından yapılması gerektiği ve eğitim araştırmalarının nitel ya da nicel olması gibi hususlarda farklı ilköğretim öğretmenliklerinden 255 öğretmen adayıyla araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmen adayları “eğitim araştırmalarının amacı, çeşidi ve kimler tarafından yapılması gerektiği konularında çoğunlukla ‘olumsuz ve kararsız’ görüş belirtmişlerdir. Diğer bir önemli sonuç ise, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenliğindeki öğretmen adayları, sayısal değerlerle açıklanan çalışmaları etkili eğitim araştırmaları olarak değerlendirmede sınıf öğretmenliğindekilere göre daha kararlıdır.”

Çepni ve Küçük (2003), eğitim araştırmalarının fen bilgisi öğretmenlerinin uygulamaları üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yaptıkları örnek olay çalışmasında 24 fen bilgisi öğretmeniyle araştırma yürütmüştür. Araştırmadan; öğretmenlerin, uygulamalarında eğitim araştırmalarından hiç faydalanamadıkları ya da çok az faydalandıkları, üniversitedeki araştırmacı akademisyenlerle etkili bir iletişimleri olmadığı, araştırmaların pratikte seviyelerine uygun olmadığını düşündükleri ve yeterli zamanları olmadığı için bu tip araştırmalara katılmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.1.8 Araştırmacı öğretmen kimliği üzerine yapılan araştırmalar.

Banegas (2012), yabancı dil olarak İngilizce öğrettiği bir ortaokulunda doktora çalışması için yaptığı işbirlikli eylem araştırmasının bir parçası olarak kişisel araştırma günlüğünü nitel veri analiziyle incelemiştir. Araştırmada 4 öğretmenle birlikte çalışan Banegas, kendisinin hem bir öğretmen hem de bir araştırmacı olarak karmaşık bir kimlik örüntüsü oluşturduğunu belirtmektedir. Araştırmanın bulgularına göre; araştırmacı, sınıf uygulamaları ya da kendi araştırmasıyla kişisel bağları yanında aynı zamanda katılımcı öğretmenlere işbirlikli eylem araştırmasında verdiği destekle

mesleki gelişim açısından araştırmacılıkla kurumsal ya da daha geniş ölçekte bir bağ geliştirmektedir. Araştırmacı, araştırması devam ederken en büyük endişesinin katılımcı öğretmenlerin kendisiyle birlikte değil, kendisi için çalıştığını düşünmelerine neden olacak zorlayıcı tedbirleri dengelemek olduğunu belirtmektedir. Araştırmacı, öğretmenlerin lisansüstü eğitim yaparken kimlik meselesinin önemini artacağını; fakat araştırmacı öğretmenlerin okullarıyla yükseköğretim kurumları arasında bağ kurabilecekleri bir rol edindikleri gibi hususlar üzerinde durmaktadır.

Taylor (2017), öğretmen araştırması üzerine bir lisansüstü dersin öğreticisinin lisansüstü eğitimi sürdürdükleri için kendi dersini alan 6 ilkokul öğretmenini, araştırmacı öğretmen kimliğini yapılandırmaları için nasıl desteklediğini vaka incelemesi deseninde araştırarak söylem analiziyle incelemiştir. Araştırmacıya göre; öğretici öğrencilerinin araştırmacı öğretmen kimliğinin oluşması ve araştırmacı öğretmenler olarak konumlanmaları için kişisel anlatılarla dili kullanmıştır.

Xu (2014), Çin’de EFL öğretmenlerinin araştırma uygulamaları ve araştırmacı olarak kimlik yapıları üzerine yaptığı araştırmada 104 öğretmenden anlatı çerçeveleri edinmiş ve 4 öğretmenle derinlemesine görüşmeler yapmıştır. Araştırmacı, öğretmenlerin araştırmacı öğretmen kimliğinin oluşumunun; araştırma ilgileri, yayınlar, akranları ve ilgili kurumlardan aldıkları destek ve buldukları mesleki evre tarafından şekillendiği şeklinde sonuçlara ulaşmıştır.

Jurasaite-Harbison ve Rex (2005), bir etnografi çalışmasını temellendirmek için yaptıkları pilot projede 21 yıllık deneyime sahip bir sınıf öğretmenin kendi uygulaması ve uygulaması hakkındaki refleksiyonu arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için araştırma yapmışlardır. Araştırma, yöntem olarak, bir araştırmacının katılımcı öğretmenle görüşmeler yapması, her görüşmeden sonra o günün derslerinin video kayıtlarının çekilmesi, derslerden sonra yeniden görüşme yapılması şeklinde yürütülmüştür. Ertesi yıl katılımcıdan araştırma projesindeki deneyimine dair bir makale yazması istenmiştir. Araştırmanın veri analizi söylem analizi yoluyla yapılmıştır. Araştırmanın veri analizi sürecinde; katılımcı öğretmen, kendi katılımının mesleki gelişim açısından derin bir deneyim sağladığı yönündeki düşüncesini beyan etmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; araştırmacıyla etkileşimi, kendisinin bu durumda aldığı yeni konum ve bu konumun sürekli tekrarlanması gibi etkenlerin etkisiyle katılımcı öğretmenin yeni bir kimlik duygusu edindiği, kendisini fark etmeye yoğunlaşmasının mevcut öğretmen rolü ve davranışını tamamladığı ve mesleki

gelişimi için öznel yollar geliştirmesine yardımcı olduğu belirtilmektedir.

2.2 Araştırma ve Araştırmacılara Yönelik Diğer Araştırmalar

Bu bölümde doğrudan k12 seviyesindeki öğretmen ve öğrencilere yönelik olmasa da araştırma öğretimi ve benzeri konular üzerine yoğunlaşan yakın araştırmalara değinilmiştir.

2.2.1. Araştırma geliştirme çerçevesi sunan araştırmalar. Willison ve O'Regan (2007) tarafından lisans öğrencilerinin araştırma becerilerini geliştirmek için alan yazında yapılan metanaliz çalışmasına bağlı olarak oluşturulan Araştırma(cı) Becerisi Geliştirme Çerçevesi, ANZIL (Avusturalya ve Yeni Zelanda Bilgi Okuryazarlığı Çerçevesi) ve Bloom taksonomisini de kullanarak araştırma süreci için altı yön belirlemiştir. Bu altı yön şunlardır: *Araştırmaya girişmek ve bilgi/anlayış için neye ihtiyacı olduğunu belirlemek; uygun metodolojiyi kullanarak ihtiyaç duyduğu enformasyonu / veriyi bulmak / oluşturmak; enformasyonu / veriyi ve onları bulma / oluşturma süreçlerini eleştirel bir şekilde değerlendirmek; toplanan / oluşturulan enformasyonu düzenlemek; yeni bilginin sentezi ve analizini yapmak; bilgi, anlayış ve onları oluşturmak için kullanılan süreçleri birbirine açmak.* Bu altı yön dışında öğrencinin araştırma özerkliği seviyesinin de zamanla arttığı kavramsal yapıdaki araştırma çerçevesi bir çeşit taksonomi şeklinde sunulmaktadır. 2005 yılında yapılan pilot uygulamasının başarılı olduğu gözlemlenen çerçeve revize edilip geliştirilerek şu anda Avusturalya'da ilköğretimden doktora kadar her seviyede öğrencilerinin araştırmacı olarak yetiştirilmesinde kullanılmaya devam edilmektedir (Research Skill Development [RSD], 2016).

Government Social Research (GSR) tarafından Birleşik Krallık hükümeti içerisindeki sosyal araştırma meslek mensuplarının mesleki yetkinliğini tanımlamak için "Sosyal Araştırma Yeterlik Çerçevesi" geliştirilmiştir (t.y.). Bu çerçevenin Sivil Hizmet Yeterlik Çerçevesi ile beraber kullanılması gerektiği ve GSR çalışanlarının işe alma, teşvik, değerlendirme ve geliştirme süreçlerinde kullanılacağı belirtilmektedir. Çerçevede; araştırma memuru, kıdemli araştırma memuru, araştırma bölümü müdürü, araştırma bölümü kıdemli müdürü ve g5 araştırma bölümü şefi için şefe doğru yükseldikçe yeterlilik düzeyi ve buna bağlı olarak yetki ve sorumluluklar artırılmıştır. Her görev için teknik beceriler ve sosyal araştırmayı kullanma ve cesaretlendirme

becerileri profesyonel uzmanlık çerçevesinde ayrı ayrı tanımlanmıştır. Teknik beceriler olarak araştırma metodoloji, metot ve tekniklerin bilgisi ve bunların uygulanması; araştırma ihtiyaçlarını belirlemek, araştırmayı tasarlamak ve belirtmek (specifying); analiz ve yorumlama; sosyal araştırmaları yönetme ve kabul etme sayılmaktadır. Sosyal araştırmayı kullanma ve cesaretlendirme becerileri olarak araştırmanın bulgularının iletişimi; öğrenme ve gelişim; meslek işleyişini melezleyerek kullanma; sosyal araştırmaları savunma; politika bağlamını anlama sayılmaktadır.

CRAC: The Career Development Organisation tarafından yönetilen Vitae tarafından Birleşik Krallık'ta yüksek öğretim alanında çalışan araştırmacıların mesleki gelişimi için geliştirilen Araştırmacı Geliştirme Çerçevesi, mükemmel araştırmacının özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılarla yapılan görüşmelerle -yüzden fazla araştırmacıyla yapılan görüşme ve odak grup görüşmesi- toplanan ampirik datadan, sektörde yapılan istişareler ve uzmanların-paydaşların görüşleri de alınarak oluşturulmuştur. Veriler fenomenografik yaklaşımla analiz edilmiştir. Araştırmacı Geliştirme Çerçevesinde 4 alan, 12 alt alan, 63 gösterge oluşmuştur. Bilgi ve entelektüel yetenekler alanı bilgi temeli, bilişsel yetenekler, yaratıcılık alt alanlarından; kişisel etkililik alanı kişisel nitelikler, öz yönetim, mesleki ve kariyer gelişimi alt alanlarından; araştırma yönetimi ve organizasyonu alanı profesyonel davranış, araştırma yönetimi, finans, fon ve kaynaklar alt alanlarından; katılım, tesir, etki alanı diğerleriyle birlikte çalışma, iletişim ve yayılma, katılım ve etki alt alanlarından oluşmaktadır (Reeves, Denicolo, Metcalfe & Roberts, 2012). Vitae araştırmacı geliştirme çerçevesi diyagramı şekil 1'de sunulmuştur.

<p>Meslektaş dayanışması, takım çalışması, İnsan yönetimi, Süpervizyon, Mentörlük, Etki ve liderlik, İşbirliği, Eşitlik ve çeşitlilik</p> <p>Diğerleriyle birlikte çalışma (D1)</p> <p>İletişim yöntemleri, İletişim ortamı, Yayın İletişim ve yayılma (D2)</p> <p>Öğretim, Kamu katılımı, Girişim, Politika, Toplum ve kültür, Evrensel vatandaşlık</p> <p>Katılım ve etki (D3)</p>	<p>Katılım, Tesir ve Etki</p> <p>Başkalarıyla beraber çalışmak ve araştırmanın daha geniş etkisi için bilgi ve beceriler.</p> <p>Alan D</p>	<p>Konu bilgisi, Araştırma metodları: Teorik bilgi, Araştırma metodları: Pratik uygulama, Bilgi araştırma, Bilgi okuryazarlığı ve yönetimi, Diller, Akademik okuryazarlık ve matematiksel beceri</p> <p>Bilgi temeli (A1)</p> <p>Bilgi ve Entelektüel Yeterlikler</p> <p>Araştırma yapmak için bilgi, entelektüel yeterlikler ve teknikler</p> <p>Alan A</p>	<p>Analiz, Sentez, Eleştirel düşünme, Değerlendirme, Problem çözme</p> <p>Bilişsel yeterlikler (A2)</p> <p>Araştırmacı zihin, Entelektüel iç görü, Argüman inşası, Entelektüel risk</p> <p>Yaratıcılık (A3)</p>
<p>Sağlık ve güvenlik, Etik, ilkeler ve sürdürülebilirlik, Yasal yükümlülükler, Fikri mülkiyet hakları ve telif hakkı, Saygı ve gizlilik, Atf ve ortak yazarlık, uygun pratik</p> <p>Profesyonel davranış (C1)</p> <p>Araştırma stratejisi, Proje planlama ve dağıtım, Risk yönetimi</p> <p>Araştırma yönetimi (C2)</p>	<p>Alan C</p> <p>Araştırma Yönetimi ve Organizasyon</p> <p>Araştırma yapmak için standartların, gerekliliklerin ve profesyonelliğin bilgisi.</p> <p>Gelir ve fon yaratma, Finansal yönetim, Altyapı ve kaynaklar</p> <p>Finans, fon ve kaynaklar (C3)</p>	<p>Alan B</p> <p>Kişisel Etkililik</p> <p>Etkili araştırmacı olmak için kişisel nitelikler ve yaklaşım.</p> <p>Kariyer yönetimi, sürekli mesleki gelişim, Fırsatlara Duyarlılık, Ağ, İtibar ve Saygı</p> <p>Mesleki ve kariyer gelişimi (B3)</p>	<p>Coşkunluk, Azim, Namus, Özgüven, Özdeşünüm, Sorumluluk</p> <p>Kişisel nitelikler (B1)</p> <p>Hazırlık ve önceliklendirme, Araştırmaya bağlılık, Zaman yönetimi, Değişime duyarlılık, İş yaşam dengesi</p> <p>Öz yönetim (B2)</p>

Şekil 1. Vitae araştırmacı geliştirme çerçevesi (Reeves vd., 2012).

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde, araştırma modeli, katılımcılar, verilerin toplanması, veri analiz işlemleri, araştırmacının konumu, geçerlik ve güvenilirlik ve sınırlamalar başlıklarına yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma kuram oluşturma (alt teori, temellendirilmiş ya da gömülü kuram/teori olarak da isimlendirilmektedir) deseninde bir araştırmadır. “Kuram oluşturma, bir süreci açıklama veya anlamaya yönelik herhangi bir kuram bulunmadığında” (Creswell, 2013, s. 88), “seçilecek kuramsal yaklaşımın açık olmadığı ya da bulunmadığı uygulamalı olan araştırmalar ya da kurgusu kendine has olan araştırmalar” (Robson, 2015, s. 182) için tercih edilebilecek “özel bir kuramsal çerçeveden hareket etmek yerine kuram üretme sürecine” (Patton, 2014, s. 125) yoğunlaşan, “tümevarımsal bir yaklaşımla yorumlamacı kuram geliştirmeyi” (Özden, 2016, s. 258) amaçlayan, “sosyal bilimlerde nitel araştırmada en etkili paradigmadır” (Denzin, 1997, s. 3). Araştırmaların tümdengelim yöntemini kullanarak mevcut bir kurama dayalı hipotezleri test etme ya da tümevarım yöntemini kullanarak yeni bir kuram oluşturmaya hedefledikleri söylenebilir (Layder, 2013, s. 25). Tümevarım yöntemiyle başlanılan kuram oluşturma araştırmalarına bir kuram ya da ona bağlı olarak geliştirilen hipotezlerle başlanmaz. Böylece araştırmaya “açık kafayla” (Punch, 2005, s. 159) başlanması hedeflenmektedir. Layder (2013, s. 43), kuram oluşturma anlayışını şu şekilde açıklamaktadır:

Hem genel hem de orta boy teoriler, (sosyal yapı ve kültürün doğasına ilişkin varsayımları da içeren) verilere dayandırılmadan (pre-conceived) fikirlerle işe başlarlar ve bunun sonucunda da insanların gündelik yaşamlarından kendilerini uzak tutma ve soyutlama eğilimindedirler. Aksine temellendirilmiş teori, doğrudan ampirik verilerle ilişkilidir ve bu nedenle incelenen söz konusu grupta yer alan insanların gündelik gerçeklerini yansıtır. Dolayısıyla, temellendirilmiş bir teorinin anlamlılığını ve geçerliliğini değerlendirebileceğimiz kıstaslardan biri, onun yansıtmaya çalıştığı kişiler için anlaşılabilir olması veya bir anlam ifade etmesidir.

Bu desende kuram olarak nitelenen kavram; “eylemlerde, etkileşimlerde ve insanların toplumsal süreçlerinde ‘gömülü’” (Creswell, 2013, s. 84) veriden doğan “genel bir kuramdan ziyade düşük düzeyli temel bir kuram” (s. 87) ya da “araştırmacının geliştirdiği bir açıklama veya anlayış” (s. 85) olarak ifade edilebilir. Özden’in (2016, s. 259) belirttiği gibi burada sözü edilen kuramlar genellenebilirlikten çok transfer edilebilirlik özelliğine sahiptir”. Bu desenin uygulanmasındaki temel fikir ise “verilerde asıl önemli olan şeyi açıklayan, yüksek bir soyutluk derecesine sahip fakat verilere dayanan merkezi bir kategori bulmak” (Punch, 2005, s. 199), “ampirik dünyadaki gömülü kuramı bulmak” (Patton, 2014, s. 127) ya da “basit bir betimlemenin ötesine geçerek olguyu açıklayabileceği analitik süreçleri kullanmak” (Özden, 2016, s. 255) olarak ifade edilebilir.

Kuram oluşturma araştırmalarında Strauss ve Corbin tarafından temsil edilen *sistemik* desen, Glaser tarafından temsil edilen *gelişen* desen ve Charmaz tarafından temsil edilen *yapılandırıcı (oluşturmacı)* yaklaşım şeklinde üç ana desen yaygın olarak kullanılmaktadır (Çelik ve Ekşi, 2015, s. 39). Bazı araştırmacılar sistemik desen ve gelişen deseni klasik kuram oluşturma yaklaşımı olarak tek başlık altında saymakta ve her üç desene de bağımsız desenler olarak bakılmasının doğru olmadığını ifade etmektedirler (Özden, 2016, s. 261). Kuram oluşturmada belirtilen temel yaklaşımların ortak özellikleri olarak şunlar sayılabilir: Süreç yaklaşımı, kuramsal örnekleme, sürekli karşılaştırmalı veri analizi, kuramsal doyum (doygunluk), çekirdek (merkezi) kategori, memo (kuramsal ya da hatırlatıcı not) yazımı, kuramsal duyarlılık, literatür incelemesi, teori (kuram) üretimi (Çelik ve Ekşi, 2015, s. 117; Özden, 2016, s. 265). Ortak özelliklere aşamalar ve araştırmacının konumu bölümünde değinileceği için bu bölümde detaylı olarak açıklanmalarına gerek duyulmamıştır.

Bu araştırmada, daha sistemik bir anlayışa ve analitik prosedürlere sahip olması (Creswell, 2013, s. 86) nedeniyle eğitim araştırmalarında sık kullanılan (Çelik ve Ekşi, 2015, s. 40) sistemik desen tercih edilmiştir.

3.1.1 Araştırmanın aşamaları. Araştırmanın yürütüldüğü sistemik kuram oluşturma desenine göre aşamalar ve bu aşamalarda yapılan işlemler şu şekildedir (Bu bölüm araştırma desenini tanıtmaya amaçlıdır. Daha sonra değinilecek ana konu başlıklarıyla ilgili olmayan bazı hususlarda araştırmaya özgü durumlara desenle ilgili temel bilgiler verildikten sonra bu bölümde değinilmiştir. Çalışma grubu, verilerin

toplanması, veri analiz işlemleri, geçerlik ve güvenilirlik gibi ana konu başlıklarıyla ilgili konulara kendi bölümlerinde detaylı bir şekilde yer verilmiştir):

- Araştırmanın amacı, problemi belirlendikten sonra buna en uygun *araştırma deseni* belirlenir. Araştırmacının ilgi ve merakına yönelik olarak ve literatürdeki boşluklar değerlendirilerek araştırmanın amacı netleştirilmeye çalışılırken, bu amaca en uygun desenin kuram oluşturma deseni olduğu düşünülmüştür. Çünkü “kuram oluşturma, bir süreci açıklama veya anlamaya yönelik herhangi bir kuram bulunmadığında kullanılan iyi bir desendir. ... Pratik açıdan, bir kuramın insanların bir fenomeni nasıl deneyimlediklerini açıklaması gerekebilir ve araştırmacı tarafından geliştirilen bir kuram bu şekilde bir genel çerçeve sağlayacaktır” (Creswell, 2013, s. 88). Üzerinde çalışılan konuyla ilgili literatürdeki boşluklar nedeniyle kuramsal örneklemede yer alan kişilerin deneyimlerini açıklayacak kuramların yetersizliği ve literatürde mevcut yaklaşımların tartışılması ihtiyacı da bu araştırmada kuram oluşturma deseninin tercih edilmesinin gerekçeleri arasında sayılabilir.
- *Araştırmanın aşamaları* planlanır. Kuram oluşturma deseninde teorik örnekleme yöntemi kullanılması ve kuram oluşturma sürecine dayalı olması nedeniyle araştırmanın amacı ve araştırma sorularına dayalı olarak geçici bir araştırmacı süreci belirlenerek çalışmaya başlanır (Çelik ve Ekşi, 2015, s. 76). Ayrıca araştırmacının tüm araştırma sürecini de başlarken planlaması; görüşme izinlerinin alınması, değerlendirmede yardımcı olacak kişilerle uygun planlamaların yapılması vb. işlemler için gerekli görünmektedir.
- *Örnekleme* yöntemi belirlenir ve örnekleme yapılır. Kuram oluşturma deseninde genellikle *kuramsal örnekleme* yöntemi tercih edilir. Buna göre araştırılan konuyla ilgili deneyimleri olan, kendilerinden derinlemesine veri elde edilebilecek bireylere ulaşırlar. Kuramsal doyuma (doygunluğa) ulaşıncaya kadar katılımcılarla sürekli görüşülmesi gerekebilir (Çelik ve Ekşi, 2015, s. 77-78). Zamanla daha fazla veri elde etmek, oluşan kategorileri sınamak için homojen gruba ek olarak farklı olay, durum ya da kişilerden de veri toplanması düşünülebilir (Strauss & Corbin, 1998 akt. Creswell, 2013, s. 155). Bu araştırmada ilk görüşmelerde derinlemesine veri elde edildiği için katılımcılarla birden fazla görüşme yapılmasına gerek duyulmamıştır.

- *Görüşmeler* yapılır. Araştırmanın amacını yansıtacak sorular sorularak katılımcılarla görüşmeler yapılır. Bu çerçevede şu hususlar dikkate alınır:
 - Kuram oluşturma deseninde ana veri toplama tekniği olarak görüşme kullanılmaktadır. Ayrıca odak grup görüşmeleri, gözlemler, dokümanlar gibi veri toplama teknikleri de kullanılabilir (Çelik ve Ekşi, 2013, s. 77-78; Creswell, 2013, s. 88). Bu araştırmada kuram oluşturma deseninde ana veri toplama tekniği olan görüşme tekniği kullanılmıştır.
 - Araştırmanın veri toplama yöntemi olan görüşmelerin yapılabilmesi için görüşme formunun oluşturulması/geliştirilmesi çalışmaları yapılır. Bu amaçla literatüre ve uzman görüşlerine dayalı olarak hazırlanan ilk form, pilot denemelerle geliştirilerek olgunlaştırılır ve uzman görüşü alınarak onaylandıktan sonra kullanılır.
 - Yüz yüze görüşülen katılımcılardan görüşme izin formu kullanılarak izin alınarak görüşmelerin ses kayıtları alınır ve alınan ses kayıtları daha sonra deşifre edilir. Katılımcıların deşifre edilen görüşme metnini okuyarak değerlendirmeleri ve onaylamaları istenir.
 - Bir kuram oluşturma araştırmasında kuramsal doyuma (doygunluğa) ulaşıncaya kadar 20-60 görüşme yapmak gerektiği belirtilmektedir (Creswell, 2013, s. 88).
 - Görüşmelerde sorulacak sorular katılımcıların araştırmanın amacında ifade edilen süreci nasıl deneyimlediklerini kavramaya yönelik olarak sorulur. Temel soru kalıpları olarak şunlar sayılabilir (Creswell, 2013, s. 88):
 - Süreç neydi?
 - Nasıl çözümlendi?
 - Sürecin merkezi (çekirdek fenomeni) neydi?
 - Bu fenomenin oluşmasına ne sebep olmuş veya etkilemiştir (Nedensel koşullar)?
 - Süreç sırasında hangi stratejiler kullanılmıştır (strateji)?

- Nasıl bir etki oluştu (sonuçlar)?
 - Genel teamül, açık kodlamayı ilk iki soruya verilen cevaplar çerçevesinde yapmak; sonraki dört sorudan elde edilen verilerle eksenele kodlamayı şekillendirmek yönündedir (Creswell, 2013, s. 88).
 - Ayrıca kuram oluşturma deseninin yaklaşımına uygun olarak görüşme sorularının oldukça ayrıntılı olmasına ve ayrıntılı görüşmeler yoluyla bol veri sağlanması hedeflenir. Charmaz (2015, s. 97), ayrıntılı görüşmelerin “katılımcıların kendi tecrübeleri hakkındaki söylediklerine, kendi tecrübelerini nasıl betimlediklerine ve bu tecrübelerin onlar için ifade ettiklerine” dayandığını belirtmektedir.
- *Kuramsal not tutma* uygulamasına araştırma süreci boyunca devam edilir. Kuram oluşturma deseninde not tutma (memo writing) yani kuramsal, hatırlatıcı notlar alma yöntemi uygulanır. Charmaz (2015, s. 235), kuramsal not tutmanın “veri toplama ve makale taslağı yazma arasında çok önemli bir basamak” olduğunu belirtmektedir. Layder (2013, s. 91), kuramsal not tutmanın “teorik yaratıcılık sürecine yoğunlaşmak açısından çok önemli bir etkiye sahip” olduğunu; Charmaz (2015, s. 135) ise “eleştirel düşünümSELLİĞE” ulaşma fırsatı yarattığını belirtmektedir. Araştırmacı görüşmeler sırasında ayrıntılı bir şekilde notlar tutar. Kendi görüşlerini de not alır. Aklına gelen farklı fikirleri, veriler arasında bulduğu bağlantıları not alır. Böylece araştırmacı veriler arasında ileri-geri hareket ederken kuramsal notlar kendisine hatırlatıcı rehberlik sağlamış olur. Ayrıca araştırmacı sonuçta çekirdek (merkezi) kategoriye göre ana hikâyeyi oluştururken de hatırlatıcı notlardan faydalanır (Creswell, 2013, 89). Bu araştırmada, ifadenin söyleyişe uygunluğunun gözetilmesi nedeniyle “kuramsal not tutma” yanında Türkçe alan yazında sıklıkla tercih edilen “not tutma” ya da “memo yazma” ifadeleri de kullanılmıştır.
- Kuram oluşturma araştırmalarında analiz süreci devam ederken *diyagramlar* çizilmesi de veri analizine yardımcı önemli bir araçtır. Strauss & Corbin’e göre; diyagramlar “verinin çok soyut temsilleridir” (1998, s. 153). Özellikle kategoriler arası ilişkileri ve tüm verinin kapsamını görmek açısından, diyagramlar açıklayıcı, bütünleştirici etki yapmaktadır.

- *Sürekli karşılaştırmalı veri analizi* yapılır. Kuram oluşturma deseninde veri analizi kademeli olarak yapılır. Veri analizi yapılırken önce veriler parçalara ayrılarak açık kodlama yapılır, daha sonra eksenel kodlama yapılarak açık kodlamada oluşan kategoriler birbirine bağlanmaya çalışılır ve son olarak seçici kodlamayla tüm kategoriler belirlenen merkez kategoriye bağlanır ve ana hikâye oluşturulur (Creswell, 2013, s. 89; Çelik ve Ekşi, 2015 s. 78-79). Bu aşamalı sürece sürekli karşılaştırmalı veri analizi ismi verilmektedir.
- Kuram oluşturma desenine bağlı olarak verilerin toplanmaya başlanmasıyla birlikte “sürekli karşılaştırmalı analiz” süreçlerine başlanır ve *kuramsal doyuma (doygunluğa)* ulaşıncaya kadar veri toplama, kodlama, memo yazma ve analiz süreçlerine devam edilir. “Kuramsal doyuma, gelişmekte olan teoride bazı temaların defalarca tekrar etmesi durumunda değil, gelişmekte olan teorinin verinin bütün yönlerini tam olarak açıklayabildiği durumlarda ulaşılır” (Özden, 2016, s. 257).
- Modelin sunulması sağlanır. Kuramsal doyuma (doygunluğa) ulaşıp veri analizi sona erdikten sonra temel teoriye ulaşılmış olur. Bu aşamada araştırmacının önünde iki seçenek vardır; oluşan şekliyle model sunulabilir ya da ortaya çıkan kuramı doğrulamak için “nicel veri yardımıyla ampirik bir doğrulama” yapılabilir (Creswell, 2013, s. 89). Karma yöntemle yapılmayan araştırmalarda *modelin sunulmasıyla* araştırma tamamlanır. Karma yöntemin tercih edilmediği bu araştırmada, ilk seçeneğe uygun olarak, oluşan model sunulmuştur.
- *Araştırma raporu* yazılır. Araştırma raporunun ana başlıkları; giriş, ilgili alan yazın, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç-öneriler şeklinde düzenlenir. Giriş ve yöntem kısmının araştırmacının başlangıcında şekillendirilmesi, süreç boyunca düzenlemelerle olgunlaşması; ilgili alan yazın ve tartışma bölümlerinin geliştirilmesinin sistematik kuram oluşturma desenine uygun olarak araştırma süreci boyunca devam etmesi; bulgular, sonuç-öneriler bölümlerinin ise son aşamalar olarak tamamlanması sağlanır (Tartışma bölümü araştırmacının bulgularıyla ilişkili olduğu için veri analizi süresince devam eder; fakat araştırmacının en son tamamlanan bölümlerinden birisidir). Sistematik kuram oluşturma desenine uygun olarak; araştırma raporunun yazımında üçüncü tekil

şahıs diliyle ve nesnel bir üslup kullanılır (Çelik ve Ekşi, 2015, s. 79-80).

3.2 Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda olasılık temelli örneklem yöntemleri yerine nitel araştırma geleneği içerisinde gelişen amaçlı örnekleme yöntemleri tercih edilmektedir. Amaçlı örnekleme yöntemleri “zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 135). Bu araştırmanın örnekleme; araştırmanın başlangıcında “teorinin gelişimine katkı sağlayacak” (Creswell, 2013, s. 155) uygun çalışma grubunu oluşturmak ve araştırma süreci boyunca “analizin sürekli karşılaştırılması yöntemini kullanmak” (Patton, 2014, s. 239) için amaçlı örnekleme yaklaşımlarından kuramsal örnekleme yaklaşımıyla belirlenmiştir. Kuramsal örnekleme, “araştırmacının teori geliştirmek için öncelikle ilk verileri toplaması, bu verileri kategorileştirmesi, kodlaması, bir sonraki verilerinin ne olacağına ve nereden toplanacağına karar vermesi ve sonuçta tüm bunları birleştirmesi süreci” olarak tanımlanabilir (Çelik ve Ekşi (2015, s. 175). Patton (2014, s. 239), “kuramsal örneklem, bir kavramdaki değişikliklerin, tezahürlerin ve anlamların, alan çalışması sırasında toplanan verilerde de görüldüğü gibi, aydınlatılmasını ve detaylandırılmasını mümkün kılar” diyerek bu tipte bir örneklemenin kişilerin örneklenmesinden daha çok kavramsal düzleme işaret ettiğini vurgulamaktadır. Çelik ve Ekşi (2015, s. 123), “kuramsal örneklemede amaç kişileri değil olayları örnekleme, eylem/etkileşim, eyleme sebep olan koşullar, koşulların nasıl değiştiği veya aynı kaldığı ve sonuçlar hakkında veri toplamaktır” diyerek kuramsal örneklemenin doğrultusunu ifade etmektedir. Charmaz (2015, s. 159) ise kuramsal örneklemenin, araştırmacıya “empirik problemle ilgili hâkim fikirlere meydan okuyacak ya da onları artıracak ayrıntılı bir kavramsal analiz” imkânı sunduğunu belirtmektedir.

Bu araştırmada; araştırmanın amacına ve desenin özelliklerine göre katılımcıların “merkezi fenomene yönelik eyleme tepki veren veya sürece katılan” (Creswell, 2013, s. 148) kişiler olması gerektiği için katılımcılar *araştırmacı öğretmen kimliğinin bir modelini* temsil edebileceği düşünülen araştırma becerileri belli bir seviyenin üzerinde olması beklenen;

1. Bilimsel araştırma yöntemleri ya da buna benzer nitelikteki nicel araştırma yöntemleri, nitel araştırma yöntemleri, nicel araştırma pratiği kazandırmaya yönelik istatistik derslerinden herhangi birisini almış ve ders hocası tarafından görüşülmesi önerilen öğretmenler arasından,
2. Hakemli bir dergide bilimsel bir makale yayınlamış öğretmenler arasından,
3. Hakemli bir kongre, sempozyum veya benzeri bir organizasyonda sunduğu bildirinin tam metni, bildiri kitabı ya da hakemli bir dergide yayınlanmış öğretmenler arasından ya da
4. Öğrencilerini araştırma-proje yarışmalarına, sempozyum ya da araştırma-proje odaklı olimpiyatlara hazırlamış öğretmenler arasından seçilmiştir.

Çünkü Layder'in (2013, s. 97) belirttiği gibi kuramsal örnekleme "araştırma sürecinde ortaya çıkarılan - gelişen - teorik fikirler doğrultusunda önemli görülen kişilerle görüşmeler yapılmasını içerir". Bu doğrultuda araştırmada, belirtilen 4 kriterin herhangi birine, ikisine, üçüne ya da hepsine uyan ve görüşmeye gönüllü olan katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Kriterlerin ve araştırma sorularının öğrencilerle ilişkilerde belirli bir yoğunluk ve süreklilik gerektirmesi nedeniyle sınıfta ders veren öğretmenler tercih edilmiştir. Bu yüzden rehber öğretmenler ve derse girmeyen okul yöneticileri çalışma grubuna dâhil edilmemiştir.

Araştırma deseninin özellikleri nedeniyle araştırmaya başlarken örneklemin büyüklüğü hakkında bir kestirimde bulunulamamıştır. Çünkü kuramsal örnekleme yönteminin kullanıldığı araştırmalarda başlangıç aşamasında örneklemin büyüklüğünü net olarak belirlemek mümkün değildir. Yıldırım ve Şimşek'in (2013, s. 143) belirttiği gibi kuramsal örneklemede "araştırmacı veri toplarken örnekleminin ne kadar büyük olacağından emin değildir. Ancak araştırmacı, ortaya çıkan kavramlar ve süreçler birbirini tekrar etmeye başladığı zaman yeterli sayıda veri kaynağına (örneğin bireyler) ulaştığına karar verebilir." Lincoln ve Guba da (1985, Akt., Merriam, 2013, s. 79) kuramsal örneklemede örneklem büyüklüğünü aşırılık kriterine bağlamaktadır: "Amaca yönelik örneklemede, örneklemin büyüklüğü bilgiler göz önünde bulundurularak belirlenir. Eğer amaç bilgiyi arttırmaksa seçim örneklem birimlerinden yeni hiçbir bilgi elde edilmediğinde son bulur. Bu nedenle aşırılık temel kriterdir". Buna göre; araştırma deseninin özelliklerine bağlı olarak kuramsal doygunluk oluşuncaya kadar örneklem seçmeye devam etmek gerekebileceği düşünülmektedir. Bunlara bağlı olarak; örneklem büyüklüğünü net olarak gösteremeyecek olsa da

araştırmanın çalışma planının yapılabilmesi için Creswell'in (2013, s. 149) "teoriye yönelik ayrıntıları elde etmek için ağırlıklı 20-30 kişi ile mülakat" yapılması gerektiğini belirtmesi nedeniyle çalışma grubunda yer alan kişi sayısının bu oranlara uyması planlanarak çalışmaya başlanmıştır. Ayrıca Charmaz (2015, s. 165), şu şartlar altında görüşme sayısının artırılmasının uygun olduğunu belirtmektedir: İhtilafı bir konu üzerine çalışıldığında, beklenmeyen-provokatif bulgular keşfedildiğinde, karmaşık kavram analizi oluşumunda, görüşmenin tek veri toplama yolu olduğu araştırmalarda ve profesyonel güvenilirliğin aranması durumunda. Bu şartların oluşumuna bağlı olarak örneklem büyüklüğünün değişebileceği kabul edilerek örneklem seçimi planlamasında bu hususlar dikkate alınmıştır. Araştırmanın katılımcı profili ve görüşmelerle ilgili teknik bilgiler aşağıda tablo ve açıklama şeklinde sunulmuştur.



Tablo 1.

Katılımcı Profili ve Görüşmelerle İlgili Teknik Bilgiler

Görüşme No	Kayıtlı Görüşme Süresi	Görüşme Deşifresi Sayfa Sayısı	Örnekleme Kriteri	Cinsiyeti	Okulu	Okul Seviyesi	Branşı	Eğitim Durumu
G1	2:09:48	38	2, 3, 4	K	Resmi	Lise	İngilizce Öğretmeni	Yüksek Lisans (Tez Döneminde)
G2	2:02:22	32	2, 3, 4	E	Resmi	Lise	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni (Sınıf öğretmenliği deneyimi var)	Yüksek Lisans (Tez Döneminde)
G3	1:38:49	24	3	E	Özel	Ortaokul	İngilizce Öğretmeni	Yüksek Lisans
G4	1:39:38	27	2, 3	E	Resmi	Ortaokul	Matematik Öğretmeni	Doktora (Tez Döneminde)
G5	1:13:03	22	1	K	Özel	İlkokul	Sınıf Öğretmeni (Fen Bilimleri öğretmenliği deneyimi var)	Yüksek Lisans (Tez Döneminde)
G6	1:39:53	29	1	K	Özel	Ortaokul	Türkçe Öğretmeni	Yüksek Lisans (Tez Döneminde)
G7	1:30:27	27	1	K	Özel	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Yüksek Lisans (Tez Döneminde)
G8	01:38:50	23	1	K	Özel	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Doktora (Tez Döneminde)
G9	02:46:25	47	4	E	Resmi	Lise	Biyoloji Öğretmeni	Yüksek Lisans
G10	01:47:00	42	4	E	Özel	Lise	Fizik Öğretmeni	Lisans
G11	00:59:46	22	1	K	Resmi	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Yüksek Lisans
G12	02:00:28	29	1, 4	E	Resmi	Lise	Tarih Öğretmeni	Lisans
G13	02:13:09	41	1, 4	K	Resmi	Ortaokul	Matematik Öğretmeni	Yüksek Lisans
G14	02:38:22	39	2, 3, 4	E	Resmi	Lise	İngilizce Öğretmeni (Bilsem deneyimi var)	Doktora (Tez Döneminde)

Tablo 1. (devam)

Görüşme No	Kayıtlı Görüşme Süresi	Görüşme Deşifresi Sayfa Sayısı	Örnekleme Kriteri	Cinsiyeti	Okulu	Okul Seviyesi	Branşı	Eğitim Durumu
G15	01:09:30	24	1, 2, 4	E	Resmi	Lise	Coğrafya Öğretmeni	Yüksek Lisans (Tez Döneminde)
G16	01:42:44	36	1, 3	E	Resmi	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Yüksek Lisans
G17	01:42:44	30	1, 2, 4	K	Özel	Ortaokul	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Doktora (Ders Döneminde)
G18	00:53:07	18	1, 2, 3, 4	K	Özel	Ortaokul	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Yüksek Lisans
G19	00:59:17	19	4	E	Resmi	Lise	Tarih Öğretmeni	Yüksek Lisans
G20	01:08:45	25	1, 2, 3, 4	K	Özel	Lise	Kimya Öğretmeni (Fen Bilimleri öğretmenliği deneyimi var)	Doktora
G21	01:26:00	28	3	K	Özel	Lise	Bilişim Teknolojileri Öğretmeni	Lisans

Bu araştırmada yer alan katılımcı profili ve görüşmelerle ilgili teknik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur. Etik nedenlerle katılımcı isimleri yerine görüşme numaraları kullanılmıştır. Katılımcılarla ilgili bazı bilgiler şu şekildedir: Katılımcıların 3’ lisans, 7’si yüksek lisans, 1’i doktora derecesine sahiptir. Kalan katılımcılardan 6’sı yüksek lisans, 4’ doktora tez dönemine devam etmektedir. 5’i ilkokul, 6’sı ortaokul, 10’u lise seviyesinde öğretmenlik yapmaktadır. Katılımcıların 10’u özel okulda, 11’i devlet okulunda görev yapmaktadır. Katılımcıların 10’u erkek, 11’i kadındır. Örneklem kriterlerine uyum açısından katılımcıların dağılımı şu şekilde olmuştur: Bazı katılımcılar sadece bir kriterle uyarken, bazı katılımcılar belirlenen dört kriterle de uyum özelliklere sahiptir. Buna göre; katılımcıların örneklem kriterlerine uyum durumundaki dağılım ise şu şekilde olmuştur: 1’inci kriterle uyum 12 kişi, 2’nci kriterle uyum 8 kişi, 3’nc kriterle uyum 9 kişi ve 4’nc kriterle uyum 12 kişi. Kriterlere uyum konusunda şu şekilde ortaklıklar olmuştur:

- Sadece 1. kriterle uyum: G5, G6, G7, G8, G11
- Sadece 3. kriterle uyum: G3, G21
- Sadece 4. kriterle uyum: G9, G10, G19
- 1 ve 3. kriterlere uyum: G16
- 1 ve 4. kriterlere uyum: G12, G13
- 2 ve 3. kriterlere uyum: G4
- 1, 2 ve 4. kriterlere uyum: G15, G17
- 2, 3 ve 4. kriterlere uyum: G1, G2, G14
- 1, 2, 3 ve 4. kriterlere uyum: G18, G20

Yapılan 21 görüşmenin ses kayıtları alınmış, kayıtlar deşifre edilmiş ve elde edilen toplam 622 sayfa deşifre metni analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun pilot denemesinde yapılan 3 görüşme bu analizlere dâhil edilmemiş; fakat oradan elde edilen içgörüler araştırmacı tarafından kuramsal memo yazımı sürecinde kullanılmıştır.

3.3 Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler, nitel veri toplama tekniklerinden görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Bu başlık altında veri toplama aracı hakkındaki bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1 Veri toplama aracı. Kuram oluşturma deseninde yapılan çalışmalarda araştırmacıların genelde ayrıntılı görüşmeler yapmayı tercih ettiğini belirten Charmaz (2015, s. 93-95) ayrıntılı görüşmeyi şöyle tarif etmektedir: “genel olarak, katılımcıların

araştırma konusu ile ilgili kişisel deneyimleri hakkındaki bakış açılarını araştırmak için kibarca yönlendirilen ve tek taraflı yürütülen bir konuşma anlamına gelmektedir”. Ayrıntılı görüşmenin gerçekleşebilmesi için araştırmacı; araştırma amacına uygun deneyimleri olan katılımcılara, ilgili konudaki deneyim ve eylemlerinin araştırılabilmesi için açık uçlu soruların sorularak detaylı cevap alınması yoluyla katılımcının görüş ve deneyimlerinin anlaşılmasına uğraşır (Charmaz, 2015, s. 95). Araştırmacılar tarafından katılımcıların “gündelik yaşam dünyalarını inşa ettikleri anlamlarını ve canlı deneyimlerini anlayabilmek için onların sosyal dünyaya ilişkin genel bakışlarını ortaya çıkarmak” (Layder, 2013, s. 97) amacıyla görüşmelerin derinlemesine görüşme özelliği göstermesine önem verilmektedir. Layder (s. 97), teori oluşturmaya dönük araştırmalar için yapılan derinlemesine görüşmelerde yarı yapılandırılmış bir soru formu kullanmanın “araştırmacının incelediği şeylere önceki varsayımlarını ‘dayatması’nı” engellediğini belirtmektedir.

Araştırmanın temel veri toplama aracı olan görüşmelerin yapılabilmesi için kuram oluşturma deseninin özelliklerine uygun olarak ayrıntılı ve derinlemesine veri toplamayı sağlayacak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulması / geliştirilmesi çalışmaları yapılmıştır. Bunun için öncelikle araştırmacı tarafından literatürden yararlanılarak ve tez danışmanı ile araştırma yöntemleri alanında ders veren iki öğretim üyesinin önerileri doğrultusunda ilk form oluşturulmuştur. Bu formda katılımcıların araştırmacı öğretmen; araştırmacı öğretmen kimliği; öğretmenlerin araştırma yeterlikleri; araştırma yeterliklerini geliştirme yolları; araştırmacı yönlerinin öğrencilerine ve öğrencileriyle etkileşimlerine, meslektaşları ve yöneticileriyle etkileşimlerine, aile ve sosyal hayatlarında yer alan kişilerle etkileşimlerine etkileri; araştırmacı yönlerinin gelişmesinin etkisiyle diğer süreçlerde yaşadıkları değişimler gibi kavram ve süreçler hakkındaki görüşlerini almaya yönelik sorular sorulmuştur. Tez danışmanı tarafından incelenen ve uygun görülen görüşme formunun geliştirilmesi için pilot görüşmelere başlanmıştır. 26 Temmuz 2016 tarihinde 1 ve 2 numaralı örnekleme kriterlerine uyan 1. pilot katılımcı ile ilk pilot görüşme yapılmıştır. Görüşme, 1 saat 14 dakika sürmüştür. Görüşmeden elde edilen izlenimlere göre görüşme formundaki sorulara bazı eklemeler yapılmış. Özellikle öğretmenlerin kendi araştırma süreçlerini nasıl yürüttüklerini anlamaya dönük fazla soru sorulmadığı fark edilerek bu yönde bazı sorular forma eklenmiştir. Diğer sorularda da gerekli görülen bazı düzeltmeler yapılmıştır (Mevcut formdaki 11, 12, 13. sorular ve alt soruları bu pilot görüşmeden elde edilen bulgulara göre geliştirilmiştir.

Mevcut formdaki 18. soruya kariyer gelişimi soruları, yine bu görüşmeden sonra eklenmiştir). İkinci pilot görüşme 1 ve 3 numaralı örnekleme kriterlerine uyan 2. pilot katılımcı ile 9 Ağustos 2016 tarihinde yapılmıştır. Görüşme, 2 saat 6 dakika sürmüştür. Bu görüşmeden sonra formda pek fazla değişiklik/düzeltilme yapılmasını gerektirecek bir hususla karşılaşılmamıştır. Üçüncü pilot görüşme 4 numaralı kritere uyan 3. pilot katılımcı ile yapılmıştır. Görüşme, 1 saat 49 dakika sürmüştür. Bu görüşmeden sonra kariyer gelişimi hakkındaki soruda lisansüstü eğitim almayan öğretmenlerin durumuna uygun bir düzenleme yapılması ve görüşme formuna katılımcıların velilerle etkileşimi hakkında görüşlerini belirtebileceği bir soru eklenmesi gereği hissedilmiş ve bu düzeltmeler/eklemeler yapılmıştır (Bu kapsamda mevcut formdaki 17. sorunun kariyer gelişimiyle ilgili h maddesine i ve iv numaralı alt maddeler ve 14. soruya velilerle etkileşim boyutu eklenmiştir). Bu düzeltme ve eklemelerden sonra yeterince olgunlaştığı düşünülen görüşme formu; uzman değerlendirmesi alınması amacıyla bilimsel araştırma yöntemleri dersi veren dört farklı öğretim üyesine incelemeleri için gönderilmiştir. Kendilerinin genellikle anlatım bozukluklarını iyileştirmeye ve yazım hatalarını düzeltmeye yönelik bazı önerileri olmuştur. Ayrıca ısındırma amacıyla görüşmenin başında katılımcının kendisini tanıttırmasına yönelik bir soru sorulması önerilmiştir. Düzeltme ve önerilerine göre görüşme formuna Ek B’de sunulan son hali verilmiştir. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla kullanılan ve Ek B’de sunulan görüşme formu; araştırma hakkında temel bilgiler ve kişisel bilgiler bölümü dışında 19 soru, alt sorular ve gerekli olabileceği düşünülen sondaj sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formunda yer alan bu sorularla öğretmen; araştırmacı öğretmen; öğretmenlerin araştırma yeterlikleri; araştırma yeterliklerini geliştirme yolları; araştırma anlayışları ve deneyimleri; öğrencilerine araştırma anlayışı ve deneyimi kazandırma yol ve yöntemleri; araştırmacı yönlerinin öğrencilerine ve öğrencileriyle etkileşimlerine, meslektaşları, yöneticileri ve velileriyle etkileşimlerine, aile ve sosyal hayatlarında yer alan kişilerle etkileşimlerine etkileri; araştırmacı yönlerinin gelişmesinin etkisiyle diğer süreçlerde yaşadıkları değişimler gibi kavram ve süreçler hakkındaki katılımcı görüşlerinin alınması hedeflenmiştir.

Çalışma grubunda yer alan katılımcılara görüşmeden önce görüşme formu gönderilmiş. Böylece katılımcıların görüşme formunda yer alan bilgileri ve soruları inceleyerek araştırma ve görüşmenin boyutları hakkında fikir sahibi olması hedeflenmiştir. Görüşmelerin başında katılımcıların kişisel bilgileri yazılı olarak not

edilmiştir. Sorulara katılımcının kendisini tanıtması ile başlanmış. Böylece katılımcının rahatlatılması hedeflenmiştir. Soru sayısının fazlalığı nedeniyle yorucu olabileceği düşünülerek kimi durumlarda katılımcılara görüşmenin ikiye bölünmesi ve ikinci bölümün daha sonra gerçekleştirilmesi teklif edilmiş; fakat katılımcılar görüşmelerin bölünmesine taraftar olmadığı için görüşmeler bölünmeden yapılmıştır. Görüşmeler sırasında mevcut sorular dışında görüşme formunda yer almayan katılımcının ifadelerini geliştirmesine fırsat vermek için spesifik sonda sorular sorularak katılımcılardan mümkün olduğunca derinlemesine veri alınması hedeflenmiştir (Bu türdeki sonda soruların hepsi görüşme formunda mevcut olan soruların uzantısı durumunda ya da fazlasıyla duruma özgü oldukları için bu sorular görüşme formuna eklenmemiş ve ayrıca sunulmalarına gerek duyulmamıştır). Görüşmelerin sonunda görüşme kayıtlarının deşifre edilip metne dönüştürüldükten sonra kendilerine gönderileceği, metni okuyup onaylamalarının beklendiği ve bu aşamada eklemek istedikleri hususları da belirtebilecekleri katılımcılara hatırlatılmıştır.

Görüşme formuyla birlikte EK C’de sunulan görüşme izin formu da oluşturulmuştur. Görüşme formunu onaylayan dört uzmanın görüşü alınarak son hali verilen görüşme izin formu bütün görüşmelerden önce görüşme formuyla beraber katılımcılara e-posta yoluyla iletilmiştir. Böylece kendilerine araştırmanın amacı, araştırma süreci, katılımcıların konumu ve araştırmayla ilgili etik konular hakkında bilgi verilerek, görüşmenin ses kaydının yapılabilmesi için izinleri talep edilmiştir. Görüşme izin formunda ayrıca araştırma süreci boyunca ortaya çıkan yeni sorular olması halinde bu soruların da kendilerine yönlendirileceği katılımcılara belirtilmiştir. Bütün katılımcılar görüşme izin formunu imzalayarak görüşmeyi ve görüşme sırasında ses kayıtlarının yapılmasını kabul etmiştir. Görüşme ses kayıtları alınmış. Ses kayıtları deşifre edilip metin haline getirildikten sonra bütün katılımcılara iletilmiş ve onayları talep edilmiş, eklemek istedikleri bir şeyler olup olmadığı sorulmuştur. Düzeltme yapmak isteyen katılımcıların düzeltmeleri istedikleri şekilde deşifre metinlerine eklenmiştir.

3.4 Veri Analiz İşlemleri

Kuram oluşturma araştırmalarında verilerin benzerlik ve farklılıkları yönüyle sürekli birbiriyle karşılaştırılması olarak ifade edilebilecek olan sürekli karşılaştırılmalı veri analizi yapılması esastır. Buna göre ilk veriler toplanmaya başlanır başlanmaz verilerin analiz süreci de başlamaktadır. Analizin hemen başlamış olması sonraki görüşmelerde başka sorulara kaynaklık edebilecek hususların veri toplama sürecine dâhil edilmesini sağlar. Kuram oluşturma yaklaşımına uygun olarak bu araştırmada ilk görüşmeler yapıldıktan hemen sonra analiz süreçleri de başlamıştır.

Görüşmelerin ses kayıtları deşifre edilip metin haline getirildikten sonra son şeklini alan metinler araştırmacı tarafından MAXQDA12 Nitel Veri Analizi yazılımına aktarılmıştır. Bu yazılımın kullanımı ortalama 29-30 sayfa uzunluğundaki görüşme metinlerinin manuel olarak yapılması oldukça zor olan kodlama, memo yazımı gibi işlemlerinin düzenlenmesini kolaylaştırdığı gibi görselleştirme olanakları sayesinde kategoriler-alt kategoriler oluşturulması ve kodlar arası ilişkiler kurulmasında da araştırmacıya kolaylık sağlamıştır.

Sistemik Kuram Oluşturma yaklaşımına göre yürütölen araştırmada araştırmacı görüşme metinleri üzerinde veri analizine açık kodlamayla başlamıştır. Bu yaklaşıma göre; veri analizi açık kodlamayla başlamakta, eksenel kodlamayla devam etmekte ve seçici kodlamayla sona ermektedir (Creswell, 2013, s. 89; Çelik ve Ekşi, 2015, s. 78-79). Punch (2005, s. 203), kuram oluşturma analizinin “birincisi verilerden ilk düzey kavramlara, ikincisi ilk düzey kavramlardan üst düzey kavramlara doğru olan iki düzeyli bir soyutlama süreci” olduğunu belirtmektedir. Patton da (2014, s. 491) benzer bir şekilde kuram oluşturma araştırmalarında analizde “alt düzey kavramlardan üst düzey kuramlara doğru” ilerlediğini vurgulamaktadır. Punch (2005, s. 2013), bu sürecin ise üç aşamalı olduğunu belirterek, açık kodlamayı “verilerden ilk düzey kodlamaların” oluşturulması; eksenel kodlamayı bu kodlamalardan “bir önerme kümesi oluşturularak birbirleriyle” bağlantılandırılması; seçici kodlamayı ise “soyutlamayı bir adım daha ileri götüren ve etrafında kuramın örgütleneceği ve verilerin bütünleştirileceği temel kategoriyi üreten üçüncü aşamadaki işlem” olan önermelere müdahale olarak saymaktadır. Aşağıda bu aşamalarda yapılan işlemler detaylı olarak açıklanmıştır. Fakat burada Robson’ın (2015, s. 184) şu notunu hatırlatmakta fayda vardır: “Üç kodlama türü ardışık olmak zorunda değildir ve büyük

ölçüde birbirini kapsamaktadır.” Uygulamada ortaya çıkan kimi durumlarda kodlama türleri arasında geçişler yapılması gerekmiştir.

Araştırmacı analizlerle birlikte kuramsal not tutma uygulamasına da başlamıştır. Sistematik Kuram Oluşturma yaklaşımına göre not tutma uygulaması araştırma sona erinceye kadar devam etmektedir. Çünkü kuramsal not tutma “teorik yaratıcılık sürecine yoğunlaşmak açısından çok önemli bir etkiye sahiptir. ... Çoğunlukla teorik imgelemi harekete geçirir ve aslında birincil amacı teori inşası olan araştırmalarda çok önemli bir role sahiptir” (Layder, 2013, s. 91). Araştırmacı not tutmanın teori geliştirme açısından önemi yanında geriye dönük işlemlerde hatırlatıcı olması ve araştırmanın raporlaştırılmasında bir temel oluşturması nedeniyle tüm süreç boyunca kuramsal not tutma işlemlerine devam etmiştir.

3.4.1. Açık kodlama. Bu araştırmada araştırma sürecine açık kodlama ile başlanmıştır. Strauss & Corbin’e (1998, s. 102) göre; açık kodlama, veri içinde kavramların belirlenmesi ve onların özellik ve boyutlarının analitik bir süreç içerisinde keşfedilmesidir. Buna göre; açık kodlama sürecinde önce veriler ayrı parçalara bölünür, yakından incelenir, benzerlik ve farklılıkları açısından karşılaştırılır ve “kavramsal benzerlik gösteren ya da anlam bakımından ilişkili bulunan olaylar, vakalar, mevzular ve eylemler/etkileşimler kategoriler olarak adlandırılan daha soyut kavramlar altında gruplandırılır” (Strauss & Corbin, 1998, s. 102). Robson (2015, s. 605), açık kodlamanın “özetlemekten daha çok yorumlamak” olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Punch (2005, s. 201) ve Robson (2015, s. 604), açık kodlamada belirlenen kodların geçici olabileceğini ve veri parçalarının birden fazla etikete (koda) sahip olabileceğini belirtmektedir.

Kuram oluşturma yaklaşımında hedef, teori geliştirmek olduğu için kodlamaya belirli bir kod listesiyle, kodlama şemasıyla başlanmaz. Kodlar, aşağıda belirtildiği şekilde veri içerisinden geliştirilir. Kuram oluşturma yaklaşımında açık kodlama sürecinde dört temel strateji kullanılabilir. Bunlar: Kelime kelime kodlama, satır satır kodlama, olay olay kodlama ve in vivo (yaşayan) kodlamadır (Çelik ve Ekşi, 2015, s. 50). Yapılandırmacı Kuram Oluşturma deseninin kuramcısı Charmaz da başlangıç kodlamasında aynı kodlama stratejilerini kullanmayı önermektedir (Charmaz, 2015, s. 186-200). İlk üç kodlama türü verilerin kodlanması için metinden alınan birimin büyüklüğüne ya da boyutuna göre isimlendirilmiştir. Kelime kelime kodlamada bütün metin kelime kelime kodlanmakta; satır satır kodlamada satırlar tek

tek kodlanmakta; olay olay kodlamada ise olaylar olaylarla karşılaştırılarak kodlanmaktadır. Katılımcıların kendi ifadelerinden alınan kodlara in vivo kod denmektedir. Bu araştırmada araştırmacı başlangıç aşamasında ham veriyi kodlarken duruma göre satır satır kodlama, olay olay kodlama ve in vivo kodlamayı kullanmayı tercih etmiştir. Özellikle metin içerisinde yenilik arz eden bölümlerde yeni kavramları etiketlemede daha fazla imkân sunan satır satır kodlama tercih edilmiştir. Fakat tanınan ve tekrar eden olay, vaka, mevzu ve eylem/etkileşimlerde olay olay kodlama ya da kimi zaman cümle ya da paragraf kodlama yapılmıştır. Strauss ve Corbin (1998, s. 120), elinde birkaç kategori olan araştırmacının cümle ya da paragraf kodlama yapmasının uygun olabileceğini belirtmektedir. Katılımcı ifadesinin uygun ve kapsayıcı görüldüğü yerlerde ise in vivo kodlama yapılmıştır. Punch'un (2005, s. 201), belirttiği gibi bir araştırmadaki tüm verilerin "aynı ayrıntı düzeyinde" kodlanması gerekmemektedir. Bu nedenle ve kelime kelime kodlama "kısa süreli metinleri ve dokümanları incelerken faydalı" (Charmaz, 2015, s. 187) görülen bir kodlama türü olması nedeniyle uzun metinlerin kodlanmasına uygun olmadığı için tercih edilmemiştir.

Yapılan kodlama işlemleri neticesinde araştırmacı tarafından 1548 bağımsız kavram kodlanmıştır. Kavramların kodlanması sırasında ve sonrasında kodlanan kavramlar kategoriler altında toplanmaya çalışılmıştır. Çünkü tanımlanan bir kategoriyi "hatırlamak, düşünmek ve (en önemlisi) özelliklerini ve boyutlarını geliştirmek daha kolay olur" (Strauss ve Corbin, 1998, s. 114). Bu yolla kategoriler ve alt kategoriler oluşturularak kodlamalar için bir çerçeve oluşturulması hedeflenmiştir. Strauss ve Corbin'e (1998, s. 113) göre kavramların kategoriler altında toplanması; araştırmacının çalıştığı birim sayısının azaltılması ve kategorilerin açıklama ve tahmin etme gücüne sahip olmalarını temin eden analitik gücünü kullanmak açısından önemlidir. Creswell (2013, s. 195), açık kodlamada oluşturulan kategorileri doygunluğa ulaştırmak için "elde edilen yeni bilgi, kategori için daha fazla fikir vermeyene kadar" veri toplamak gerektiğini belirtmektedir. Alt kategoriler ise "kategoriler hakkında farklı bakış açılarını gösteren" (Creswell, 2013, s. 195) özelliklerdir. Bu araştırmada kategoriler hakkında yeni fikirlerin azaldığı ve özelliklerin yeterince geliştiği aşamaya kadar veri toplama ve analize devam edilmiştir.

“Bir kategori için seçilen ad genelde neler olup bittiğinin en mantıklı tanımlayıcısı gibi görünür” (Strauss & Corbin, 1998, s. 114). Kategori isimleri ilgili alan yazından, kapsayıcı kod ifadelerinden, in vivo kodlardan ve araştırmacının kendi bulduğu yeni ifadelerden oluşturulmuştur. Bu araştırmada açık kodlamada (2667 kod bölümünden) 1548 bağımsız kavramsal kod ifadesi içeren 17 kategori ve 54 alt kategori oluşmuştur.

3.4.2. Eksenel kodlama. Bu araştırmada açık kodlamadan sonra eksenel kodlama yapılmıştır. Eksenel kodlama, açık kodlamada kategorilere ayrılmış veriyi yeniden bir araya getirme süreci olarak (Robson, 2015, s. 606) ya da “kategorilerin birbirine bağlandığı” (Creswell, 2013, s. 195) süreç olarak tanımlanabilir. Punch (2005, s. 203), eksenel ifadesinin açık kodlama neticesinde ortaya çıkan kategorileri birbirine “bağlayan şey” olarak ve “tüm verilerin bir eksen üzerine yerleştirilmesi” anlamında kullanıldığını belirtmektedir.

Eksenel kodlama sürecinde kodlar çekirdek kodlamayı geliştirebilmek için yeniden gözden geçirilir. Bu uygulamayla “geliştirilen kod ve kategorilerin ana kategoriler etrafında yeniden düzenlenmesi” (Özden, 2016, s. 273) ve açık kodlamada kategorilere ayrılmış verinin yeniden bir araya getirilmesi sağlanır (Robson, 2015, s. 606). Bu işlemler, bu aşama sonunda görünür hale gelmesi gereken “merkezi fenomeni etkileyen nedensel koşullar, fenomeni ele alan stratejiler, stratejileri şekillendiren bağlam ve müdahil koşullar ve stratejileri üstlenmenin sonuçları” (Creswell, 2013, s. 196) hususlarını belirleyebilmek için yürütülür. Strauss ve Corbin (1998, s. 128), kategoriler arasındaki bağlantıları netleştirmek için; koşullar için neden, nerede, nasıl, ne zaman sorularının cevaplarına; eylemler / etkileşimler için kim tarafından, nasıl sorularının cevaplarına; sonuçlar için bu eylemlerin / etkileşimlerin sonucunda ne olmaktadır sorusunun cevaplarına yönelmek gerektiğini belirtmektedir.

Bu araştırmada eksenel kodlama sürecinde bütün kategori ve kodlar kendi içinde ve veriyle karşılaştırmalar yapılarak yukarıda belirtilen sorular çerçevesinde gözden geçirilmiştir. Eksenel kodlama süreci sonunda bazı alt kategorilerin yerleri değiştirilerek bazıları birleştirilmiştir. Buna göre eksenel kodlama sonucunda 12 kategori belirgin bir şekilde ortaya çıkmıştır. Bu kategorilerin altında 54 alt kategori yer almıştır. Eksenel kodlama sonunda oluşan kategoriler, kodlu bölüm sayıları, kategorilerde birleşen bağımsız kavramsal kod sayıları gibi bilgiler Ek D’de

sunulmuştur.

3.4.3. Seçici kodlama. Sistemik kuram oluşturma araştırmalarında veri analizinin son aşaması, seçici kodlama olarak adlandırılır. Bu aşamada, araştırmacının çekirdek kategorisi belirlenir. Punch (2005, s. 205), bu aşamaya seçici kodlama denmesinin nedeninin araştırmacının “bilinçli olarak bir özelliği aslı kategori olarak” seçmesi ve ona yoğunlaşması olduğunu belirtmektedir. Çekirdek kategori, “eksenel kodlama ile oluşturulan kategorilerin bütünleştirilmesi etrafında şekillenen merkezi olgudur” (Robson, 2015, s. 606). Punch (2005, s. 205), çekirdek kategorinin “verilerdeki diğer kategorileri bütünleştirmek için temel kategorinin daha üst bir soyutlama düzeyinde olması” gerektiğini belirtmekte ve çekirdek kategorinin genelde “temel bir sosyal süreç” olduğuna işaret etmektedir (s. 208).

Çekirdek kategoriyi şekillendirmek için yukarıda belirtildiği şekilde eksenel kodlama sonunda belirgin bir şekilde ortaya çıkan ve diğer kategorilerle de ilişkili görünen merkezi kategorinin çekirdek kategori olarak seçilmesi ve diğer kategorilerle ilişkisi üzerinden analiz edilerek işlenmesi sağlanır. Bu şekilde gelişen “çekirdek kategori, araştırma raporunun yazımında omurgayı oluşturacak ve geliştirmekte olan kuramı tüm yönleriyle bütünleştirecektir” (Özden, 2016, 274). Bu araştırmada bu aşamada, eksenel kodlama sonucu elde edilen 12 kategori daha üst bir soyutlamaya gidilerek 4 tema altında birleştirilmiş ve çekirdek kategori (tema) seçildikten sonra diğer temalarla ilişkisi üzerinden değerlendirilmiş, temalar ve kategoriler arası ilişkileri/bağlantıları gösteren diyagram(lar) oluşturulmuş, bunun yardımıyla tüm kategoriler veri setleriyle karşılaştırılarak yeniden analiz edilmiştir. Seçici kodlama sonunda 4 tema ve 12 kategori altında şekillenen araştırmada, 51 ikinci düzey ve 110 alt düzey kategori belirgin bir şekilde oluşmuştur. Veri analizi sonucu elde edilen bulgular, bulgular bölümünde detaylı olarak sunulmuştur.

3.5 Araştırmacının Konumu

Araştırmacının uzun bir süredir k12 düzeyinde eğitim kurumlarında merkez eğitim birimlerinde yönetici olarak görev yapıyor olması nedeniyle -özellikle özel okulların- eğitim öğretim süreçleri ve dolayısıyla öğretmenlerin çalışma koşulları konusunda deneyimi artmış ve duyarlılığı yükselmiştir. Program geliştirme ve eğitim tasarımı deneyimi de olan araştırmacı; bu alandaki teorik çalışmalarının uygulamaya

yansımaları neticesinde araştırma temelli öğrenme ve araştırmacı/araştıran öğretmenler ve öğrencilerin, eğitim öğretim süreçlerinde yol açtığı dönüşümleri de yakından gözlemlene olanağı bulmuştur. Belirtilen hususlar, araştırmacının yürüttüğü araştırmada yüksek bir motivasyona sahip olmasında etkili olmuştur.

Araştırmacının uzun bir süredir hem yönetici hem de eğitimci pozisyonunda öğretmen eğitimi, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim çalışmaları, öğretmen ve öğrencilere yönelik araştırma eğitimi çalışmaları yürütüyor olması nedeniyle genel olarak eğitimcinin eğitimi, özelde ise araştırma eğitimi konusunda hem teorik hem de pratik deneyimi ve vukufu oluşmuştur. Bu durum, araştırma tasarımının oluşması ve araştırmanın yürütülmesi sırasında araştırmacıya pratiklik sağlamıştır.

Araştırmacı okuma ve araştırma tutkusunun da etkisiyle bilim, bilimin doğası, bilim felsefesi, bilim sosyolojisi, sosyal bilimler, sosyal bilimlerin doğası, sosyal bilimler ve eğitim bilimleri felsefesi, bilim iletişimi, bilimsel araştırma yöntemleri, bilimsel araştırma yöntemlerinin eğitim-öğretimi, araştırma okuryazarlığı gibi konularda okuma, araştırma, düşünme, yazma ve eğitim verme faaliyetlerinde bulunmakta ve bu konularla ilgili farklı mecralarda paylaşımlar yapmaktadır. Araştırmacının bu özelliği hem araştırma eğitimi konusuna daha geniş bir çerçeveden bakmasında hem de belirtilen konularda öğretmenler ve k12 seviyesinde öğrenciler için çalışmalar yapılması hususunda özel bir duyarlılık oluşturmasında etkili olmuştur. Araştırmacının bu özelliği aynı zamanda kendi çalışması üzerine sürekli refleksiyon yaparak öznel ve yanlı olduğunu/olabileceğini fark ettiği konularda öz düzenleme yapabilmesine katkı sağlamıştır.

Araştırmacının yüksek lisans ve doktora dersleri sırasında aldığı Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Nicel Araştırma Yöntemleri, Nitel Araştırma Yöntemleri, Eğitim İstatistiği gibi dersleri başarıyla tamamlamış olması ve hem bu dersler sırasında yürüttüğü araştırmalar hem de görevi nedeniyle yaptığı araştırmalar sayesinde edindiği nitel ve nicel araştırma deneyimi, araştırma tasarımının yapılması, verilerin toplanması ve verilerin analizi vb. aşamalarda araştırmacıya kolaylık ve pratiklik sağlamıştır.

Kuram oluşturma deseninde araştırmacının analitik düşünebilmesi önemli sayılmaktadır. Özden'e (2016, s. 265) göre; araştırmacının "içgörüyü sahip olma, veriyi anlayabilme ve anlamlandırabilme, ilgili ve ilgisiz verileri birbirinden ayırabilme" gibi temel yeterliliklere sahip olması durumuna kuramsal duyarlılık denmektedir. Özden, araştırmacının ilgili alan yazına hâkim olması, mesleki deneyimi, bireysel yaşantıları ve analitik sürecin bizzat kendisinin kuramsal duyarlılığı artırdığını

belirtmektedir (s. 265-267). Araştırmacının; alandaki mesleki deneyimi, ilgili alan yazını uzun süredir takip etmesi, araştırma yapma ve araştırma eğitimiyle ilgili teorik okumaları yanında uzun süredir konuyla ilgili uygulamaları yapması-yürütmesi nedeniyle bireysel yaşantılarında konunun ağırlıklı olarak yer alması yönleriyle kuramsal duyarlılığı taşıdığı düşünülmektedir. Ayrıca, özellikle araştırmanın veri analizi sürecinde deneyimlediği analitik sürecin de araştırmacının kuramsal duyarlılığının gelişmesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

3.6 Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamak için geçerlik ve güvenirlilik standartlarının test edilmesi gerektiği kabul edilir. Nitel araştırmalar özellikle güvenirlilik açısından nicel araştırmalar gibi denetlenemedikleri için nitel araştırmada bu konuda farklı kavramsallaştırmalar kullanılmaktadır. Kuram oluşturma araştırmalarında teoristler bir araştırmacının niteliğini geçerlik ve güvenirlilik açısından değerlendirmeye yönelik bazı kriterler geliştirmişlerdir. Bu araştırma, sistematik kuram oluşturma desenini takip eden bir araştırma olduğu için öncelikle bu yaklaşımın mimarları olan Strauss ve Corbin'in (1990, s. 17-19) belirlediği kriterlere göre geçerlik ve güvenirlilik değerlendirilmesi yapılmıştır.

Daha çok geçerlikle ilgili görünen genel araştırma sürecine ilişkin yedi kriter şu şekilde özetlenebilir:

- Orijinal örneklemin nasıl seçildiği ve hangi temele dayandığı
- Ortaya çıkan önemli kategorilerin hangileri olduğu
- Bu kategorilerin önemini belirleyen hususların (olaylar, eylemler, durumlar vb.) neler olduğu
- Kuramsal örneklemin hangi kategorilere dayandırılarak yapıldığı, teorik formülasyonların veri toplamayı nasıl yönlendirdiği, kategorilerin kuramsal formülasyonun temsil gücünü nasıl yansıttığı
- Kategoriler arası ilişkilerle ilgili varsayımların neler olduğu ve neye dayanarak formüle edilip test edildiği
- Gerçekte görülen durumlarla varsayımların tutarsızlıklarının nasıl açıklandığı, bunun varsayımları nasıl etkilediği
- Temel kategorinin nasıl ve niçin seçildiği, seçimin ani ya da aşamalı, zor ya da kolay olup olmadığı, nihai analitik kararların hangi temele göre verildiği.

Daha çok güvenilirlikle ilgili görülen “bulguların deneysel temellendirilmesi” ile ilgili yedi kriter ise şu şekilde özetlenebilir:

- Kavramların üretilip üretilmediği
- Kavramların sistematik olarak ilişkili olup olmadığı
- Kavramsal bağlantıların olup olmadığı, kategorilerin yeterince gelişip gelişmediği, kategorilerin kavramsal yoğunluğu
- Kuramda çok fazla çeşitleme olup olmadığı
- İncelenen fenomeni etkileyebilecek kapsamlı koşulların açıklamasının yapıp yapılmadığı
- Sürecin dikkate alınıp alınmadığı
- Teorik bulguların anlamlı görünüp görünmediği ve ne ölçüde anlamlı olduğu

İki gruptaki kriterlerde sorgulanan hususlar, araştırmanın yöntem, bulgular, sonuç-tartışma bölümlerinde detaylı olarak açıklandığı için bu kriterlerle ilgili değerlendirmeler bu bölümde ayrıca yazılmamış, burada sadece kontrollerin neye göre yapıldığını belirtmek için sunulmuştur.

Miles ve Huberman (2015, s. 277), nitel araştırmada “sonuçların niteliğine ilişkin standartlar” bağlamında beş konu (1- Nesnellik / Doğrulanabilirlik (Teyit Edilebilirlik), 2- Güvenilirlik / Güvenilebilirlik / Denetlenebilirlik, 3- İç Geçerlilik / İnanırlılık / Özgünlük, 4- Dış Geçerlilik / Aktarılabilirlik / Uygunluk, 5- Kullanım / Uygulama / Eylem Uyumluluğu) üzerinde durmaktadır. Bu araştırmada sistematik kuram oluşturma teoristlerinin kriterleriyle yukarıda belirtilen hususlarda değerlendirme yapılması dışında, bu beş konu başlığı altında Miles ve Huberman (2015, s. 277-280) tarafından sunulan stratejiler çerçevesinde her bölümdeki sorulara cevap verilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

3.6.1 Nesnellik / Doğrulanabilirlik (Teyit Edilebilirlik). Araştırmacı yanlılıklarını azaltabilmek için nesnellik / doğrulanabilirliğin sağlanması amacıyla araştırmanın Miles ve Huberman’ın (2015, s. 278) belirttiği stratejiler üzerinden değerlendirmesi yapılmıştır. Buna göre; çalışmanın genel yöntemleri ve sürecinin açık ve detaylı bir şekilde tanımlanmasına dikkat edilmiştir. Verilerin “nasıl toplandığı, işlendiği, özetlendiği ve dönüştürüldüğü ve gösterildiğinin” işlem sırasının takip edilebileceği şekilde düzenlenmesi sağlanmış ve konuyla ilgili detaylar veri analizi bölümünde sunulmuştur. Sonuçların, bulgularla açıkça ilişkilendirilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmacı, “değerler ve yanlılıklar” ve “ilişkisel durumlar” konusunda

sürekli refleksiyon yaparak farkındalıkla davranmaya dikkat etmiştir. Araştırmacı, farklı ve çatışmalı verilerin olduğu durumlarda yansız davranmaya dikkat etmiştir. Bunu sağlayabilmek için yöntemlerin katı bir şekilde takibi yapılmıştır. Ayrıca yöntemin uygulanması sırasında düşülen ihtilafli durumlarda tez danışmanı ve yöntem uzmanlarının görüşleri alınarak yönetime uygun bir şekilde hareket edilmesine dikkat edilmiştir. Görüşme kayıtları mp3 dosyası olarak, görüşme deşifreleri hem MAXQDA12 belgesi olarak hem de word dosyası olarak araştırmacı tarafından saklanmıştır. Hem ses kayıtları hem de deşifre metinleri erişilebilir durumda arşivlenmiştir.

3.6.2 Güvenilirlik / Güvenilebilirlik / Denetlenebilirlik. Araştırmada nitel araştırmada güvenilirlik / güvenilebilirlik / denetlenebilirlik konularının özenli bir şekilde ele alınıp alınmadığını anlamak için Miles ve Huberman'ın (2015, s. 278) belirttiği stratejiler üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Araştırma soruları açık ve anlaşılır bir şekilde sunulmuştur ve desen olarak veriden tümevarım yoluyla teori elde etme konusunda en uygun olan kuram oluşturma deseni tercih edilmiştir. Araştırmacı araştırmacının konumu bölümünde kendisinin konumu hakkında detaylı bilgi vermiştir. Bulgular bölümünün incelemesinden bulguların veri kaynaklarıyla paralel olduğu anlaşılmaktadır. Veri, uygun örneklemeden toplanmıştır. Örneklem kriterlerine uyulmuştur. Tüm veriler şeffaftır. Katılımcı kimliklerinin gizliliği prensibini ihlal etmeyecek şekilde hepsi incelenabilir durumdadır.

Araştırma bir tez olması nedeniyle bireysel bir çalışma olduğu için araştırma süreci içerisinde tutulan “karşılaştırılabilir veri kodlama tutanakları”, “birden çok gözlemciye ait açıklamalar” ve veri hakkında “akran ya da meslektaş görüş formları” mevcut değildir. Fakat araştırmanın geçerlik güvenilirlik denetimleri eğitim teknolojisi alanında doktora derecesine sahip deneyimli bir öğretim görevlisi tarafından yapılmıştır. Kendisi tarafından araştırmayla ilgili tüm detaylar (tez metni, veri analiz dosyaları, kod listeleri, tema diyagramları) incelenmiş; araştırmanın amacı / araştırma soruları ile araştırmanın metodolojisi ve toplanan verinin uyumu kontrol edilmiştir. Veri toplama ve analiz prosedürlerine uygunluk ve toplanan verinin yeterliliği; verilerin bulgulara ve sonuçlara yansıtılışındaki tutarlılık değerlendirilmiştir.

3.6.3 İç Geçerlilik / İnanılabilirlik / Özgünlük. Araştırmada nitel araştırmada iç geçerlilik / inanılabilirlik / özgünlük konularının araştırmanın doğruluk değeri, inandırıcılığı açısından yeterli nitelikte olup olmadığını anlamak için Miles ve

Huberman'ın (2015, s. 279) değindiği stratejiler üzerinden değerlendirmesi yapılmıştır. Tanımlamaların geniş ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Açıklamaların anlamlı, ikna edici, makul ve empatiye neden olacak nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma deseninin özellikleri nedeniyle araştırma deseninde çeşitleme planlanmamıştır. Araştırma kuram oluşturma deseninde yapıldığı için teori doğrulama özelliğinde değildir. Kendi teorisini oluşturmayı hedeflemektedir. Bu nedenle önceki kuramla ilişkilendirme söz konusu değildir. Aynı bağlamda çalışma, araştırma problemi ve kullandığı desen nedeniyle herhangi bir varsayım ya da tahmin olmadan, mümkün olduğunca nesnel bir yaklaşımla başlatılmıştır. Yöntemin ilerleyişi gereği veri analizi sürecinde ortaya çıkan varsayımlar ise bulgular ve sonuç-tartışma bölümünde değerlendirilmiştir. Bulguların iç tutarlılığının görülebilmesi için kavramlar birbiriyle ilişkilendirilmiştir. Kuram oluşturma deseninin fazla bilinmiyor olması nedeniyle bütün işlemler detaylı bir şekilde sunulmuştur. Birbiriyle çatışmalı sonuçlar bir arada ya da arka arkaya sunularak şeffaf bir şekilde dikkate sunulmuştur. Veri setleri içinde farklı yerlerde aynı konuya dönük yinelemeler olduğu gibi tekil durumlar da ortaya çıkmıştır. Bu durumlar bulgular bölümünde ifade edilmiştir.

3.6.4 Dış geçerlilik / Aktarılabilirlik / Uygunluk. Araştırmada nitel araştırmada dış geçerlilik / aktarılabilirlik / uygunluk konularının araştırmanın ne dereceye kadar genellenebilir ya da başka bağlamlarda kullanılabilir olduğu açısından yeterli nitelikte olup olmadığını anlamak için Miles ve Huberman'ın (2015, s. 279) belirttiği stratejiler üzerinden değerlendirmesi yapılmıştır. Katılımcılar hakkında gizliliklerine hanel gelmeyecek şekilde araştırma açısında bilinmesi gereken tüm bilgiler tablo halinde yöntem bölümünde sunulmuş, ayrıca ilgili olan yerlerde özet açıklamalara yer verilmiştir. Çalışma, uygulanabilirlik açısından bir kısıtlılık taşımayacak bir şekilde tasarlanmıştır. Özgün örneklem özelliklerinin tanımlanmasına önem verilmiştir. Bulgular, geniş kapsamlı, açık ve anlaşılabilir bir şekilde düzenlenmiştir. Elde edilen sonuçlar ilgili alanda uygulanabilir, araştırma benzer örneklemle tekrar edilebilir görünmektedir. Araştırma kuram oluşturma deseninde yapılmış olduğu için dayandığı herhangi bir kuramsal temel yoktur. Bu nedenle önceki kuramla tutarlılık, bağlantılılık ya da doğrulayıcılık açısından değerlendirilmesi mümkün değildir. Araştırma bir tez olduğu için okurların kendi kişisel deneyimleriyle araştırma bulguları arasında tutarlılık görüp görmediği sorusuna şimdilik cevap verilememektedir. Aynı nedenle ortaya konulan modelin denenmesi de mümkün

olmamıştır; fakat araştırmacıya dönük öneriler arasında modelin denenmesi önerisi sunulmuştur ve araştırma bulguları bu denemeyi yapmaya dönük olarak kolaylıkla faydalanılabilir olarak sunulmuştur. “Çalışmadan yapılacak makul genellemenin kapsam ve sınırları” (s. 279), sınırlamalar ve sonuç-tartışma bölümlerinde ifade edilmeye çalışılmıştır.

3.6.5 Kullanım / Uygulama / Eylem uyumluluğu. Nitel araştırmada kullanım / uygulama / eylem uyumluluğu konularının araştırmanın taraflarını nasıl etkilediğini, nasıl sonuç verdiğini anlayabilmek için Miles ve Huberman’ın (2015, s. 280) belirttiği stratejiler üzerinden değerlendirmesi yapılmıştır. Bulgular, ortalama bir okuyucu tarafından okunduğunda anlaşılacak düzeyde açık ve anlaşılır bir şekilde sunulmuştur. Bulgular ve sonucun incelenmesi, araştırmanın işe yarar ve kullanılabilir sonuçlar üretip üretmediğinin anlaşılacağı şekilde sunulmuştur. Araştırma sonuçları, ilgili alanda “eyleme rehberlik yapmak için bir kuram” (s. 280) olarak kullanılabilir şekilde düzenlenmiş ve sunulmuştur. Bu araştırmayla gelişen modelin, “yerel sorunun çözümünde gelecek anlamda etkili” olup olmadığına ve bulguların kullanılması durumunda ortaya çıkabilecek Miles & Huberman’ın (s. 280) söz ettiği diğer olasılıklara (6 ve 7. maddeler) mevcut durumda cevap verilememektedir. Süreç içerisinde araştırmanın devamı niteliğinde deneysel çalışmalar ya da eylem araştırmalarıyla bu sorulara cevap bulunabileceği düşünülmektedir. Araştırma sürecinde araştırmacıda “değer temelli ya da etnik endişeler” (s. 280) ortaya çıkaracak durumlarla karşılaşmadığı için bu konularda herhangi bir açıklama yapılmasına gerek duyulmamıştır.

3.7 Sınırlamalar

Bu araştırmanın sınırlamaları olarak şu hususlar ifade edilebilir: Araştırma, nitel araştırma desenlerinden kuram oluşturma deseninde tasarlanmıştır. Bu nedenle araştırmanın nicel alt yapısı olmadığı için nicel genellenebilirlik açısından bir sınırlama içerdiği söylenebilir (Nitел araştırmalarda genellenebilirlik yerine dış geçerlik çerçevesinde ele alınan taşınabilirlik kavramına atıf yapıldığı göz önüne alındığında ise; Punch’un (2005, s. 246) belirttiği gibi örneklemin kuramsal açıdan yeterli dağılımı göstermesi, araştırma bağlamının okuyanın başka bir yerde uygulayabileceği şekilde kapsamlı bir şekilde betimlenmiş olması ve üretilen kavramların farklı durumlarda kullanılmaya izin verecek soyutlama derecesinde

olması gibi özellikleri nedeniyle araştırmanın bu sınırlılığının nitel açıdan sınırlılık sayılmayacağı belirtilmelidir).

Araştırmanın çalışma grubunu farklı kademe ve branştan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın, branşlar ve kademeler arası olası yaklaşım farklılıklarına karşı duyarlı olamayabileceği öngörülebilir bir durumdur.

Araştırma verileri görüşme tekniği ile toplanmıştır. Farklı yollarla veri zenginleştirme yoluna gidilmemiştir. Bu nedenle, bu araştırmanın veri çeşitliliği açısından gelişime açık olduğu söylenebilir.

Araştırmanın, bir tez olması nedeniyle bir grup farklı araştırmacının katılımına uygun olmadığı için denetlenebilirlik açısından bazı sınırlamalar içerdiği söylenebilir.

Bölüm 4

Bulgular

Bu araştırmada veri analizi sonucunda dört ana temaya ulaşılmıştır. *Durum: Öğretmen, Öğrenci ve Okul, İmkân: Araştırmacı Öğretmenlik, Kılavuz: Öğretmen Araştırması ve Çocuklarla Araştırma, Alternatif: Araştırmacı Toplum Yolunda* isimleri verilen bu temalarla ilgili bulgular bu bölümde sunulmuştur. Temaların dağılımları aynı zamanda bir süreci ifade ettiği için bulguların sunumunda da bu süreç dikkate alınmış, bu nedenle çekirdek tema olan *İmkân: Araştırmacı Öğretmenlik* teması ilk sıraya alınmamış, süreç içindeki yerine uygun olarak ikinci sırada sunulmuştur.

Bulgular bölümünde araştırma sonucu ulaşılan dört tema, alt kategorileriyle (12 üst düzey kategori, 51 orta düzey kategori ve bunların altında 110 alt düzey kategori) sunulmuştur. Kategoriler arası bağlantılar ve ilişkilerin daha iyi görülebilmesi için her bölüm sonunda tema diyagramları sunulmuştur. Çekirdek tema ve diğer temalarla ilişkilerini gösteren diyagram, bulgular bölümünün sonunda Şekil 18’de verilmiştir. Üst düzey kategorilerin hepsinin başında kategori diyagramları ayrıca verilmiş, böylece kategoriler arası ilişkilerin görünür olmasında ve bulguların okunmasında kolaylık sağlanmaya çalışılmıştır.

Etik nedenlerle katılımcıların kimlik bilgilerini saklamak amacıyla kendilerinden yapılan alıntılar G1, G15 gibi görüşme sırasına göre verilen numarayla sunulmuştur. Katılımcı görüşlerinden yapılan alıntılarda kimi durumlarda anlatım bozukluğu sayılabilecek bazı hususların düzeltilmesi ve kurum, kişi adlarının etik nedenlerle boş bırakılması dışında anlamda değişikliğe yol açabilecek herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Alıntılarda kesilen bölümler üç nokta ile gösterilmiştir.

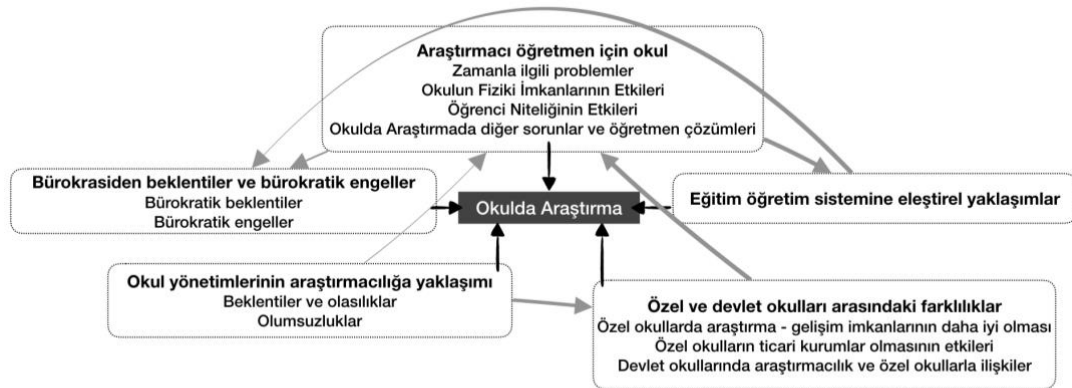
4.1 Tema 1. Durum: Öğretmen, Öğrenci ve Okul

Yapılan veri analizi sonucunda mevcut durumu betimleyen kavramlar bu tema altında toplanmıştır. Böylece; okulda araştırma, öğretmenlik mesleği, öğrencilerle

iletişim gibi üç kategorinin birleştirilmesiyle birinci tema oluşmuştur. Temanın yapısını gösteren diyagram, şekil 5'te sunulmuştur.

Araştırmanın bulgularına göre araştırmacı öğretmenler için hem okul şartları hem de öğrencilerin durumu oldukça belirleyici görünmektedir. Okulun şartları konusunda genelde olumsuz görüşler beyan edilmekte, okul yönetimlerinin araştırmacılığa yaklaşımı açısından sorunlar dile getirilmekte ve bu konuda da özel okullar ve devlet okulları arasındaki farklılıklara vurgu yapılmaktadır. Eleştiriler sadece okulla kayıtlı kalmayıp eğitim öğretim sistemine karşı da çeşitli eleştiriler dile getirilmiştir. Bazı katılımcılar bürokratik engellere vurgu yaparak bürokrasiden beklentilerini de dile getirmiştir. Hem okul şartlarına bağlı olarak hem de diğer koşulların etkisiyle öğrenci profilinde ortaya çıkan değişimler de dikkat çekici bir biçimde gündem olmaktadır. Bu duruma bağlı olarak bazı öğretmenler için öğrencileri okulda tutmanın kendisi eğitim öğretimin amaçlarını gerçekleştirmek kadar önemli bir hedef haline gelmiş gibi görünmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin kariyer hedefleri açısından vaatkar olmadığı görüşünün hemen hemen bütün katılımcılar için ortak düşünce olarak ortaya çıkması dikkat çekicidir. Bu durumda, mesleğin sosyal konumunun da etkili olduğu anlaşılmaktadır. Genelde olumsuz kanaatler belirtilmiş olmasına rağmen öğretmenlik mesleği ile ilgili beklentilerin yine de yüksek olduğu ve tüm olumsuzluklara rağmen öğretmenlerin meslekle ilgili alternatifler geliştirmeye çalıştıkları, iyi yönlerin geliştirilmesi ve algının düzeltilmesi yönünde fikirler geliştirip öneriler sundukları görülmektedir.



Şekil 2. Okulda araştırma kategorisi ve alt kategorileri.

4.1.1 Okulda araştırma. Okulda araştırma kategorisi, mevcut durumda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin okulda karşılaştıkları araştırma şartlarını göstermektedir. Bu kategori altında birleşen kategoriler, okul yönetimlerinin araştırmacılığa yaklaşımı, araştırmacı öğretmen için okul, özel ve devlet okulları arasındaki farklılıklar, bürokratik engeller ve bürokrasiden beklentiler, eğitim öğretim sistemine eleştirel yaklaşımlar olarak belirginleşmiştir. Okulda araştırma kategorisi ve alt kategorileri şekil 2’de sunulmuştur.

4.1.1.1 Okul yönetimlerinin araştırmacılığa yaklaşımı. Okulda araştırma kategorisi içinde okul yönetimlerinin araştırmacılığa yaklaşımıyla ilgili bu kategoride belirtilen hususlar *beklentiler ve olasılıklar* ve *olumsuzluklar* başlıkları altında toplanmıştır.

4.1.1.1.1 Beklentiler ve olasılıklar. Bu başlıkta, daha çok mevcut durumda okul yönteminin araştırmacılığa yaklaşımıyla ilgili beklentiler ve olasılıklar ortaya çıkmıştır.

G16, G7, G6, G5, G4, G3 ve G2, okul yönetimlerinin araştırmacılığa destek olması ve G9 ve G6, okul yönetimlerinin bu konuda kolaylaştırıcı olması gerekliliğini belirtmiştir. G6, ayrıca araştırmacılığın okullar tarafından ön plana çıkarılması gerektiği düşüncesini dile getirmektedir.

G7, G6, G4 okul yönetimlerinin araştırmacılığa destek olması gerektiğini belirterek bunun öğretmen üzerinde ne kadar etkili olduğunu ifade etmektedir.

"Bir de okul yönetiminin de destek olması gerektiğini düşünüyorum öğretmene. Böyle bir öğretmen varsa ve onu kaçırmak istemiyorlarsa okul yönetiminin de büyük bir destek vermesini, desteğini göstermesini ve ona gerçekten güvendiklerini ve desteklediklerini hissettirmeleri gerektiğini düşünüyorum. Ve böyle olursa da bence o öğretmen orada kalır, öğretmenliğine de tabii ki de devam eder."

[G7]

"Ya da bir şey yapmak istediğin ya da böyle küçücük de bir şeyin varsa aslında yöneticilerinin senin elinden tutması bile olabiliyor. Yani önünü kapattığında fikrini söyletmediğinde zaten bunları yapamıyorsun. Fikirlerin de gelmiyor zaten uygulamak da istemiyorsun."

[G6]

"Benim karşılaştığım çoğu yönetici böyle yani. Bir müsaade istiyorsunuz.

Olmaz kardeşim ya yeterince size müsaade ettik gözüyle bakılıyor. Şimdi böyle bakılınca ister istemez idarenin de bakış açısının değişmesi lazım."

[G4]

G6, okulun araştırmacılığı kolaylaştırıcı olmasına bizzat araştırma sürecinden örneklerle ifade etmektedir.

"Onun dışında okulun sağlayabileceği; yani kolaylaştırıcı olabilir. Mesela şu an bir sürü anket uygulamam lazım. Öğretmenler bana birer dersini vermeleri konusunda bana destek olabilir ya da öğretmenlerin formu doldurmasında onlar rica edebilirler yönetim olarak. Bunlar mesela okulun bana sağlayacağı kolaylıklar olabilir. Bunun kolay olabileceğini aslında çok da zor bir şey olmayacağını gösterirsek aslında yaşarsak bir sürü konuda araştırma yapılabilir."

[G6]

Yine G6, okul kültürü açısından araştırmacılığın ön plana çıkarılmasını savunmaktadır.

"Okul kültürü açısından araştırma yapan bir öğretmen varsa olumlu motivasyon verilmesi, bunun ön plana çıkartılması, işte gösterilmesi lazım diye düşünüyorum."

[G6]

G14, G8 ve G5, araştırmacılığa yönelmede kurumların etkisinin belirgin bir şekilde hissedildiğini belirtmektedir. Ayrıca kurumların araştırmaya yönlendirerek dış motivasyon sağlayabildiği de G7 tarafından dile getirilen hususlar arasındadır.

G8, kurum yapısının araştırmacılığa yönelmedeki etkisini şu şekilde ifade etmektedir.

"Kesinlikle okulum diyebilirim, öncelikle çalıştığım kurum. Çünkü bir kere öğretmen olarak da çok farklı çocuklarla karşı karşıya geldiğiniz için bu sizi akşam eve gittiğiniz zaman farklı davranış tarzlarını farklı belki soruları aldığımız için gün içerisinde sizi bir araştırmaya zaten götürüyor. O konuyla ilgili biraz daha derinlemesine girmek istiyorsunuz. Öğretmenliğin sanırım bu şeyinde bu var bulunduğunuz her ortamda belki her ortamdan etkileniyorsunuz. Araştırmaya sürüklenmek adına. O yüzden okulumun öncelikle bir payı var."

[G8]

G7, öğretmen kendisi istemese bile kurumların araştırmacılığa yönelmede dış

motivasyon sağlayabildiğini belirtmektedir.

"Dış motivasyon, kurum istiyor yani kurum zorlayabilir. Ben yaşamıyorum ama bazen görüyorum. Kurum şey diyor işte: Şu eğitimi gidin, şunu yapın, şuna gitmek zorundasın, şunu yapmak zorundasın diye böyle öğretmenleri çeşitli hani. Bazı öğretmenler mesela dış motivasyonla o eğitimlere gider, işte o eğitimlerden bilgi edinir. Aslında çok istemese de kurum bunu istediği için ve orada çalıştığı için aslında bunu yapar."

[G7]

G6, araştırmacılığı bir üretkenlik olarak gördüğünü belirterek okulun öğretmeni üretmeye yönlendirmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

"Okulun onu daha böyle tüketmeye değil de üretmeye yönlendirmesi lazım."

[G6]

Okulun araştırma kültüründe yönetim vizyonunun etkisine G21 ve G2 tarafından dikkat çekilmektedir. G21 konuyu şu şekilde dile getirmektedir.

"Mesela şu an mevcut bulunduğum okulda mesela her türlü gerçekten desteği veriyorlar. Ben mesela diyorum ki Uşak'a ben bildiri sunmaya gideceğim, diyor ki hemen gerekli isteklerinizi yapın, bu kadar. Başka hiçbir şey yok, muhteşem yani bunu desteklemeleri. Her türlü masraflarına kadar seni destekliyorlar. Diğerinde de biraz savaşıyorlar. Gerçekten o yönden
..... Okulu ve bizim müdürümüzün vizyonu yine kurucu temsilcimizin,
..... vizyonu gerçekten, vizyonu tartışılmaz, gerçekten çok iyi o anlamda. Evet gerçekten öyle. Olumlu etkiliyor ya, tabi bu bir sinerji sonuçta. Mesela beni görüyor birisi mesela gelmişim, hoş geldin ya, sen yine gitmişsin bir yerlere, sunumlar yapmışsın mesela diyorlar. Olumlu güzel tepkiler alıyorum bu yönde."

[G21]

Müfredat özerkliğini savunan G7 ve G6 bunun araştırma kültürünü destekleyeceğini belirtmektedir. G9 tarafından okullarda bilim kurulu olması gerektiği belirtilmektedir. G13, sorun çözmeye, alternatif üretmeye yönelik okul kültürü beklentisini dile getirilmekte ve G5, araştırma kaynaklarının paylaşımının okul kültürüne yansması olarak iyi örnekler ifade etmektedir.

G9, bilim kurulu ihtiyacını ve bunun sağlayacağı katkıları şu şekilde ifade etmektedir.

"Tamamen mekanizma yok. Mekanizma olmadan bunu yapıyoruz. Aslında olması gereken tabii ki bir okul içerisinde, okul bünyesinde bir bilim kurulu tarzında bir şey olması lazım. Yani özel okulda bu mutlaka olması lazım, devlet okullarında bu zaten yok. Fen liselerinde bir zamanlar vardı o da kaldırıldı. Normalde bir bilim kurulu olması lazım, akademik bir kurul. Bu kurul okuldaki birçok konuda öğretmen, öğrenci ve idarecilere destek olması gerekiyor. Özellikle dışarıyla ilgili bağlantılarında yardımcı olması lazım mesela şu şu konularda şu insanlarla bir araya gelebilirsiniz deyip hemen size atıf yapması..."

[G9]

G13, sorun çözmeye, alternatif üretmeye yönelik bir kültürün gelişmesi gerektiğini şu ifadelerle vurgulamaktadır.

"Şu an mesela gündeme göre konuşuyorum. Okuldaki gündemin sorun yaratmaktan çok sorun çözmeye yönelik, alternatif üretmeye yönelik olması lazım. Bireylerin taşın altına elini sokma cesareti olması lazım bir kere. Bir şeyleri eleştirmekten çok, eleştirel düşünce olsun ama bahsettiğimiz eleştirel düşünce o değil, sürekli eleştirmektense, mızızlanmaktansa ben farklı olarak ne yapabilirim diye düşünen bir kesimin olması gerekiyor bence başta."

[G13]

Bütün bu beklentiler için okul yöneticilerinin iyi seçilmesi ve eğitilmesi gerektiği G19 tarafından şu ifadelerle dile getirilmiştir.

"Artı, okul idarecilerinin bence çok iyi seçilmesi lazım. Yani bir insanın tarihçi, coğrafyacı, matematikçi olması, idareci olmasıyla hiçbir alaka yok, hiçbir ilişki kuramıyorum ben. İnsanı yönetmek, idare etmenin varsa bir bilimi, bunu okutmak lazım, bu yeterliliği kazandırmak lazım."

[G19]

4.1.1.1.2 Olumsuzluklar. Bu başlıkta, daha çok mevcut durumda okul yönteminin araştırmacılığa yaklaşımıyla ilgili gözlemlenen olumsuzluklar ortaya çıkmıştır.

G19, G15 ve G6, okul yönetimlerinin araştırmacılığa faydacı yaklaşabildiğini belirtmektedir. G19, bu durumu şu şekilde ifade etmektedir.

"Şöyle söyleyeyim, eğer öğretmenler ve okul idaresi bir başarı elde ettiyse, özellikle okul idaresi bunu paylaşmakta en önde geliyorlar yani, çok rahat, hatta o başarıyı, o sonucu, araştırma sonucunu kendilerinin bir başarısı olarak görmekten hiçbir sakınca görmüyorlar. Ama destekleme hususunda o kadar iyiler mi, hayır."

[G19]

G4, eğitim kurumlarının araştırmacılığa destek vermediğini belirtmekte ve bunun araştırmacılığa değer verilmemesiyle ilgi olduğunu belirtmekte, G16 ise bu durumun motivasyon kırıcı olduğunu belirtmektedir. G4, ayrıca okul yönetimlerinin lisansüstü eğitim yapanları okulda kalıcı görmemesinin bu konudaki tavrını etkilediğini belirtmektedir. G16, okul yönetiminin araştırmacılığa yaklaşımının motivasyon bozucu etkisini şu şekilde ifade etmektedir.

"Okullar. Eğer araştırmacı öğretmen tabirini kullanırsak, araştırmacı öğretmenin içindeki o heyecanı, o duyguyu kesinlikle hissetmiyorlar ve kırıcı olabiliyor. Motive olarak kırıcı olabiliyor."

[G16]

G13, proje başarılarının okul yönetimlerince duyurulmamasının yarattığı olumsuzluğa değinmektedir. G18 araştırmaların getirdiği maddi yüklerin okul yönetiminin tavrını etkileyebildiğini belirtmektedir. G13, proje başarılarının okul yönetimlerince duyurulmamasına karşı tepkisini şu şekilde ifade etmektedir.

"Bilinçli de olabilir bilinçsiz de olabilir. Duyurulmuyor, bir şekilde duyurulmuyor nedense. Ben mesela ilçeye gittiğimde haberleri yok, bu yapılan, mesela ödül aldığımızdan haberleri yok mesela. Mesela enstitülerden bile öğretmenlerin haberleri yok. Bilgi yönetimi de kötü yani."

[G13]

G18 ise, maddi yük çıkarılmadığı müddetçe okul yönetimlerinin araştırmacılığa karşı tavrının pek sorun arz etmediğini şöyle ifade etmektedir.

"Maddi şey çıkarmazsak, maddi külfet çıkarmazsak."

[G18]

4.1.1.2 Araştırmacı öğretmen için okul. Okulda araştırma kategorisi içinde araştırmacı öğretmen için okul kategorisi oluşmuştur. Bu kategoride birleşen kavram

kodları zamanla ilgili problemler, okulun fiziki imkânlarının önemi, öğrenci niteliğinin etkileri, okulda araştırmayla ilgili diğer sorunlar ve öğretmenin çözümleri başlıkları altında toplanmıştır.

4.1.1.2.1 Zamanla ilgili problemler. Bu başlıkta, daha çok mevcut durumda öğretmenlerin yaşadığı zaman problemleri ortaya çıkmıştır.

G20, G16, G14, G10 ve G9, öğrencilere araştırma için okulda zaman ayrılması gerektiğini belirtmektedir. G21, G20 ve G8, öğrenci araştırmaları için öğretmenlerin zamanının olmadığını ayrıca belirtmektedir. G13, çalışma saatleri içinde araştırmanın desteklenmediğini belirtmektedir. G15 ve G10, öğretmenlere araştırma için boş gün sağlanması gerektiğini dile getirmektedir.

G20 ve G10, öğrencilere araştırma için okulda zaman ayrılması gerektiğini şu şekilde ifade etmektedir.

"Nasıl öğretiyorum dersek, verilen ödevlerle daha çok olabiliyor. Çünkü şöyle söyleyeyim, kimya problemi için söylüyorum, böyle bir vakit yok. Şimdi çocuklar bu konuyu ele alacağız, önce gideceğiz bilgisayar laboratuvarına, siz bir literatür taraması yapacaksınız, bir dersimizi laboratuvar taramasına ayırıyoruz. Sonra gideceğiz işte bir ders bunu yapacağız, bir ders şunu, öyle bir vakit yok okulda. Onu okulda o basamakları öğretmem, yaptırmam, uygulatmam çok zor."

[G20]

"zaman vermiyorlar bize öğrencilerle teneffüste karşılaşıyoruz ya da bir hafta kala öğrencileri derse alıyorum onun yerine ders verseler iki saat haftalık çocukları araştırmaya sevk edebiliriz ama onun yerine bizim okullarda ne var mutfak atölyesi var gelip yemek yapıyorlar çocuklar yani."

[G10]

G13, çalışma saatleri içinde araştırmanın desteklenmediği hususunu şu şekilde açıklamaktadır.

"Şöyle geliyordurdum bana, adım işte projeci öğretmene filan çıkmıştı benim artık; hocam tamam hoş güzel proje yapıyorsunuz ama ki ben bu projeleri okul dışında yapıyorum bu arada, okul içerisinde yapmaya çalıştım da o da çok zor oldu çünkü grup çalışması, takım çalışması bilmem ne filan gürültü oluyor, çünkü alışık değil çocuklar. Bir kere küme olarak, araştırma becerilerini geçin,

her şeyi bırakın, çocuklar hep tek sıra halinde, düz sıra halinde oturmaya alışmışlar sınıf tahtasına bakma şeklinde alışmışlar, küme haline getirdiğinizde sırayı, orada bile kaos yaşanıyor. Hiçbir şey yapmayı sadece öyle bir şey yapın, o bile farklı oluyor o çocuklara, hiçbir şey bilmiyor bu çocuklar. Hiçbir öğretmen yapmamış, onu bile yapmamış, düşünün yani. Tek yapan öğretmen benim, onu yapınca orada bile sıkıntı yaşıyor, araştırma boyutuna bile geçemiyor olabiliyorsunuz, iletişim becerilerinde kalıyor olabilirsiniz, sadece onu kazandırıyor olabilirsiniz veya takım becerileri filan. Orada bile tikanabilirsiniz. O zaman orada çok sıkıntı yaşamıştım ben. Ders içerisinde değil, ders dışında yapmaya başlamıştım. Ders dışında yapmaya başlayınca da orada yapsam bile veliler diyordu ki hocam ne zaman test çözeceğiz, tamam iyi hoş güzel de ne zaman test çözecek, bu çocuk ne zaman test çözecek diye."

[G13]

G15, öğretmenlere araştırmacılık faaliyetlerini geliştirebilmeleri için boş bir gün verilmesi önerisini şu şekilde ifade etmektedir.

"Bir de bu konuda şeyi not almışım da bu çalışmalarını yürütmek için hafta içi 5 gün çalışmak değil de boş günleri olmalı mesela ders programında o öğretmenin veya benim işte. Bir gün veya iki gün."

[G15]

G21, G20, G19, G18 ve G13, zaman yetersizliklerinin araştırmacılığa olumsuz etkilerini dile getirmektedir. G18'in konuyla ilgili ifadeleri şu şekildedir.

"Onun dışında her öğretmenin zorlandığını düşündüğüm zaman problemi çünkü bir içerikte öğretim programını yetiştirme kaygısı var. Alternatif araştırma ve çalışmalara o yüzden belki de birçok kişi vazgeçiyorlardır diye düşünüyorum. Genel olarak böyle."

[G18]

4.1.1.2 Okulun fiziki imkânlarının etkileri. Bu başlıkta, okulun fiziki imkânlarının etkileri ortaya çıkmıştır.

G19, G16, G15, G14, G12, G11, G7 ve G4, okulda kütüphanelerin ve kütüphane hizmetlerinin yetersizliğine; G16, G9, G4 laboratuvarların etkili kullanılmadığına; G15, G12, G11, G10, G9 ve G4, internet sınırlılığının öğrenci

araştırmalarına olumsuz etkisine; G10, ayrıca internet sınırlamalarının bürokratik engele dönüşmesine; G4, öğrencilere cep telefonunun yasak olmasının olumsuz etkilerine; G12 ve G4 okul kütüphanelerinin güncellenmesi ihtiyacına; G10, laboratuvar malzeme temininin sorunlara yol açabilmesine ve aynı katılımcı mali şartların araştırma niteliğini etkilemesine; G16, okulun fiziki şartlarının araştırmaya uygun olmamasına; G4, laboratuvar/materyal kullanma yerine fotokopinin tercih edilmesine değinmektedir.

G16 ve G12, okulda kütüphaneler ve kütüphane hizmetleri hakkında şunları belirtmektedir.

"Yetersiz çünkü genellikle kütüphane deyince bizde evde kıyıda köşede hangi kitaplar kalmışsa gelin getirin de buraya yerleştirelim tarzında oluyor birçok yerde."

[G16]

"Ben bu konularda okulların fakir olduğunu gözlemledim. İnternet fakiri ve kütüphane fakiri olarak gördüm. Kütüphaneler var ama ilgilenilmiyor, güncellenmiyor, kütüphanenin yapılması, kurgulanması ve kullanılması noktasında öğrenciler de yeterince bilgilendirilmiyor. Ama bir görsel olarak bir süs gibi var."

[G12]

G16, laboratuvarlar hakkında şu hususları dile getirmektedir.

"Laboratuvar imkânları son dönemlere göre iyi ama onu kullanabilmek lazım. Kullanmıyoruz, yani öğretmen olarak kullanmıyoruz, aktif olarak kullanmıyoruz. Nasıl kullanacağımızı bilmiyoruz ya bence veya angarya olarak görüyoruz."

[G16]

G13, internet bağlantısı yetersizlikleri hakkında şunları belirtmektedir.

"İnternet bağlantısı zaten yapamıyoruz. Çocuklara internet bağlantısı yapsak bile sadece ben kullanabilirim interneti, o da akıllı tahtada. Çocuklar bilgisayarı getiremediklerinden dolayı, ders sırasında zaten bilgisayar sınıflarda getiremiyorlar, ondan sonra tablettir ya da başka bir şeydir, şu an bizim ortaokullara gelmedi. Ondan dolayı kullanamıyoruz. Cep telefonu zaten kullanmıyoruz, yani interneti kullanamıyoruz."

[G13]

G10, mali şartların araştırmalara etkilerini şu şekilde ifade etmektedir.

"Bütçelerde tabii çok fazla yukarı çıkmamaya çalışıyorum çünkü kurumlar bunlar çok sıcak bakmadıkları için daha dar bütçeli çalışmalar bakıyorum o bize aşacak alınması gereken materyal on milyarlık materyal ise ya projenin akışını değiştiriyorum. Ya da artık o projedeki hassasiyet ölçüsü az evvel örnek verdiğim gibi daha ucuz olan bir aletle sonuçlandırmak için elimizden geleni yapmak zorundayız."

[G10]

G11, okullarda kütüphane ve laboratuvarların yerinin zamanla, sistemli olarak azaltıldığını gözlemlediğini belirtmektedir. Bu yöndeki gözlemlerini şu şekilde ifade etmektedir.

"Bilmiyorum, birdenbire bir bakıyoruz oluyor. Fen laboratuvarıyla kütüphane bir arada konulmuş oluyor. Sonra bir bakıyorsunuz, oradan çıkıyor o laboratuvar, o oda, kurs için kullanılmaya başlanıyor ve kimse oranın özelliğini bilmiyor, bu oda ne işe yarar, ne için gidilir, ne için kullanılır, bilmez hale geliyor. 5 senede bir bakıyorsunuz hiçbir şey kalmamış."

[G11]

G21, G20, G6, araştırmacılık için rahat bir ortama sahip olma gerekliliğine; G14, öğrencilere araştırma için okulda mekan ayrılması gerektiğine; G14, araştırmalarda teknoloji desteğine ihtiyaç duyulduğuna; G8, araştırma için uygun erişilebilirlik şartlarına sahip olmanın önemine; G20, internetin araştırmacılık için önemine, yine G20 kampüs dışı erişimin önemine değinmektedir.

G21, araştırmacılık için okulda olması gereken ortamı şu şekilde tarif etmektedir.

"Böyle bir şey demesi için okul nasıl olmalı. Hemen direk söylüyorum, benim bireysel olarak okulda sınıfın içine taşıyacağım ne varsa, bu konuda bir şey dinlemek, bir şey izlemek, bir şey okumak, bir şey araştırma yapmak, aslında direk soru o, benim o araştırma süreme başka işlerle asla dokunmamalı, bana başka işleri paslayarak benim o vaktimi almamalı. Ben sürekli araştırmalıyım, öğrenmeliyim, öğrencilerime değişik değişik öğretim tasarımları hazırlayabilmeliyim, onlara en iyi nasıl akacağımı, öğretim tasarımı, yani

girişten çıktı değerlendirme sürecine kadar iyi tasarımlar yapabilmeliyim. Benim bu sürecime dokunmasın, yıllarca çalışırım."

[G21]

G14, araştırmacılık için öğrencilere okulda mekan ayrılması gerektiğini şu şekilde ifade etmektedir.

"Şu da var, mesela araştırma yaparken de proje yaparken de engellerle karşılaşabiliyorsunuz. Mesela öğrencilerle çalışacaksınız. Şimdi bir proje filan geliştireceksiniz, buna ayrılan bir süre yok, buna ayrılan bir mekân yok ve bazen öğrenciler şey yapmak istemeyebiliyor, buna katılmak istemeyebiliyor. Niye, çocuk hem zaten 35-40 saat yoğun bir derse girecek hem ekstradan bir çalışmaya dahil olacak hem de o çalışmanın çocuk için bir getirisi çok fazla yok. Ailesi de mesela siz zamanı kendinizden fedakârlık yapabiliyorsunuz, eğer ücreti verilmeyecekse onu da şey yapabiliyorsunuz ama engel olabiliyor."

[G14]

G8, araştırma için okulda uygun erişilebilirlik şartlarının sağlanması gerektiğini şu şekilde ifade etmektedir.

"Bir kere uygun koşullar ve ortam içerisinde olmalıdır. Erişilebilirlik olmalıdır, bir öğretmenin araştırmacı öğretmen olabilmesi için bence. Çünkü hani dediğim gibi bir kütüphaneye gidip bir şeyler okuyabilir. Bir konu üzerine araştırma yapabilir. Ya da gözlem yaparak belki öğrencisini gözlemleyebilir. Onunla ilgili bazı çıkarımlara varabilir. Literatür taraması yapması gerekir. Onun için yine uygun ortam ve koşulların olması gerekir. Onun dışında belki maddi olarak yeterlilikleri olmalı ki konferanslara da katılabilirsin."

[G8]

G5, öğrenciye araştırma imkânı sağlayan araçları; G15, laboratuvarların araştırmayı teşvik edecek şekilde oluşturulması gerektiğini; G14, okulun maddi imkânlarının ARGE'ye uygun olmasının önemini; G20, okul imkânlarının yeterli olmasının araştırmacı için önemini belirtmektedir.

G8, öğrenciye araştırma imkânı sağlayan araçları şu şekilde ifade etmektedir.

"Bir kere uygun koşullar ve ortam içerisinde olmalıdır. Erişilebilirlik olmalıdır, bir öğretmenin araştırmacı öğretmen olabilmesi için bence. Çünkü hani dediğim gibi bir kütüphaneye gidip bir şeyler okuyabilir. Bir konu üzerine

araştırma yapabilir. Ya da gözlem yaparak belki öğrencisini gözlemleyebilir. Onunla ilgili bazı çıkarımlara varabilir. Literatür taraması yapması gerekir. Onun için yine uygun ortam ve koşulların olması gerekir. Onun dışında belki maddi olarak yeterlilikleri olmalı ki konferanslara da katılabilsin."

[G8]

G14, okulun maddi imkânlarının ARGE'ye uygun olmasının önemini şu şekilde ifade etmektedir.

"Onun dışında da eğer okulun maddi imkânları, araştırma ve geliştirme çalışmaları için müsaitse bence tüm şartlar sağlanmış oluyor. Gerisi uygulamaya kalıyor."

[G14]

4.1.1.2.3 Öğrenci niteliğinin etkileri. Bu başlıkta öğrenci niteliğinin okulda araştırmaya etkileri ortaya çıkmıştır.

G15, G14 ve G9, öğrenci niteliğinin araştırmacılığa etkilerine; G10, öğrenciyi araştırmaya yönlendirmenin ek çaba/istek gerektirdiğine; G9, öğrencilerle araştırmada izinlerin zorluğuna değinmektedir.

G14, öğrenci niteliğinin araştırmacılığa etkilerini şu şekilde ifade etmektedir.

"Öğrenmeye istekli ve açık öğrencilerin daha çok olduğu okullar, araştırmacı öğretmenler için daha önemli. Daha üst düzey becerilerini kullanmaya yatkın öğrencilerin olması da araştırmacı bir öğretmen açısından önemli. Kendini geliştirmesi açısından ben öğrenci faktörünün çok önemli olduğu kanaatindeyim. Öğretmenler ve okul yönetimi bence ikinci aşama. Çünkü öğrencilerle birlikte araştırıp, çalışıp gelişebilecekseniz, öğretmen ve okul yönetimleriyle ilgili idari sorunların üstesinden bir şekilde gelmenin yolunu bulabiliyorsunuz, ikna edebiliyorsunuz mesela, çok katı bir şey değilse. O anlamda evet okul yönetimlerinin de okuldaki öğretmenlerin de teşvik edici rollerinin olduğu, teşvik etmiyorsa bile engel olmadığı rollerinin olduğu okullar da tabii ki çok daha öncelikli. Onun dışında da eğer okulun maddi imkânları, araştırma ve geliştirme çalışmaları için müsaitse bence tüm şartlar sağlanmış oluyor. Gerisi uygulamaya kalıyor."

[G14]

G9, öğrencilerle araştırmada araştırma izinlerinin zorluğuna şu şekilde değinmektedir.

"Kişisel anlamda bir araştırma yapıyorsanız pek bir engelle karşılaşmadım açıkçası ama bir öğrenci grubuyla beraber bir proje yürütmek istediğinizde karşınıza bir sürü engel çıkıyor. Öncelikle hareket ettirebilmek için bir yerlerden izin almanız gerekiyor. Bazen bu hareketleriniz hızlı olmak zorunda ama size verilen izin belli bir süre kapsıyor. Ertesi gün şehir dışına çıkmamız gerekiyor. Numune almanız gerekiyor gibi ama şehir dışına çıkamıyorsunuz mesela öğrencilerle numuneyi gidip kendiniz alıyorsunuz öğrencilere de nasıl aldığımızı anlatıyorsunuz. Ben böyle numune aldım öğrencilerle beraber hani işte o projeyi yapmak için."

[G9]

4.1.1.2.4 Okulda araştırmada diğer sorunlar ve öğretmenlerin çözümleri. Bu başlıkta okulda araştırmada diğer sorunlar ve öğretmenlerin bu sorunlara ve genel olarak okulda araştırmayı etkileyen sorunlara oluşturdukları çözümler ortaya çıkmıştır.

G19, G12 ve G10, araştırma engellerini bireysel çabalarla aştığını ifade etmiştir. G10, bu konuda şunları belirtmektedir.

"O durumda ne yapacaksın şu an ben idareye söylesem desem ki şirket diyor ki ben on kişiye bir öğretmen bedavaya götürürüm diyor başka götürmem diyor kuruma söylesen bu kişiye 700 Euro verin götüreyim diye kızı zaten bedavaya okutuyorum bir de ne götüreceğim diyecek. Bitti biliyorum yürümeyecek o iş ne yapacağım? Bir de o kadar zaman yok. İmzalar gidecek gelecek arada böyle işler yapıyorum yakalanacağım bir gün atılacağım ama yapacak bir şey yok önemli olan da orda birden fazla öğrenciyi yakalayabilmek. O öğrencide illa bir şeylerin dönütü olacaktır yani mutlu olacaktır iyi bir insan olacaktır bunu defalarca önceki hayatımda da yaptım ve hep yaptım yapmadım değil"

[G10]

G19 ve G18, araştırma engellerini spesifik çözümlerle aştığıklarını belirtmektedir. G18'in bu yöndeki ifadesi şu şekildedir.

"Evet, hepsiyle ayrı ayrı uğraşıyoruz. Sorunun çeşidine göre, o an ne gerekiyorsa o sorunun çözümleri için, öyle bir yöntem oluşturuyoruz kendimize."

[G18]

G10 ve G9, sorunlara veli meslek ve imkânlarını öğrenci araştırmaları için kullanarak çözüm buldukları sorunlar olduğunu belirtmektedir. G9'un bu konudaki ifadeleri şu şekildedir.

"Ya bu resmi kanallardan yapılıyor veya genellikle okulun şöyle bir avantajı var; okulda öğretmenliğinin yapmanın çok fazla sayıda insanla birebir muhatap olma imkânınız var. Bu ne demek? Çok farklı kollarda iş kollarında ya da çok farklı insanları tanıyan velileriniz oluyor. İşin içerisine veliler giriyor."

[G9]

G9, okul laboratuvarlarının yetersizliğini telafi etme yollarını şöyle anlatmaktadır.

"Tabii ki. Aslında daha önce de bir ara konuşmuştuk bunu okuldaki laboratuvar yeterli değil. Okuldaki laboratuvarın yeterli olmaması durumunda -ki çoğu kez olmuyor- ya üniversitelerde konuyla ilgilenen hocaları bulup o hocalardan rica edip bize destek olmalarını istiyoruz üniversitenin kendi laboratuvarında. Bazen o da olmayınca mecburen özel laboratuvarlarda para karşılığında bazı analizleri yaptırıyoruz."

[G9]

G18, paydaşları araştırma sonuçlarıyla yeni araştırmaya ikna etmelerinin mümkün olduğunu ifade etmektedir.

"Velilerle karşılaştığım sorunlarda genelde ikna ediyoruz. Araştırmanın sağladığını ve aslında katkılarını da gördüklerinde orada ikna oluyorlar. Onun dışında öğrencilerle yine kendimiz hem zaman ayırarak hem enerji harcayarak öğrencilerle de bir şekilde çözüm üretiyoruz. İdareyi de genelde ikna yoluna gidiyoruz."

[G18]

G13, teknolojik yetersizlikleri farklı/pratik teknolojilerle aştığını; G14, internet ve kütüphaneye çok ihtiyaç olmayan öğrenci projelerine yönelerek farklı çözümler geliştirdiğini belirtmektedir. G17 ise, bazı görünür değişikliklerle araştırma engellerini aştığı durumlar olduğuna şu sözlerle işaret etmektedir.

"Çok iddialyım bu noktada, hepsini yaptım. Gerektiğinde kılıfına uydurdum, gerektiğinde adını değiştirdim içeriği aynı kaldı."

[G17]

G11, öğretmenin araştırma için öğrencilere kaynak sağlaması gereğine vurgu yapmıştır.

"Olabildiğince kendim kaynak getirmeye çalışıyorum çocuklara. Yazılı basım, kitap, dergi, ansiklopedi, onlardan bulmaya çalışıyorum. Bilgisayarı zaten kullanabildikleri bir alan, kullanamadıkları veya ellerine çok fazla geçmeyecek veya kütüphaneye gitmeyen öğrenciler var, onlara da ben getirerek araştırma yapmalarını sağlamaya çalışıyorum."

[G11]

Yine G11, diğer öğretmenlerin öğretmen araştırmalarını desteklemesinin de bir çözüm yolu olduğunu belirtmektedir.

"Ben bu isteklerimi çoğunlukla böyle bir araştırma konumda tabii ki meslektaşlarımdan yardım alıyorum, mesela yaptığım akademi de arkadaşlarımdan yardım aldım."

[G11]

G18 öğrencilerin araştırma içeriği nedeniyle araştırmalara engel olabildiğini belirtmekte, ayrıca velilerin de araştırma içeriğine müdahale edebildiğine şu sözlerle vurgu yapmaktadır.

"Zaman zaman araştırma içeriğine mesela velilerin müdahalesi ve engel koydukları noktalar olabiliyor."

[G18]

4.1.1.3 Özel ve devlet okulları arasındaki farklılıklar. Okulda araştırma kategorisi içinde özel ve devlet okulları arasındaki farklılıklar kategorisi oluşmuştur. Bu kategoride birleşen kavram kodları özel okullarda araştırma – gelişim imkânlarının daha iyi olması, özel okulların ticari kurumlar olmasının etkileri, devlet okullarında araştırmacılık ve özel okullarla ilişkiler başlıkları altında toplanmıştır.

4.1.1.3.1 Özel okullarda araştırma – gelişim imkânlarının daha iyi olması. Bu hususta hem özel okul hem de devlet okulunda çalışan katılımcıların genelde aynı fikirde olduğu görülmektedir.

G21, G20 ve G5, özel okullarda araştırma için imkânların daha uygun olduğunu belirtmektedir. G21, konuyla ilgili görüşlerini kütüphane kullanımı üzerinden şu şekilde ifade etmektedir.

"Yok, kullanıyorlar gerçekten, öğretmenler de kullanıyor ve hatta bu yıl farklı bir şey de yaptılar, araştırmayla ilişkili mesela daha çok kitap kaynakça gösterebilsinler diye mesela her bölüm kitap önerileri falan yaptı bu yıl. Her bölüm evet hem kitap okumaları artsın hem de kaynakça olarak kitaba daha fazla da değer verilebilsin ve yaygınlaştırmak amacıyla böyle bir çalışma yaptık. Okul bu anlamda muhteşem, çok şanslıyız."

[G21]

G20 ve G8, özel okulların hizmet içi eğitim sisteminin daha faydalı işlediğini belirtmektedir. G20'nin konuyla ilgili sözleri şu şekildedir.

"Valla özel okullarda çok şey yapma imkânları oluyor, hizmet içi eğitimler, o alanda gerçekten çok güzel eğitimler oluyor, çok güzel eğitimcilerden güzel eğitimler alma şanslarımız oluyor. Onlardan çok faydalandım."

[G20]

G20 ve G4, özel okulların araştırmacılığı daha çok desteklediği algısına sahip olduklarını belirtmektedir. G4 konuyla ilgili gözlemlerini şu şekilde ifade etmektedir.

"Devlet okulu olmaması lazım. Devlet okulunda araştırmacı kimlikte bir öğretmen bence motivasyon anlamında, motivasyonu hemen kırılabilir. Bu kimliği kazandıktan sonra ya da işte doktorasını bitirmiş birisinin. Özel okulların bu anlamda daha büyük fırsat sunduğunu düşünüyorum öğretmenlerine."

[G4]

G17, özel okullarda öğretmenlerin projeci olarak geliştiklerini şöyle ifade etmektedir.

"O eğitimleri aldıktan sonra öğretmene beklenti koyuyorsun, sonra proje, yani ben mesela özel okulda olmasaydım bu kadar projeci tarafım gelişir miydi, devlet okulunda köy okulunda bir yıl gönüllü çalıştım, bence gelişmezdi. Çünkü bu davranışlar birbirini tetikliyor, yani devlet okullarının çok ciddi bir reforma ihtiyacı var ve bu reformun öyle sadece bir siyasi eksende kalmaması gerekiyor, gerçekten kademeli ilerleyen ve bu kuşakları artık bu kadar

sarsacak, kaygıyı artıracak düzeyden çıkması gerekiyor."

[G17]

Ayrıca G17, özel okulların öğretmenleri daha çok geliştirdiği algısını dile getirirken; farklı özel okullarda çalışmanın gelişmeyi çok farklı yönlerde etkilediğini belirtmektedir.

4.1.1.3.2 Özel okulların ticari kurumlar olmasının etkileri. Katılımcılardan özel okulların ticari kurumlar olmalarının araştırmacılık ve diğer süreçleri etkilediğini düşündüklerini belirtenler olmuştur.

G3, özel okulların öğretmenden beklentilerinin farklı olduğunu şu şekilde ifade etmektedir.

"Özel sektörde kurum sahibini ikna etmeye çalışmak oldukça zor. Velileri ikna edip bir şey yapmaya çalışmak direkt kurum sahibine meydan okumak anlamı taşır. Zor. Benim çalıştığım kurum, ciddi anlamda pek çok kuruma göre daha açık fikirli. Yani sizi çok baskı altında tutan bir kurum değil. Özellikle böyle bir siyasi baskı kesinlikle hissetmiyorsunuz. Ama ekonomik baskıyı hissediyorsunuz. Ekonomiklikten kastım sadece para değil. Zamanla ilgili de sıkıntınız var. Size verilen bir program ve müfredat var ve o müfredatı tamamlamak için verilmiş bir süre var. O süreyi tamamen verimli kullanamazsanız hedefinize ulaşamadığınız anlamı taşır. Veli de okula gönderirken sizin siyasi görüşünüzü hiç umursamıyor, ona bakmıyor."

[G3]

G17, özel okullarda kapitalist bir yaklaşımın hâkim olduğunu düşündüğünü ifade ederken, G14'ün özel okulların ticari yapısının olumsuz etkileri hakkındaki ifadeleri şu şekildedir.

"Ya da çözüm olarak gidecek özel okullara. Özel okullarda da şöyle bir handikap oluşacak, evet ortada bu profile uygun öğretmenler var fakat oradaki ilişki biçimi daha biraz da ticari boyutu olan bir şey olduğu için, öğrencinin keyfi, öğrencinin davranışı tamamen belirleyici olmuş vaziyette. Orada da iyiye dönük sınırlar yok, orada da mesela benzer sınırsızlıklar var fakat bu da doyumsuz, her istediğinin olması gerektiğine inanmış ve dolayısıyla zaman

içinde biraz şımaran, bencilleşen, her şeyi kendi etrafına alan, dünyanın merkezinde kendinin olduğunu düşünen bir kuşağa da yönlendirebilir. Bu açıdan çok riskli bir şey, eğitimin özelleşmesi bakımından, bu riski besliyor, devlet okullarının bu değişime ayak uyduramaması başka bir riski beraberinde getiriyor. Haliyle çok kırılgan ve hakikaten çok da böyle şey, belirsiz bir evrenin de içindeyiz, kaotik bir ortam."

[G14]

G10, özel okullarda araştırmaların tanıtım amacıyla yaptırıldığına vurgu yapmaktadır.

"Bizim ülkemiz için söylüyorsan birçok okulda araştırmaların büyük çoğunluğu özel okullarda yapılıyor özel okullar da reklam amaçlı kendini tanıtım yapacak bir öğretmene dayatıyor reelde gerçekte bu"

[G10]

G3 ise, özel okullarda araştırmalardan kâr beklentisi olduğunu düşündüğünü şu sözlerle belirtmektedir.

"Yani insanlar o yaptığınız araştırmanın arkasından kâr bekliyorlar. Bir şekilde onun bir ranta dönüşmesini bekliyorlar. Dönüşmediğini gördükleri anda da özellikle özel sektör, hani niye ben bunu yapıyorum, niye senin vaktini ve kendi vaktimi harcıyorum ve niye para harcıyoruma dönüşüyor. Biz orada biraz takılıyoruz."

[G3]

4.1.1.3.3 Devlet okullarında araştırmacılık ve özel okullarla ilişkiler.

Katılımcıların devlet okullarında araştırmacılık konusunda genelde yetersizlikler üzerinde durduğu görülmektedir. Bazı durumlarda özel okulların sunduğu imkânlardan faydalanma yoluna gittikleri anlaşılmaktadır.

G17, devlet okullarında yeterlikler için denetim/düzenleme olmadığını belirtmektedir.

"Evet. Devlet okulunda da bir o kadar gevşek. Öğretmene istediğin kadar TÜBİTAK projesine katıl ödül vereceğiz, şöyle olacak böyle olacak desen de asla genele yayamazsın. O da fırsat ve imkân eşitliğini bozuyor, ben en fazla aslında sosyal adalet noktasında buna üzülüyorum. Bu eşitlik ortadan kalkmış

oluyor yani."

[G17]

G13, özel okulların bilim şenliği vb. çalışmalarının devlet okulları için de örnek teşkil ettiğini; fakat imkânların yeterli olmadığını belirtmektedir. Aynı katılımcı başka bir ifadesinde özel okul çalışanlarının birikimlerini paylaşmadıklarına şöyle vurgu yapmaktadır.

"Tabii. Etkinlikler düzenliyorum, çocukların böyle ufuklarını açacak etkinlikler düzenlemeye çalışıyorum. Bu etkinlikleri de daha çok dediğim gibi özel okulların etkinlikleri olmasına gayret gösteriyorum. Mesela söyleyeyim isterseniz, gibi, ondan sonra yapmış oldukları bu bilim şenlikleri filan var ya, onlar gibi, devlet okullarının maalesef ki yok, yok yani, olsa keşke götüreceğim yani."

[G13]

4.1.1.4 Bürokrasiden beklentiler ve bürokratik engeller. Okulda araştırma kategorisi içinde oluşan bir diğer kategori bürokrasiden beklentiler ve bürokratik engeller kategorisidir. Bu kategoride birleşen kavram kodları bürokrasiden beklentiler ve bürokratik engeller başlıkları altında toplanmıştır.

4.1.1.4.1 Bürokrasiden beklentiler. Bu başlık altında katılımcılar araştırmacılık ve genel olarak eğitim öğretim sürecinin iyileştirilmesi için bürokrasiden beklentilerini ifade etmektedir.

G9, proje okullarının araştırma uygulama alanı gibi tasarlanmasını önermektedir.

"Tabi tabi ve şey mesela bu anlamda proje okulları aslında kuruluş mantığı itibariyle en azından söylenen itibariyle evet mantıklı ve bu okullarda en az yüksek lisans yapmış olan, belli bir deneyime sahip olan öğretmenlerin görevlendirilmesi mantıklı, bu okulları cazibe merkezi haline getirip bu okullara gelen öğrencilerin kalitesinin üst düzeyde olması sağlanmalı, bu da mantıklı. Yani öyle okullar olmalı ki bunlar, bu okulları bir uygulama alanı gibi düşünmek lazım."

[G9]

Yine G9, araştırmacı öğretmenlerin proje okullarda görevlendirilmesi düşüncesini şu sözlerle dile getirmektedir.

"Çok böyle proje, prototip okullar hazırlanması gerekiyor bence. O okullarda kaliteli öğretmenler, kaliteli öğrenciler, laboratuvar imkânlarının da ona göre verilmesi lazım, birtakım ayrıcalıklar tanınması lazım maddi manevi. Maddi olarak çok üst düzey ayrıcalıklar tanınmasına da gerek yok. Ben eminim bu tür insanları tatmin etmenin yolu maddiyattan pek geçmiyor."

[G9]

G2, okulun yaşam alanı olarak düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

"Bu sorunlar, sınıf oturma düzeni, sınıfın planı. Sınıfın bir yaşam alanı olması. Hep derim ki göreve yeni başladığım zamandan beri bu böyledir. Okul bahçesiyle her türlü alanıyla bir yaşam alanı olmalıydı."

[G2]

G1, MEB'de zümre anlayışının değişmesi gerekliliğini şu şekilde ifade etmektedir.

"Ciddi bir zümre mantığı oluşmalı. Bizdeki zümre öyle değil ki. Sene başında şu kâğıda zümre kâğıdı yazıyorsunuz. Al bu zümre diyorsunuz. Bu zümre değil ki. Benim arkadaşlarımla fikir birliği, iş birliği içinde olabilmem için bu konuda bir lidere ihtiyacımız oluyor."

[G1]

G1, MEB'den ARGE desteği beklentisi içinde olduklarını belirtmiş, G15 ise bürokratik engellerin kalkması/kaldırılması gerektiğini ifade etmiştir.

4.1.1.4.2 Bürokratik engeller. Katılımcılar, araştırmacılık özelinde ve genel olarak karşılaştıkları bürokratik engeller olduğunu ifade etmektedirler.

G18, G15, G11, G4 ve G2 araştırma izinlerinin zorlayıcı olduğunu belirtmektedir. G2 ve G15'in ifadeleri şu şekildedir.

"Bürokratik engeller, yüksek lisansın kendisinde sorun var. Araştırma yapma noktasında. Mesela şu var. Çok samimi olduğunuz bir arkadaşınız bile gidiyorsunuz okulunda ben bu çalışmayı yapayım diyorsunuz. Öğretmenlerle

yapacaksınız. Öğretmenlerin tamamını tanıyorsunuz, izin var mı diyor mesela milli eğitimden. Yoksa kalıyorsunuz böyle ortada. Bu da ilginç. İzne bağlanması gereklidir, değildir ayrı bir tartışma konusu belki ama haklılık payları da olabilir."

[G2]

"Yok, size güvendiğim için rahat konuşuyorum. Mesela bu tarz şeyler, ne bileyim, engel oluyor ve inanın bu tarz örnekler de duyuyorum. Birisi bir şeye başvuracak diyelim, bir şey yapmak istiyor, aman diyor şimdi gideceksin izin alacaksın falan, ilçeye gideceksin falan, boş veriyor mesela, bunlar hakikaten engeldir yani."

[G15]

G4, G3 ve G2, araştırmacılığa bürokratik engelleri ifade etmektedir. G2, engelleri şu şekilde ifade etmektedir.

"Bilimsel araştırmalarla ilgili şu an var olan yönetmelik. Bilmiyorum haberiniz var mı? Diyor ki "eğer söz konusu kongre, ilgili üniversite tarafından diyelim ben Abant yapıyorsa benim katılmama izin veriyor, iki; maddi desteği veriyor, üç; konaklamamı falan karşılıyor. Onun ötesinde diyor ki mesela üniversite hocalarınca ya da özel üniversitelerce ya da özel kurumlarca düzenlenen kongrelere yapılan katılımlar karşılanmaz diyor izin verilmez diyor. Bu nasıl teşvik o zaman? Ne olacak yani? İzin vermem diyorsun. İzin verme diyorsun. Kaymakamlığa ya da milli eğitim müdürlüğüne diyorsun ki bu adam eğer katıldığı kongre birkaç hocanın düzenlediği İKONTE'ye gidiyoruz biz her yıl Antalya'ya. Oradaki Doğu Akdeniz Üniversitesinden birkaç hoca, Gazi'den birkaç hocanın yaptığı bir organizasyon. Akdeniz Üniversitesi destekliyor ama sadece bir destekçi. Destekçi konumundaki kongrelere katılmasın demiyor ama destek verilmez diyor. Gidiş-geliş ücreti ödenmez. İzin verilmez. Bir bildiriye iki kişi hazırlamışsa sunacak olan gitsin. Bu mümkün değil."

[G2]

G13, araştırma yönetiminde hiyerarşi olduğunu belirtmektedir.

"Akademisyen olunca sadece o olacak, öyle olduğunda da baktığımda şimdiki akademisyenlere, oradaki sanki bir yine bir hiyerarşi söz konusu."

[G13]

G14, araştırmacılığa yasal engeller çıkarılabildiğini belirtmektedir.

"İkincisi de yasal ya da bürokratik engeller. Örneğin kendim mesela bir araştırma yapmak istedim. Bu 4+4+4 eğitim sistemine geçeceğiz, bunlarla ilgili araştırma yapmak lazım, yeni bir durum oluştu, yeni bir şey var. Ama öğretmenler bunlarla ilgili ne düşünecek, veliler bunlarla ilgili ne düşünecek, akademikerler bunlarla ilgili ne düşünecek, böyle bir şey yukarıdan geldi ama aşağıda nasıl bir şey var? O geçildiği senenin başında tüm okullara bakanlıktan 4+4+4 eğitim sistemiyle ilgili herhangi bir çalışma yapılmayacağı, dolayısıyla milli eğitim düzeyinde böyle bir çalışmaya izin verilmeyeceği engeli geldi. Dolayısıyla sizin akademik anlamda öğretmen ve öğrenci düzeyiyle ilgili bir çalışma yapmanız bürokratik olarak engellendi. Bazen, yüksek lisans ya da doktora düzeyinde çalışmalarda ödevlerde de şey yapıyorum, ben mesela daha sosyal, daha güncel ya da daha felsefi alandaki tartışmalar hoşuma gidiyor. Biraz tehlikeli sularda yüzmeye dönük konular fakat orada da danışmanınız, bu yöndeki bir çalışmanın hem kendi danışmanım olarak kendisine hem de ileride sizin adınıza iyi bir niyet güttüğünü düşünerek, ilerideki akademik kariyerinize bunun risk doğurabileceğini düşünerek mesela o tür bir konuya yönelmenizi engelleyebiliyor. Dolayısıyla konu alanını sorun olarak araştırmak istediğiniz problemi belirlemede özgür olamayabiliyorsunuz."

[G14]

G17 ise, araştırmacılığa kurumsal engeller olabildiğini belirtmektedir.

"Kurumsal engel yani. Genelde de kurumsal, toplumsal, psikolojik engeller de olabiliyor. Bazen yaptığımız araştırma üstünüzün hoşuna gitmiyor, engel koymaya çalışıyor. Özel okullarda daha çok olur, belki devlette müdürlerle olabilir. Araştırma çok parlaktır, öğretmenin o yüklemeye çıkmasını istemez, engeller. Özel okullarda bu çok olur ama benim başıma da geldi ama dinlemedim yani. Yapacak bir şey yok. Sonuçta çocuk için yapıyoruz, kendi şahsımız için yapmıyoruz yani."

[G17]

G14, adam kayırmacılık nedeniyle karşılaşılan engeller olabildiğini belirtmekte; G14, ayrıca lisanüstü eğitim yapılan yere tayin isteyememenin araştırmacılık için engel oluşturduğunu belirtmektedir.

G14, MEB'in tanımadığı araştırma süreçlerine katılım zorlukları olabildiğini şu sözlerle ifade etmektedir.

"Şimdi mesela şimdi yaşadığım başka bir sorundan bahsedeyim. Çanakkale'de Birleşmiş Milletler model konferansı diye bir şey var, bu sene Çanakkale'de de yapılacak, daha önce İstanbul'da yapılıyormuş. Oraya oradaki çalışmaya mesela bir öğrenci seçip, öğrenciyi götüreceğim. Böyle bir niyetim var. Ne oldu, dedim ki bu çalışmaya katılabilecek öğrencimiz var mı, var. Peki, bu öğrenci için 3 günlük bir çalışma hem öğrenci ve ben de danışman olarak girersem, diyelim ki toplamda bin liraya yakın bir maliyet çıkıyor. Bizim bunu karşılayabilecek bir bütçemiz var mı, yok. Çünkü bağımsız bir çalışma, milli eğitimde gerçekleşmiyor. Takıldık. Diyelim ki ben öğretmen olarak öğrenci ailesi olarak bu masrafları karşılamayı taahhüt etti. Buna yakın bir noktadayız. Şöyle bir sıkıntı var, ben danışman olarak bu öğrenciyle birlikte gidebilir miyim, hayır. İki gün bana izin çıkartılmıyor. Niye çıkartılmıyor çünkü milli eğitimin resmi tanımladığı bir faaliyet değil bu ama çok güzel bir çalışma, çok iyi bir çalışma hem öğrenci için çok faydalı bir çalışma hem diyelim ben ona danışmanlık yaparsam benim için faydalı bir çalışma. Şey anlamında değil, herhangi bir puan getirmeyecek, herhangi bir akademik bir şey getirmeyecek, tamamen gelişim, yenilik açısından bir katkı sağlayabilecek bir şey. Tamamen pedagojik bir fayda, onun dışında hiçbir getirisi yok maddi manevi, götürüsü var hatta. Ama yok, izin alamıyorum. Ben izin alamayınca öğrenciye kim şey yapacak, ben gelmeyince ailesi gidemez, ailesi gidemeyince öğrenci lise düzeyinde bu öğrenci, göndermek istemiyor. Ne oluyor, bir anda sahada çok bir izne takılmak sizi çok güzel bir faydadan mahrum bırakıyor. En büyük engel herhalde."

[G14]

G15, proje yarışmalarında öğrenciler değil öğretmenlerin yarıştığını düşündüğünü belirtmekte ve bunu bürokratik işleyişe bağlamaktadır.

"İkinci, öğrencilerin yetersizlikleri de burada önemli hakikaten, yıllardır mesela öğrencilerle bir şey yapmıyorum. Yıllardır derken şöyle, ben zaten 5 yıldır öğretmenim, 2 yıl yaptım, 3 yıldır evet. 2 yıl yaptım, ilki başarılıydı, sonra 3 kere TÜBİTAK'a gönderdim ama şey yani, kendim de yapmak istemiyorum çünkü sonra öğretmenler yarışıyor gibi bir ortam oluyor, öğrencinin yaptığı değil de öğretmenin yaptığı şeyler oluyor onlar."

[G15]

G14, MEB'in araştıran öğretmen anlayışının yetersizliğini ve buna tepkisini şu sözlerle ifade etmektedir.

"Ama araştıran öğretmen tanımı da şey yapıyor mu, uyuyor ama milli eğitimdeki araştıran öğretmen tanımı uymuyor. Mesela şöyle söyleyeyim, milli eğitimde araştıran öğretmen çalışması var ve seminer çalışmasında bu öğretmenlerden istenen şey şu, milli eğitim dergisinden konunuzla alakalı bir makale bulup sunun. Milli eğitimin araştıran öğretmen projesinde, araştıran öğretmenlerden istediği şey bu. Herkes milli eğitimin dergisine giriyor, arşivinden anahtar kelimeyle ilgili çıkan ilk makaleyi buluyor, onu copy paste olarak slayda aktarıyor, slaydı veriyor, makalenin künyesini idareye veriyor, oldu size araştıran öğretmen. Ben onu kabul etmiyorum, onu da söyleyeyim."

[G14]

4.1.1.5 Eğitim öğretim sistemine eleştirel yaklaşımlar. Okulda araştırma kategorisi içinde oluşan son kategori eğitim öğretim sistemine eleştirel yaklaşımlar kategorisidir. Bu kategoride belirginleşen hususlar aşağıda sunulmuştur.

G17, fırsat ve imkân eşitliğini sağlamanın önemine vurgu yapmaktadır.

"Ama dediğim gibi, devlet kısmında bunun hiçbir zaman ülkede eşit olmaması, tablet eğitimi dediler ama devlet öğretmenlerini dinle, bağlantı yok yani."

[G17]

G9, eğitim sisteminin niteliğinin önemine şu sözlerle değinmektedir.

"Aynen yani bir Kore'nin, bir Finlandiya'nın ya da bir Singapur'un başarısının arkasında eğitim var. Daha doğrusu başarısının arkasında insan kalitesi var. İnsan kalitesinin arkasında eğitim var. Eğitimin bu derece iyi olmasının arkasındaki en önemli sac ayaklarından bir tanesi öğretmen. Ve öğretmenin sayısı, maaşı veya sosyal statüsü değil mesele öğretmenin nitelikleri. Öğretmenin nitelikleri geliştiği taktirde diğerlerini de işin içerisine kattığımızda hani maddi anlamda, sosyal anlamda birtakım haklar verdiğinizde kaliteyi arttırıyorsunuz. Eğitim kalitesi insan kalitesini, insan kalitesi üretimi ve size bir anlamda hepsi birbirine bağlı çok güzel bir sonuç çıkartıyor."

[G9]

G13, taşımali eğitim ve yol açtığı sonuçlara vurgu yapmaktadır.

"Üniversiteden mezun olduğum gibi İstanbul'a atandım. İstanbul'a atandıktan sonrasında ise Gaziosmanpaşa'ya atandım bu arada, bayağı bir kozmopolit bir yerdi benim atandığım okul, bayağı sıkıntılı bir okuldu. Sınıfları kalabalık olan, teknolojik herhangi bir araç gereci olmayan bir okuldu. Hatta bir sene sonrasında okulu yıktılar, bir sene sonra taşımali eğitim yaptık. Neredeyse 1,5 seneye yakın taşımali eğitimle devam ettik. Gittiğimiz okul çevresi de gerçekten İstanbul'un en sıkıntılı bir çevresiydi, bizi bayağı bir 40 dakikalık olacak şekilde bir taşımali eğitimle bizi başka bir okula gönderdiler."

[G13]

G14, resmi değişikliklerin plansızlık yüzünden dirençle karşılaştığını belirtmektedir.

"Çünkü milli eğitimde de Türkiye'deki birçok alanda karşılaştığımız gelişme ya da yeniliğe, değişime karşı bir direnç var. Bir değişim büyümlü bir gelişme, çok fazla kullanılıyor, çok sık da birtakım şeyler de değişiyor aslında böyle bir algı da var ama bunlar nasıl söyleyeyim, belirli deneyimlerin, belirli ön hazırlıkların, belirli şeylerin sonucu değil de çok ani alınan kararların neticesinde olduğu için, çoğu zaman istediği amaca ulaşamıyor. Dolayısıyla bir sonraki aşamada yeni bir şey ortaya koyduğunuzda insanlar buna karşı direnç geliştirebiliyor, bunu anlıyorum."

[G14]

G16, program değişikliklerinin sık yaşanmasının etkilerini şu şekilde ifade etmektedir.

"Mesela bizim şu an üçüncü sınıfa giden öğrencilerimiz el yazısı yazarak öğrendiler, ikinci sınıfa giden öğrenciler, yani bizim öğrencilerimiz el yazısı öğrendi ama bazı harfler değişti. Şu anda birinci sınıfa giden öğrencilerimiz dik yazıya geçti. Şöyle düşünün, 3 kardeş olsa bir evden, abisi kardeşine yardım edemez. Çünkü diyor ki biz bunu görmedik, bu harf ne diyor, R harfi için mesela, biz böyle görmedik diyor, bu nasıl olacak diyor. Burada tabi aslında kavram kargaşası yaşandı, oldu. Bilmiyorum nasıl olacak?"

[G16]

G10, okul gerçeğın bir taklididir ifadesiyle okulların eğitim öğretimde aslında yapmaları gereken işlere yönelmediklerini vurgulamaktadır.

"Çünkü öğretimde bilgiler var fakat bunu güncel hayatta hiç kullanmamış hep bu LYS test tekniğı yüzünden soru çözmeye alışmış. Hani okul gerçeğın bir taklididir. Biz çocuklara doğayı anlatıyoruz biz çocuklara tarihi anlatıyoruz tarihi anlatırken tahtada anlatıyoruz, taklid ediyoruz ya da doğayı anlatırken fizik kurallarını $f=m.a$ yerine f yerine 5 koy m yerine 2 koy aslında sen bir taklit yapıyorsun bu doğayı kavratmaya çalışıyorsun. Bu bıraktığın cismin yere düşerkenki ivmesinin ne olduğunu anlatmaya çalışıyorsun tahtaya yapıştırdın çocuk için somutu soyutlaştırdın çocuğın beklentisi araştırmada somuta geri dönmek. Öğretmen bile soyuta o kadar alışmış ki somuta geri dönemiyor. Yani o LYS test tekniğı yüzünden bunu kaybetmiş aslında o yüzden şeyin TEOG'da sorunun amacından saptı mı bilmiyorum da TEOG'da sadece sınavı sekize çektiler beş altı yedide çocuk sadece ders görüyor siz orda istediğiniz araştırmayı yapabilirsiniz. Çünkü TEOG'da çıkmayacak çocuğın böyle bir derdi yok LYS'de böyle yapılırsa araştırmacı öğretmenlerin 9, 10, 11'deki konular LYS de çıkamayacağı için sadece 12'deki sınav olacak o oranın konusu olacak. O zaman öğretmen 9, 10, 11, 12'de öğrenciye test tekniğı ve sınav olarak şıkları sokuşturmayacak. Öğrenciye araştırma verebilecek."

[G10]

G6, öğretim kademesi yükseldikçe yöntemin demokratikleşmesi gereğini şu şekilde dile getirmektedir.

"İşte şu an mesela şey üzerine, proje yazım üzerine çalışıyoruz. Yani oradaki amacım da aslında ortaokulda daha yönlendiriciyim sosyal sorumlulukta daha mentörüm yani şey yapıyorum işte şöyle yapacağız, böyle yapacağız, böyle yapmalıyız. Tabii ki onların da fikirlerini demokratik olarak, benim için demokrasi de çok önemli bu arada. Ben orada öğretmen olarak değil de onlardan biri gibi olmayı seviyorum. Lisede daha öyleyim. Aslında bütün o süreçleri araştırmayı, bir proje nasıl yazılırı aslında ilk başta onlar araştırıyorlar."

[G6]

G4, kendini geliştirmek istemeyen öğretmenlerin emekli edilmesi gerektiğini düşündüğünü belirtmektedir.

"Yapmak istemeyenleri de bence bir an önce emekli etmeli. Ben artık çünkü bunu gördüm gerçekten çok sıkıntıdayız."

[G4]

G1, öğrencilerin okula zorunlu olarak geliyor oldukları algısını şu şekilde ifade etmektedir.

"Ertesi gün geldim okula. Okulda sınıfıma yaptım. 9/A sınıfının rehber öğretmeniyim. Küçük birer kâğıt çıkarın neden okula geliyorsunuz yazın dedim. İnanın yüzde doksanı zorunlu olduğum için demiş. Arada birkaç tane eğitim için, geleceğim için falan demiş. Klasik cevaplar vermişler. Ama hepsi zorunlu olduğu için geliyor. Mecburlar. Üniversiteye gitmek istediğim için geliyorum diyor. Bir şey öğreniyorum diyen yok denecek kadar az. Bu çok üzücü gerçekten."

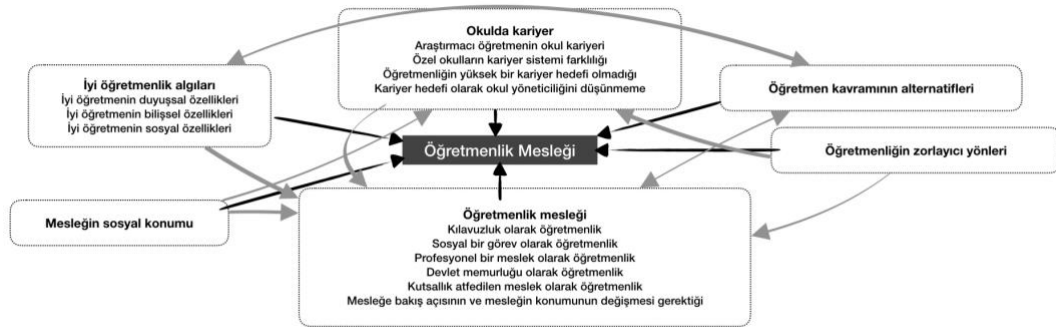
[G1]

G7, eğitim öğretim sisteminin yetersizliğini, sadece belli kalıplar ürettiğini şu sözlerle ifade etmektedir.

"Kalıba sokuyoruz maalesef."

[G7]

4.1.2 Öğretmenlik mesleği. Öğretmenlik mesleği kategorisi, var olan durumda öğretmenlik mesleği hakkındaki görüşlerini ifade etmektedir. Bu kategori altında birleşen kategoriler, öğretmenlik mesleği, öğretmen kavramının alternatifleri, iyi öğretmenlik algıları, okulda kariyer, öğretmenliğin zorlayıcı yönleri, mesleğin sosyal konumu kategorileri olarak belirginleşmiştir. Şekil 3'de öğretmenlik mesleği



Şekil 3. Öğretmenlik mesleği kategorisi ve alt kategorileri.

kategorisi ve alt kategorileri sunulmuştur.

4.1.2.1 Öğretmenlik mesleği. Öğretmenlik mesleği kategorisi içinde aynı isimde bir kategori oluşmuştur. Bu kategoride birleşen kavram kodları kılavuz olarak öğretmenlik, sosyal bir görev olarak öğretmenlik, profesyonel bir meslek olarak öğretmenlik, devlet memurluğu olarak öğretmenlik, kutsallık atfedilen meslek olarak öğretmenlik, mesleğe bakış açısının ve mesleğin konumunun değişmesi gereği başlıkları altında toplanmıştır.

4.1.2.1.1 Kılavuzluk olarak öğretmenlik. Katılımcıların önemli bir kısmı öğretmenliği kılavuzluk veya benzeri bir yaklaşım olarak gördüğünü ifade etmektedir.

Bu bağlamda G20, G18, G15, G9, G8, G5, G4 ve G2, öğretmenin rehber / kılavuz - yardımcı olduğunu, olması gerektiğini belirtmektedir. G18 ve G8'in konuyla ilgili ifadeleri şu şekildedir.

"Yine klasik kitabi bilgiler, öğrenmeyi öğretmek bir kere öğrenciye önemli. Zaten kitaptaki bilgileri şu an teknolojik kaynaklardan çok sıklıkla, rahatlıkla erişebiliyorlar, öğrenebiliyorlar. Ama onun ötesine geçmek önemli. Beceri eğitimi üzerinden gitmek çok önemli diye düşünüyorum. Öğretmen de bu yolda öğrencilere rehberlik eden, onlara ilham veren, destekleyen kişi."

[G18]

"Öğretmen, bana göre hayatın her alanında rehberlik eden kişidir. Yönlendiren, bireylere rehberlik eden kişidir. Bazen bir anne öğretmendir, bazen bir yolda gördüğünüz ya da tanıştığınız yeni bir kişi de öğretmen olabilir. Önemli olan burada rehberlik etmesidir. Bence öğretmen başlığı altında olabilmesi için rehberlik etmesi."

[G8]

G11, G8, G7, G5 ve G1, öğretmenin rol model olarak görülmesi gerektiğini düşünmektedir. G11 ve G1'in konu hakkındaki sözleri şu şekildedir.

"Günümüzde çok bilgi veren, çok her şeyi akademik bilgisi çok yüksek olan yanı sıra, öncelikle doğru insan, her yönüyle dört dörtlük insan, model olabilecek insan benim için önemli. O yüzden karşısındakiyle böyle bir model oluşturması açıkçası önemli."

[G11]

"Bir öğrencinin ne kadar çok öğretmeni varsa o kadar çok farklı rol modele

sahip oluyor ve ister istemez hepimizden bir şeyler alıyor"

[G1]

G2, öğretmeni usta olarak gördüğünü belirtmektedir.

"Birçok şeyin bileşkesi aslında karma bir şey. Net olarak sadece birini dediğim zaman diğer tarafları eksik kalacak bunun. Usta dedim ben öğretmen için. Evet ustalığın gerektirdiği her şeyi taşımalı."

[G2]

G21 ve G6, öğretmen değil, destekleyen/fark ettiren öğretmen olması gerektiğini belirtmektedir. G21'in konuyla ilgili sözleri şu şekildedir.

"Öğrenciyi alıp götürmeli. Yani öğrencinin kendi potansiyelini, performansını, isteklerini, yeteneğini, hayat görüşünü fark edecek tetiklemeler yaratan kişi. Ve sonra bu çıktığında da ortaya, onu dinleyip, ona destek olabilecek, yol gösterebilecek ya da yol gösterecek kişilere yönlendirebilecek kişi. Yani bir destek gibi düşünüyorum."

[G21]

G18 ve G6, öğretmenin birden çok alternatif yol gösterebilen olması gerektiğini belirtmektedir. G6'nın görüşleri şu şekildedir.

"Bana göre öğretmen iyi analiz eden ve birden çok alternatif yol gösterebilen kişi olarak bakıyorum. Çünkü çocuk sana çok farklı geliyor. Her çocuğun farklı bir düşüncesi var. Farklı bir tutumu oluyor ve sen onu yargılamadan aslında şuraya gitmelisin demeden de aslında şunlar şunlar varı gösterebilen kişiye ben öğretmen diyorum."

[G6]

G10, öğretmenin bir aracı olduğunu şu sözlerle belirtmektedir.

"Başka hiçbir şey değil tamamen bir aracı. Dediğim gibi ve öğretmen kişi değil doğrudan keşfetmeyi sağlayan kişi. Öğrenen yine çocuk. Çünkü istediğin kadar kendini yırt çocuk öğrenmeye kapatmışsa hiçbir şey yapamıyorsun. İstedığın kadar en iyi öğretmen ol oraya Einstein'ı koysan mümkün değil kapalı kapıya bir şey öğretemiyorsun."

[G10]

G6, öğretmenin iyi analiz eden olması gerektiğini belirtmektedir.

"Bana göre öğretmen iyi analiz eden ve birden çok alternatif yol gösterebilen kişi olarak bakıyorum."

[G6]

G7, öğretmenin hayattaki problemlerin sınıfta dramatizasyonunu / örneğini yapan kişi olduğunu belirtmektedir.

"onları hayata hazırlayan belki de hayattaki küçük problemlerin orada sınıf içerisinde dramatizasyonunu yapan, örneğini yapan"

[G7]

G1, öğretmenin öğrencide farkındalık oluşturan kişi olması gerektiğini belirtmektedir.

"Öğretmen o yüzden evet önce bilgi veren ama ardından öğrencide farkındalık oluşturan kişidir diye düşünüyorum. Sadece bilgi açısından da değil bu hayata bakışı, duruşu açısından."

[G1]

G7, öğretmenin akademik anlamda hazırlayan kişi olması gerektiğini belirtmektedir.

"ama çocukları akademik anlamda da aynı şekilde hazırlayan kişidir bence öğretmen."

[G7]

Yine G7 öğretmenin her anlamda hayata hazırlayan olması gerektiğini dile getirmekte; başka bir ifadesinde ise öğretmenin eğitim öğretim alanında çocukların yetişmesini sağlayan olması gerektiğini belirtmektedir.

"her anlamda bence hayata da hazırlayan,"

[G7]

G12 öğretmenin sorunun cevabını bulduran kişi olması gerektiğini belirtmektedir.

"Şimdi belki çok kullanılan bir şey ama öğretmen olunmaz, öğretmen doğudur diye bir tabir var. Bana göre öğretmen aslında sorunun cevabını veren değil, sorunun cevabını buldurandır. Aslında öğretmen, bence iyi bir rehber, iyi bir arkadaş, iyi bir yönlendirmecidir. Öğrencinin özellikle iç motivasyonunu artıran, hayal gücünü, her şeyden önce hayal gücünü artıran bir arkadaş olarak

değerlendiriyorum ben. Belli bilgileri enjekte eden veya belli bir mesaiyi dolduran insan değil."

[G12]

G4, öğretmenin öğrenciye öğretmek yerine öğrenme desteği sunan olması gerektiğini şu şekilde ifade etmektedir.

"Kendimce diğer matematik öğretmenlerinden ayrıldığım taraf şu diye düşünüyorum. Matematiği öğretirken arka plandaki beceriler var ya benim için artık o önemli. Şu iki üç senedir o önemli yalnız. Ben mesleğimin on birinci, on ikinci yılındayım ama bir yaklaşık dokuz yıl klasik matematik öğretmenliği yaptığımı düşünüyorum ama şu üç dört yıldır öğrenciye hangi beceriyi kazandırabilirim ki bu becerilerle ilerde onun üzerine çıkabilir diye düşünüyorum. Dolayısıyla öğretmeni de aslında bu açıdan değerlendiriyorum. Bilgi aktaran değil tamamen bilgiyi kullanabileceği bir düşünce sistemine sahip olabilmesi için yardımcı olan, öğrenmesine yardımcı olan. Her yerde bunu da söylüyorum."

[G4]

4.1.2.1.2 Sosyal bir görev olarak öğretmenlik. Bu başlık altında ortaya çıkan kategoride yoğunlaşan hususlar katılımcıların bir kısmı tarafından öğretmenliğin sosyal yönleri belirgin olan, öğrencilere örneklik teşkil etmesi gereken bir meslek olarak algılandığını göstermektedir.

G21 ve G20, öğretmenliğin sevgi işi olduğunu belirtmektedir. G20'nin konuyla ilgili ifadeleri şu şekildedir.

"Yani ben bunları para kazanıyorsam, bu şekilde kazanıyorum, öğretmenlik sırf para da değildir, halbuki biz bunu öğretmen olanlar onu hissederek yapar, yani sevgiyle yapılan da bir iştir."

[G20]

G11, öğretmenliği insan mühendisliği olarak vasıflandırmakta ve bunu şu şekilde açıklamaktadır.

"Bence öğretmen denince hep klasik bir şey vardır, insan mühendisliği derler ya. İnsan mühendisi ama mühendislikte bizim insan mühendisliğimizde hammaddemiz insan ve çocuk. Onu her yönüyle şekillendirmek elimizde. Ona

güven vermek, karşılığında güven alabilmek, olumlu yönleriyle bakabilmek, pozitif yönleriyle bakabilmek, onun kendinin farkında olmasını sağlamak, tamamen model olmaktır bana göre."

[G11]

G6, *benim öğretmenliğim sosyal sorumluluğum* diyerek öğretmenliğe verdiği bu konumu şu sözlerle açıklamaktadır.

"Meslek tanımını değil benim için. Benim öğretmenliğim sosyal sorumluluğum aslında. Düzeltmem gereken şeyler var, katkı sağlamam gereken şeyler var ve hayatımın işte yüzde yüzü varsa bunun yüzde doksanında şuraya şöyle katkı sağlayabilirim. En fazla mesela bir değişime katkı sağlayacaksanız okuldan başlamanız gerekiyor mesela. Gidip bir sivil toplum örgütünde çalışmaktansa bir çocuk üzerinde oluşturduğunuz fark birçok şeyi değiştirebiliyor. O yüzden daha bence yaşam biçimi ya da ne bileyim hobimizi seçiyoruz. Hoş gelen, güzel gelen bir şey. Öğretmen olmak da öyle bir şey. Öğretmenlik meslek gibi gelmiyor çok fazla."

[G6]

G1, *öğretmen sanatçıdır* diyerek öğretmenliği bir performans olarak tarif etmektedir.

"Bizim bir hocamız vardı. Öğretmen sanatçıdır derdi. Her ders sahneye çıkar ve her performansının bir öncekinden iyi olması gerekir ki sonraya seyirci toplayabilsin derdi."

[G1]

G3, *tüm insanlar biraz eğitmen* ifadesiyle aslında öğretmenliğin doğal bir sosyal süreç olduğunu şu sözleriyle ifade etmektedir.

"Canlıların temel amacı dünya üzerindeki varlığını devam ettirmek üzerine kurulu. Bunun için de ya ölümsüz olmalıyız ya da deneyimlerimizi ve öğrendiklerimizi bir sonraki nesle aktarmalıyız. Maalesef ya da iyi ki ölümsüz değiliz, bu yüzden geriye kalan tek seçenek bilgi aktarımı. Bu bağlamda tüm insanlar biraz eğitmen"

[G3]

G19, öğretmenin *duygusal dünyayı inşa eden* kişi olduğuna vurgu yapmaktadır.

"O zaman öğretmen nedir, öğretmen öğrencinin bence duygusal dünyasını inşa

edendir, ruh dünyasını inşa edendir. Ben öğrencinin gözlerinde ışığı görüyorum, ben öğrenciyle konuştuğum zaman aramızdaki enerji transferinin çok öğrenciye çok şey kattığını düşünüyorum. Ve onun öğrendiği bilgiyi, kitaptan öğrendiği veya okuldan öğrendiği bilgiyi sosyal hayata transfer nasıl edebileceğini, bir olayı herhangi bir sosyal olayı veya siyasal bir olayı nasıl yorumlaması gerektiğini kazandıran kişinin öğretmen olduğunu düşünüyorum, sosyal taraftan özellikle. Böyle."

[G19]

G2, kendinden örnek vererek öğretmenin öğrenciler tarafından idol olarak görülebildiğini belirtmektedir.

"Benim idollerim vardır. İlkokul öğretmenim idolümdür. Evimizde kirada oturan ve hâlâ da görüştüğüm yirmi yıl öncesinden bahsediyorum. Remzi hoca idolümdür. İlkokul öğretmenim köy enstitüsü mezunuydu. Remzi hoca dediğim insan köy enstitüleri değil ama öğretmen okulundan mezundu."

[G2]

G1, öğretmenin sosyal duruşunun öğrenciye örnekliğine vurgu yapmakta, aynı katılımcı öğretmenliğin öğrencide değişiklik yaratmak olarak görüldüğünü ve sadece akademik başarı değil, kendinden izler bırakması gerektiğini ve öğretmenliğin para kazanmak için yapılan bir meslek olmadığını belirtmektedir.

4.1.2.1.3 Profesyonel bir meslek olarak öğretmenlik. Bu başlık altında katılımcıların bazılarının öğretmenliği profesyonel bir meslek olarak algıladıkları ve profesyonelliği nasıl anladıkları görülmektedir.

G3 ve G1, öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak görülmesi düşüncesini ifade etmiştir. G1 ise bunun işini iyi yapanlar için özellikle böyle olduğunu ifade etmektedir.

"Belki mesleğini profesyonel olarak yapan her öğretmen ya da öğretmenliği bu da profesyonel bir meslek, doktorlukla aynı statüde olabilecek kadar iyileştirecek kişiler için kullanabiliriz bunu. İşini layıkıyla yapan insanlar için kullanabiliriz."

[G1]

G16, öğretmenlikte kendine zaman ayırma imkânı olduğu algı ve düşüncesinde olduğunu belirtmektedir. Kendisi bu nedenle başka bir işten ayrılarak öğretmenliğe geçiş sürecini şu sözlerle ifade etmektedir.

"Kendime daha çok vakit ayırabileceğimi düşündüm. Çünkü laboratuvarında çalışıyorduk, uzun süreli olarak çalışıyorduk, yetiştirmemiz gereken çalışmalar, yazılar, araştırılması gereken yayınlar vardı. Bu biraz zorladı beni aslında. 5-6 saatlik bir çalışma temposu benim için daha uygun geldi. Çok da kararsız kaldığım zamanlar oldu ama mutluyum ya. Mutluyum. Tamamıyla kişisel tercih olarak geçiş yaptım."

[G16]

G1, vatandaşlık gereği ve toplumun kalkınması için işini iyi yapmayı işinin hakkını vermek olarak yorumlamakta ve başka bir ifadesinde ise öğretmenliğin maddi tatmininin az olduğu algısını doğru bulmadığını belirtmektedir.

"Maddi manevi, sadece maddi olarak değil tabi ki ama bu bir borçtur. Toplumun kalkınması için, devam etmesi için. Hani iyi vatandaş olmak sadece yere çöp atmamak, hırsızlık yapmamak, yolsuzluk yapmamakla bitmiyor. Ben öğretmen olarak bu konudaki görevimin çok daha fazla olduğunu biliyorum. Her sene iki yüz elli öğrenciyle muhatap oluyorum. Her birinde olmasa da bu iki yüz elliden yirmisinde olumlu bir iz bırakabilsem gelişime dair olumlu bir iz bırakabilsem evet en azından mesleğimin hakkını veriyorum diyebilirim."

[G1]

"Ayrıca para için de yapılıyorsa bu iş tam da layıkıyla yapılmalı. Onun da bir karşılığının ödenmesi gerekiyor. Ben şey taraftarı değilim. Evet maddi açıdan çok desteklenmiyor olabiliriz. Dışarı ile karşılaştırıldığımızda maaşlarımız düşük olabilir filan ama ben çok da açıkçası böyle düşünmüyorum. Belki de özel sektörde çalışmış olmamın getirdiği bir şey. Genel olarak konuşuyorum. Kendi çalışmam için değil. Genel olarak baktığımda evet öğretmenler iyi para kazanıyorlar aslında. Ee bunun karşılığı verilmeli bir şekilde."

[G1]

G7, öğretmenin *belli yaşlarda çocukların sorumluluğunu alan* kişi olduğunu ve G1, öğretmenin asıl görevinin öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak olduğunu belirtmektedir.

"O öğrencinin ihtiyacı olduğu için ben oradayım. O ihtiyaca bir cevap vermeliyim ben. O öğrencinin ihtiyacı yoksa ben o sınıfta neden yer kaplayayım ki? Ona bir şey katmalıyım ki benim oradaki varlığım anlam kazansın. Bunun için de duran öğretmen değil araştıran öğretmen olayım ki tam karşılığını vereyim. Maddi manevi, sadece maddi olarak değil tabii ki ama bu bir borçtur. Toplumun kalkınması için, devam etmesi için."

[G1]

G5, öğretmen her şeyi bilmek zorunda değil diyerek hem araştırmacı öğretmenliğin bir özelliğine hem de mesleğin profesyonel sınırlarına vurgu yapmaktadır.

"Bu, inanılmaz bir etki yaratıyor çocuk üzerinde ya da bir şey çıkıyor mesela öğretmen her şeyi bilmek zorunda değil. Bunu bilmiyorum hadi gel birlikte araştıralım. Aa, bu da böyleymiş. Çok ilginç değil mi?"

[G5]

4.1.2.1.4 Devlet memurluğu olarak öğretmenlik. Katılımcılar memur gibi davranan bazı meslektaşlarına yönelik eleştirel tutumlarını ifade etmektedir.

G18, G4, G2 ve G1, klasik öğretmenlik döngüsünden söz etmekte ve bunun daha çok öğretmenliği memuriyet olarak görenlerde ortaya çıktığını düşündüklerini belirtmektedir.

"Ben oldum diyen öğretmen zaten araştırmacı öğretmen olamaz. Tamam ben öğretmen oldum. Artık daha gidecek yerim yok. Öğrenecek bir şeyim yok. Ki bu çok fazla var. Öğretmenliğin toplumdaki statüsünün bozulmasındaki en büyük sebep bu. Çok fazla bunu yaşayan insan var. Zamanında yaşadığı o problemlerle idealizmini kaybedip ayın on beşinde maaşımı alacağım, derse girip müfredatı işliyorum. Notumu veriyorum. Yazılı yapıyorum. Okuyorum. E-okula giriyorum. Karneyi veriyorum. Bir döngü içinde hissediyor insan kendisini. Bir kere kesinlikle bunun kırılması gerekiyor. Kırabildiğim ölçüde mutlu oluyorum çünkü hocam. Ben girmiyor muyum o döngüye kesinlikle ben de giriyorum. Şunu yapayım bunu yapayım bitsin. Şu dönem bir bitsin. Yani böyle konuşuyor olmam benim çok profesyonel bir şekilde yapıyorum mesleğimi gibi bir algı oluşturmasın."

[G1]

"Eğer bu araştırmacı kimlik üzerimde olmasa ben klasik bir öğretmenim. Derse girip, çıkan, klasik aktarım yapan ama bu kimlikle kendimi yeniliyorum, tazeliyorum."

[G4]

G18, G14, G12 ve G2 ise, açıkça memur öğretmen ifadesini kullanarak memur öğretmenliği gerçekte öğretmenlik olarak algılamadıklarını ifade etmiştir. G12'nin sözleri şu şekildedir.

"Bir de ben şöyle ayırıyorum, aslında öğretmenler iki gruba ayrılabilir. Memur olanlar ve öğretmen olanlar. Öğretmenliği memurluk gibi görenler var."

[G12]

4.1.2.1.5 Kutsallık atfedilen meslek olarak öğretmenlik. G9, öğretmenliğin kutsal bir görev olduğunu, G10 ise ters yönde sayılabilecek düşüncesini ifade etmiştir. G9'un sonraki sözlerinden kutsallık ifadesinin aslında değer aktarımı sorumluluğu olarak görüldüğünü düşündürmektedir.

"Bu tanım içerisinde öğretmenlik bir rehberlik midir? Evet rehberliktir. Ama her şeyin başında öğretmenlik kutsal bir meslektir diyoruz. Çünkü öğretmenlik bir peygamber mesleğidir. Tüm peygamberler sonuçta eğitimcidir. Bu gözle bakmak lazım."

[G9]

"Büyük bir kutsal görevin yok tamam belli yetiler istiyor ama hani ben öğretiyorum yok öyle değil sen gerçekleri keşfetmeyi sağlıyorsun."

[G10]

"Tabii ki öğrencilere çocuklara bir yön çizmeye yardımcı olduklarında, öğrencilerin kendi yönlerini çizmeye karar verdiklerinde yollarını çizmeye karar verdiklerinde onlara yardımcı olacaksınız da ama bir taraftan da sonuçta bazı hakikatleri de anlatmak gerekiyor diye düşünüyorum. Bu anlamda şeyim vardır yani muhafazakarlık yönümüz biraz ön plana çıkıyor. Biraz muhafazakârız o anlamda İngilizce tabirle konservatifiz biraz katıyız. Esnek olmamak değil bu ama kendi kültürümüzü ve milli manevi değerlerimizi anlatmış olduğumuz konuların içerisinde öğrencilere de verme çabası

içerisindeyim açıkçası. Bunu karşımdaki öğrenci kitlesinin nasıl olduğuna bakmaksızın yapıyorum. İster muhafazakâr ailelerden gelmiş olsunlar ki imam-hatip lisesinde öğretmenlik yaptım. İsterse bambaşka bir camiadan gelmiş olsunlar ki mevcut şu an ki öğrencilerim benim o şekildedir. Öğrencilerim içerisinde kendisini Ateist olarak tanımlayan öğrencilerim de var. Ama dersi anlatırken sonuçta ben kendi inandığım gibi tabii ki müfredat da verilmek kaydıyla dersi anlatmaya çalışıyorum."

[G9]

4.1.2.1.6 Mesleğe bakış açısının ve mesleğin konumunun değişmesi gerektiği.

Bu kategoride son olarak mesleğe bakış açısı ve mesleğin konumu hakkında dile getirilen bazı görüşler ortaya çıkmıştır.

G18, öğretmenliğe bakış açısını değiştirmek gerektiğini düşündüğünü belirtmektedir.

"Yurtdışında bir öğretmenin yazdığı yazıyı tartıştık sabah. Şey diyor, biz profesyonel bakıcılarız diye tanımlıyor kendini. Velinin ve diğer kitlenin de bakış açısı çok önemli. Öğretmeniz diyoruz, kendimizi bir yere koyuyoruz ama aslında karşıdaki kişi seni ne olarak görüyor, o da önemli. O yüzden hem öğretmen profilinin değişmesi hem zihniyeti değişmesi, öğretmen yani mevcut yaygın öğretmen profili de aslında bu düşüncüyü destekliyor. Ondan kaynaklı bir şey de var. Bizim topyekûn kökten bir şeyler yapmamız lazım, zihniyetin değişmesi için."

[G18]

G2, öğretmenliği tanımlayan kavramların sınırlayıcı olabileceğini belirtmekte, öğretmenin zaten yapması gereken şeylerin alternatif gibi sunulmasına karşı yaklaşımını şu sözlerle ifade etmektedir.

"Aslında ben bazı kavramların, bazı durumların sadece belli standart kavramlarla verilmesine – mesela lider öğretmen sözünden hiç hoşlanmıyorum. Çok rahatsız edici bir yanı var lider öğretmenin. – öğretmen zaten liderdir. Bunu ayrıca lider öğretmen diye koymanın bir anlamı yoktur. Öğretmenin vazifesi bu. Araştırmacı öğretmen öyle olmalı yani bunu özellikle bilmiyorum sizin araştırma konunuz özür dilerim ama. Ama sizce de öyle değil

mi? Ne kötü değil mi?"

[G2]

G4, öğretme ifadesinin olumsuz çağrışımlarına vurgu yaparak mesleğe bakış açısı ve mesleğin konumu hakkında mesleğin adının oluşturduğu intibaa işaret etmektedir.

"Öğretme ifadesini, öğretmenlik ifadesini bir ukalalık olarak da algılıyorum zaman zaman kendimce."

[G4]

G14, eski öğretmenlerin değişime daha zor uyum sağlayabildiğini şu sözleriyle belirtmektedir.

"Şimdi yeni gelen öğretmeni eski bir öğretmen ve hala bazı şeyleri onlarca yılda nasıl yürüttüyse öyle yürütmeye çalışıyor ve çocuklar program bu, bunu uygulayacağız diyor. Oysa bir önceki öğretmenim benim çocuğumun mevcut programla yetinmediğini, daha fazlasını istediğini ve ancak kendisini böyle ilerletebildiğini gördü. Ona ekstra şeylerle, o ihtiyacını, o öğrenme ihtiyacını karşılayacak şeyi de aynı anda uyguladı. Programı uyguladı ama o bireysel farklılıklara göre de birtakım görevler verdi, birtakım sorumluluklar verdi, ders dışı faaliyetler verdi ve o ihtiyacı karşıladı. Ki ben de mesela kendi girdiğim sınıflarda bunu yapmayı önemsiyorum. Herkese belki asgari düzeyde ihtiyacını karşılamamız gerekir ama farklı ihtiyaçları karşılayacak şeyleri de öğrencilerin o bireysel farklılıklarını gözetecek programları da o programın içinde yürütebilmeniz gerekir. Bu anlamda bizim öğretmenimiz, benim o istediğim profile yakındı fakat yeni öğretmende böyle bir şey yok. Mesela nedir, çocuklar bu sene 1'den 100'e kadar matematiksel olarak saymayı öğreneceksiniz, toplama çıkarma çarpmayı öğreneceksiniz diyor. Ama benim çocuğum bölmeye kendi merakıyla açıkçası biraz da bölmeye başlamış vaziyette ve bu hafta fark ettim ki geçen seneki ilk hafta gibi değil. Okumak istemiyor, ders çalışmak istemiyor, ödev verilmiş ödevleri baştan savma veriyor. Niye, çünkü zaten onun yeterliliklerinin çok altında şeyler. Bunu kendisine karşı bir şey gibi görmüyor, küçümsüyor."

[G14]

G13, öğretmenliğin çok yönlü gelişime kapalı meslek algısının olduğunu şu sözleriyle belirtmektedir.

"... bir de şöyle bir algı var toplumda; öğretmen, mesela matematik öğretmeni sadece matematikle ilgili bir şey yapar, ben mesela ekstradan şu robot çalışmalarını yapıyorum, a matematik öğretmeni robot çalışması yapıyor, niye yapıyor, nasıl öğrenmiş. Ki ben de bu alanı araştırdıkça öğrendim, onu söyleyeyim yani, ben de bunun uygulanabilir olduğunu araştırınca öğrendim. Ondan sonra, tıpta da var bu matematik, psikolojinin içerisinde de var bence akıl yürütme diyoruz, algoritma diyoruz. Pazarlamanın içerisinde var, her şeyde var. Bu şekilde baktığımızda sadece mesleğe bu şekilde bakılınca tabii gelişme olmaz. Ama bakıyorum, diğer sektörden dediğim kişiler baktığımda, bir doktor inanılmaz derecede her türlü alanda konferansa gidiyor, yurtiçi yurtdışı her şeyi kovalıyor yani. Bir pazarlamacı, aynı şekilde her alanda bir şey bilgi sahibi olmaya çalışıyor, yurtiçi yurtdışı, bir şekilde bir eğitime gidiyor."

[G13]

4.1.2.2 Öğretmen kavramının alternatifleri. Öğretmenlik mesleği kategorisi içinde öğretmen kavramına alternatif kavram önerileri ortaya çıkmıştır. Buna göre; G16, vicdanlı öğretmen ve sorun çözücü; G19, dertli öğretmen ve okuyan bir öğretmen; G15, bilimsel öğretmen, G20 ve G18, gelişen – geliştiren öğretmen; G13, vizyoner öğretmen; G10 uygulamacı öğretmen; G20, araştırmacı ve rehber olan öğretmen; G18, kolaylaştırıcı ifadelerini öğretmen yerine ya da öğretmen ifadesiyle birlikte kullanmayı önermiştir. G19, ayrıca öğretmen ifadesinin yetersiz olduğunu da belirtmiştir. Katılımcıların bu konudaki ifadelerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Sorun çözücü olabilir, güzel evet sorun çözücü olabilir evet sorun çözeceksin. Sorun daha kulağa hoş geliyor, sorun çözücü olabilir. Çünkü gerçekten bir problem var ve biz o problemi çözmek için uğraşyoruz ve çalışıyoruz. O problem yoksa zaten sorun da yok. Bizim öyle bir etkinliğimiz de olmaz. Bir yerde problemi görüyoruz, demek ki bir sorun var, bu sorunla ilgili neler yapabilirizi biz araştırıyoruz. Evet sorun çözücü olabilir. Çünkü biz araştırmakla da kalmıyoruz sadece, araştırmacı bir yerde bırakıyor gibi aslında. Evet burada sorun var, bunun sebebi de bu deyip bırakıyor değil. Biz aynı zamanda onu uyguluyoruz da ve onun ne olduğunu da görmeye çalışıyoruz.

Evet, ürün ortaya koymaya çalışıyoruz, öyle diyeyim."

[G16]

"Evet. Bilimsel bakış açısına sahip öğretmen aslında bunun uzununu, onu kısaltarak bilimsel öğretmen diye düşündüm. Bilimsel bakış açısına sahip öğretmen, diğerleri değil. Onun bir farkı olabilir diye düşündüm."

[G15]

"Mesela gelişen geliştiren öğretmen, kullanılan kavramlar şu an günümüzde de kullanılıyor, gelişen geliştiren öğretmen. Dediğim gibi, başta da söyledim, öğretmen kavramı içinde aslında gelişmeyi, araştırmayı kendiliğinden barındırıyor, barındırmak zorunda."

[G18]

"Vizyoner olabilir çünkü bir şeyi araştırmak demek, bir şeyi öngörmek demektir, yani olanlardan rahatsız, olacıklardan kaygılı ve onun yetersiz olduğunu düşünüyordur büyük bir ihtimalle ortamın, çevrenin yetersiz olduğunu düşünüyordur. Ona göre nasıl ayak uydurabiliriz, ona bakıyordur. O şekilde. Onun için vizyoner diyebilirdim. Öngörebildiği için, araştırması gerektiğini bildiği için."

[G13]

"Öğretmen yerine ne diyebiliriz. Mesela bir katıldığım bir çalışmada etkinlikler vardı, o etkinliklerde etkinliği yürüten kişilere kolaylaştırıcı diyorlardı. Ne kadar güzel. Bir süreç var, o süreç zaten işliyor ve kolaylaştırıcılar vardı takıldığın yerde seni destekleyen, belki ileriye gitmen için seni itekleyen kişiler. Öğretmene böyle bakabiliriz aslında."

[G18]

"Sürekli bir defa okuyan bir öğretmen karşımıza çıkıyor. Hele mesela bir tarih öğretmeni, bir sosyal bilgiler öğretmeni, hem günceli iyi takip etmesi gerekiyor içinde boğulmadan hem kendi alanının yeterliliklerini, yeniliklerini iyi takip etmesi gerekiyor."

[G19]

4.1.2.3 İyi öğretmenlik algıları. Öğretmenlik mesleği kategorisi içinde oluşan bir diğer kategori iyi öğretmenlik algıları olmuştur. Katılımcıların iyi öğretmen kavramına getirdikleri açıklamalarda özelliklerin duyuşsal, bilişsel, sosyal bazı

özellikleri tanımladıkları görülmektedir. Bu yüzden bu kategori bu üç başlık altında alt kategorilerde değerlendirilmiştir.

4.1.2.3.1 İyi öğretmenin duyuşsal özellikleri. Katılımcıların iyi öğretmen kavramına getirdikleri açıklamalardan duyuşsal özellik gösterenler bu kategoride değerlendirilmiştir.

G20, G13 ve G1, iyi öğretmenin öğrenciye saygı duyacağını belirtmektedir. G1'in bu konudaki görüşleri şu şekildedir.

"İyi bir öğretmen kesinlikle önce öğrencisine saygı gösteren kişidir. Her öğretmene saygı duyulması gerekir ama öğretmenin karşısındaki yaş hiç fark etmiyor. İnanın beş yaşında da olsa elli yaşında da olsa elli yaşındaki insana da ders verdim. İlk önce öğretmen saygı gösterecek ki karşıdan aynı saygıyı alabilsin."

[G1]

G20, iyi öğretmenin iş ahlakına sahip olması, hakkaniyetli olması gerektiğini şu ifadelerle belirtmektedir.

"Yani işini hakkıyla yapmak gelir benim ilk başta aklıma. İşimi iyi yapmak istiyorsam, çocuklara iyi, yani işimi iyi yapmak istediğim için çocukların da bunu, nasıl anlatsam, çocukların da bu şekilde benim iyi yapmamla onların da evet gelişmesini sağlayabilmek için. Yani ben bunları para kazanıyorsam, bu şekilde kazanıyorum, öğretmenlik sırf para da değildir, halbuki biz bunu öğretmen olanlar onu hissederek yapar, yani sevgiyle yapılan da bir iştir."

[G20]

G11 ve G4, iyi öğretmenin ahlaki yönden öğrenciye rol model/örnek olması gerektiğini düşünmektedir. G4'ün konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir.

"Ama bunun yanında da ahlaki yönden ya da ne diyelim, öğrencilere rol model olabilecek, onun dışındaki eğitim kısmında da rol model olabilecek, örnek davranışlara sahip"

[G4]

G19 ve G12, iyi öğretmenin dürüst ve adil olması gerektiğini belirtmektedir. G12, konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir.

"Evet, şimdi iyi bir öğretmen aslında en başta bir kere adil olan bir öğretmen,

yani sınıfında öğrencilerine karşı dürüst ve adil olan bence. Çünkü öğrenci öğretmenin her şeyini modellemeye çalışıyor. Klasik bir yaklaşım nedir, öğretmen sınıfa girer, en çalışkan üç öğrenciyle dersi yapar çıkar. Bu öğretmen kendini kandırır, der ki ben dersimi verdim, süremi doldurdum çıktım. Oysa iyi bir öğretmen, orada herkese dokunabilen bir öğretmen."

[G12]

G19 ve G6, iyi öğretmenin samimi/içten olması gerektiğini düşündüğünü belirtmektedir. G19'un görüşleri şu şekildedir.

"İyi bir öğretmen bir defa samimiyet kesinlikle olmak zorunda. Çok yalın ve samimi ilişkisi olması lazım bir öğretmenin. Öğrenci çünkü bunu artık yani geleneğimizde şöyle bir laf vardır, söz var güzel bir söz, lisan-i hal, lisan-i kalden üstündür. Yani insanın vücut dili, hal dili aslında söylediklerinden çok daha önemli."

[G19]

G21, iyi öğretmenin iyi dinleyen olması gerektiğini belirtmektedir. G21, ayrıca iyi öğretmenin öğretmenlik felsefesiyle hayat felsefesinin örtüşmesi gerektiğini şu şekilde ifade etmektedir.

"Bana şey gibi geliyor, önceden beri şöyle söylüyordum, diyorum ki öğretmenlere soralım, tamam mı, hayat görüşü falan değil, direk senin hayat felsefen nedir, hayat felsefenin ortasında bulunan şey ne. Sonra da diyelim ki yaptığın mesleğe göre, bu meslekte senin felsefen ne, yine mesleki olarak öğretmenliğinde odağına koyduğun felsefen ne, peki bu hayat felsefenle öğretmenliğindeki felsefen birbiriyle iç içe girift olabiliyorlar mı ya da aynı mı, örtüşüyor direk aynı mı yoksa örtüşüyorlar mı, yoksa bir arada yine uyumlu biçimde gidebiliyor mu? Bence bir arada uyumlu biçimde gidebiliyorsa en azından, bence orada iyi bir şeyler çıkıyor. Ama bir çatışma varsa, bir zıtlık varsa hayat felsefesiyle adamın yaptığı iş arasında, o zaman orada öğretmenlik çok da üst düzeyde iyi biçimde gitmiyor gibi geliyor bana. Hayatı nasıl gidiyordur onu artık bilmiyorum."

[G21]

G13, öğretimin iyi bir iletişimi olması gerektiğini belirtmektedir.

"Onlarla iletişim kurabileceğim bir öğretmen ihtiyacı vardı. Ve matematik

anlaşılan bir ders olmadığından dolayı sınıfta benim bu dersi çok iyi bir şekilde anlatıyor olmam gerekiyordu. O zaman öğretmen kimliğini de aynı zamanda dersini çok iyi bir şekilde anlatabilen, yani öğrenciyi gerçekten dersine bağlayabilen bir öğretmen olarak düşünebilirim. Öğrenci açısından bakınca bu böyle."

[G13]

G3, iyi öğretmenin yaptığını da yap dediğini de yap modelinde olması gerektiğini belirtmektedir.

"Bize öğretmenlerimiz zamanında dediğini yap yaptığını yapma derlerdi. Bence iyi bir öğretmen değildi onlar. Hani yaptığını da yap dediğini de yap modeline inanıyorum. O yüzden hani önce kendini geliştir, bir şeyler yapmaya çalış, her tavrında her hareketinde örnek ol. Çok belki konu dışı olacak belki ama yıllarca sigara içmiş bir insanım, öğretmenliğe başlayınca sigarayı bıraktım ki herhangi bir öğrencim bana ya sen sigara içiyorsun, bana içme demesin diye. Saçım uzunken böyle hırpani bir insanken daha dikkat etmeye başladım. Kılığım, kıyafetimle de örnek olayım diye. Ki böyle bir zorunluluk yok aslında. Hep şeyi düşünüyorum. Nasıl olmayı istiyorsam, önce öyle olayım, onu da başkalarına aktarayım. Çocuğumu nasıl eğitiyorsam öğrencilerimi de öyle eğitiyorum. Bence biraz öğretmenlik bu olmalı."

[G3]

Katılımcıların dile getirdikleri diğer özellikler; sabırlı olması, iyi insan olmayı aşılamanın olması, güzel alışkanlıklar edindirmeyi amaçlaması, öğrencilerin her şeyinden haberdar olması, öğrencilerin sorumluluklarını gözü kapalı alabilen olması, öğretmenlik için gerekli heyecan ve ruha sahip olması, öğrencilerini çok seven olması, öğrencilerin seviyesine inip onlarla birlikte gülmesi, eğlenmesi, yaşam anlamında ilkeleri, sevgiyi, saygıyı öğretmesi, sınıf yönetiminde her öğrenciye eşit, usulüne uygun davranması, öğrenciyi kendi tanıma yolculuğuna çıkararak olması, öğrendiklerini paylaşmayı seven olması, öğrencileriyle her şeyi paylaşabilen olması, çocuğu önemseyen, yargılamayan, adaletli olması, iyi öğretmenin duyuşsal olarak da iyi olması gerektiği, iyi öğretmenin duyuşsal olarak öğrencilerini etkileyebildiği, öğretmenin iyi insan yetiştirebilmesi için iyi insan olması, sözle davranışın ortak olması gerektiği, geleceği öngören ve buna göre yönlendirebilen olması olarak

sayılabilir. G15 ise, idealist öğretmenlerin geleceğe dair daha umutlu olduğunu belirterek iyi öğretmenin başka bir duyuşsal özelliğini ifade etmektedir.

4.1.2.3.2 İyi öğretmenin bilişsel özellikleri. Katılımcıların iyi öğretmen kavramına getirdikleri açıklamalardan bilişsel özellik gösterenler bu kategoride değerlendirilmiştir.

G10, öğretmenin keşfettirici olması gerektiğini şu sözlerle ifade etmektedir.

"Bu noktada Galileo'nun bir cümlesi çok hoşuma gidiyor. O cümlede şunu söylüyor diyor ki: "Hiç kimseye bir şey öğretemezsin sadece onu keşfetmesini sağlarsın" diyor. Senin bir öğretme yeteneğin mutlaka vardır da yani bunu sağlayan kişinin aracısın o kadar. Büyük bir kutsal görevin yok tamam belli yetiler istiyor ama hani ben öğretiyorum yok öyle değil sen gerçekleri keşfetmeyi sağlıyorsun. Bazen sınıfta bir soru yazarsın çocuklar anlamayabilir dört soruyu yan yana yazıyorum hiçbir şey söyleyemiyorum kıyas yaparak kendileri çıkarım yapıp sonuca daha kolay ulaşabiliyorlar."

[G10]

G18 ve G6, iyi öğretmenin iyi bir gözlemci olması gerektiğini ifade etmektedir. G6'nın konuyla ilgili ifadeleri şu şekildedir.

"Çocuk eğer bir tarafa eğilimi varsa gözlemlemeli ve bir sorusuyla çocuğu o tarafa çekebilmeli. İyi bir gözlemci de olması gerekiyor iyi bir öğretmenin."

[G6]

G4 ve G1, iyi öğretmenin yerinde saymayan, kendini çok yönlü geliştiren olması gerektiğini düşündüğünü belirtmektedir. G1'in konuyla ilgili ifadeleri şu şekildedir.

"Ve kesinlikle yerinde saymayan kişi olmalıdır. Nasıl desem çok çabuk değişiyoruz. Gençler çok çabuk değişiyor. Şimdi ben bakıyorum otuz yedi yaşındayım. Başladığımdaki öğrenci profiliyle şimdikine bakıyorum her sene dokuzuncu sınıflarla yeniden fark ediyorum bunu. İnanın her sene o kadar ciddi bir değişim var ki ortada."

[G1]

G4, iyi öğretmenin teknoloji, pedagoji ve alan bilgisini birleştirip sunabilmesi gerektiğini belirtmektedir.

"şimdi ben tezimde de teknolojik pedagojik alan bilgisi çalışıyorum. Pedagojik formasyonda eskiden ismi. Tabii bunun 2014'te çıkacak öğretmen yeterlilikleriyle ilgili bir belge vardı, strateji belgesi. Orada ismi teknolojik pedagojik alan bilgisi diye değişecekti ama henüz çıkmadı. Bekliyoruz dört gözle. Yani teknoloji anlamında donanımlı, alanıyla pedagojiyi iyi birleştirebilmiş, öğretim bazında baktığımızda ve bunu en iyi şekilde sunabilen öğretmen iyi öğretmendir."

[G4]

G3, iyi öğretmenin yokluğunda öğrencinin öğrenmeye devam edebilmesi gerektiğini düşündüğünü şu sözlerle belirtmektedir.

"Bence iyi bir öğretmen aslında bir eğitmen ve öğrenen olduğunu asla unutmayan ve öğreteceği konuların ve değerlerin daha fazlasını öğrenmeye çalışan kişi olmalı. İnsani değerleri asla aklından çıkarmamalı ve çalıştığı grubu ve bireyleri iyi tanımalı. Belki biraz daha önemlisi yaptıkları ile hem ışık tutmalı hem de örnek olmalı. Kendisinin yokluğunda da öğrencinin öğrenmeye devam edebilmesini sağlamalı."

[G3]

Katılımcılar ayrıca iyi öğretmenin bireysel farklılıklara göre yöntem üretmesi, deneyimli bir öğretmen olması, beyin açıcı, yol açıcı ve düşündürten olması, bilgiyi karşısındakinin ihtiyacına göre şekillendiren olması, çağdaş, akılcı, bilimsel bakış açısına sahip olması ve değişimi sindirebilen olması gibi bilişsel özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmektedir.

4.1.2.3.3 İyi öğretmenin sosyal özellikleri. Katılımcıların iyi öğretmen kavramına getirdikleri açıklamalardan sosyal özellik gösterenler bu kategoride değerlendirilmiştir.

G14, iyi öğretmenin sosyal sorumluluklarının farkında olması gerektiğini şu sözlerle ifade etmektedir.

"Yine daha üst anlamda, daha ideal anlamda da ben öğretmenin bir sosyal

sorumluluk boyutu olduğu kanaatini de taşıyorum. Yani sadece öğrencilerini değil, öğrencilerinin velilerini, mahallesini, şehirlerini ve dolayısıyla ülkeyi ve son tahlilde tüm dünyayı gözetmesi gerekiyor ve tüm dünyayı bütünsel olarak daha iyiye, daha doğruya, daha güzele doğru geliştirmesi, değiştirmesi, dönüştürmesi gerekiyor. Bu anlamda o insani temel değerlere doğru belki bir yol alması gerekiyor, o yolu açabiliyorsa açması gerekiyor, açanlar varsa ona o sürekliliğe katkı sağlaması gerekiyor. Dolayısıyla öğretmenin eğitsel sorumluluklarıyla birlikte iyi bir öğretmenin sosyal sorumluluklarının da farkında olması gerektiğini düşünüyorum."

[G14]

G14 ve G13, öğretmenin sınıfın ve toplumun ihtiyaçlarını karşılaması gerektiğini düşündüğünü belirtmektedir. G13'ün konuyla ilgili ifadeleri şu şekildedir.

"O zaman dediğim gibi ben bunlarla da baş edebilmem için öğretmenliğimi bir şekilde bu yönde geliştirmem gerekiyor diye öyle adımlar atmaya çalıştım. Bendeki öğretmen kimliği bu. Sürekli öğrenen, faydası olmaya çalışan, günümüz şartlarına göre ama tabii, günümüzün ihtiyacı neyse, eğer bu bir toplum yapısına yönelik bir ihtiyaçsa ona yönelik bir ihtiyacı öğrenmeye çalışıyorum. Eğer bu, STEM diyoruz şimdi o STEM'e yönelik bir fen, teknoloji, mühendislik gibi böyle bilimsel düşünmeyi tetikleyen bir yaklaşımsa onu öğrenmesi gereken bir öğretmen. Günümüz şartları ya da girdiğiniz sınıfın ihtiyaçları neyse onu öğrenmesi gereken bir öğretmen olarak ben düşünüyorum kendimi. Bu şekilde."

[G13]

4.1.2.4 Okulda kariyer. Öğretmenlik mesleği kategorisi içinde oluşan bir diğer kategori okulda kariyer olmuştur. Bu kategori altında birleşen kavram kodları, araştırmacı öğretmenin okul kariyeri, özel okulların kariyer sistemi farklılığı, öğretmenlerin yüksek bir kariyer hedefi olmadığı, kariyer olarak okul yöneticiliğini düşünememe başlıkları altında kategoriler oluşturmuştur.

4.1.2.4.1 Araştırmacı öğretmenin okul kariyeri. Katılımcıların genel olarak okulun, öğretmenliğin kendilerine çizdiği kariyer rotasını ifade ettikleri hususlar bu kategoriyi oluşturmuştur.

G17, *dönüşümsel bir liderlik* imkânı olması halinde okul yöneticiliğini düşünebileceğini belirtmektedir.

"İleride gerçekten geri çeviremeyeceğim bir yöneticilik teklifi gelir ama her okulda yöneticilik yapılmaz, özel okullar için söylüyorum. Çok böyle dönüşümsel bir liderlik teklifi gelir ve ben bunu o zaman düşünürüm gerek gördüğüm gibi. Ama bu becerilere sahip olduğumu düşünüyorum, dönüştürücü bir tarafım var, insanları ikna eden, dönüştüren, yeniliğe ayak uyduran bir tarafımın olduğunun çok farkındayım. Bunu şu an sadece biraz şeye aldım, rölantiye adım çünkü yorulduğum ve o yüzden belli bir süre sonra gelecek bu teklif de dönüştürülebilir belki, bilmiyorum ama plan yapmayacağıma karar verdim yani."

[G17]

G2, araştırmacı olarak eğitimde karar verici olma beklentisi içinde olduğunu şu sözlerle ifade etmektedir.

"Benim temeldeki gerekçelerimden bir tanesi bu işin mutfağında olmak istiyordum. Yani eğer bu işi yapıyorsam ben itirazım varsa sorun olarak görüyorsam o zaman bu işin mutfağına geçip karar alıcı karar verici konumda olmam lazım. Belki bundan dolayı önemsemem."

[G2]

G10, araştırma becerilerinin öğretmen kariyerine katkı sağladığını düşündüğünü şu sözlerle belirtmektedir.

"Evet o öğretmen orda parlıyor yani çok farklı oluyor öğretmen de kendisini bu noktada geliştirdiği zaman daha farklı bir öğretmen oluyor nereye gitse kabul gören bir öğretmen haline gelir."

[G10]

G15, araştırmacı öğretmenliğin okul yönetimlerinde sürekli araştırma beklentisi oluşturduğunu aşağıdaki sözleriyle belirtmektedir. G15, başka bir ifadesinde meslektaşlarında da sürekli bir araştırma beklentisi oluştuğunu belirtmiştir.

"Bir de idare tarafından, hani okullara resmi yazılar geliyor ya işte şununla ilgili proje yarışması var falan gibi yazılar geldiğinde hemen bana tebliğ ediyorlar. İdare bana tebliğ ediyor, bunu diyor Hocaya tebliğ edin gibi."

[G15]

4.1.2.4.2 *Özel okulların kariyer sistemi farklılığı.* Katılımcıların kariyer konusunda yaptıkları değerlendirmelerden özel okulların kariyer sisteminde devlet okullarına göre farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır.

G3, özel okullar ve resmi okullarda kariyer sistemi farklılığını ifade ederken deneyimli olmanın ve cinsiyet farklılığının kariyer seçeneklerini etkilediğini vurgulamaktadır.

"Lisans üstü eğitimim bitti. Doktora da yapmıyorum. Yapmayacağım için orada tılandım. Orada ikisi arasında tılandım. ... Okul idarecisi olmak gibi bir niyetim yok ama sistem beni ona zorluyor. Çalıştığım kurumda devam edersem herhalde teklif gelecek. Onu biliyorum. Eninde sonunda isteyecekler yani. Çünkü tek erkek öğretmensiniz."

[G3]

Başka bir ifadesinde G3, problem çözme becerisinin özel kurumlarda kariyere etkisini şu şekilde ifade etmektedir.

"Bunu yapabildiğiniz anda sizin kurumunuzda problem çözen öğretmen vazgeçilmez öğretmen oluyorsunuz."

[G3]

G5, çocuk sahibi kadın öğretmenlerin kurum seçiminde beklentilerini şu sözlerle ifade etmektedir.

"Daha kurumsal olması, sınırlarının belli olması, maddi manevi imkânlarının iyi olması. Çünkü bu kuruma başladığımda oğlum daha on aylıktı. Yeni doğmuştu ve benim buna ihtiyacım vardı, daha net bir şeyler olmasına."

[G5]

G5, işsiz kalma kaygısının yeterlikleri geliştirerek aşılmasıyla sonuçlanabildiğini belirtmektedir.

"İşsiz kalmak gibi, özel sektöresiniz ve maalesef herkesin bir noktada kaygısı işsiz kalmak öyle bir kaygım. Şu anda hissetmiyorum. İki sene önce daha ciddi hissediyordum. Şu anda evet işsiz kalabilirim ama eminim ki bir iki sene sonra bir kurumda bir şeyler yapabileceğim. Çünkü artık bir araştırma yaptım, yüksek lisans yaptım ve neyi nasıl araştıracağımı da biliyorum. İnsanların sorularına da cevap verebilmeyi veya nereden nasıl cevap bulabileceğimi de

biliyorum. Bu noktada kendime güveniyorum. Bu çok ciddi bir şey. Özellikle günümüz koşullarında kesinlikle çok önemli bir şey. En büyük fark bu."

[G5]

G20, stajyer öğretmenliğin öğretmenlik deneyimine katkısını özel bir öğretim kurumunda çalışma deneyimi üzerinden şu sözlerle ifade etmektedir.

"Ben onun kaygısını anlayabiliyorum çünkü ben bir de şöyle bir şey vardı. Üniversite üçüncü sınıfta, beş sene okuduk biz, 3-4-5. sınıfta bir dershanede etüt öğretmenliği yaptım, yani ben çok sıfırdan gelmediğim için, tabii ki de heyecanlandım ve kaygı duydum stres oldum ama onu araştırmadığımı biliyorum yani."

[G20]

G1, ders izlemenin tecrübesiz öğretmenlerin gelişimine etkilerini özel bir öğretim kurumundaki çalışma deneyimi üzerinden şu sözlerle ifade etmektedir.

"Elimden geldiğince daha uygulama ortamlarında bulunmaya çalıştım. Şeyi çok severdim mesela özel dershanede çalışırken kursta çalışırken taktir ettiğim saygı duyduğum hocaların derslerine girmeye çok özen gösterirdim. Çok önemliydi. Bir de tabii ki yeni olmanız, tecrübesiz olmanız bunu tetikliyor. Çok ders izledim."

[G1]

G1 ve G20'nin verdiği örneklerdeki stajyer öğretmenlik ve ders izleme örnekleri özel öğretim kurumlarında kariyer sisteminin temelindeki uygulamalar olduğu için bunların katılımcılar tarafından dile getirilmesi özellikle önemli görülmektedir. Ayrıca işsiz kalma kaygısı da daha çok özel kurumlarda çalışan öğretmenlerde gözlemlenen bir durum olarak bu araştırmaya da yansımıştır.

4.1.2.4.3 *Öğretmenliğin yüksek bir kariyer hedefi olmadığı.* Katılımcılar, genelde öğretmenliğin yüksek bir kariyer hedefi olmadığını düşündüklerini ifade etmektedirler.

G1, G2 ve G3; G1'in kullandığı *öğretmen ne uzar ne kısalır* sözündeki gibi öğretmenliğin kariyer beklentisinin çok iyi olmadığını ifade etmektedir.

"Tatmin boyutuna baktığımız zaman ne olacak? Öğretmen nereye kadar

öğretmen. Öbür taraftan bakıyorsunuz etkili olan söz öğretim görevlisi -Yrd. Doç.- yolda kalmış'dan gelirken, tesadüfen yolda karşılaştık. Benzin istasyonuna gitmesi gerekiyordu. Aldım arabayı götürdük, doldurduk. O arada anlattı. "Öğretmensin, emekli olduğunda ne kadar para alacaksın?" Şu an öğretmen olsam benim alacağım emekli maaşı lira. Akademisyen olsan lira alacaksın." dedi. Önemli bir boyut mu? Görmezden gelemeyiz."

[G2]

"Öğretmenlik kariyer basamağı açısından çok kısıtlı olduğu için mesela oraya hiç giremiyorum. Mesela yıllar önce başöğretmen, uzman öğretmen sınavı yapıldı. Ondan sonra o da kaldırıldı. Hani öğretmen ne uzar ne kısılır prensibi var ya saçma bir şekilde öyle bir motto var. Öğretmeniz işte bu cümleyi eşim daha dün akşam yeni kullandı."

[G1]

G11, kariyer basamakları konusundaki uygulamaların tutarsız olduğunu şu sözlerle ifade etmektedir.

"Bir de şey vardı, dur onu söylemeden geçmemem lazım. Uzman öğretmenliğimi, uzman öğretmen olmuştum, yüksek lisansımı bitirince. Ama sonradan dava açarak elimden alındı. Bu da bana dezavantaj oldu. Yani yüksek lisans yapmak bana dezavantaj oldu, yoksa uzman öğretmendim. Uzman öğretmenliğimi elimden aldılar. Sonra bana, size ödediğimiz paraları da istiyoruz dediler, onları da aldılar."

[G11]

G2 ise; bu konudaki beklentilerini şöyle ifade etmektedir.

"Hem maddi destekler hem kariyer basamakları da olabilir. Tüm desteklerin ve kesinlikle sözlü olarak da teşvik edici bir tutum takınması gerekiyor okul idaresinin."

[G2]

G5, kadın araştırmacı öğretmenlerin çocuklarla kariyer düşünmek durumunda olduklarını ifade ederken, aynı zamanda imkânların sınırlılıklarını ifade etmektedir.

"Dediğim gibi iki yıldır farkındayım. Şu an yapmış olduğum tezi büyük bir heyecanla yapıyorum. Severek yapıyorum. Çok yoruluyorum. Evli ve çocuklu olmak çok ciddi zaman alıyor. Her şeye yetişmek zorundasınız. Çok yoruluyorum ama inanılmaz keyifle yapıyorum. Yüksünmüyorum ona zaman

ayırdığım için. Bundan sonrası için de ne yapmam gerektiğini daha iyi biliyorum. Dedim ya benim için yüksek lisans dönüm noktasıydı. Herkes için bir dönüm noktası vardır ama ben bunu burada bırakacağımı da düşünmüyorum. Doktora olmayacaktır belki doktora yapmayacağım, yapamayacağım, imkânım el vermeyecek daha çok çocuklarımla vakit geçirmek istiyorum çünkü."

[G5]

G17, öğretmenliğe alım usullerinin davranışçı olduğunu belirterek bunun devlet öğretmenliği düşünmesine engel olduğunu belirtmektedir. Aynı katılımcı kariyer planlarının deneyime bağlı olarak değiştiğini de vurgulamaktadır.

"Özel okulda araştırmacı tarafımın gelişeceğine inandım çünkü o zamanki algı genelde böyleydi ve devletin de aslında KPSS gibi çok davranışçı ölçme sistemini onaylamadığım için biraz protest bir yaklaşım sergiledim açıkçası. O yüzden hiç devletin ne sınavına çalıştım ne de başvururunu yaptım ama bir yıl bir köy okulunda gönüllü çalıştım."

[G17]

4.1.2.4.4 Kariyer olarak okul yöneticiliğini düşünmeme. Katılımcıların genelde kariyer olarak okul yöneticiliğini düşünmedikleri görülmektedir.

G21, G20, G19, G18 ve G13, okul yöneticiliğinin araştırmacılığa uygun olmadığını ve bu katılımcılardan birisi aslında yöneticiliğin araştırmacılığı sınırladığını belirtmektedir. G19'un konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir.

"Hayır hayır. Hatta bununla ilgili bana teklifler geldi daha önceki dönemlerde, ben reddettim onu. Ben insanın dünyasında olmayı, insanla direk temasa gelmeyi, sınıf ve öğrenciyle birebir ilişki içerisine girmeyi çok çok daha önemli görüyorum. Onun için bir yöneticilik hedefim yok, hatta bunun beni sınırlandıran bir şey olduğunu düşünüyorum. Onun için böyle bir hedefim yok."

[G19]

G16, G15 ve G12, okul yöneticiliğinin önemli bir kariyer hedefi sayılmadığını düşünmektedir. G16'nın bu konudaki ifadeleri şu şekildedir.

"Şey hocam, bu bana soruluyor, şey olarak görüyorum hocam, onun altında da şey yatıyor, köreltiyor idarecilik."

[G16]

Ayrıca G16, okul yöneticiliği standartlarının değişmesi gerektiğini şu sözleriyle ifade etmektedir.

"Bana şöyle bir idareciliği söyleseler kabul ederim; belli bir görevin olacak okulda ve okul için bir şeyler üreteceksin, okul için bir şeyler yapacaksın ama öyle bir ortam şu anda hiçbir yerde yok. Kayıt derdi, öğrenci derdi, tam zamanlı bir çalışma, kendine vakit ayırma sıfır. Ve mesela burada yanlış yaptığımızı düşünüyorum, liyakat diyoruz ya hocam, bazı şeyleri yapabilecek arkadaşlar varsa, onları başkasının yapabileceği şeylerde harcamamak lazım. Bırak onları başkaları yapsın yapabiliyorlarsa. O arkadaş diğer kişilerden daha farklı bir verim sağlayacaksa bize, onların farklı görevde çalışması lazım, o ortamın sağlanması lazım. O ortam sağlanmıyor."

[G16]

G16, yöneticilerin uygulamadan kopmamaları gerektiğini vurgulamıştır. G12 ise devlet okullarında okul müdürlerinin tesisle çok meşgul olmasının önemli bir sorun olduğunu, yöneticilerinin içerik ve nitelikle ilgilenmeye vaktinin kalmadığını belirtmiştir.

4.1.2.5 Öğretmenliğin zorlayıcı yönleri. Öğretmenlik mesleği kategorisi içinde oluşan bir diğer kategori öğretmenliğin zorlayıcı yönleri olmuştur. Katılımcıların dile getirdiği bazı hususlar zorlayıcı yönler olarak göze çarpmaktadır.

G13, velilerin okul işlerine çok karıştığını ve bunun önemli bir sorun olduğunu belirterek velilerin okula karışmaması gerektiğini vurgulamaktadır.

"Yeni şeyler denemekten korkmayan bir öğretmen ekibi olsa, okulu olsa, velilerin çok karışmaması mümkün olsa, veliler sadece şunu istese, veliler gerçekten çok karışıyor, onu söyleyebilirim. Çok etkili oluyorlar, onu söylüyorum."

[G13]

G16, ilkokulda çevre baskısının öğretime olumsuz etkilerini şu sözlerle dile getirmektedir.

"Genel olarak ama bilgi vermeye dönük. Çünkü bunu biz birinci sınıf çok rahatlıkla hissettik hocam çünkü bize bir senelik bir süre veriyorlar normalde okuma yazma için. Çevresel baskı, öğretmenlerin baskısı, anne baba baskısı, sanki iki ay içinde okuması gerekiyormuş gibi, üç ay içinde yazması gerekiyormuş gibi. Biz bunu çok zor atlattık mesela. İkna edemiyoruz ki, gittiği zaman hemen okuması lazım. Şimdi çevreden böyle bir baskı gelince, ben kendim için söylemiyorum, öğretmen de dolaylı yoldan belli bir yol alıyor artık. Çünkü öyle bir şey oluyor ki tek kendi farklı düşünüyormuş gibi geliyor artık ve farkında olmadan da belli yola giriyor veya şu kıyaslama oluyor. Geçti geçmedi, kaldı kalmadı, şu sınıf geçti, biz neredeyiz gibi. Değil aslında, rahat rahat o aşamayı çok rahat bir şekilde geçiş yapmaları lazım, eksiklerini gidererek. Ama çevresel baskı bizde çok fazla. O yüzden de eğitimi tam anlamıyla rahat yapamıyoruz, öğretmen olarak da öğrenci olarak da. Yapamıyoruz çünkü devamlı bir şeyleri yetiştirmek zorundaymışız gibi hissediyoruz normalde. Öyle bir sorunumuz yok aslında. Zaman uzun, 4 sene beraberler normalde bizimle ilkokul olarak. Yavaş yavaş eksiklerini gidererek."

[G16]

G1, öğretmenliğin zorlayıcı yönlerinden birisi olan öğretmenliğin toplumdaki statüsünün bozulmasının nedenlerini şu şekilde ifade etmektedir.

"Tamam ben öğretmen oldum. Artık daha gidecek yerim yok. Öğrenecek bir şeyim yok. Ki bu çok fazla var. Öğretmenliğin toplumdaki statüsünün bozulmasındaki en büyük sebep bu. Çok fazla bunu yaşayan insan var. Zamanında yaşadığı o problemlerle idealizmini kaybedip ayın on beşinde maaşımı alacağım, derse girip müfredatı işliyorum. Notumu veriyorum. Yazılı yapıyorum. Okuyorum. E-okula giriyorum. Karneyi veriyorum. Bir döngü içinde hissediyor insan kendisini. Bir kere kesinlikle bunun kırılması gerekiyor."

[G1]

G12, öğretmenin fonksiyonlarının değiştiğini ve Google'ın öğretmenden değerli görüldüğünü düşündüğünü şu sözlerle belirtmektedir.

"Ama artık şu anlayışı geliştirmek lazım; öğretmen çok bilen değil aslında, bildiğini iyi uygulayan ve iyi uygulatabilen. Bilgiye ulaşmak artık şey değil,

eskiden öğretmen bilgi kaynağıydı ama şimdi bu özelliğini yitirdi. Çünkü bilgi çok hızlı bir şekilde yaygınlaştı ve yayılıyor. Ama öğretmen hâlâ çok önemli çünkü bu kadar bilgiyle baş edecek, doğru bilgiye ulaşacak, en önemlisi de o bilgiyi işleyip bir ürüne ya da bir faydaya dönüştürecek. Dolayısıyla öğretmen önemini yitirmedi aslında, sadece fonksiyonları çok değişti ama biz bunun ne kadar farkındayız, bu tartışılır."

[G12]

"Mesela şimdi çocuklar Google'ı öğretmenden daha değerli görüyorlar, niye, çünkü daha çok sorusuna cevap veren bir şey."

[G12]

G5, öğretmenliğe mecbur kaldığını belirtmektedir.

"O yüzden asla öğretmenlik istemedim ama’nda mecbur kaldım maddi imkânlardan dolayı. Öğretmenlikle meslek hayatıma başlamış oldum."

[G5]

G1, MEB tayinleri nedeniyle zorunlu hizmet ve sosyal yapısı farklı bölgelerde yaşamının zorluklarını şu sözleriyle ifade etmektedir.

"Benim için galiba en zor dönemim oydu. Hem ilk kez o yaş grubuyla çalışıyordum hem sosyal şeyi çok farklı olan bir ilçeydi. Sonra’ya tayinim çıktı. Sonra zorunlu hizmet için İstanbul’a gittim bir yıl. Sonra evlenip tekrar buraya geldim. Lisede çalışıyorum şu anki okulumda sekizinci yılımdayım."

[G1]

Aynı katılımcı (G1) ailenin zorlaması nedeniyle özelden MEB'e geçmek zorunda kaldığını ifade etmiştir.

"Üç yıl’da özel dersane tecrübem oldu. Bundan sonra ailemin zorlamasıyla MEB’e geçtim.’ye atandım zaten. Bir yıl arada’u saymazsak 2004’ten beri’da çalışıyorum."

[G1]

G1, sınıfta her zaman aynı performansı sergileyememeyi de bir problem olarak dile getirmektedir. Başka bir ifadesinde ise tecrübeli olunmayan yaş seviyelerinde öğretmenliğin zorluğuna vurgu yapmaktadır.

"İlkokulda çalıştım. Benim için galiba en zor dönemim oydu. Hem ilk kez o

yaş grubuyla çalışıyordum hem sosyal şeyi çok farklı olan bir ilçeydi."

[G1]

Aynı katılımcı (G1) aldığı eğitimi yeterince faydaya dönüştürememenin farkındalığının rahatsızlığını şu sözleriyle ifade etmektedir.

"Bunun farkındayım ama aldığımız eğitimle yaptığımız iş kesinlikle eş değer değil. Belki bu farkındalık bizi yoruyor, üzüyor. Çok fazla şey yapabileceğini bilip, çok az şeyle yetiniyor olmak insanı yoruyor aslında."

[G1]

4.1.2.6 Mesleğin sosyal konumu. Öğretmenlik mesleği kategorisi içinde oluşan kategorilerin sonuncusu olan mesleğin sosyal konumu kategorisinde bazı katılımcıların mesleğin sosyal konumuna dair algıları ortaya çıkmıştır.

G4, ilk kimliğinin öğretmen kimliği olmasına önem verdiğini belirtmektedir.

"ben şununla karşılaşıyorum mesela; öğretmenlik nosyonum çok ön plana çıkmıyor çoğu zaman. kimliğim ya da kimliğim ya da işte bir yönetici kimliğim öne çıkıyor ama ben aslında saklayan birisi değilim öğretmenlik kimliğimi. Öğretmenlik kimliğimle anılmasını istiyorum ki yarın bir gün doçent ya da yrd. doçent olduğumda bir farklılık olsun şöyle bir şey kullanacağım. Bir yerde kendimi ifade ederken Yrd. Doç. Dr. öğretmen Çünkü ilk kimliğim öğretmenlik kimliğimdi. Böyle bir kafa yapım var. Öğretmenlik benim için apayrı bir şey. Tekrar dünyaya gelsem öğretmenlik yapardım ki devamında herhalde üniversiteye geçsek de yine öğretmenlik kimliğimiz olacak. O açıdan öğretmenliği önemsiyorum. Bu kimliklerle öne çıkıyorum"

[G4]

G12, öğretmenliği benimsemenin önemini şu sözleriyle ifade etmektedir.

"Ben şöyle düşünüyorum, bizde maalesef öğretmen yetiştirmede de ciddi problemler var. Hatta öğretmen olacak kişi seçiminde de problem var. Şimdi örneğin ben baştan öğretmen olmak isteyen biri değildim. Ama öğretmen olduktan sonra doğru bir yerde olduğumu... Yani ilk baştan ben öğretmen olacağım diye bir hedef koyup, öğretmen olmuş değilim ama öğretmen okulu eğitim fakültesi geldiğinde de üzülmedim çünkü şunu fark ettim ileri süreç

içerisinde, evet aslında ben kişi olarak öğrenmeyi ve öğretmeyi seviyorum. O zaman öğretmen olmak benim için hiç de yanlış olmadı deyip sahiplendim ve birikimimi, yeteneklerimi bu alana daha iyi nasıl doldurabilirim diye şey yaptım. Hatta ben mesela sayısal mezunuyum ama tarih öğretmeni oldum."

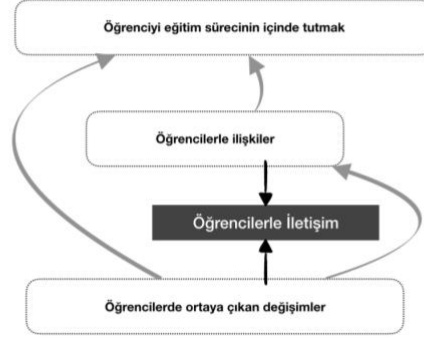
[G12]

G13, anne-babası öğretmen olan öğretmenlerin mesleğe bakışı ve aynı katılımcı mesleği sahiplenmede ailelerin etkisini dile getirmiştir.

"Benim annem de öğretmen, ben öğretmen camiasına çok uzak değilim aslında. Öğretmenler odasında büyüüp kalkmış bir insanım. Annemin öğretmenliği ilk önce ben annemde gördüm tabii ki de. Öğretmen kimdir orada bende biraz şekillenmeye başladı. Anneme baktığımda öğretmen kimliği gerçekten mesleğine saygı duyan, öğrencilerini önemseyen, öğrencilerine saygı duyan bir kişi olarak ben gördüm onu. İşte bu üniversiteleri tercih sırasında da öğretmenliği tercih etmemin sebeplerinden bir tanesi de oydu. Annem öğretmen olmamı istemedi işte ama. Zorlanacağımı düşünmüştü benim bu camiada gerçekten alışık olmayacağım durumlarla karşılaşacağımı söylemişti. Şu an benim yaşadığım sorunların birebir aynılarını yaşadığı için beni uyarıyordu. Ben anneme özenerek, annemi örnek alarak öğretmenliği tercih ettim. Ve ben tercih ettikten sonra, kazandıktan sonra da annemin bana söylediği bir şey vardı; tamam matematik öğretmeni oldun ama iyi bir matematik öğretmeni olacaksın bak demişti. Yani öylesine bir matematik öğretmeni değil de evet matematik öğretmeni her toplum içerisinde statüsü yüksek bir öğretmenlik kimliği olabilir ama öğretmenden öğretmene de fark var tabii ki. Sınıfa girince çok farklı olabiliyor. İyi bir matematik öğretmeni olacaksın bak diye böyle kulağıma şey yapmıştı onu, küpe etmişti."

[G13]

4.1.3 Öğrencilerle iletişim. Öğrencilerle iletişim kategorisi, mevcut durumda öğretmenlerin öğrencilerle iletişim hakkındaki görüşlerini ifade etmektedir. Bu kategori altında birleşen kategoriler, öğrencilerle ilişkiler, öğrencilerde ortaya çıkan değişimler, öğrenciyi eğitim sürecinin içinde tutmak kategorileri olarak belirginleşmiştir. Şekil 4’te öğrencilerle iletişim kategorisi ve alt kategorileri sunulmuştur.



Şekil 4. Öğrencilerle iletişim kategorisi ve alt kategorileri.

4.1.3.1 Öğrencilerle ilişkiler. Katılımcıların doğrudan öğrencilerle iletişim üzerine soru sorulmamış olmasına rağmen gerek araştırma öğretimi gerek genel yaklaşım açısından öğrencilerle ilişkiler hakkında önemli bazı hususlar üzerinde durdukları görülmektedir. Bu husustaki katılımcı görüşlerinin öğrencilerle ilişkiler bağlamında olanlarına burada değinilmiştir.

G3 ve G1, öğrenciyi iletişim kurmanın ve empatinin gerekli olduğunu belirtmektedir. G1’in ifadeleri şu şekildedir.

"Öğretmen arkadaşlarımla da tartışıyorum. Biz ne kadar şey yaparsak yapalım. Patron benim kurallar benim kurallarım buna uyacaksınız. Öğrenci bunun gerekliliğine inanmıyorsa hocam sadece uyuyor görünüyor sadece dinliyor görünüyor. Asla ulaşamıyorsunuz ona. Arada bir bağ kurmayı öğrenmemiz gerekiyor. Hani o yüzden öğretmenlik vicdan meselesi derler. Bence vicdandan da önce iletişim meselesi öğretmenlik. Yani ben sınıftaki otuz dört öğrencinin otuz dördüyle de farklı bağlar kurduğuma inanıyorum. Hepsiyi aynı derecede iletişimim olmayabilir ama birisinin bir cümlesinden aramızda değişik bir bağ oluşuyor. Birisiyle hiç konuşmadığım halde, ulaşamadığım halde daha farklı bir bağ oluşturuyorum. Ama benim öğretmenlik kavramımda bilgi

aktarımdan önce hep daha başka şeyler oluyor. Hep daha iletişime dayalı daha psikolojik bağlara dayalı şeyleri önemsiyorum galiba"

[G1]

G20, G19 ve G17, öğrencilerin öğretmen davranışlarını gözlemlediğini belirtmektedir. G20'nin bu konudaki ifadeleri şu şekildedir.

"Ben lisede yeni çalışmaya başladığımdan daha şeyler, çocukların gözünden hiçbir şey kaçmıyor. Yani her şeyi yakalıyorlar, şey yapıyorlar. O yüzden onlarla senkronize gitmek lazım diye düşünüyorum."

[G20]

G20 ve G16, velilerin öğretmeni kabulünde öğrencilerin etkisine değinmektedir. G16'nın bu konudaki ifadeleri şu şekildedir.

"Öğrenciye ulaştığınız zaman çevreye de ulaşmış oluyorsunuz. Nasıl öğrenci öğretmenini dinliyorsa bazı şeylerde, anne baba erken yat deyince yatmaz da öğretmen deyince yatar ya, anne baba da öğrenciyi dinliyor. ... Öğrenciyi kırmıyorlar, öğrenciler nasıl bizi kırmıyorsa, öğretmenlerini kırmıyorsa."

[G16]

G17, öğretmenin/araştırmacının yaptığıyla dediğinin çelişmemesi gerektiğini, öğrencilerin çok iyi gözlemciler olduğunu belirterek bu durum fark edilince öğretmenin öğrenci nezdinde zor duruma düştüğünü şu ifadelerle belirtmektedir.

"Üçüncüsü de kendisinin rol model olması her şeyden önce çünkü artık öğrenciler öğretmen rol model değilse asla dikkate bile almıyor, istediği kadar kendini araştırmacı diye tanıtsın, kendi rol model değilse öğrenci onun aslında söyledikleriyle uyguladıklarının çeliştiğini gördüğün an, öğretmen bitiyor öğrencinin gözünde. Yeni jenerasyon artık böyle ya da benim çalıştığım okullarda böyleydi. Belki genelleyemem ama farklı okullarda çalıştığım için çok rahat söyleyebiliyorum, öğrenci, bu jenerasyon öğrencisi, 21. yüzyıl öğrencisi öğretmenin teorikle uygulamasının çeliştiğini gördüğü an öğretmenin üstüne çizgiyi atıyor ve saygısını yitiriyor. Bunun da itici bir güç olduğunu düşünüyorum."

[G17]

G17, ayrıca öğrenciye saygı duymanın araştırma sürecine etkilerini şu şekilde ifade etmektedir.

"Evet yani olmaz, eğer o işin içindeyseniz, o biraz önce araştırmacının yeterliliklerinin de altını çizdim ya, orada dürüst değilseniz hem ortaya çıkıyor hem öğrencinin gözünde zaten itibarınızı yitirmiş oluyorsunuz, gerek yok. En baştan kartları çok açık oynadığınızda, öğrenci zaten kendiliğinden o oluşumun içerisine giriyor ve bir süre sonra kendi o yapının içerisinde bir bakıyorsunuz sizin anlatmaya çalıştığınız şeyi kendisi 5-6 adım geliştirerek ilerletiyor. O yüzden ben çocuklara da gençlere de yetişkinlere duyduğum saygıdan daha fazla saygı duyuyorum. O yüzden onlara da her zaman sene başında bütün derslerimde giriş yaparım, size yetişkinlerden daha fazla saygı duyuyorum, sebeplerini söylerim, o yüzden de bütün yılı da bu saygıyla geçirmeyi hayal ettiğimi söylerim. Ve hayal ettiğim gibi de biter. Bu zamana kadar hayal kırıklığına uğradığım bir öğrenci profilim olmadı, bunu da araştırmacı öğretmenin kendisinin yarattığını düşünüyorum zaten ortamları. O yüzden engeller zaten aşılacak içindir, engel niye çıkar, onun üzerinden aş ve devam et diye."

[G17]

G13, meslektaşlar arası farklı yaklaşımların öğrenciye etkisini şu sözleriyle ifade etmektedir.

"Branşla da alakalı, aynen. Onlarla çok karşılaşıyordum. Bir de benden önceki öğretmen kötü olan bir çocuğu bile pohpohluyorsa, çocuk hiçbir şey, davranış açısından kötü, iletişim becerisi açısından zaten kötü, ondan sonra matematiğe bakış açısı açısından bir soruyu çözebilme yeteneği açısından hızlıdır, düşünme becerisi, onlarda zaten kötü ama çocuk pohpohlanmış. Benden önceki matematik öğretmeni de eğer böyle bir yaklaşım izlediyse, siz kötü bir öğretmen oluyorsunuz."

[G13]

Katılımcılar ayrıca öğretmenin öğrenciler tarafından sosyal statüde kabul görmesi, öğretmenin öğrenci nezdinde itibarını koruması gerektiği, öğretmenin öğrenciyle eşit olduğunu bilmesi gerektiği, öğrencinin başarıya inanmasını sağlamanın önemi, okul kimliğinin sosyal etkileşimin niteliği ile açıklanması, araştırmacının öğrenciye etik gibi temel ilkelerden taviz veremeyeceği ve öğretmenin sınıfın öğretmene ait olduğunu fark etmesinin etkisi gibi konulara vurgu yapmıştır.

4.1.3.2 Öğrencilerde ortaya çıkan değişimler. Katılımcılar, öğrencilerde bazı değişimler gözlemlediklerini belirtmektedir. Bu değişimlerin hangi yönde, ne şekilde olduğu ve okul ve araştırma süreçlerini nasıl etkilediğine burada değinilmiştir.

G14 ve G1, öğrencilerin eskisine göre daha sorgulayıcı ve eleştirel olduğunu belirtmektedir. G1'in bu konudaki ifadeleri şu şekildedir.

"Daha otoriteye boyun eğen öğrencilerdi. Daha az sorgulayan çocuklardı. "Yapılacak mı? Tamam yapalım." Tarzındalardı ama artık neden diye soruyorlar, ne işime yarayacak diye soruyorlar."

[G1]

G14, kuşaklar arası farklılıkların eskisine göre çok hızlı arttığını belirtmekte ve bu durumun etkilerini şöyle ifade etmektedir.

"Bunu tabii bir de öğrenci gözünden şey yapalım, zaman olarak yeni bir zamandayız, birçok açıdan yeni bir evredeyiz. Her evre yeni ama bugün artık eskiye oranla çok daha hızlı bir değişimin, dönüşümün yaşandığı, zamanın çok hızlı seyrettiği bir dönemdeyiz. Eskiden yüzlerce yıl önceydi, modern dönemde onlarca yıl sürecindeydi, kuşakların oluşması ama dijital çağdan bahsediliyor ve 1-2 sene içinde bile kuşaklar arası farklılıklar oluşabiliyor. Her yeni kuşağın öğrenme biçimi değişiyor, öğrenme ihtiyacı da değişiyor, haliyle bunları karşılayacak yollar da değişmek zorunda. Ve siz her karşılaştığınız yeni durumun, her önünüze gelen yeni kuşağın öğrenme stillerine uymanız gerekiyor, o stillere uygun öğretme ortamlarını tasarlamamız gerekiyor, bu ihtiyaçlara hızlı bir şekilde karşılık vermeniz gerekiyor."

[G14]

G20, öğrencilerin artık çok çabuk sıkılmaları nedeniyle öğretimin değiştiğini şu sözleriyle ifade etmektedir.

"Zaten az önce de söyledim, artık bilgi aktarımı diye bir şey yok, bu kuşağa da zaten bunu yapamıyorsunuz artık. Evet çocuklar, şimdi başlıyoruz deyip bir şeyleri okuyup veya anlatarak onlara geçirmeye çalıştığımız zaman tıkanıyorsunuz. O dersin, kendim şöyle hissediyorum, hissederim, yapmamaya çalışıyorum çünkü bunu, tabii bazen olabileceği durumlar da olabiliyor ama gerçekten rahatsızlık duyduğum zaman oluyor. Çocukların ilgi göstermemesi, sıkılmaları beni çok rahatsız eden bir konu. Tam üstüne denk geldik, mesela

şimdi bir kazanım var, tam bu hafta yapacağım bir kazanım. Çocuklara diyor ki sodyum elementi, kalsiyum elementi, bunların şeylerini, yararlarını öğrencilere bildir. Bu kitapta mesela, kitabı kaynak alıyorum, bakıyorum kitapta yazmış, sodyumun şuna katkısı vardır, buna katkısı vardır falan, potasyumun buna katkısı vardır. Bunları çocukların, yani bunu okuyun desem okumazlar, bu nesil okumuyor, böyle bir nesil var karşımızda zaten. O yüzden onlara bunu acaba nasıl böyle derste verebilirim, ne yapabilirim, ne değişik bir şey yapsam da ilgilerini çekse de baksalar, şey yapsalar. O yüzden her ders mesela en azından bir etkinlik konusunda veya bir ders planlama konusunda araştırma yapıyorum. Şöyle ki; aynı şeyi de yapamıyorsunuz, tam bir yöntem buldunuz, hepsini mesela o yöntemle, öyle bir şey de olmuyor, ondan da sıkılıyorlar bir müddet sonra. O yüzden siz devamlı kendinizi geliştirip, işte şunu versem dikkat çeker, bunu nasıl versem dikkatlerini çeker, şunda acaba hedeflediğim o öğrencilerin merak duygusunu sağlayabilir miyim, devamlı düşünüyorsunuz, o yüzden otomatikman araştırmacı öğretmen oluyorsunuz diye düşünüyorum."

[G20]

G16, deneyimle birlikte öğrencilerle yaş farkının da arttığını belirterek öğrencilerdeki değişimin öğretmen yaşlandıkça daha dikkat çekici olduğunu belirtmektedir.

"Bununla ilgili bir şey anlatabilirim aslında. Arkadaşlara söyleriz biz sınıf öğretmenleri olarak genelde şunu söylüyoruz; geçen mezun ettiğim sınıf daha iyiydi ya. Bu genel yüzde 90'ın söylediği bir cümledir, bundan önceki sınıf daha güzeldi ya. Aslında ben bunu şeye bağlıyorum, mesela ben 15 sene önce başladım mesleğe, atıyorum 20 yaşındaydım, benim öğrencilerim 7 yaşındaydı. Aramızdaki fark 13 yaş, birbirimize yakındık aslında. Şimdi ben 42 yaşındayım, benim öğrencim yine 7 yaşında, aramızdaki fark 33 yaş. Ve belli şeyleri yaşayıp da yanımıza gelmiyorlar, ilk eğitim vermesi gereken kişi biziz, ilk karşılarında bizi görüyorlar, anne baba ve çevreden sonra. Biz onların seviyesine inmek lazım, bizim onların o teknolojik gelişimine ayak uydurmamız lazım. İki artı iki her zaman dört ediyor ama ben zaman ilerledikçe veriliş şeklinin değişebileceğine inanıyorum, o yüzden de araştırıyorum. Çünkü farklı şeyleri sevdiğini görüyorum öğrencilerin. Farklı şekilde

yaklaştığım zaman uyum sağladığını görebiliyorum. Benim zamanımdaki gibi yaklaşınca olmuyor. Onu görüyorum çünkü zaman ilerliyor, aramızdaki yaş farkı ilerliyor, karakteri değişiyor, yetiştiği ortamlar değişiyor, gözünü açtığı zaman gördüğü şeyler değişiyor. Teknoloji ilerliyor her şeyden önce. Ona hitap edebilmek lazım. Aslında tamam zaman ilerliyor, her sene öğrenciler daha iyiydi demekten ziyade, biz her sene galiba gelişen teknolojiye ayak uyduramıyoruz da diyebilmek lazım öğretmenler açısından."

[G16]

G20 ve G19, öğrencilerin okuma oranlarının gittikçe düştüğü algısını ifade etmektedir. G19'un konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir.

"Burada kendi adıma aslında yaşadığım zorluktan ziyade, öğrenciler adına yaşadığım zorluğu dile getirmemde fayda var. Maalesef yeni nesil okumuyor, dil gelişimleri çok zayıf. Bizim medeniyetimizle alakalı kavramlardan çok yabancı. Dolayısıyla hangi kavramı nerede nasıl kullanacak, cümleyi nasıl kuracak, bunları öğrenciye kavratmakta, rapor kısmında çok zorlanıyorum. Çünkü dil kullanmakta inanılmaz kötüler, inanılmaz kötüler, çok sıkıntılılar çocuklar. Bu konuda ben keşke diyorum ki liseye geçen her öğrenci en azından lisede 9 ve 10. sınıfta ciddi anlamda roman okutabilsek, kitap analizi yaptırabilsek. Çünkü kavramları kullanamayan, kavramları anlayamayan, ifade edemeyen bir öğrenciden çok bir şey çıkmıyor yani, çok zorlanıyorum o anlamda."

[G19]

G18 ise; öğrencilerin kendini çok hızlı yenilediğini belirterek, bu nedenle öğretmenin sürekli kendisini geliştirmesi gerektiğini belirtmektedir.

"Dediğim gibi zaten hitap ettiğimiz kitle hangi yaş grubu olursa olsun, özellikle ortaöğretim, ilköğretim, lise seviyesinde bile olsa bu hitap ettiğiniz kitle kendini çok çabuk yenileyen, artık teknolojiyle çok haşır neşir olan bir kitle. Ve öğretmek, öğrenmek ve öğretmen olmak aslında çok dinamik kavramlar, durağanlığı kabul etmeyecek kavramlar ve süreçler. Bu nedenle öğretmen araştırmacı olmalı, kendini geliştirmeli, ilerletmeli. Yani içinde bulunduğu süreçlerdeki belki eksikleri tespit etmek, bunları geliştirmek adına araştırmacı olmalı diye düşünüyorum."

[G18]

G12 ve G1, öğrenci ve veli profilinde değişimler olduğunu belirtmektedir. G12'nin bu konudaki ifadeleri şu şekildedir.

"Tabii şimdi biz de çağımızda gerçekten öğretmenin fonksiyonları da değişti, ihtiyaçlar değişti, öğrenci değişti, veli değişti, tüm profiller değişti aslında. Öğretmen bence Türkiye'de en az değişen bir profil. Şimdi eskiden veli çocuğunu okula getirdiğinde eti senin, kemiği benim diye bırakıyordu. Şimdi veli, ben bu çocuğu sokakta mı buldum diyor. Çünkü bir yandan da tanrı çocuklar çağını yaşıyoruz, veliler adeta çocuklarına tapıyor. Taptığı için, öğretmenin ona ne verdiği, onu sınavlara hazırlayıp hazırlamadığı, bu çocukları nereye kazanıp kazanmayacağı gibi bir sürü soruları sürekli sorguladığı için, yani kaderci bakmıyor. O kafasında diyor ki benim çocuğum doktor olacak, avukat olacak, yok uçak mühendisi olacak falan filan, bir şey belirliyor ve onu o hedefe götürmeye çalışan öğretmense eğer öğretmen ona değer veriyor, yoksa onunla çatışmaya da girebiliyor."

[G12]

Ayrıca G1, öğrencilerin teknolojiyi farklı amaçlar için kullandığını belirterek öğrencilerdeki değişimin yönüne olumsuz bir vurgu yapmakta, G20 ise bazı öğrencilerin bazı alanları hobi edinip teknolojinin de desteğiyle görülmemiş bir hızla ilerleyebildiklerini belirtmektedir.

4.1.3.3 Öğrenciyi eğitim sürecinin içinde tutmak. Katılımcıların öğrencide ortaya çıkan değişimlere paralel olarak öğrenciyi eğitim sürecinin içinde tutmanın zorlaştığını ifade ettikleri dikkate değer bir husus olmuştur. Bu konuda yapılan katılımcı değerlendirmelerine burada değinilmiştir.

G6 ve G5, çocukların hayatın zorluklarını fark etmeleri gerektiğini belirtmektedir. G5'in konuyla ilgili ifadeleri şu şekildedir.

"Kesinlikle olmalı. Onu da yapacağım, bunu da yapacağımı görmeli. Çünkü şimdiki çocuklar çok rahat büyüyor. İnanın aman biz yaşadık ona yaşatmayalım bilinciyle şimdiki anne babalar. Şimdi konuşuyoruz çevremizde veliler, bu şekilde çocuklarına yaklaşıyor. Çocuk rahat büyüyor. Yediği önünde, yemediği arkasında evet ödevini yapıyor. On beş dakikada ödev

bitiyor. Ayağını uzatıyor iPad elinde, bilgisayar arkasında sıkıldı cep telefonu elinde. Yani hayatın ve mücadele etmenin önemi, nedeni ve zorluğunu bir şekilde görmeleri gerekiyor. Varsın görsünler. Çünkü onlar için iyi bir şey olacak gelecekte."

[G5]

G14, öğrencilerdeki öğrenme isteksizliğini tanımlamakta ve bunu aşmak gerektiğini belirtmektedir.

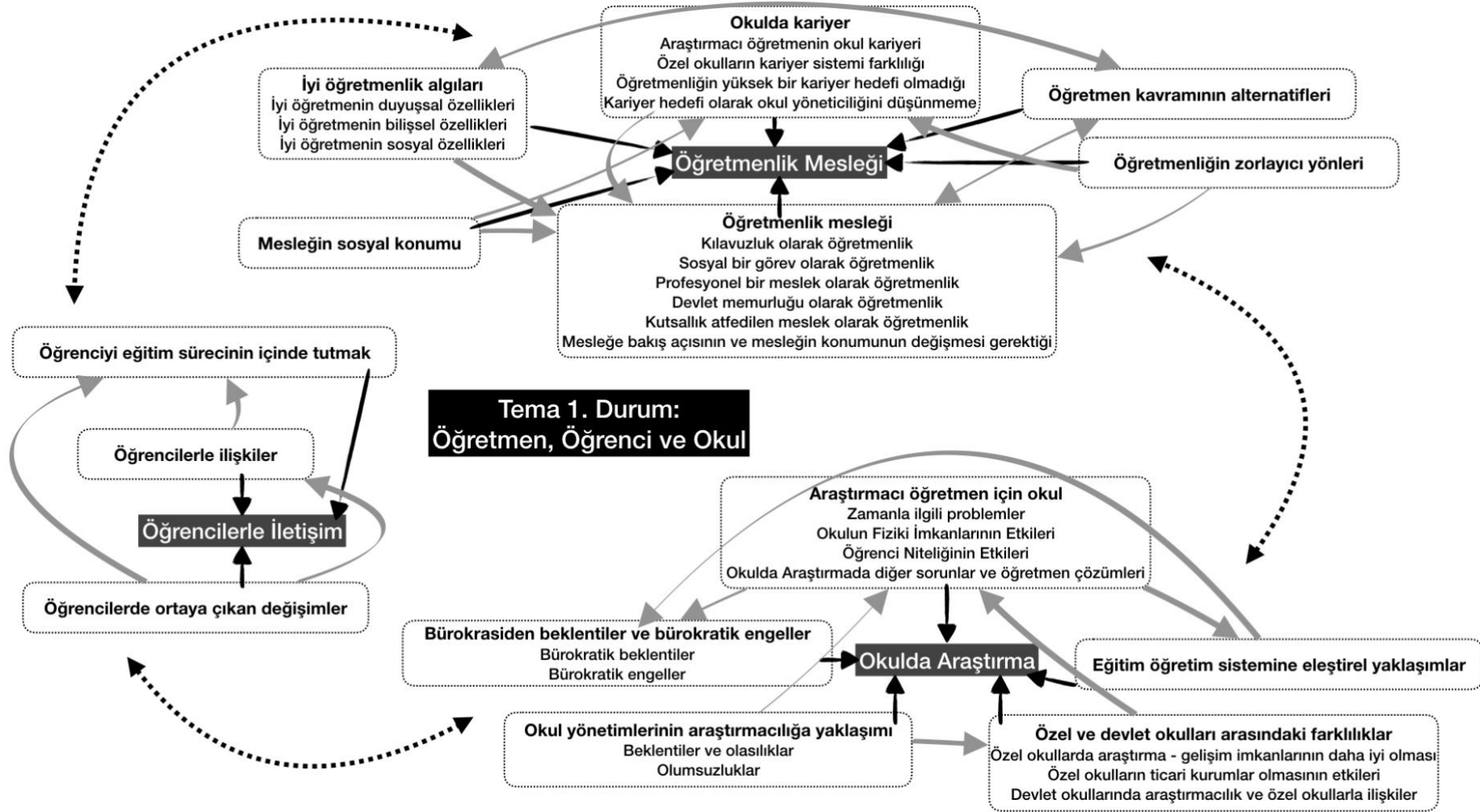
"Ben öğretmenliğe ilk başladığımda daha ilk yılın ilk aylarında şunu fark ettim; çocuklar öğrenmek istemiyor. İki, yabancı dil öğrenmekten de korkuyor. Benim İngilizce öğretmeni olarak bir Anadolu lisesinde hazırlık sınıfı, 24 saat İngilizce dersi öğrenecek öğrencilerle karşılaştığım ilk sorun buydu."

[G14]

G1, teorik bilgiyi yaşama yaklaştırmak/somutlaştırmak ve okulda geçirilen zamanın kalitesini artırmak gerektiğini vurgulamakta ve okulun dışarıya göre sıkıcı olmasının önüne geçmek için öneriler sunmaktadır.

"Belki öğrenciyi eğitimin içinde o sürecin içinde tutabilmek için tekrar yine öğretmenin duruşu, modeli önemli tekrar aynı şeye döneceğim yine. Çocuk tutunacak bir şey arıyor aslında. Çünkü okul dışarıya göre daha sıkıcı. Dışarı daha eğlenceli. Bir şey yapabilmeliyiz ki okuldaki kaliteyi, geçirdiği zamanın kalitesini arttırabilmeliyiz. Bunun inancını sağlayabilmeliyiz. Belki teorik bilgiyi biraz daha yaşamına uygulamasına, karşısına çıkacağı yerleri ona daha somut bir şekilde anlatabilmeliyiz."

[G1]



Şekil 5. Tema 1. Durum: Öğretmen, öğrenci ve okul.

4.2 Tema 2. İmkân: Araştırmacı Öğretmenlik

Yapılan veri analizi sonucunda belirginleşen ikinci tema, öğretmenler tarafından araştırmacı öğretmenliğin imkân olarak görüldüğünü göstermektedir. Bu tema, araştırmacı öğretmenlik ve araştırmacı öğretmenin ilgi alanları ve disiplinlerarasılık kategorilerinin birleştirilmesiyle oluşmuştur. Temanın yapısını gösteren diyagram, şekil 8’de verilmiştir. Bu tema, diğer temalar ve kategorilerle ilişkisi ve araştırmanın merkezi fikrini temsil etme derecesinin yüksek olması itibarıyla çekirdek kategori olarak belirlenmiştir. Çekirdek tema (kategori) ve diğer kategorilerle ilişkisini gösteren diyagram şekil 18’de verilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre; araştırma ve araştırmacı kavramlarına verilen anlamlar, kavramların algılanışı itibarıyla farklılıklar olduğunu göstermektedir. Araştırma kavramı, bilimsel araştırmadan, herhangi bir konuyu gelişigüzel olarak araştırmaya kadar çeşitli anlamlar kazanmakta; araştırmacı kavramı ise, temel bir inceleme dikkatinden, araştırma okuryazarlığına ve bilimsel araştırma yapmaya kadar geniş bir yelpazede karşılık bulmaktadır.

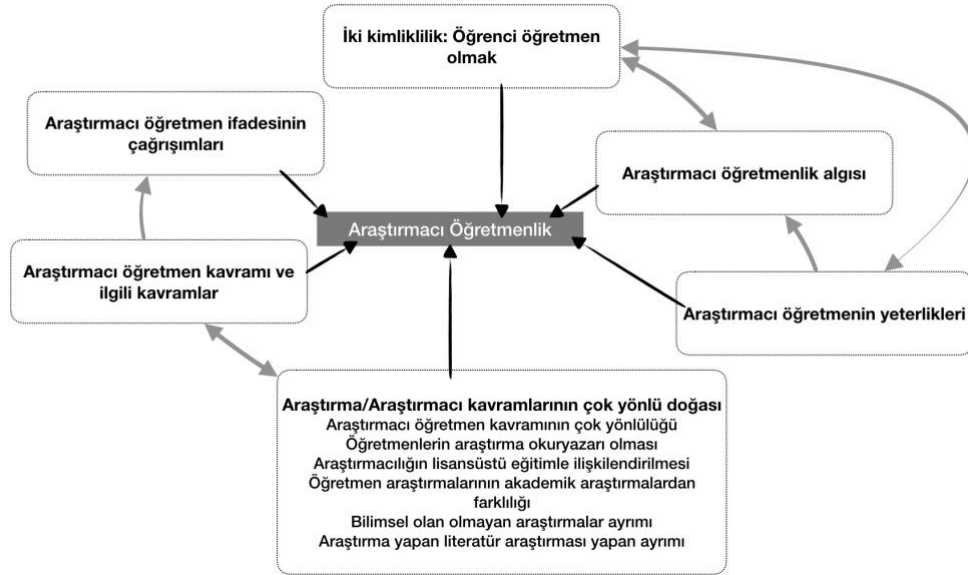
Katılımcıların bir kısmı kendisini öğrenci / öğrenen olarak tanımlamakta ve bunu öğretmenlik yanında bir kimlik ya da öğretmenlikle birlikte bir kimlik olarak tanımladıkları anlaşılmaktadır. Araştırmacı öğretmenlik kavramına katılımcıların oldukça farklı anlamlar yükledikleri, ilgili birçok kavramla araştırmacılığı bağdaştırdıkları görülmektedir. Katılımcıların araştırmacı öğretmenle ilgili algılarının genelde olumlu olduğu ve bunu öğretmenlik mesleğine yeni bir yaklaşım olarak gördükleri ya da zaten olması gerekenin bu olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

Katılımcıların geniş bir çerçevede araştırmacı öğretmenin yeterliklerini tanımladıkları ve bu yeterlikleri genelde tüm öğretmenlerin kazanması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Araştırmacı öğretmenlerin ilgi alanlarının da birbirlerinden oldukça farklı konulara yönelebildiği; fakat ağırlıklı olarak ilgi ve ihtiyaç hissedilen ve güncel konulara yönelmenin olduğu anlaşılmaktadır. İlgi alanları bahsinde disiplinlerarasılık konusu farklı bir yer kazandığı için ayrı bir kategori olarak ayrılmıştır. Fakat disiplinlerarası düşünmenin de ilgi alanları bahsinin çerçevesinde yer aldığı düşüncesini gözetmek gerekmektedir.

Araştırmacı öğretmenlik temasının merkezi kategori olarak seçilmesinde araştırma sorularıyla ilgisi, diğer temalarla yüksek derecede ilgili olması, öğretmen

araştırması bölümünden farklı olarak daha çok okul içinde öğretmenin araştırmacılığın odaklı olması ve temel kavramlarla ilgili tartışmaların bu tema çerçevesinde oluşması etkili olmuştur.

4.2.1 Araştırmacı öğretmenlik. Araştırmacı öğretmenlik kategorisi, öğretmenlerin araştırmacı öğretmenlik hakkındaki görüşlerini ifade etmektedir. Bu kategori altında birleşen kategoriler, araştırma / araştırmacı kavramlarının çok yönlü doğası, iki kimliklilik: öğrenci öğretmen olmak, araştırmacı öğretmen ifadesinin çağrışımları, araştırmacı öğretmenlik kavramı ve ilgili kavramlar, araştırmacı öğretmenin yeterlikleri, araştırmacı öğretmenlik algısı kategorileri olarak belirginleşmiştir. Araştırmacı öğretmenlik kategorisi ve alt kategorileri şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Araştırmacı öğretmenlik kategorisi ve alt kategorileri.

4.2.1.1 Araştırma/araştırmacı kavramlarının çok yönlü doğası. Bu kategori araştırmacı öğretmenlik kategorisi içinde oluşmuştur. Bu kategoride birleşen kavram kodları araştırmacı öğretmen kavramının çok yönlülüğü, öğretmenlerin araştırma okuryazarı olması, araştırmacılığın lisansüstü eğitimle ilişkilendirilmesi, öğretmen araştırmalarının akademik araştırmalardan farklılığı, bilimsel olan-olmayan araştırmalar ayrımı, araştırma yapan literatür araştırmacı yapan ayrımı başlıkları altında kategorileşmiştir.

4.2.1.1.1 Araştırmacı öğretmen kavramının çok yönlülüğü. Katılımcıların araştırmacı öğretmen kavramına verdikleri anlamlar ve konuya yaklaşımları bu bölümde sunulmuştur.

G7, G3, G2 klasik anlamda araştırmacı öğretmeni daha çok ilgili, gelişmeleri takip eden bir öğretmen olarak tanımlamaktadır. G2, bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir.

"Bir tanesi klasik anlamdaki araştırmacı öğretmen; dergileri karıştıran, okuyan, televizyon izleyen, belki sosyal medya üzerinden hani ya da interaktif uygulamalardır, internet üzerinden bazı şeyleri takip eden öğretmen profili sanırım daha çok kabul gören ya da toplumda hani araştırmacı öğretmenin karşılığı bu olarak görülüyor. Bu olarak algılanıyor. Yoldan geçen herhangi bir insanı tuttuğumuzda araştırmacı öğretmen kimdir diye sorsanız ilk vereceği cevap budur- okuyan öğretmendir.- kitap okuyan öğretmendir, dergi okuyan öğretmendir. İnternette konusunu araştıran öğretmendir. Ama bir eksiklik var burada."

[G2]

G21, araştırmacı öğretmenin öğrencilere araştırmayı öğretene, kendisi alanıyla ilgili ve disiplinlerarası araştırma yapan ve aynı zamanda kişisel gelişimi için araştırmacı olarak üç farklı araştırmacılık türü tanımlamaktadır.

"Evet öğrenci ayağını, kendi ayağını, kişisel gelişimi."

[G21]

G15, araştırmacılıkla bilimselliğin denk görülmesi gerektiğini düşündüğünü belirtmektedir.

"Evet, dediğim gibi öğretmenin bilimsel bakış açısına sahip olması lazım ki öğrenciler de bunu kazansınlar ve toplum o şekilde ilerlesin."

[G15]

G12 ise, daha farklı bir tasnif yaparak bilimsel araştırmacı öğretmen ve amatör araştırmacı öğretmen şeklinde bir ayrıma gitmektedir.

"Ben bu mülakatta kendime şöyle bir kavram biçtim; ben amatör araştırmacı öğretmen olarak kendimi tanımlıyorum. Aslında belki burada bilimsel araştırmacı öğretmen ve amatör araştırmacı öğretmeni de belki ayırmak lazım. Ben bu mülakatta onu fark ettim çünkü ben araştırmalarımı bilimsel bir temele

oturttmuyorum, el yordamıyla kendi mantığımla kurguladığım, eksikliğini hissettiğim, genel problem olabilir veya derste öğretimle ilgili olabilir, onları kendimce deneyimleyerek, birtakım veriler toplayarak yorumluyorum. Bu amatör araştırmacı. Araştırmacı mıyım, evet, bilimsel bir araştırmacı olmadığımı da fark ettim. Bence bunu iki şeye ayırmak lazım. Araştırmacı mısınız, evet, ama bilimsel araştırmacı mı amatör araştırmacı deyip kategorize edebilirsiniz."

[G12]

Konuya biraz farklı bir açıdan yaklaşan G9, sadece araştırma/deney yapmanın araştırmacılığa yetmeyeceğini belirtmektedir.

"Tabii ki bilimsel bir araştırma yapan, deney yapan, işte rapor hazırlayan, proje yapan öğretmen araştırmacı bir öğretmen midir?" dersiniz ben buna pek katılmam. Araştırmacı öğretmen bu olmasa gerek çünkü bir konuda deney hazırlayıp ya da bir konuda bir proje hazırlayıp onun raporunu yazıp öğrencileriyle beraber bunu bir yarışmaya göndermek araştırmacı öğretmeni tek başına tanımlamak için yeterli değildir diye düşünüyorum."

[G9]

Katılımcıların araştırmacı öğretmen kavramı için bilimsel olan ya da olmayan, bilimsel olan ya da amatör olan, klasik olan ya da klasik olmayan şeklinde çeşitli ayrımlar yaptıkları anlaşılmaktadır. Temelde araştırma kavramının nüansları göstermekte yetersiz olmasıyla da açıklanabilecek bu durum, bu konuda yeni ve daha açıklayıcı kavramsallaştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Katılımcıların yaklaşımlarından anlaşıldığı ve diğer kategorilerde de gündeme geleceği şekliyle araştırmacı öğretmenliğin literatür araştırması yapan ya da araştırma okuryazarı olan, kendi araştırmalarını yapan ve çocuklarla araştırma yapan şeklinde üç farklı özelliğe işaret ettiği düşünülmektedir.

4.2.1.1.2 Öğretmenlerin araştırma okuryazarı olması. Bazı katılımcılar öğretmenlerin araştırma okuryazarı olması gerektiğini düşündüklerini belirtmektedirler.

G16, öğretmenlerin araştırma okuryazarı olması gerektiğini şu sözlerle ifade ederken aynı zamanda öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı kavrama yüklediği anlamı da aktarmaktadır.

"Sonra da genel sorunlar olarak belirtmek gerekirse, bizdeki eksiklikleri belirttim işte öğretmen olarak. Biz genellikle araştırmanın ne olduğunu bilmiyoruz, biz genellikle öğretmenler odasında konuşulan çok net bir tabir var, bunu bir daha söylemek istiyorum. Şöyle bir öğrencim vardı, şöyle bir metot, çözüm yaptım ya çok iyi geldi ya böyle oldu. Zaten bir çözüm uygulamışsa, başarısız olmuşsa zaten onu bahsetmez yani, bahsetmiyor. Başarılı olmuşsa söyler ama bu dili kullanmaması lazım bence. Bence demeli, şöyle bir metot vardı, böyle bir metot var, ben bu metodu kullandım. Böyle bir araştırma yaptım, literatür araştırması. Bu öğrencide bunu kullandım ve başarılı oldum diyebilmesi lazım. Bu eğitimin bize verilmesi lazım, olması lazım belki de."

[G16]

Yine G16, başka bir yerde öğretmenlerin araştırma yapmasa da araştırma okuryazarı olması gerektiğini belirterek araştırmacı öğretmenlikle araştırma okuryazarı öğretmen arasında bir ayrıma işaret etmekte ve bütün öğretmenlerin kendi araştırmalarını yapmalarına gerek olmadığını belirtmektedir.

"Bütün öğretmenler araştırmacı öğretmen olmalı mı, yok, gerek yok. Ama araştırılmış şeyleri kullanabilmeyi bilmesi lazım en azından. O merakı olmayabilir, o uygulama isteği olmayabilir."

[G16]

4.2.1.1.3 Araştırmacılığın lisansüstü eğitimle ilişkilendirilmesi. Bazı katılımcıların araştırmacı öğretmenliği lisansüstü eğitimle ilişkilendirdikleri anlaşılmaktadır.

G8 ve G4 araştırmacı öğretmenlerle lisansüstü eğitim alanları eş gördüğünü ifade etmektedir. G8'in bu konudaki görüşleri şu şekildedir.

"Kendimi araştırmacı öğretmen olarak tanımlayabilirim. Çünkü zaten akademik bir eğitimin içindeyim. Doktora öğrencisiyim. Sık sık araştırma yapıyorum, aldığım derslerden ötürü."

G20 de, lisansüstü eğitim yapmıyor olması durumunda araştırmacı öğretmen sayılıp sayılmayacağına emin olamadığını belirtmektedir.

"Evet. Ben orada kendim sorulara baktıktan sonra şey oldum, acaba dedim normalde olsa yapmazdım, ben şey mi kalıyorum gibi düşündüm kendi

kendime. Ama asıl isme bakıldığında güzel diye düşünüyorum, araştırmacı öğretmen veya bir araştırmayı destekleyen bir öğretmen belki."

[G20]

Fakat G3, lisansüstü eğitimle araştırmacı öğretmenliği aynı yönde görmediğini, araştırmacılık için lisansüstü eğitimi yeterli görmediğini şu şekilde ifade etmektedir.

"Yüksek lisansımı yaparken ve sonrasında yazdığım makalelerde vaka incelemesi ya da çalışmasını kullandım. Yani ortaya koyduğumuz modeli örnek vakalarda inceledik. Ancak araştırmacı öğretmen olarak bir yöntem ya da desenden bahsetmem gerçek araştırmacılara bir hakaret olur diye düşünüyorum."

[G3]

İki farklı yaklaşım diğer kategorilerde de kendisini hissettirmekte, lisansüstü eğitim almanın ya da almamanın araştırmacılığı belirleyen bir ayrım noktası haline geldiğini düşündürmektedir.

4.2.1.1.4 Öğretmen araştırmalarının akademik araştırmalardan farklılığı.

Katılımcı ifadelerinden öğretmen araştırmalarıyla akademik araştırmalar arasında bir ayrım yaptıkları anlaşılmaktadır.

G4, öğretmen sunumlarında uygulamanın ön plana çıkmasına vurgu yapmaktadır. G4, akademisyen sunumlarında ise yöntem konularının ağır bastığını belirterek öğretmen araştırmaları ve akademisyen araştırmalarının sunumlarındaki temel bir farklılığa vurgu yapmaktadır.

"Kafamda soru işareti bu İstanbul da yapılan gibi İstanbul'da yapılan var. Oraya gittiğimde çoğu zaman hocalar sunum yapar. Oradaki öğretmenler hiç akademik tarafı olmuyor. Mesela ölçüt ne, yöntem, metot ne hiç bahsetmiyorlar. Ama süreci öyle bir anlatıyorlar ki oradan bir şeyler kazanıp geliyorum."

[G4]

"Bir yandan da akademisyenlerin katıldığı sempozyum-bildirilere gidiyorum. Orada da tamamen odaklanma yöntem, metot böyle şeyler ama süreçte ne yapmış? Adam bir ölçek geliştirmiş, ölçeğini bile göremiyorum yani. Çünkü

sunum kısa oluyor on beş yirmi dakika. Şimdi sözü nereye getireceğim? Bilimsellik kısmına bakarken daha çok tez merkezindeyse falan o bilimsellik kısmımız zaten kesin de, diğerlerine de böyle bakarken..."

[G4]

G6, öğretmenlerin yaptığı bazı araştırmaların sonuçları yazıya dökülmeyen/raporsuz araştırmaların konumunu sorgulayarak bunların akademik araştırmalardan farklılığına vurgu yapmaktadır.

"Yani uyguluyorsun ama oturup da bunun sonuçlarını yazmıyorsun mesela."

[G6]

G12, öğretmen araştırmalarının tam olarak bilimsel bir araştırma sayılamayabileceğini; fakat nasıl olursa olsun araştırmanın bilimsel altyapısının kurulması gerektiğini belirtmektedir.

4.2.1.1.5 Bilimsel olan olmayan araştırmalar ayrımı. Katılımcıların bilimsel olan ve olmayan araştırmalar şeklinde bir ayrım da gittikleri yer yer görülmektedir. Bu durum, araştırmacı öğretmen konusundaki bilimsel araştırmacı öğretmen ve bilimsel olmayan araştırmacı -örneğin amatör araştırmacı- öğretmen ayrımına benzer bir nitelik taşıdığı için burada değinilmesi uygun görülmüştür. G3'ün görüşleri bu yaklaşıma örnek olarak gösterilebilir.

"Bu soruya verdiğim cevapta da aslında belirttim. Özellikle son zamanlarda yaptığım araştırma bilimsel araştırma olarak görülüp görülmemesi önemli. Benim yaptığım gerçekten akademik makale yazmak için değil şu an yaptığım araştırmalar. O yüzden de bilimsel bir desen oluşturmak, araştırma deseni o model içerisinde kaldı mı, düşünmüyorum. Çünkü yaptığım araştırma aslında belki de araştırma değil. Ben okuyorum şu an sadece. Soruyorum."

[G3]

4.2.1.1.6 Araştırma yapan literatür araştırması yapan ayrımı. Bilimsel olan araştırma ve olmayan araştırma ayrımı gibi araştırma yapan literatür araştırması yapan şeklinde bir ayrımın da devam ettiği anlaşılmaktadır.

G21'in konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir.

"Araştırma deyince bana bir kere iki tane şey zihnimde oluşuyor, şimdi bir öğrencilerden veri toplamak, öğrenen topluluğundan veri toplamak ve onları yorumlamak, onların öğrenmelerini kanalize edebilmek için, düzenlemek için daha doğrusu, öğrenmeyi düzenleyebilmek için, o öğretim tasarımlarını daha iyi yapılandırabilmek için onlardan veri toplamak, geribildirimler almak yani olarak bakıyorum. Bir de şöyle bakıyorum, o öğrenen topluluğunu daha çok şey akıtılabilmek için benim alanımla ilgili ve alanımı ilgilendiren diğer alanlarla ilgili sürekli araştırma yapmam. Bu her ikisi bende geliyor."

[G21]

4.2.1.2 İki kimliklilik: Öğrenci öğretmen olmak. Bu kategori araştırmacı öğretmenlik kategorisi içinde oluşmuştur. Katılımcıların öğrencilik ve öğrenen olma durumunu sadece öğretmen olmaktan farklı bir kimlik olarak tanımladıkları görülmektedir.

G2, G3, G4, G13, G14 öğrenen öğretmen olmak gerektiğini vurgulamaktadır. G17 ise, öğretmenin öğrenci kalan öğretmen olması gerektiğini düşündüğünü belirtmektedir. G1, aynı zamanda hem öğrenci hem öğretmen olmak gerektiğini düşündüğünü belirtmektedir. Yine G1, öğretmenin öğrenciliğini öğretmenliğine yansıtması gerektiğini belirtmekte ve yeni/sürekli öğrenen olmanın avantajlarını ifade etmektedir. G14, G17 ve G1'in konuyla ilgili düşünceleri şu şekildedir.

"Ben öncelikle öğrenmeyi seven ama sürekli öğrenmeyi seven ve öğrendiklerini de paylaşmayı seven kişi olarak adlandırıyorum. Bu anlamda öğretmenin öğrendim bitti, artık öğreteceğim şeklinde bir tanımı olduğu kanaatinde değilim. Üniversitede 4 yıl formasyon aldı, öğretmenlik vasfını kazandı, ömür boyu öğretmendir düşüncesine pek yatkın değilim. Çünkü sürekli bir öğrenme ihtiyacı var, sürekli yeni şeyler öğrenmek gerekiyor. Öğretme kısmı da sürekli değişen bir şey, bu anlamda sürekli öğrenmeyi ve öğrendiklerini paylaşmayı seven kişi, en kısa tanımı. Bu anlamında iyi bir öğretmen olmak nasıl tanımlanır dediğinizde."

[G14]

"Tanımlarım, şu yüzden; benim zaten kendi rolüm sürekli öğrenmeye aç modda geziyorum, bu ne zaman sona erecek ben de merak ediyorum ama

herhalde ben ölünce sona erer. Bundan da çok keyif alıyorum, öğrenciyle birlikte araştırınca ve öğrenciyle birlikte öğrenince daha keyif alıyorum. Çünkü onlara ben şey diye bakıyorum, dünyanın geleceği diye bakıyorum, önce ülkenin geleceği, sonra dünyanın geleceği. Yeni bir şeyler öğrendiklerinde her birinin etkisi ve tepkisi farklı olunca onların jenerasyondan yeni bir şey sen öğreniyorsun. Aslında birçok boyutlu öğrenme oluyor. Bu da seni besliyor, zaten okuldan hiç çıkamama hali öğretmenin biraz budur yani. Ben hayatım boyunca okuldan çıkamayan biri oldum, bu da ruhumu çok canlı, deli, hareketli tutuyor, bundan da besleniyorum yani. Bence araştırmacı öğretmenim bundan dolayı."

[G17]

"Çünkü şu an iki kimliğim var. Bir öğretmenim ve bir öğrenciyim."

[G1]

G1'den yapılan yukarıdaki alıntı bu kategorinin adlandırılmasında da kullanılmıştır.

G8, G5 ve G1 öğrenci öğretmen olmanın öğrencileri de olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. G11, öğretmenin araştırma yaptığını öğrencinin görmesinin öğrenci üzerindeki etkisine vurgu yapmaktadır. G11'in konuyla ilgili sözleri şu şekildedir.

"Bir de çocukların gözünün önünde yapıyor olması, benim araştırıyor olduğumu görmeleri çok önemli oluyor. Benim mesela gelip de evde araştırma yaptığımı çocuk bilmiyor, görmüyor, belki sonucunu görür, bir gün sonra bunu böyle gösterebilirim. Ama akıllı tahtada, bilgisayarda çocukların nasıl araştırma yapacağını da anlatıyorum."

[G11]

G17 ve G19, öğretmenin öğrenciden öğrenebileceğini, öğrenebilmeye açık olması gerektiğini belirtmektedir. G3, olması gerekenin araştırmacı öğretmenden araştırmacı öğrenene geçmek olduğunu vurgulamaktadır. G14, her öğrenmenin bir sonraki öğrenmeyi kolaylaştırdığına vurgu yaparak öğrenen öğretmenin yeniliklere uyumunun da kolaylaştırdığını ifade etmektedir. G19 ve G3'ün konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir.

"Hatta ben burada bir itirafta da bulunayım, ben öğrencilere sınıfta sunum

yaptırıyorum, konularla ilgili sürekli, tartışma yaptırıyorum. Bazen benim göremediğim yerleri, benim anlatamadığım yerleri çocukların anlattığını görüyorum. Dolayısıyla ben burada öğretmenin artık bilgiyi aktaran bir kaynak olmaktan, bilginin kaynağı olmasının bittiğini düşünüyorum, çok fazla bir öneminin olmadığını düşünüyorum burada."

[G19]

"Önemli olan şu an az da olsa var olan bu yapıdaki öğretmenleri kullanarak önce üniversite eğitimlerini ardından da yetişen eğitimcilerle okul öğrencilerini araştırmacı birey olarak yetiştirmek. Yani araştırmacı öğretmenden araştırmacı öğrenene geçmek."

[G3]

G1, öğrenci olmayı sevdiğini belirterek bunun genel bir yaklaşım olduğunu ima etmektedir. G9, öğrenmeyi sevmenin bir mizaç olduğunu ve yaşla ya da konuyla ilgili olmadığını düşündüğünü belirtmektedir.

Katılımcıların öğrenciliği araştırmacılıkla bağlantılı gördükleri, araştırmacılığa nispetle öğrencilik konumuna gönderme yaptıkları anlaşılmaktadır. Bazı durumlarda bunun lisansüstü eğitimleri devam ettiği, yani fiili olarak öğrencilikleri sürdürdüğü için böyle olduğunu düşündürecek hususlar gözlenmekte; fakat çoğunlukla öğrenciliğin sürekli öğrenme ve öğrenmeye devam etme anlamında biraz da öğretmen kavramına eleştirel bir tonda geliştiği görülmektedir.

4.2.1.3 Araştırmacı öğretmen ifadesinin çağrışımları. Bu kategori araştırmacı öğretmenlik kategorisi içinde oluşmuştur. Katılımcıların araştırmacı öğretmenlik kavramını nasıl algıladıkları ve kendilerinde neleri çağrıştırdığı hususundaki görüşleri bu kategoriyi şekillendirmiştir.

G21, G18, G3 ve G1 araştırmacılığın eğitimci/öğretmen olmanın şartı olduğunu düşündüğünü belirtmektedir. G21 ve G2, öğretmenin doğal olarak lider ve araştırmacı olması gerektiğini belirtmektedir. G9, bütün öğretmenlerin temel düzeyde araştırmacı olması gerektiğini; G2, öğretmenliğin amacıyla araştırmacılık gerekliliğinin örtüşmesi gerektiğini belirtmektedir. G8, araştırmacı öğretmenliği araştırmacılıktan ayrı görmemek gerektiğini belirtmektedir. G18'in konuyla ilgili ifadeleri şu şekildedir.

"Kendi eğitim öğretim süreçlerine araştırmayı dahil eden, aktif olarak araştırma yöntem ve tekniklerini kullanarak bilimsel bir temele oturtan ve bu süreçleri geliştirmek adına devamlı çalışmalar yapıp ama dediğim gibi bilimsel olarak ortaya çıkartıp, nereleri destekleyebilirim, nereleri geliştirebilirim diye hem diğer öğretmenlere yol gösteren hem diğer başka araştırmalara kapı aralayan belki kişi araştırmacı öğretmen olabilir. Ama her şeyden öte aslında öğretmenlik kavramının başına bence bir araştırmacı kelimesini koymak ne kadar mantıklı, zaten öğretmen dediğimiz kişinin temelinde bence, özünde araştırmacı olması gerekiyor. Çünkü adı üstünde öğretiyor, öğrettiği için de devamlı yeniliklere açık olması, devamlı zaten kendi sıfatı gereği devamlı bir araştırma içinde olması gerekiyor diye düşünüyorum."

[G18]

G17 ve G5, araştırmacı öğretmen kavramını benimsediğini belirtmektedir. G21, araştırmacı öğretmen kavramının öğretmenliğe uygun olduğunu düşündüğünü belirtmektedir. G20, araştırmacı öğretmen ifadesinin oldukça kapsayıcı bir ifade olduğunu düşündüğünü belirtmektedir. G15, araştırmacı öğretmen yerine sadece araştırmacı denmesi gerektiğini düşündüğünü belirtmektedir. Benzer bir şekilde G4, öğretmen olmanın araştırmacı öğretmen olmakla mümkün olduğunu ve araştırmacı öğretmenliğin bir ideal olması gerektiğini düşündüğünü belirtmektedir. G2 ise, araştırmacı öğretmenliği öğretmenliğin alt yeterliği olarak düşünmenin uygun olduğu kanaatini belirtmektedir. G14, araştırma sürecinin mesleki hayatın parçası olmasının zorunluluğunu dile getirmektedir. G15 ise, araştırmacı yetişenlerin öğretmenlikte de araştırmacı olduğunu belirtmektedir. G15, konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir.

"Evet, tanımlarım. Ama aslında öğretmen değil de araştırmacı bir kişi olarak ben kendimi tanımlıyorum. Çünkü çocukluğumda beni hiç yönlendirmemişti annem babam, mesela bilim çocuk dergileri vardı, gidip bilim çocuk dergileri alıyordum. Hiç kimse bana gidip o dergiyi almamıştı mesela."

[G15]

G1, araştırmacı öğretmenliğin bir süreç olduğunu belirterek kendisinin araştırmacı olmaya çalıştığını ifade etmektedir. Yine G1, teoride araştırmacı öğretmenlikle pratiğin farklı olduğunu belirterek pratikte her zaman aynı tutumu

sergilemenin mümkün olamayabileceğini, bu nedenle de araştırmacılığa bir süreç olarak bakmak gerektiğini düşündüğünü belirtmektedir.

4.2.1.4 Araştırmacı öğretmenlik kavramı ve ilgili kavramlar. Bu kategori araştırmacı öğretmenlik kategorisi içinde oluşmuştur. Bu kategoride katılımcıların araştırmacı öğretmenlik kavramı ve ilgili kavramlar hakkındaki nitelermeleri üzerinde durulmuştur.

G16, G13, G11, G9 ve G8, araştırmacı öğretmenin meraklı öğretmen olduğunu düşündüğünü belirtmektedir. G12 ve G7, yenilikçi öğretmen kavramının araştırmacılığını kapsadığını algısını dile getirmektedir. G5 ise araştırmacı öğretmenliğin yenilikçilik olarak görülmesi gerektiğini düşündüğünü belirtmektedir. G6 ve G1, fark yaratan öğretmen kavramının araştırmacı öğretmenleri ifade etmek için kullanılabilirliğini belirtmektedir. G5, hem araştırmacı hem geliştiren olma ifadesinin araştırmacılar için kullanılabilirliğini belirtmektedir. G11, uzman öğretmenliğin araştırmacı öğretmenlik yerine kullanılabilirliğini belirtmekte ve yaparak yaşayarak öğrenmenin araştırmacılıkla ilgisine vurgu yapmaktadır. G8, araştırmacı öğretmene sorgulayan öğretmen de denilebileceğini, G1 öğretmen liderliği ile araştırmacı öğretmenlik kavramının örtüşüğünü düşündüğünü belirtmektedir. G16, G8, G7 ve G6'nın konuyla ilgili ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

"Araştırmacı öğretmen deyince benim ilk aklıma gelen; bir şeyleri önce merak etmesi lazım ki araştırıyor, araştırma vasfını alması lazım. Bir şeyleri merak ediyorsa da bir yerlerde eksik görmesi lazım ki araştırması lazım, ilgisini çekmesi lazım. Araştırmacı öğretmen deyince benim aklıma ilk planda, bir yerlerde eksikliği görmüş, onunla ilgili neler yapabileceğini düşünür, sınıfına ya da kendi çalışması olarak uygulayabilen öğretmen, ilk aklıma gelen bu. Öyle olur diye düşünüyorum. Bir şeyleri araştırması lazım, merak etmesi lazım. Niye merak ediyor, sınıfta her şey güllük gülistanlık demek ki gitmiyor, bir şeyler farklı oluyor ki sınıf içerisinde bir araştırmayı düşünmüş, aklından geçirmiş, bir merak etmiş. Bir yerlerde eksiklik var demek ki onu hissetmiş."

[G16]

"Yani burada aslında bizi araştırmaya götüren şey ne? Oraya geleceğim. Çünkü oradan bağlantı kurabilirim diye düşünüyorum. Araştırmaya götüren şey

dediğim gibi merak, problem, sorgulama bunlar aklıma geliyor. Belki sorgulayan öğretmen olabilir. Merak eden, bunları söyleyebilirim sanırım."

[G8]

"İnovatif öğretmen, yenilikçi galiba Türkçesi, inovasyon, yenilik. Yenilikçi öğretmen, sorgulayıcı öğretmen. Ama hani sorgulayıcı. Yenilikçinin içinde de çok kapsamlı hani. Birbirini çok kapsayan şeyler. Yenilikçi öğretmen diyebiliriz aslında çünkü. Yeniliği takip eden öğretmen zaten aslında birlikte araştırmayı ve sorgulamayı da getiriyor aslında. Getireceğini düşünüyorum. O yüzden yenilikçi öğretmen diyebilirim."

[G7]

"Belki ama yani. Birbirini aslında kapsayan fark yaratan araştırmacı öğretmeni daha kapsayan bir şey galiba."

[G6]

G15 ve G2, problem çözme becerisi olarak araştırmacılığa vurgu yapmakta, G15 ve G21, araştırmacı öğretmenin daha iyiye yönelen olduğunu belirtmektedir. G1, araştırmacı öğretmenin değişime uyum sağlayan olarak gördüğünü belirtmekte; G12 ise, araştırmacı öğretmenlik için kilit ifadenin değişim olduğunu vurgulamaktadır. G15 ve G2'nin konuyla ilgili ifadeleri şu şekildedir.

"Araştırmacı öğretmen deyince, sorunları görebilen, ortada bazı sorunlar var diyelim, onları gören ve çözmek isteyen öğretmen düşünüyorum."

[G15]

"Onlar gibi düşünebilirim ancak onlara ulaşabiliyorum. Araştırmacı öğretmen de en son şöyle karşıma çıkıyor evet değişime adapte olabilen ve bu değişimi öğrenciye akademik anlamda başarıya götürebilecek şeylerle karşılarına çıkmam anlamına geliyor. Yaptığım araştırmalardan da hep şunu öğrendim. Ben "neden?" diye sormayı çok seven bir insanımdır."

[G1]

4.2.1.5 Araştırmacı öğretmenin yeterlikleri. Bu kategori araştırmacı öğretmenlik kategorisi içinde oluşmuştur. Katılımcıların araştırmacı öğretmenin yeterlikleri hakkındaki görüşleri bu kategoriyi oluşturmuştur.

G14 ve G9, araştırmacı öğretmenin araştırma aşamalarını bilmesinin; G18 ve G4, bilimsel araştırma yöntemlerini bilmesinin gerekliliğini belirtmektedir. G2, bilimselliğe dayalı araştırma yapabilmesi olarak ifadeyi genişletmiştir. G17 ise, araştırmacı öğretmenin araştırma becerilerine sahip olması; ama aynı zamanda araştırmayı öğretebilmesi gerektiğini belirtmektedir. G14 ve G17'nin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir.

"Eğer siz araştırma yeterliliğine sahip değilseniz, o sürekli gelişime açık değilseniz, iyi bir araştırma nasıl yapılır, iyi bir araştırma geliştirme süreci nasıl tasarlanır ve bu nasıl devam ettirilir, buna dair kafanızda dair bir fikir yoksa, bir uygulama yoksa, o zaman ister istemez öğrencinin karşısında öğretmen olarak yetersiz duruma düşüyorsunuz. Öğrenci sizin yeterliliklerinizi sorguluyor ve roller değişiyor."

[G14]

Tam tersi de var ama ben bunun tam tersini düşünmek istemiyorum çünkü bilgi çağında araştırmacı öğretmenin yeterliliği aslında tam üç nokta, yani bir bilimsel araştırma becerilerine sahip olmalı öğretmenin kendisi ve bunu öğretebilmeli."

[G17]

G8, G7, G6, G5 ve G1 araştırmacı öğretmenin meraklı olmasını da bir yeterlik olarak saymaktadır (Burada araştırmacı öğretmen kavramının çağrışımlarından farklı olarak meraklılığı yeterlik olarak algılayanlar üzerinde durulmuştur). G17, araştırmacılığın merak ve çalışma duygusu gerektirdiğini; G2 öğretmenin merak uyandırıcı olabilmesi gerekliliğini dile getirmektedir. G8 ve G2, konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir.

"Araştırmanın temelinde, araştırmaya gitmesi için bunların uyanması gerektiğini düşünüyorum. Sorgulama ve merak. Tabii ki bu kadar kısıtlı değil. Ben sadece şu an aklıma gelen iki şeyden bahsediyorum. O yüzden bunlar araştırmaya götürdüğu için belki de o alt başlıkları söyledim."

[G8]

"Öğrencileri yönlendirme noktasında, öğrencileri tetikleme noktasında, kendi sınıf içi uygulamalarım açısından düşündüğüm zaman evet bu niteliklere uygun olduğumu düşünüyorum. Öğrencide merak uyandırabiliyorum, öğrencide ya da bir sorun hissettiğim zaman öğretmen arkadaşıma ya da öğrenciye bunu

hissettirebiliyorum. En azından istediğim zaman hissettirebiliyorum."

[G2]

G3, araştırmacılıkta soru sormanın önemine; G13, araştırmacılığın soru sormada süreklilik istediğine; G1, neden diye soran öğretmen olmak gerektiğine vurgu yapmaktadır. G13, soru sorabilmenin ise gözlemcilikle ilgili olduğunu belirterek başka bir yeterliğe işaret etmekte ve araştırmacılığın ilk şartının gözlemcilik olduğunu ayrıca vurgulamaktadır. G3'ün konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir.

"Sokratik düşünce tarzı, yani sorulardan kafanızda bir anda bir cevap çıkabiliyor. Çok bilimsel olmadı gene cevabım."

[G3]

G17 ve G14, araştırmacının düşünen, araştıran, eleştiren, üreten olması gerektiğini belirtmektedir. G17, ayrıca araştırmacının yeni rollerinin düşündüren, araştırtan, keşfettiren olma olduğunu belirtmektedir. G12 ve G6, sürekli gelişime/öğrenmeye açık olmak olarak araştırmacılığa vurgu yapmaktadır. G14 ve G6, konuyla ilgili görüşlerini şöyle ifade etmektedir.

"Ben bu kavramı ilk duyduğumda aklıma gelen şey ne oldu, bir araştırmacı öğretmen profili çizilecek, bu profili oluşturacak şey nelerdir diye kendi üzerimden düşündüğümde; hem mesleki alanında hem kişisel ilgi alanlarında, sosyal olur, kültürel olur, iktisadi olur, siyasal olur, fark etmiyor, tüm bu ilgi duyduğu alanlarda merak ettiklerini araştıran, sorun gördüğü şeyleri irdeleyen, dolayısıyla okuyan, düşünen, eleştiren, o eleştirel tutumu her daim ön planda tutan, birtakım çıkarımlarda bulunan, bunları değerlendiren, değerlendirmelerini farklı değerlendirmelerle karşılaştıran ve bunları işin sonunda sözlü olarak ya da yeteneği varsa yazılı olarak ifadelendiren, kayıt altına alan ve tüm bunların toplamından iyi bir değer, iyi bir ürün, iyi bir sonuç üretmeye çalışan kişi olarak tanımladım. Benim aklıma gelen tanım, en geniş anlamıyla buydu."

[G14]

"Öğretmen demek böyle bir şeyi öğrendim bitti daha yeni bir şey öğrenmeyeceğim demek değil zaten biz belli bir eğitimden geçip artık daha kendimizi geliştirecek olgunluğa geliyoruz. Çocuktan her halde farkımız o. Neyi nasıl araştıracığımızı neyi nasıl ulaşacağımızı neyi nasıl hangi yolla yapacağımızı biliyor olmamız her halde çocuktan tek bizi ayırt eden şey o diye

düşünüyorum. O yüzden de karşısındakini de geliştirmek için çocuğu da kendisini de zaten bu yeterliliklere bu açıklığa sahip olması lazım öğretmenin. Yoksa hiçbir şey ilerlemez."

[G6]

G18, araştırmacı öğretmenin diğer öğretmenlere yol gösteren ve yeni araştırmalara yol açan olması gerektiğini belirtmektedir. G12 ve G8, araştırmacı öğretmenin çok yönlü olması gerektiğini; G1 ise, çok yönlü bakış açısına, çok yönlü bir kişiliğe sahip olması gerektiğini belirtmektedir. G13 de araştırmacılığın bütüncül/çok yönlü bakış gerektirdiğini belirtmektedir. G18, konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

"Kendi eğitim öğretim süreçlerine araştırmayı dahil eden, aktif olarak araştırma yöntem ve tekniklerini kullanarak bilimsel bir temele oturtan ve bu süreçleri geliştirmek adına devamlı çalışmalar yapıp ama dediğim gibi bilimsel olarak ortaya çıkartıp, nereleri destekleyebilirim, nereleri geliştirebilirim diye hem diğer öğretmenlere yol gösteren hem diğer başka araştırmalara kapı aralayan belki kişi araştırmacı öğretmen olabilir."

[G18]

G12, G5 ve G4, araştırmacı öğretmenin dijital-teknolojik araştırma yeterliklerine sahip olması gerektiğini; G9, araştırmacıların sahip olması gereken okuryazarlıklar olduğunu belirtmektedir. G12'nin konuya yönelik ifadeleri şöyledir.

"Onun için de günümüzün şartlarını düşünürsek teknolojiyle arasının çok iyi olması lazım. Mesela ben neredeyse program yazabilecek kadar bu konularda da eğitim aldım, mesela yazılım konusunda da eğitim aldım. Kendim diyelim ki kurguladığım, tasarladığım bir internet sitesini yapıp yayına da sokabiliyorum ya da edit yapabiliyorum, üzerinde düzeltme yapabiliyorum."

[G12]

G13, araştırmacı öğretmenin kendi kendine yetebileceğini; G14, araştırmacılığın risk almayı gerektirdiğini; G5 ve G3, araştırmacı öğretmenin özgüveni yüksek olması gerektiğini belirtmektedir. G17, araştırmacı öğretmenin esnek olması gerektiğini; G15 ise, özgür düşünmenin araştırma yeterliği sayılması gerektiğini belirtmektedir. G12, araştırmacı öğretmenin hayal gücünün önemine vurgu yapmaktadır. G1, araştırmacı öğretmenin kalıplarını yıkan, gelişim engellerini aşan olabilmesi gerektiğini belirtmektedir. G13, araştırmacı öğretmenin girişimci olması

gerektiğini belirtmektedir. G8, araştırmacı öğretmenin eleştirel ve yaratıcı olması gerektiği; G17, araştırmacının özeleştiri yapması ve eleştiriye açıklığı; G14, araştırmacılıkta eleştirel, sorgulayıcı tutumun öncelikli olduğuna vurgu yapmaktadır. G7, araştırma yeterliği ile sorgulama yeterliğinin örtüştüğünü düşündüğünü belirtmektedir. G14, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

"Onun dışında dediğim gibi, öğretmenin bir sosyal sorumluluk rolü de olması gerektiğini düşünüyorsam, bu anlamda gördüğüm tüm sorunların çözümine katkıda bulunmak adına bir inisiyatif geliştirdim. ... Bu şekilde sınıfımdayken öğrencilerimi, okulumdayken hem öğrencilerimi hem öğretmenlerimi hem yöneticilerimi, mahallede komşularımı, memleketteysem hemşerilerimi, yaşadığımlıkteki vatandaşları bir şekilde o değişimin, o iyiliğin, ıslahın belki bir parçası olmak üzere teşvik ettim. Tüm dünyayı düzeltmeye çalışmak gibi belki bir idealin peşinden gittim, onun için de ne gerekiyorsa araştırdım, tartıştım. Herhalde gerekçelerim bunlar, tanıma uyuyor mu bilmiyorum."

[G14]

G20 ve G4, araştırmacı öğretmenin alan ve pedagoji yeterliği olması gerektiğini belirtmektedir. G18, kendi eğitim öğretim süreçlerini araştırmaya dahil edebilmeyi bir yeterlik olarak ifade etmektedir. G10, araştırmacı öğretmenin alan bilgisinin iyi olması gerektiğine ek olarak; objektif değerlendirmenin araştırma yeterliği sayılması gerektiğini belirtmektedir. G12, araştırmacılar tarafından Türkçenin iyi bilinmesi gerektiğini; G10 araştırmacı öğretmenin iyi soru yazması/üretmesi/sorması gerektiğini belirtmektedir. G20'nin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir.

"Orada işte o eksikliği çekmemek için aslında araştırmacı öğretmen olmamız bizim yani kendi konumuzu hem öğretim yöntemlerini hem mesela kimya öğretmeyi kimya dalını araştırmamız, bu konuda kendimizi geliştirmemiz çok önemli. Daha sonra hakikaten ben böyle bir şey yaşadım, çocuğun karşısında biraz kendimi kötü hissettim. Ben seninle bu konuyu daha sonra konuşayım, onu erteledim o sırada. Daha sonra incelediğim zaman hakikaten çocuğun o konuda doğru şey yaptığını fark ettim, söylediğini. Sonra gidip onunla tekrar konuştuğumuzda, o konuyu mesela evet inceledim, öyleymiş. Çünkü çocuklardan kaçmıyor, onlar takip ediyorlar, özellikle de meraklılarsa. O yüzden bizlerin de araştırmacı olmamız gerektiğini düşünüyorum, sadece

eğitim değil dal açısından da."

[G20]

G19, araştırmacı üretmenin araştırma sürecini yürütebilme yeterliğine sahip olması; G9, araştırmacı üretmenin araştırma/proje nerisi sunmayı ve araştırma/proje raporu yazmayı bilmesi gerekliliğine vurgu yapmaktadır. G19, araştırmacı üretmenin problemi belirleme yeterliğine değinmekte, G2 ise, problemleri tespit edebilme ve ilgililere hissettirebilme yeterliliğini gündeme getirmektedir. G19'un ifadesi şu şekildedir.

"Sonra bunun bir sonraki aşaması tabii ki bununla ilgili derinlemesine çalışma yapması, bununla ilgili çalışmaları yürütebilme yeteneğinin olması gerekiyor."

[G19]

G21, G14, G6, araştırmacı üretmenin idealist ve mücadeleci olması; G13, araştırmacı üretmenin istekli olması; G3, araştırmacı üretmenin özverili, adanmış olması; G4, araştırmacı retmen olmak için imkânları zorlamak gerekliliği; G16, araştırmacı üretmenin kendisini ispatlaması gerektiğini belirtmektedir. G6 ve G13'un konuyla ilgili ifadeleri şu şekildedir.

"Belki de uygulanabilecek. Ya da işte çözülmez olarak gördüğümüz şeyler. Bilmiyorum, biraz çıtayı yüksek... Ben bir gün üretmenler günü konuşmasında geçen yıl okulun en kk retmeni konuşma yapıyordu. Ben hani benim konuşmam vardı. Ben de şey dedim. Hayalim eğitim sistemini değiştirmek. Herkes güldü. Ama gerçekten hayalim bu yani. Çok aşırı gerçekçi olmak zorunda değil. Bunun için adım atıyor muyum, atıyorum zaten. Onlar bilmiyorlar tabii."

[G6]

"Bence bu inanç da istekliliği kreltebiliyor. Asıl buradaki istek, motive kaynağı bence içsel olması, içsel motivasyon çok önemli. Kişinin kendisini içsel olarak motive ediyor olması lazım. En büyük g içsel motivasyon diye düşünüyorum ben."

[G13]

G5, kendi ifadesiyle araştırmacı üretmenin konnekt bir kişi olması; G8, ğrenci merkezli olması gerektiğini belirtmektedir. G14, bireysel farklılıklara önem vermenin araştırmacılık istediğini vurgulamaktadır. G12, araştırmacı üretmenin demokratik ve eşitlikçi davranması; G4, araştırdığı/öğrendiği şeyleri paylaşan olması;

G3, zaman yönetimi becerisine sahip olması gerektiğini belirtmektedir. G5 ve G12'nin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir.

"Mesela sizinle tanıştık. Hiç tanımadığınız insanlarla farklı bilimsel çalışmalar üzerinde içi dolu dolu sohbetler edip yani ben şuan çok doyum alıyorum."

[G5]

"Demokratik ve eşitlikçi davranmak gibi birçok alt başlık açabiliriz aslında."

[G12]

G3, araştırmacı öğretmenin seçici ve iyi bir okur olması ve okuduklarının değerini takdir edebilmesi gerektiğini belirtmektedir. G3'ün konuyla ilgili ifadesinin bir bölümü şu şekildedir.

"Ayrıca okuduklarını iyi tartabilmeli ve gerekli filtreleme kapasitesine sahip olmalı. Her okuduğumuz doğru mu? Benim düşüncem bu. Bence bir öğretmen için ya da araştırmacı öğretmen dediğimiz kişi için okumuyorsa, ne yapabilir? Siz dediniz ben bir sürü şey okuyorum. Ne var? Film mi izleyeceksin ya da oturup trafiğe mi bakacaksın? Mecbur okuyacak ama okurken de bir sürü şey var okunulacak. Tartmadan okuyorsak eğer sıkıntı yaşıyoruz. Şeyi de bilmeli, okurken de gerçekten okumaya değer mi? Ya da -her şey okumaya değerdir de- okuduktan sonra bu acaba paylaşmaya değer mi?"

[G3]

G16, araştırma yeterliğinin uygulamayla zamanla geliştiğini belirtmekte; G8, öğretmenin iyi olması için daha fazla yeterlik kazanması gereği üzerinde durmaktadır. G16, görüşlerini şöyle ifade etmektedir.

"Bilerek yaptığımı zannetmiyorum. Her araştırmada eksik bir şeylerimi gördüm, onları nasıl giderebileceğimi düşündüm. Ortaya bir ürün koymam gerektiğini düşündüm mesela zaman içerisinde. Bunu nasıl yapabileceğimin bir girişimi oldu bende. Onun dışında şu yeterliliğimi de geliştireyim diye net kafamda düşünerek bir işe girmedim, belki farkında olmadan o yeterliliğim zaman içerisinde arttı."

[G16]

4.2.1.6 Araştırmacı öğretmenlik algısı. Bu kategori araştırmacı öğretmenlik kategorisi içinde oluşmuştur. Bu kategoride öğretmenlerin araştırmacı öğretmenle

ilgili genel algıları üzerinde durulmuştur. Katılımcıların araştırmacı öğretmenlikle ilgili ifadelerinden araştırma yeterliği olarak tanımlanamayacak, araştırmacı öğretmen ifadesinin çağrışımları içerisinde de yer verilemeyecek daha genel yaklaşım ve algılar ayrı bir kategori olarak düşünülmüş ve bu kategoride değerlendirilmiştir.

G4, araştırmacı öğretmenliğin sürekli yenilenmeyle mümkün olduğuna; G1, araştırmacı öğretmenin yeniliği hayat tarzı haline getirmesine; G13, araştırmacı öğretmenliğin değişken yapısına; G1, araştırmacı öğretmenin değişimi olumluya çevirebilen olmasına; G4, araştırmacı öğretmenin öğrenme fırsatlarını iyi kullanan kişi olmasına; G21, kendi kendini yetiştiren olarak araştırmacı öğretmene; G6, kendi alanında ihtiyaca göre araştırıp yeni bir şey geliştiren olarak araştırmacı öğretmene; G11, problemlerle baş etme açısından araştırmacı öğretmen ve örnek olarak araştırmacı öğretmene değinmektedir. G6 ve G11'in konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir.

"Araştırmacı öğretmen dediğinde daha çok şu: alanıyla alakalı olarak; mesela ben alanımla alakalı geçenlerde şey oldu mesela roman analizi raporu hazırlamamız gerekiyordu. Bir format getirildi verim alamadım. Oturup mesela kendim araştırdım, bir sürü kitaptan ve diğer okulların yaptığı şeylerden oturup kendim bir format oluşturdum onu önerdim. Öğretmenin o kendi ihtiyacına göre aslında bir taraftan araştıran."

[G6]

"Şimdi sınıf öğretmenliğinde yeterli değil diye düşünülebilir ama ben sınıf öğretmenliğinde de bunun öğrencilere hem örnek olması açısından hem de karşılaştığım problemlerle baş edebilmem açısından araştırmacı bir öğretmen olduğumu düşünüyorum. Bazı şeyleri araştırdığımı, bazılarını da yaparak yaşayarak kendi yaşantımda gördüğüm için, bunların üstesinden gelmeye çalıştığım için ve başarılı olduğumda bunları tekrar geliştirerek, zenginleştirerek kendimi daha ileri seviyeye taşıdığımı düşünüyorum ve kendimi bu konuda araştırmacı olarak nitelendirebilirim."

[G11]

G20, bilimsel bilgiye yönlendiren kişi olarak öğretmen; G5, önce kendisi araştırıp buna göre öğrenciyi yönlendiren öğretmen; G6, çocuğu araştırmaya yönlendiren kişi olarak ve ders içeriğini araştırma formatına dönüştüren kişi olarak öğretmene değinmektedir. G4 ise, araştırmacı öğretmenin öğrencinin

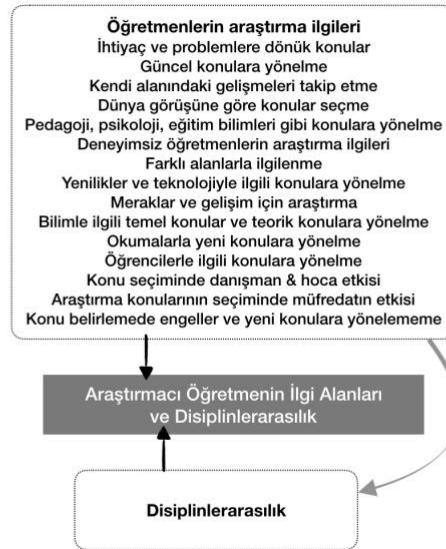
hatasını/eksiklerini kapatabilen öğretmen olduğunu düşündüğünü belirtmektedir. G4, bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

"Aynen şöyle benim gözümde; şoförüm diye ortaya çıkarsınız ama sizin şoförlüğünüz mükemmel de olsanız karşımdaki kişinin hatasını kapatabildiğiniz sürece muhteşem bir şoför olabilirsiniz. Ben de o gözle bakıyorum. Sınıfta eksikliklerini ne kadar kapatabilirim? Bu bakış açısıyla bakıyorum ve araştırmacı öğretmenin kimliğinin de bu olması gerektiğini düşünüyorum."

[G4]

4.2.2 Araştırmacı öğretmenin ilgi alanları ve disiplinlerarasılık.

Araştırmacı öğretmenin ilgi alanları ve disiplinlerarasılık, araştırmacı öğretmenlerin ilgi alanlarındaki yönelmeleri ifade etmektedir. Bu kategori altında birleşen kategoriler, öğretmenlerin araştırma ilgileri ve disiplinlerarasılık kategorileri olarak belirlenmiştir. Bu kategori ve alt kategorileri şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. Araştırmacı öğretmenin ilgi alanları ve disiplinlerarasılık kategorisi ve alt kategorileri.

4.2.2.1 Öğretmenlerin araştırma ilgileri. Bu kategori araştırmacı öğretmenlerin ilgi alanları ve disiplinlerarasılık kategorisi altında oluşmuştur. Bu kategori, katılımcı öğretmenlerin kendileri ya da diğer öğretmenlerle ilgili olarak

verdikleri bilgilerden derlenmiştir ve alanlara göre bölünerek on beş alt kategoriye ayrılmaktadır.

4.2.2.1.1 İhtiyaç ve problemlere dönük konular. Katılımcılardan elde edilen bulgulara göre ihtiyaç ve problemlere dönük konular araştırmacı öğretmenlerin ilgi alanlarında önemli bir yer tutmaktadır.

G21, G18, G16, G7, G6, G4, G3 ve G1, araştırma konularının belirlenmesinde ilgi ve ihtiyaçların etkili olduğunu belirtmektedir. G16, G15 ve G8 öğrenci ihtiyaçlarının araştırmacılığa yönlendirmede etkili olduğunu belirtmektedir. G7, G5 ve G4, araştırma konularının öğretmenlik deneyiminden çıktığını belirtmektedir. G18, verilen eğitimle yetinmemenin, eğitim ihtiyaçlarını takip etmenin araştırmacılığa yönlendirdiğini belirtmektedir. G4 ve G8, konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmektedir.

"Öğrencinin zorlandığı alanlarda daha çok kendimi buluyorum araştırma konusu olarak. Öğretim yaparken daha kolay nasıl bir öğretim yapabilirim?"

[G4]

"İkinci sınıftayken Ford Otosan'dan bir öğrenci geldi sınıfıma. Ford Otosan da üstün yetenekliler için açılan bir okul. Çok fazla da bilgim yoktu açıkçası. Öğrencinin oradan geldiğini öğrenince tabii bu işin içine biraz girmeye başladım. Kendimi hazırladım. Gardımı aldım açıkçası. Daha sonra üstün yetenekliler için açılan bir okul olduğunu ama kapanmaya doğru gittiğini vs. Bunları öğrendim. Oradan bir öğrenci geldi. İlk ilgimi çeken şey bu olmuştu mesela, konu bu olmuştu ve o zamandan itibaren de üstün yetenekliler üzerine sürekli araştırmalarımı yaptım. Onlarla ilgili şeyler genelde okumaya doğru yöneliyorum. Tezimi üstün yetenekli öğrencilerle teknolojinin birleşimi üzerine bir çalışma yapmayı düşünüyorum. Yani ilk beni öğretmenlikte araştırmaya götüren konu üstün yetenekli öğrencilerin durumu olmuştu."

[G8]

G10, fen araştırmalarında sorun çözme yönünde konulara yönelmenin fen alanlarının doğasıyla ilgili olabildiğini belirtmektedir. G21 ve G2, problem çözmeye yönelik araştırma yapmayı tercih ettiklerini belirtmektedir. G10, araştırmacılığın sürekli problem kovalamayı alışkanlık haline getirdiğini belirtmektedir. G12 ise, sınıf

içi gözlem ve deneylerle sorunları anlama olarak araştırmaya yönelebildiğini belirtmektedir. G10, konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir.

"Evet, tamamen problem odaklı o projeye dönüşebilir mi bir araştırmadan sonucu çıkarabilir miyim ona bakıyorum daha çok"

[G10]

G9, öğretim programlarının yetersizliklerini giderme gerekliliğinin araştırma ilgilerinde etkili olduğunu; G12, öğretmenlerin öğretimle ilgili problemleri çözmeye yönelmesinin ilgi alanlarını etkilediğini; G11, kitap dışı araştırmaya yönelik etkinlikler planlamanın araştırmacılığa yönlendirdiğine değinmektedir. G18, müfredattaki konuları geliştirmek için araştırmaya yönelme olduğunu; G20 ve G9, müfredat ve ders kitabı dışındaki kaynakları araştırma/sunmanın ilgi alanlarında etkili olduğunu; G15, kendi alanı olan coğrafya gibi bazı konu alanlarında benzetmelere/modellemelere ihtiyaç duymanın ve karşılaştığı problemlerin araştırmaya yönlendirebildiğini belirtmektedir. G20 ve G15'in konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir.

"Ben kendi deneylerimi ders kitabına göre değil, atıyorum kendime göre planlıyorum. Ama ben de işte orada bunu size söyledim, doktoramın da etkisi var, ben de o doktorayı yapmasaydım, ben de diyecektim ki evet çocuklar deneyimiz bu, yapın. Yani ben de orada gördüm, böyle bir yöntem var, çocuklar bundan çok keyif alıyorlar ve çok güzel işler çıkarıyorlar, onu uygulamaya başladım. Burada öğretmen de tabii çok suçlu değil, eğitim sistemi toptan."

[G20]

"Önemli çünkü süreç çok uzun, milyonlarca yılda oluşan bir şeyden bahsediyorsunuz ve sadece 70-80 yıl yaşayan canlılar olduğumuz için onu algılamakta zorlanıyoruz. Onu bir benzetme yöntemiyle illa ki, animasyonla, benzetmeyle aktarman gerekiyor."

[G15]

G4, öğretimde ortaya çıkan sorunları araştırmak için topladığını; G7, öğrenmede zorlanılan konuları ihtiyaç analiziyle belirlediğini ve gerçek yaşamdaki öğrenme problemlerini araştırmaya yöneldiğini belirtmektedir. G7, öğrenmede zorlanılan konuları belirlemeye dönük çalışmasını şu şekilde ifade etmektedir.

"Bunları böyle süreç içerisinde görüp gözlemleyip ya da işte bir anket

yaptığımızda hocam şu da olsa o da olurdu deyip böyle ortak bir cevap bulup onların üzerindeki oradaki ortak cevaplardan belki bir problem oluşturup, o tamamen yine süreç içerisinde çıkıyor aslında bu problemler."

[G7]

G11, öğretmenlerin ortak problemlerde araştırmalara yardımcı olduğu görüşünü ve bunun bu konuları araştırmaya yönlendirebildiğini dile getirmekte; G21, öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarına yönelik araştırmaları tercih edebildiğini; G4 ise, öğretmenlerin genel sorunlarıyla ilgili araştırma yapmaya yöneldiğini belirtmektedir. G11, konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir.

"Konumu daha rahat onlara anlatabiliyorum. Ortak sorunlar yaşadığımız için, mesela ben kendi çalışmamda Suriyeli öğrencilerin olduğu okullara zaten gittim, çoğunda da vardı zaten, hepsinde de vardı. Bunları anlatırken, dediğim gibi az önce, anketör kullandığımda benim gibi anlatamayacağını biliyordum. Buraya gittiğimde işte ben de sizin gibi öğretmenim, benim de sınıfımda böyle böyle durumlar var ama sizin de aynı sorunları yaşayıp yaşamadığınız öğrenmek istiyorum diye cümleye başladığımda, reddeden öğretmen olmuyor. O yüzden çok verim elde ettim, hep full almışım çalışmalarımda, o yüzden ortak sorunları olduğu için daha kolay ulaştım onlara."

[G11]

4.2.2.1.2 *Güncel konulara yönelme.* Katılımcıların ifadelerinden güncel konuların da önemli bir ilgi alanı olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

G5 ve G2, güncel konulara yönelik araştırma yapmayı tercih ettiklerini; G12, alanla ilgili bilimsel çalışmalardansa güncel konulara yönelmeyi tercih ettiğini; G11, güncel ve sorun olan konuları araştırmayı tercih ettiğini belirtmektedir. G11, ayrıca araştırmacı öğretmenin hayatın her yönüyle ilgilenmesi gerektiğini düşündüğünü belirtmektedir. G5, G12 ve G11'in konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir.

"Genellikle çalıştığım işle ilgili. Atıyorum bundan iki sene sonra fen öğretmeni olacağım. Fen öğretmenliğinin güncel konusu STEM projeleri yapılıyor, ediliyor büyük bir merakla, büyük bir heyecanla. Bu STEM projesi nedir? Merak saldım ve şu an ilköğretimde STEM projesi yapmaya başladım."

[G5]

"Şimdi burada benim öğretmenlik dönemimde ilginç bulduğum şu; ben mesela tarih konularını araştırmayı çok şey bulmuyorum, çok ilginç bulmuyorum, bu noktada çok iyi tarihçiler var, kendimi bir tarihçi ama bu öğretmen akademilerinden sonra yerel tarih, onların araştırmasını yapıyorduk ama bu düzeyde yapmıyorduk bilimsel. Şimdi o çok ilgimi çekiyor, mesela şimdi'a gittiğimizde inşallah bu kezda hangi değerler var, onları yerel tarih anlamında nasıl araştırıp belgesel yapabiliriz, şimdi ona bakacağız."

[G12]

"Nedenleri, daha çok güncel olduğu için ve hemen önümdeki sorun olduğu için."

[G11]

G10, öğrenci araştırmalarında daha çok güncel sorunlara yönelmeye değinmekte, ayrıca aynı katılımcı öğretimde güncel konularla araştırmaya yönlendirme hedefine yöneldiğini belirtmektedir.

"Sayısal branş ve fizikçi olduğum için fizikte merak ettiğimiz konular vardır. Bir de güncel hayatta karşılaştığımız küçük sorunlar vardır. Bunun farkında değilizdir. Lise projeleri yaptığımız için daha çok bu öğrencilere o güncel hayatta karşılaştığımız ve farkına varmadığımız sorunları ortaya çıkarmalıyız. Onlara çözüm oluşturacak şekilde davranmaya çalışıyorum mesela öğrencilere şu soruları sorarım sürekli olarak. Yapılmış bir aygıtın daha farklısını yapabilirsiniz. Termometre her zaman civanın genleşmesi ile olmak zorunda değil yine termometre yapabilirsin çünkü çocuk neyi araştıracağını diye sorabiliyor size ya da diyorsunuz ki daha verimli enerji elde edebilirsin ya da diyorsunuz ki günlük hayatta of be dediğin bir şey yok mu evet işte ayakkabımı bağlamak kısa sürsün. Bak cırt icat etmişler daha kısası da olabilir yani cırt ne olur bir süre sonra tutmayabiliyor o sorunu da çözebilirsin yani güncel hayatta çok basit of be dediğin her tür şey senin için bir sorundur. Onu çözmeye yönelik düşüncelere kendini teşvik etmek zorundasın diyorum çocuklara sorunları araştırmaya yönlendirmek için onlar da fikir buluyorlar sonra o fikirlerin var olup olmadığını daha önceki deneyimlerinden o fikirleri nasıl araştırmaya dönüştüreceğini birlikte çocukla konuşa konuşa ilerleyerek gidiyoruz"

[G10]

4.2.2.1.3 *Kendi alanındaki gelişmeleri takip etme.* Bazı katılımcıların daha çok kendi alanlarındaki gelişmeleri takibe yöneldiği anlaşılmaktadır.

G20, G19, G15, G11, G10 konu alanında sürekli gelişim ve güncel bilgiye sahip olmanın önemine vurgu yaparak kendi alanlarında, mesleklerinde gelişime öncelik verdiklerini belirtmektedir. G18 ve G15, konu alanında bilimsel araştırma yapmayı sevdiklerini belirtmektedir.

"Hangi alanda öğretmenlik yapıyor olursa olsun, kendisini o alanda geliştirmesi lazım bu kişinin, güncel tutması lazım kendisini. Böyle işe git, eve gel, akşam dizi izleyeyim, hafta sonu ne yapsak, yok kredi kartı, yok ev alayım dertlerini böyle bir kenara bırakmalı yani okulda, iş hayatında. Öğrencilerine nasıl daha iyi rehberlik edebilir, ona odaklanmalı."

[G15]

"Onun dışında yerel tarih, sözlü tarih ve tarih alanında ilgi duyuyorum ve onunla ilgili araştırmalarım var."

[G18]

G13 ve G11, alan hakimiyetinin her öğretmen için zorunlu olduğunu belirterek, bunun yeterlikler için de temel olduğunu vurgulamaktadır. G13'ün konuyla ilgili ifadeleri şu şekildedir.

"Yeterlilik bence şöyle bir şey, ilk önce yeterlilik tabii ki de her öğretmen kendi alanında yeterliyse, o zaman yeterli olup olmadığını da anlayabilir aslına bakarsanız. O yeterlilik kısmı birazcık da ona bağlı, alan bilgisiyle alakalı."

[G13]

G19, konu alanı eğitimine yönelik farklı ilgileri olduğunu ve öğretmenin hem alan bilgisine hem güncel bilgiye ulaşma zorunluluğu olduğunu düşündüğünü belirtmektedir. Yine G19, kendi alanındaki yayınları takip ederek; her yıl farklı bir alt alanda çalışmalar yaparak kendini geliştirdiğini belirtmektedir. G9 da araştırmacı öğretmenin kendi alanında özel konulara ilgiler geliştirebildiğini belirtmektedir. G19'un alandaki yayınların gelişime etkisi konusundaki görüşleri şu şekildedir.

"Açıkçası bununla ilgili kurslar falan almadım, çeşitli seminerler var falan. Bunları yapmadım ama bir defa güncel anlamda çıkan tarihle ilgili dergiler var, onların çoğunu alıp okuyorum."

[G19]

G18, alandaki temel bakış açısını öğrenciye kazandırma isteğinin araştırma ilgilerinde de etkili olduğunu şu sözleriyle belirtmektedir.

"Merak, evet seviyorum, tarihi seviyorum, yerel tarih ve sözlü tarih çok ilgimi çekiyor. O klasik tarih anlayışının dışına çıkmak, biraz daha insana, sıradan insana inmek tarihsel bazda, dikkatimi çekiyor. Ve öğrencilere de o bakış açısını kazandırmak istiyorum, tarihin imparatorluklardan, büyük devlet adamlarından öte olmadığını, aslında sıradan insanın da tarih içinde çok önemli yerlere sahip olduğunu. Burada geçip gidiyoruz, önünden geçtiğimiz çeşme, şuradaki bir türbe, ama ne yani, geçip gidiyorlar ama o bakış açısı çok önemli."

[G18]

G11, alandaki yeniliklerin öğretmenlere yeterince hızlı ulaşmadığını belirterek şu sözleriyle bunun önemli bir sorun olduğuna işaret etmektedir.

"Her yenilikten onlar en başta haberdar oluyorsa, bunu bir an önce bize aktarmaları gerekiyor. Özellikle okula diyelim her ilde hemen hemen var bu eğitim fakülteleri, bu şekilde de ulaşabilirler. Veya eğitim yayınları var, aylık yayınlanan bültenler oluyor. Bunlar okulumuza çok fazla gelmiyor, genelde çok görmüyorum. Bazı yayınlar geliyor ama bunları internetten erişmek mümkün ama çok fazla diğer öğretmenler ilgilenmiyor. Büyük sorun olarak bunu görüyorum."

[G11]

4.2.2.1.4 Dünya görüşüne göre konular seçme. Öğretmenlerin araştırma konularını seçiminde dünya görüşlerinin de etkili olabildiği anlaşılmaktadır.

G19, dünya görüşünün araştırma ilgilerini belirlemede etkili olduğunu belirtmektedir. G5'in eğitim sisteminde yeniliklerin neden işe yaramadığını ya da temel/gizlenen/sistemsel sorunları araştırma isteği; G14'ün eleştirel eğitim kaynaklarının konumuna dair nitelemeleri; G8'in politik koşulların konu seçiminde etkisine vurgusunun bu bağlamda değerlendirilebileceği düşünülmektedir. G14'ün konuyla ilgili sözleri şu şekildedir.

"O zaman akademinin dışında da bireysel olarak kendi öğretmenlik ya da kendi eğitim ideallerime yönelik kitapları okudum. Özellikle eleştirel eğitim

literatürüne yöneldim ki bu alana da yönelmemde mesela yüksek lisansımı bu alandan da beslenerek, Amerika'da yurtdışında yapmış bir hocamın beni en temel kaynaklara yöneltmesinin rolü olmuştu."

[G14]

G6, sosyal sorunlarda öğrencilere rehberlik amacıyla araştırma yaptığını; öğrencileri araştırma konusu olarak sosyal sorunlara yönlendirebildiğini belirterek dünya görüşünün araştırma konularını belirlemede etkisine bir örnek olarak ifade edilebilir görünmektedir. G17 de eğitimle ilgili bir STK'da görev yaptığını ve bunun ilgilendiği konular üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. G6'nın konuyla ilgili sözlerinin bir bölümü şu şekildedir.

"Ya şimdi, ben her şeyin aslında hizmet ettiği şeyin böyle insanlık ve barış olması gerektiğini düşünüyorum. Böyle kendi kafamda öyle bir insanlık teması var. Edebiyatta da Türkçede de okuduğumuz aslında her şey, dil de aslında bizim iletişim kurmamızı, anlaşmamızı, barışmamızı sağlayan bir şey. Hem dil konusunda hem edebiyatın içerisinde var olan her şey aslında toplumun içinde var olan bizim yaşadığımız. Ama orada sadece belli başlıklar altına soktuğumuz şeyler. O yüzden biz ne bileyim. Benim genelde araştırma şeyim işte merak ettiğim şeyler daha sosyal şeyler oluyor, sosyal sorunlar oluyor."

[G6]

G14, etik konuları araştırma uygulamasıyla öğrenmenin kolaylığına değinerek, bunun önemini vurgulamaktadır. Bu vurgunun dünya görüşünün ilgi alanlarını etkilemesi yanında araştırmanın dünya görüşüne etki edebildiğini göstermesi açısından bir örnek olabileceği düşünülmüştür. G14'ün konuyla ilgili sözleri şu şekildedir.

"Etik anlayışı açısından değişiklik yok ama etik hataların ve yanlışların ne olduğuna dair farkındalıklar artıyor ister istemez. Kaynakça göstermek basit bir şey gibi gözüküyor ya da bir kaynaktan yararlanmak çok basit bir şey gibi gözüküyor ama doğru bir şekilde yapılmadığında bu intihale dönüşebiliyor. Öğrenci ödevi yaparken, şey yaparken çok önemsemediğiniz bir şeyin ya da zaten daha o aşamadayken ne olduğunu öğrenmediğiniz bir şeyi süreç içinde öğreniyorsunuz. O anlamda daha doğrusunu öğrenme gerekliliği noktasında şey var, kasıtsız olarak yaptığımız şeylerin de ihlal olabileceğini zaman içinde öğreniyorsunuz. O anlamda bir değişiklik oldu."

[G14]

4.2.2.1.5 *Pedagoji, psikoloji, eğitim bilimleri gibi konulara yönelme.*
Araştırmacı öğretmenlerin araştırma ilgilerinin yöneldiği başka bir alanın pedagoji, psikoloji, eğitim bilimleri gibi alanlar olduğu görülmektedir.

G19, sosyal bilim araştırmacısının insan psikolojisini bilmesi gerektiğini belirtmektedir. G21 ve G20, öğretmenlerin çocuk psikolojisi okumaya merakının nedenlerini belirtmekte ve G20, insan ve çocuk psikolojisine ilgiyi şu şekilde vurgulamaktadır.

"Şöyle, aslında çocuk psikolojisiyle ilgili çok kitap okuyorum, çocuklarımdan dolayı. Çünkü bu konuyla ilgili üniversitede hiçbir şey öğrenmediğimi şu an fark ettim. Onlardan hiçbir şey aklımda kalmamış, tamamen çocuklarımdan sonra çocuk psikolojisinin ne kadar farklı olduğunu, ne kadar önemli olduğunu fark ettim. Onlarla ilgili bayağı hobi olarak yani bu, işimden dolayı değil, kendimi geliştirmek adına çocuklarıma karşı, o konuda çok kitap okuyorum. Tabii bunların işime de katkısı oluyor."

[G20]

Ayrıca G20, pedagojik yeterliklerin alan bilgisinden daha iyi olması gerektiği algısını şu şekilde ifade etmektedir.

"Sahip olması gereken yeterliliklere o zaman daha çok pedagojik daha ağır basıyor galiba alandan."

[G20]

G3, öğrenmeyle ilgili konuları araştırmaya odaklandığını belirtmekte ve bunun nedenlerini şu şekilde açıklamaktadır.

"“Nasıl öğreniyoruz?” konusu öğretmen olduktan sonraki ilk araştırmak istediğim konu oldu. Üniversiteden mezun olurken nasıl öğretebileceğim konusunda pek emin değildim. Ancak ilk yılımda bile nasıldır bilinmez ama çevremdeki pek çok öğretmenden daha iyi öğrettiğimi fark ettim. Ardından acaba benim öğrencilerim mi daha iyi diye merak etmeye başladım. Tüm bu kargaşa arasında kafamda şey oluşan önemli olanın öğretene mi yoksa öğrenene mi olduğu ikilemiydi. Bu ikilemden çıkış yolunu önce nasıl öğreniyoruz

sorusunu araştırarak ve ardından bu bilgileri nasıl öğretiriz sorusuna uygulayarak bulmaya çalıştım. Galiba çok iyi ve çok yeterli bir araştırmacı değilim ki hala aslında nasıl öğreniriz sorusuna bilim çevrelerini tatmin edebilecek bir cevap bulduğumu düşünmüyorum.

Doğrusunu söylemek gerekirse, bilim çevrelerini tatmin edecek bir cevap da aramıyorum. Hiç umurumda değil, bilim çevreleri. Kusura bakmasın kimse. Ciddi anlamda hâlâ şeyin peşindeyim ben. Nasıl oldu da okuma yazma öğrendim hâlâ farkında değilim. Nasıl oldu da yabancı dil konuşabiliyorum bunun farkında değilim. Şimdi onun bir farkına varsak belki de şeyler geliştireceğiz düşünen makineler hani artificial intelligence dediğimiz şeyi de geliştireceğiz. Ama ben tabii çok da istemiyorum bunun olmasını. Hâlâ insanların varlığını sürdürmesini istiyorum ama insanların öğrenmesini de istiyorum bir taraftan. Bir anlasam kendimin nasıl öğrendiğini ciddi anlamda anlasam o prosedürü. Tek araştırdığım da baktığımda o. Nasıl anlıyoruz? Nasıl öğreniyoruz? Nasıl yapıyoruz?"

[G3]

G14, eğitimin temellerine yönelik araştırma ilgisini şu şekilde ifade etmektedir.

"Birincisi daha böyle eğitimin sosyal, kültürel, felsefi temelleriyle ilgili konular. Bir kol orada, bir damar o şekilde ilerliyor."

[G14]

4.2.2.1.6 Deneyimsiz öğretmenlerin araştırma ilgileri. Katılımcılar kendi deneyimlerine ve gözlemlerine dayanarak deneyimsiz öğretmenlerin belirli konuları araştırmaya yöneldiklerini belirtmektedir.

G13, yeni öğretmenlerin mentörlük eğitimi ve mentöre ihtiyaç duyduğunu; G11, acemi öğretmenler için sınıf yönetimini araştırmanın önemini; G15, öğretmenliğin ilk yıllarında materyal geliştirmeye önem verildiğini; G10, acemi öğretmenlerin genelde alan/pedagoji bilgisi araştırdığını; G20, yeni öğretmenlerin öğretim yöntemleri öğrenmeye çalıştığını belirtmektedir. G11, G15 ve G20'nin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir.

"Evet oldu, ilk olduğunda, ilk karşılaştığım şey sınıf yönetimi oldu. Çünkü yeni

başladığımda benim dilimi tam da konuşamayan bir yere gittiğim için."

[G11]

"Benimki şeydi, öğretim yöntemi, materyal ve öğretim yönteminde öğretirken bir şeyi kullanacağım bir materyal geliştirmek idi. Buydu."

[G15]

"Evet, teknikle ilgili, öğretim tekniğiyle ilgili araştırmışım diye düşünüyorum. Çünkü insan onu şey yapıyor, derse gireceğim, hazırlığımı yapayım, planımı yapayım, nasıl yapsam, ne yapsam, herhalde odur diye düşünüyorum."

[G20]

G13, sınıf yönetiminin teoride öğretildiği gibi olmadığını belirtmektedir. Bu durum, yeni öğretmenlerin konu seçimini etkileyen etmenleri anlamak açısından da fikir vermektedir. G13'ün konuyla ilgili sözleri şu şekildedir.

"Ama sınıfın içerisinde girdiğinizde bize okutulan derslerdeki sınıf yönetimi söz konusu değil bir kere, çok farklı bir ortam. 50 kişilik sınıflar, 50 kişinin içerisinde 2-3 tane kaynaştırma öğrencisi var, öğrenciler birbirine karşı saygılı ya da saygısız, alay ediyorlar ya da etmiyorlar. Her türlü, yani sadece matematik anlatmıyorsunuz, her türlü şeyi orada kontrol etmek zorunda kalıyorsunuz."

[G13]

4.2.2.1.7 Farklı alanlarla ilgilenme. Katılımcıların ifadelerinden araştırmacı öğretmenlerin kendi alanları dışındaki alanlara da yönelebildikleri anlaşılmaktadır.

G9 ve G1, araştırmacı öğretmenin alandışı spesifik konulara ilgi duyabildiğini; G13, farklı sektörlerden alınan eğitimlerin gelişime katkısını; G18, farklı alanlardaki eğitimlerin araştırmacılığı desteklediğini; G17, farklı alanlarda uğraşların olmasının kendini bulmaya etkisini ifade etmektedir. G13, G17 ve G18'in konuyla ilgili ifadeleri şu şekildedir.

"İkincisi ise farklı sektörlerden farklı sonuçlar, onları görüyor olmak, onları duymak, güzel oluyor yani açıkçası."

[G13]

"Evet o akademik çizgi ama ben öğretmenin, öğretmen değil insanın da öyle

çok farklı boyutlarda eğer kendini geliştirmezse, aslında ne kendi hayatı için ne de başkalarının hayatları için faydalı olabileceğini düşünüyorum. Kendini her alanda belki de keşfetmek için, yani o alan onun için uygun olmayabilir, bir kişi için ama en azından oraya bir kafayı sokup, a burada ne varmış aslında deyip, kendine oradan alabileceği deneyimi elde edip, kendini bulacağı başka bir alana yönelebilir."

[G17]

"Onlar pek olmadı, hizmet içi eğitimlerimiz biraz daha farklı alanlarda oluyor. Yine öğretim yöntem ve teknikleri üzerine falan oluyor ama tabi ki şunu söyleyebilirim, bazı şeyler tetikleyebiliyor. İşte okulumuz ... okulu, teknolojiyi çok aktif kullanmaya başladık. Ben de sevdiğim için mesela oradan hemen bir araştırma çıkartabileceğimi düşündüm. Ama deneyimim yoktu bu teknolojik araç ve gereçlerin kullanılmasıyla ilgili, uygulamam yoktu daha doğrusu deneyimden ziyade. Hemen bununla ilgili bu nasıl yapılır, araştırma, örnek araştırmaları inceleme, okuma belki akademik olarak destek almak deneyimli insanlardan, akademisyenlerden, olabilir."

[G18]

4.2.2.1.8 Yenilikler ve teknolojiyle ilgili konulara yönelme. Katılımcı ifadelerinden araştırmacıların yenilikler ve teknolojiyle ilgili konulara karşı ilgili olduklarını göstermektedir.

G17, eğitim teknolojisi eğitimlerinin öğretmenlerin bu alanlara olan ilgisini artırdığını düşündüğünü belirtmektedir. G13, yenilikler ve teknolojiyle ilgili konulara yönelme ve teknolojiyle ilgili konuları araştırma ve eğitimde sosyal medya kullanımını incelemeye olan kişisel ilgisini şu sözlerle belirtmektedir.

"Gerçekten ilgi çekici geliyor bana teknoloji. Şu açıdan; bir kere her insanın ilgisini çekiyordur teknoloji, sosyal medya olsun ya da farklı bir şey olsun, her açıdan ilgi çektiğini düşünüyorum teknolojinin her alanının. Neden teknoloji, açıkçası bunu tam cevap vermek zor çünkü mesela şu an."

[G13]

G11, yenilikleri takip etmek için de araştırmacı olmak, bu yönde bir ilgiye sahip olmak gerektiğini belirtmektedir.

"Evet, kendimi daha fazla geliştirdiğimi düşünüyorum. Bu mesleki kıdemle de alakalı bir şey tabi. Öğretmenlik mesleği yaptıkça da öğrenilebilen bir şey ama bunu bir taraftan da yeniliklerle de desteklemek gerekiyor. Bu yeniliklerden haberdar olmak için de araştırmacı olmak gerekiyor, yeniliklere açık olmak hem de takip etmek de gerekiyor. Başıyla sonu arasında bunu görüyorum ben."
[G11]

4.2.2.1.9 *Meraklar ve gelişim için araştırma.* Katılımcıların belirttiği görüşlerden meraklar ve gelişim amacının da araştırma ilgileri üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.

G7, araştırma konularının belirlenmesinde ilgiler ve merakın etkisini; G15, araştırmacı öğretmenin sürekli gelişim arayışını; G19, farklı çalışmalar yaparak kendini ve öğrencilerini geliştirme anlayışını şu sözlerle ifade etmektedir.

"Eğitim alanında olduğum için genel olarak eğitim ve teknoloji alanında araştırma yapmayı seviyorum. Bunlarla ilgili bazı şeyleri, konuları da öğrenmeyi çok seviyorum ve genelde isteklerim de bu doğrultuda oluyor. Teknoloji ve eğitim alanında oluyor. Yani eğitim teknolojileri, belki bu teknolojileri sonrasında zaten Eğitim ve teknoloji alanında, eğitim teknolojileri alanında alt konularıyla ilgili araştırma yapmayı seviyorum ve bunlarla ilgili istek duyuyorum açıkçası. Neden? Hani merakım bu yönde. Yaptığım şu an tez de bu yönde. Çalıştığım okulumda da zaten birebir iPad projesi uygulanıyor. Az çok okulda da biz iPadle yani, teknolojiyle iç içeyiz. Aynı zamanda da eğitmen olduğum başka yerde de hani eğitmen olduğum yerde de teknoloji ile ilgili şeyler yaptığımız için genelde teknoloji ile ilgili şeylerle ilgilenmeyi seviyorum. Onlarla ilgili araştırmalar yapıyorum."

[G7]

"Mezun olduktan sonra yüksek lisansa hemen başlamadım, öğretmenliğe de ben hemen başlamadım, biraz özel sektörde çalıştım turizmde. O dönemde mesela turizmde çalışırken bile şey diyordum, gideyim, Fethiye'de çalışıyordum, orada yaşıyordum, İzmir'de Ege Üniversitesinde yüksek lisansa başlayayım diye onları düşünüyordum. Sonra öğretmenliğe geçtim, öğretmenliğe geçince yine dediğim gibi bir yandan da yüksek lisans yapayım,

araştırma yöntemleri, bilimsel çalışmalar nasıl yapılır, iyice hazırlanayım, tezimi hazırlayayım, buna yöneldim. Onun dışında hep araştırıyordum şeyleri, nelere katılabilirim, bir ara astronomiyle ilgili öğretmen seminerlerine katıldım, ona merak salmışım. Sonra İstanbul milli eğitimin düzenlediği şeye, öğretmen akademilerine katıldım. Mesela orada yüksek lisansta bana verilmeyen, verilmesi gereken ama verilmeyen bir sürü ders ve araştırma yöntemlerini öğrendim. Bilim felsefesi, bilim tarihinden tutun da sunum nasıl hazırlanır, araştırma nasıl yapılır, nasıl yazılır, etikdir vs. bir sürü konu hakkında bilgi edindim mesela, onun çok katkısı oldu."

[G15]

"Şöyle söyleyeyim, kendimle ilgili bu iddiayı söylemem ne kadar doğru ve samimi olur bilmiyorum ama mümkün merteye yaklaşık olarak 20 yıldır öğretmenlik yapıyorum, her gün sürekli yeni şeyler okuyorum, her yıl öğrencilerle farklı bir çalışma yapmaya çalışıyorum. Bu anlamda eğer bu yaptığım şeyler araştırmacılık kategorisine girerse, öyle kabul edebilirim."

[G19]

4.2.2.1.10 Bilimle ilgili temel ve teorik konulara yönelme. Katılımcıların ifadelerinden bazı araştırmacı öğretmenlerin bilimle ilgili temel ve teorik konulara yöneldikleri anlaşılmaktadır.

Kendi gelişimleri açısından G2, teorik konulara yönelik araştırma yapma; G15, bilim alanında özellikle insana yönelik konulara yönelme ve G8, sosyal bilimler ve felsefeye yönelişin artmasına şu sözleriyle vurgu yapmaktadır.

"Mesela işte motivasyonda şeyi söyledim. Sanatsal denetim konusunu. Kuramla karşılaşıyorsunuz. Şey diyorsunuz yani. Bu kuram acaba nasıl karşılık buluyor öğretilerde. Acaba karşılığı nedir diye?"

[G2]

"Onun dışında iklim hakikaten çok önemli insan hayatı için. Bütün kıyafetimizdir, beslendiğimiz tarım ürünleri, karakterimizi bile etkileyen bir kavram. Özellikle insanın şu an hızlı bir şekilde iklimin değişmesine neden olması, iklimin günümüzün önemli bir konusu olmasına neden oluyor."

[G15]

"Tabi daha çok irdeliyorum daha çok sorguluyorum. İnsan psikolojilerini de bu

sefer mesela şey yapmaya okumaya başlıyorsunuz. Belki biraz daha sosyolojiye kayıyorsunuz. Biraz daha felsefeye. Hiç felsefeyle ilgili bir şeyler okuyacağım aklıma gelmezdi."

[G8]

G15, ayrıca bilimin doğası ve bilim felsefesinin bilim öğrenmeye güdülediğini şu sözleriyle belirtmiştir.

"Evet, öğrenince daha motive olduğumu söyleyebilirim, bilim felsefesi, bilim tarihi, motivasyon artırdı."

[G15]

4.2.2.1.11 Okumalarla yeni konulara yönelme. Katılımcı ifadelerinden okumaların da yeni konular belirleme, yeni konulara yönelmede etkili olduğu anlaşılmaktadır.

G19, araştırmalarını okumalarından belirlediğini; G4, okumalarla yeni konulara yönelebildiğini ve önceki araştırma önerilerine göre araştırma konusu belirlemeyip önceki araştırmalardan ilham ve destek alabildiğini belirtmektedir. G19 ve G4'ün konuyla ilgili ifadelerinin bir bölümü şu şekildedir.

"Önce tabii mesela önce kafamda okuduğum alanlarla ilgili bir soru işareti ortaya çıkıyor, yani bir konu çok dikkatimi çekiyor, bu önce çok genel bir konu oluyor."

[G19]

"Ama hep böyle aldığım destek aslında benden önce yapılmış çalışmalar ilham kaynağım. Gerek yüksek lisansta gerek doktorada benden önce yapılmış çalışmaların bir benzerini yaptım hep."

[G4]

G18, araştırmaları inceleyerek ve deneyerek farklı desenler öğrenebildiğini şu şekilde belirtmektedir.

"Ardından yüksek lisans sürecinde zaten ister istemez bu işin içine giriyorsunuz ve A'dan Z'ye derinlemesine öğreniyorsunuz. O anlamda tabii ki yaptığımız araştırmalarda tüm desenleri, tüm yöntem ve teknikleri kullanamıyoruz, bazılarını belki daha fazla zaman ayırıyoruz ya da yapıyoruz.

Ama bazen araştırma probleminiz farklı bir desen gerektiriyor olabilir, yöntem ve teknik gerektiriyor olabilir, bunu da yaşayarak, araştırmaları inceleyerek bir yol alıyoruz."

[G18]

4.2.2.1.12 *Öğrencilerle ilgili konulara yönelme.* Katılımcıların ifadeleri araştırma ilgilerinin oluşmasında öğrencilerle ilgili konulara yönelimin de etkili olduğunu göstermektedir.

G20, öğretmenlerin öğrencilerle ilgili araştırmalarla ilgili olduğunu düşündüğünü ifade etmektedir. G11 ise, etkin öğretmen olmak için neler yapabileceğini araştırdığını şu sözleriyle belirtmektedir.

"Meslekte mesela etkin öğretmen, daha çok etkin öğretmen olmayla. Nasıl diyeyim, daha etkin olma, daha farklı ne yapabilirim? Mesela iki defa birinci sınıfı okutuyorum, bu sefer çok daha farklı bir şey yapmak istiyorum, daha neler yapabilirim gibi, farklı ne ekleyebilirim? Çünkü yeni bir sistem geldi. Geçen sene el yazısıydı, bu sene düz yazı, daha ne ekleyebilirim, nasıl bir şey yapabilirim, nasıl oyunlaştırabilirim, nasıl şarkı sözüyle onu kavratabilirim gibi şeyleri düşünüyorum. Daha çok onun üzerine yaparım."

[G11]

4.2.2.1.13 *Konu seçiminde danışman ve diğer akademisyenlerin etkisi.* Katılımcıların bazılarının araştırma konu seçiminde danışmanları ve diğer akademisyenlerin etkili olduğu anlaşılmaktadır.

G15, etkilenilen hocaların çalışma alanlarına ilgi duyulabildiğini; G3, araştırma konularının seçiminde danışmanların etkili olabildiğini şu sözleriyle ifade etmektedir.

"Neden ilgimi çekti, belki az önce bahsettiğim isimler vardı ya beni yönlendiren isimler. Başta söylediğim 'in belki iklimbilimci olması etkili olabilir."

[G15]

"Şöyle oldu. Bir kere hani benim öğrenim modelleri ve yapay zekâ ilgimi

çekiyordu zaten. Semantic weble yüksek lisansı yaparken tanıştım. Danışman öğretmenimin de bu konuda çok etkisi oldu. Onun bulduğu makaleler hatta biraz da yönlendirdi. Eğer yüksek lisansını yapacaksan özellikle de tezini hazırlarken bu konu üzerine yapmanı tercih ederim diye. Bakıyorlar kim neyi yapabilir diye tercih ediyorlar."

[G3]

4.2.2.1.14 *Araştırma konularının seçiminde müfredatın etkisi.* Katılımcıların özellikle öğrenciyi araştırmaya yönlendirirken konu seçiminde müfredatın etkili olduğu anlaşılmaktadır.

G13, araştırma konularının müfredatla bağının olmaması ve yine aynı katılımcı müfredatta sadece bazı konuların araştırmaya uygun olması nedeniyle öğrencilere araştırma konuları verirken bazı sorunlar yaşadıklarını şu sözleriyle ifade etmektedir.

"İlk başta zaten kendim bir örnek bulmaya çalışıyorum. O konuyla anlatabileceğim, bağlı olacak bir örnek bulmaya çalışıyorum kendim. Eğer bulamıyorsam zaten o bizim için yararlı oluyor o örnek bizim için yararlı oluyor. Ama işte yeterli olmuyor, devamlılığı noktasında da yeterli olmuyor. Biz direk alıştırmalara geçmek zorunda kalıyoruz. Bir yere kadar geliyor, sonra alıştırma. Mesela bir etkinlik var, etkinliği diyor ki işte x'in karesiyle x'in küpünü hesap makinesinde bulmaya çalışın, yapmaya çalışın diyor. Etkinlik bu. Bu bence yetersiz gibi geliyor bana. X'in karesiyle x'in küpü tamam, orada sadece bir teknolojik bir şeyi kullanma becerisi var, tamam. Ama x'in karesiyle x'in kübü, bir kere x'i bilmiyor bu çocuk, 6. Sınıf öğrencisi, x'i bilmiyor, x nedir bilmiyor."

[G13]

"Şimdi bazı, müfredata baktığımızda matematik açısından en uygun konu araştırma, veri ve toplama kazanımları, en uygun o. Başka diğer konularda hiçbir şekilde araştırmaya yöneltebilecek bir şey bulamıyoruz."

[G13]

4.2.2.1.15 Konu belirlemede engeller ve yeni konulara yönelememe.

Katılımcılar bazı durumlarda konu belirlemede engellerle karşılaşabildiklerini ve yeni konulara yönelemediklerini belirtmektedir.

G1, kendi hocasının sözlerini hatırlatarak sonucunu bilmediği konuları araştırmanın daha önemli olduğunu düşündüğünü belirtmektedir. Fakat başka bir katılımcı olan G4, yeni araştırma alanlarına yönelmeye ve aynı zamanda ilgi duyduğu konulara yönelmeye akademik engeller olabileceğini yaşadığı bir örnekle belirtmektedir.

"Benim ölçme hocam da geçen sene eğitim istatistiği dersini alırken sonucunu bildiğiniz araştırmayı yapmayın. Niye yapıyorsunuz ki dedi? Sonucunu biliyorsan onun araştırmaya layık olduğu çok da doğru değildir dedi. İşte şunu şuna etkisi vardır. İlişkisi vardır. Tamam bunu herkes biliyor zaten dedi. Sen öyle bir şey yap ki literatüre katkıda bulun."

[G1]

"Çünkü mesela ben İslami geometrik sanatlar konusunda istekliyim, çalışmak istiyorum. Doktoramı da bunun üzerine yapmak istemiştim ama hocam bundan ekmek yiyemezsin dedi. Onun için geri çevirdi. Halbuki Konya'da çok fazla çalışılacak sanat eseri var ki. Şu an STEM diye bir yaklaşım var ya orada teknolojiyi, matematiği, tarihi birleştirecek çok güzel bir model kafamda tasarlamıştım. İstedğim alandı. Onu mesela yapamadım. İçimde ukde. İlk hoca olduğumda açacağım ilk ders budur yani. Teknoloji ile İslami geometrik sanatları nasıl çizebiliriz? Bunu istiyorum mesela."

[G4]

G6 ise, yeni konuları araştırmaya yönelmenin fazla olmamasının genel bir sorun olduğunu düşündüğünü belirtmektedir.

"Evet. Mesela Türkiye'de okullarda sosyal sorumluluk diye bir şey yok. Sosyal sorumlulukla ilgili sadece kurumsal sosyal sorumluluk var."

[G6]

G12 ise, okul müdürlerinin araştırmalar konusunda belirleyici olabildiğini şu sözleriyle olumlu bir örnekle vurgulamaktadır.

"Şimdi bu noktada bir öğretmen olarak kilit kişilerin müdürler olduğunu gördüm. Mesela ben 'ta çalıştığımda müdürümüz Beydi, çok değerli

bir adamdı. Ben o tepegözü fark ettiğimde, müdür bey ben bunu alıp bir tarih sınıfı yapabilir miyim dedim, hay hay tabi tabi deyip bana bütün imkânları açtı. Ben o sınıfı yaptım, hiç çocuklar hayatlarında görmemişler o dev tarih haritaları, duvara yansımış renkli, bir de o zaman asetatlara yapıyorduk biz, sınırlıydı, asetat kalemiyle yazıyorduk filan, sıkıntılı bir işti ama uğraşp yapıyorduk onları, renklendiriyorduk da. Çocukların çok hoşuna gitti. Şimdi direk bilgisayardan aktardığımız için her türlü şey mümkün. Orada ben müdürle çok iyi işleri götürürken, öğretmenlerle engel oldular bana."

[G12]

4.2.2.2 Disiplinlerarasılık. Bu kategori araştırmacı öğretmenin ilgi alanları ve disiplinlerarasılık kategorisi altında oluşmuştur. Bu kategoride araştırmacı öğretmenlerin disiplinlerarası araştırmalara yönelik ilgileri ve bunun nedenleri üzerinde durulmuştur.

G13, disiplinlerarası farklılıkları fark etmenin eleştirel düşünmede önemli olduğunu; G21, disiplinlerarası tasarımların önemini şu sözleriyle belirtmektedir.

"Mesela şöyle ilgili, CERN deneyini bir felsefeci tartışıyor, bir fizikçi tartışıyor. Bir tane de biyolog tartışıyor, dinci tartışıyor filan. Bunların hepsi, şimdi ne bakıyorsunuz orada, farklı disiplinlerden farklı kişiler aynı konu üzerine kafa yoruyor. O zaman çocuklar da onu görmüş oluyor, bir şeyin orada gerçekten soru sorma, benim asıl amacım şu an anlatırken fark ettim; öğrencinin soru sormayı öğrenmesini istiyorum ben, bir şeyi yeniden düşünmesini öğrenmesini istiyorum. Bir şey var, bir kalıp olabilir ama bu kalıbı farklı açılardan farklı kişilerin nasıl düşündüğünü görüyor olmasını, bakmasını istiyorum."

[G13]

"Şu, son zamanlarda özellikle farklı disiplinlerin bir araya gelerek nasıl farklı öğretim tasarımları yapabileceğimizle ilişkili okumalar ve yazmalar hatta. Bir kitap çıkıyor dedim ya, burada da o var zaten. Ve şey, öğrenme, yani biz nasıl öğreniyoruz, nasıl öğrenme ortamları o zaman çocuklara hazırlamalıyız ve nasıl öğretim tasarımları yapmalıyız, hep bu çerçevede dönüyorum. Ve farklı disiplinleri bir araya getirerek. Bunlar üzerinde araştırmam şu an daha yoğunluklu."

[G21]

G17, öğrencileri araştırmaya yönlendirmede disiplinlerarasılığın önemine şöyle vurgu yapmaktadır.

"Çok fazla konu var ama ağırlık noktası kesinlikle tarih ve psikolojiyi birleştirme, sistematik olarak ben tarihin psikolojiden ayrılamayacağını düşünüyorum. Şey gibi düşünün, denizi sadece çakıl taşlarıyla düşünün, deniz yok su yok, sadece çakıl taşları var, o tarih. Çakıl taşlarını anlamlı yapan ya da daha parlaklaştıran o su, yani psikolojik etkenler. O yüzden biraz tarihle o psikolojik etkenleri üzerine hem çok araştırma yapıp hem de öğrencilere orada çok fazla proje yaptırırım. Çünkü biraz şey, kendilerinin nasıl yönetildiklerini, nasıl seçim yaptıklarını, yönetilirken nelere dikkat etmeleri gerektiğini, özellikle spesifik olarak çok rahat bağlanabildiği için ta mağara devrinden bu zamana kitle psikolojisi üzerine tarihi çok bağladım ve bu konuda çalışmalar yapıp bildiriler sundum. Tarih ve psikoloji kesinlikle daha ağırlıklı çünkü öğrencilerin de ötekinin psikolojisini nasıl anlayacakları ya da yarın bugün yanındaki kişiye düşman olacaklarsa, en azından muhakeme becerilerini kullandıktan sonra o düşmanlığı geliştirmelerini ya da biri dediği için değil de gerçekten kendilerini muhakeme ediyorlarsa ve ondan sonra düşman olmak istiyorlarsa olsunlar ama biri dediği için değil. Oradaki psikolojik mekanizmaların nasıl işlediğini hep bilimsel yöntemlerle, dünya örnekleriyle, sadece Türkiye değil daha çok dünya örnekleriyle göstermek. O yüzden çok keyif almıştım yani, öğrenciler de çok keyif aldılar ve her yıl da mesela aynı gruplar bir alttakine, hocam bizimle bu dersi yapacaksınız falan diye beklerler. O yüzden psikoloji iyi alandır ya, insanı kendine de döndürtür."

[G17]

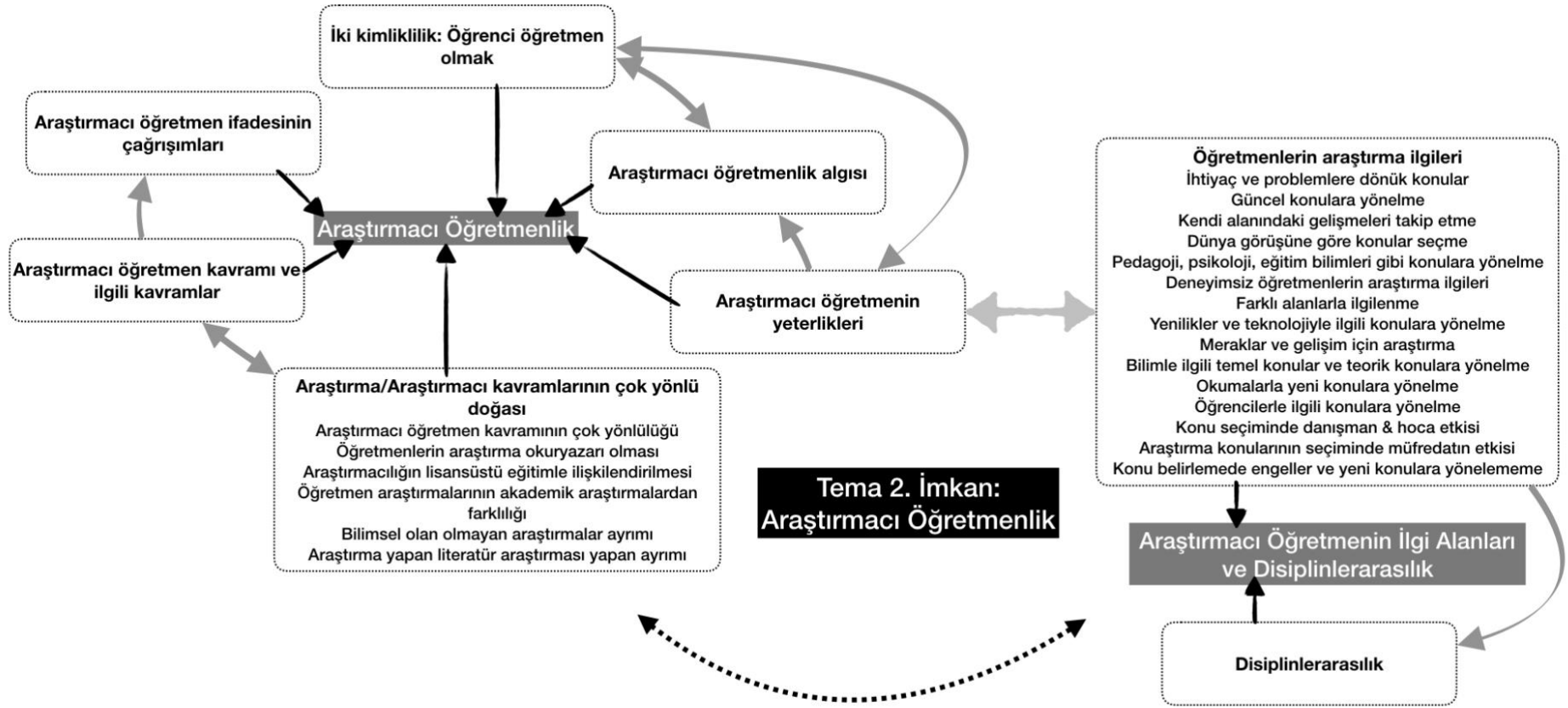
G21, disiplinlerarası çalışmaların araştırmacılıkla ilişkisine vurgu yapmakta; öğretmenlerin disiplinlerarası düşünebilmesi gerektiğini; fakat disiplinlerarası ilgilerin araştırma süresini uzatabildiğini belirtmektedir. G21'in öğretmenlerin disiplinlerarası düşünebilmesi gerektiği konusundaki sözleri şu şekildedir.

"Diğer açıdan baktığımda da bir alanla ilgili yapacağı araştırmada iyi kaynakları bulabilmeli, bu iyi kaynakları okuduktan sonra bunları kendi içinde yorumlayabilmeli ve de buradan başka hangi alanlara da dokunuşta bulunuyor, bende öyle bir disiplinler arası sürekli bir düşünme durumu var. Bunu da fark

edebilmeli ve o alanlarla da ilgili araştırmalarını yapabilmeli ve burada bir bütünlük öğrenme ortaya çıkarabilmeli, bilgiyle bağlantılı olarak, yani sınıfa aktaracağı araştırmalarla ilgili söylüyorum."

[G21]





Şekil 8. Tema 2. İmkan: Araştırmacı öğretmenlik.

4.3 Tema 3. Kılavuz: Öğretmen Araştırması ve Çocuklarla Araştırma

Yapılan veri analizi sonucunda belirginleşen üçüncü temanın bulguları, öğretmen araştırması ve çocuklarla araştırmanın katılımcılar tarafından kılavuz olarak görüldüğünü göstermektedir. Tema, öğretmen araştırması, çocuklarla araştırma ve akademi ve diğer etkiler ve etkileşimler kategorilerinin birleştirilmesiyle oluşmuştur. Temanın yapısını gösteren diyagram, şekil 12’de verilmiştir.

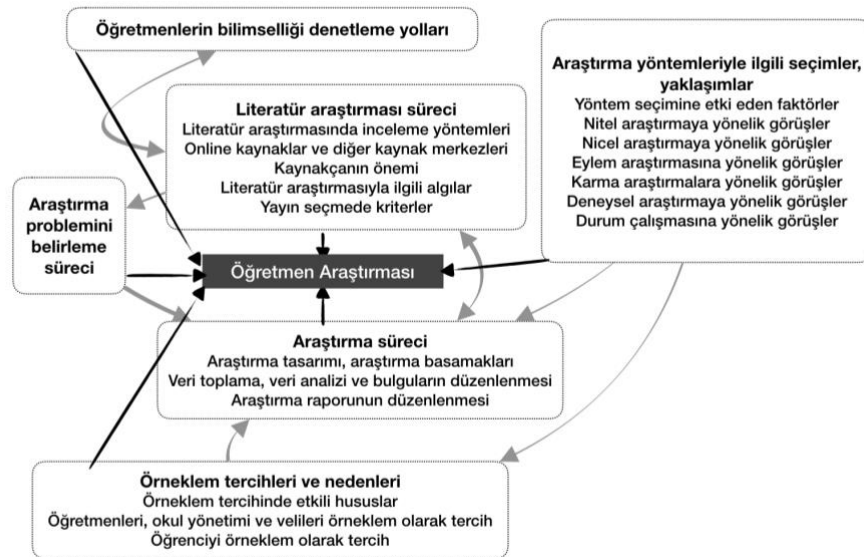
Öğretmen araştırması kategorisindeki başlıklar ağırlıklı olarak literatür araştırması sürecine yönelmektedir. Bu durum, ikinci temada gözlemlenen araştırmacı öğretmenlikle ilgili betimlemelerle uygunluk arz etmektedir. Şöyle ki, katılımcılar araştırmacılığı, yapılan araştırmaları incelemek anlamında literatür araştırması yapmak ya da bizzat kendi araştırmalarını yapmak olarak iki farklı anlamda anladıkları için ve araştırma sürecinin doğasına uygun olarak literatür araştırması süreci belirgin bir önem kazanmaktadır denilebilir. Bu durumda ayrıca çocuklarla araştırma sürecinde öğrencilere literatür araştırmasını öğretmek, onların literatür araştırması sürecine destek olmak gerekliliğinin olmasının da rol oynadığı söylenebilir. Araştırma yöntemleriyle ilgili seçim ve yaklaşımların da bu kategori içerisinde belirgin bir yeri olduğu görülmektedir. Bu durumda, araştırmacı öğretmenlerin genelde profesyonel anlamda araştırmacı olmamaları nedeniyle bu hususun kendileri için belirleyici olması etkili oluyor olabilir. Çünkü yöntem vb. konularda araştırmacı vukufu daha fazla pratikle gelişmektedir. Araştırmacılığın başında olan ya da asıl ve tek işi araştırmacılık olmayan kişiler için bu sürecin daha fazla meşguliyet demek olduğu düşünülebilir.

Çocuklarla araştırma kategorisi, çocuklara araştırma öğretme yöntemleri, zorluklar, yetişkin araştırmalarından farklılık, projeler gibi pek çok alt kategoriye ayrılmaktadır. Bu kategori çocuklara araştırma öğretiminde müfredat açısından merkezi önemde olmasına rağmen, projelerin yetersizliğini ve hemen hemen tüm katılımcı öğretmenlerin kendilerine göre başka yöntemler bularak / kullanarak bu yetersizlikleri aşmaya çalıştıklarını göstermektedir. Son kategori olan çocuklarla araştırmanın öğrenme anlayışına etkileri ise, araştırmanın okul için hayatiyetini göstermektedir. Müfredat ve ders kitaplarında araştırma konusunda genellikle olumsuz bir yaklaşım olduğu görülmekte; fakat bunun alternatif öğretim materyalleri bulunarak / geliştirilerek telafi edilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca çocuklarla araştırma eğitim öğretiminde kademeler arası farklılıkların da katılımcılar tarafından önemli görüldüğü fark edilerek bu konu bir kategori olarak ayrılmıştır. Araştırmacı tarafından

bu kategoriye çocuklarla felsefe isimlendirmesine atfen *çocuklarla araştırma* denilmesi düşünülmüştür. Bu isimlendirme tercihi, hem konunun özgün bir isim kazanması isteği hem de çocuklarla araştırmanın çocuklarla felsefe ile doğal olarak bir ünsiyet içinde olduğunun düşünülmesinden kaynaklanmaktadır.

Hem öğretmen araştırmasının hem de çocuklarla araştırmanın öğrenme ve araştırma desteği genelde akademiden gelmektedir. Fakat katılımcı beyanlarından akademi dışı kişi, kurum ve kuruluşların da kimi konularda önemli bir rol oynayabildiği belirtildiği için öğretmenlerin lisansüstü eğitim dışı gelişim tercihleri ve kaynaklarına da yer verilmesi gereği ortaya çıkmıştır. Kılavuz: Öğretmen Araştırması ve Çocuklarla Araştırma temasının son kategorisi olan akademi ve diğer etkiler ve etkileşimler başlığı altında bu hususlarla ilgili bulgular sunulmuştur.

4.3.1 Öğretmen araştırması. Öğretmen araştırması kategorisi araştırmacı öğretmenlerin araştırma anlayışlarını ve pratiklerini ifade etmektedir. Bu kategori altında birleşen kategoriler; literatür araştırması süreci, araştırma problemini belirleme süreci, araştırma yöntemleriyle ilgili seçimler, yaklaşımlar, örneklem tercihleri ve nedenleri, araştırma süreci ve öğretmenlerin bilimselliği denetleme yolları kategorileri olarak belirginleşmiştir. Öğretmen araştırması kategorisi ve alt kategorileri şekil 9’da sunulmuştur.



Şekil 9. Öğretmen araştırması kategorisi ve alt kategorileri.

4.3.1.1 Literatür araştırması süreci. Bu kategori öğretmen araştırması kategorisi içinde oluşmuştur. Bu kategoride birleşen kavramsal kod ifadeleri literatür araştırmasında inceleme yöntemleri, online kaynaklar ve diğer kaynak merkezleri, kaynakçanın önemi, literatür araştırmasıyla ilgili algılar, yayın seçiminde kriterler başlıkları altında toplanmıştır.

4.3.1.3.1 Literatür araştırmasında literatür inceleme yöntemleri. Katılımcıların literatür araştırması yaparken bazı belirgin yönelimleri olduğu görülmektedir. Bu yönelimler bu kategori altında ifade edilmiştir.

G21, G18, G17, G15, G11, G9, G7 ve G6, literatür araştırmasında yöntemi incelemeye önem verdiğini belirtmektedir. G18, literatür taramasında güvenilirlik için yöntem kısmını incelemenin gerekli olduğunu düşündüğünü belirtmektedir. G11 ve G7'nin ifadeleri şu şekildedir.

"Nitel nicel olması önemli. Niçin yaptığı, amacı, yöntemi ve varmak istediği sonuç, hipotezleri, bunlar üzerinde orayı okuduğumda zaten sonraki gelişmeleri de tahmin etmek daha kolay oluyor."

[G11]

"Yöntemi de önemli tabii benim için. Nicel mi nitel mi? Nitelse hangi desen üzerinden çalışıyor? Nicelse ne yapmış? Ona bir bakıyorum. Genelde hani çok literatüre kaymadan o ilk bölümde amacı, sorusu, yöntemi, deseni ve alt başlıklara bakarak taramaya böyle başlıyorum açıkçası literatür araştırması yaparken."

[G7]

G20, G18, G15, G11, G9, G8 ve G4, literatür araştırmasında önce özete baktığını belirtmektedir. G11 ve G4'ün ilgili ifadeleri şu şekildedir.

"Nasıl incelerim, kesinlikle özet bölümü. Tam olarak bazen makalenin başlığı tam olarak anlatmayabiliyor ama özette onun ayrıntısına daha şey verebiliyor, daha açıklamış olabiliyor."

[G11]

"Özet önce benim için önemli. Ne yapmış? Genel bir bilgi."

[G4]

G20, G16, G15, literatür araştırmasında sonuçları incelemeye önem verdiğini belirtmektedir. G16 ve G15'in ifadeleri şu şekildedir.

"Sonuç, öneriler. Çünkü diğer kullandığım metot, teori, daha çok bu araştırmayı yapmam gerekiyorsa ama zaten araştırma yapılmışsa, benim için tekrar bu araştırmayı bir daha kendi sınıfımda uygulamaya gerek yok, sonuç önerilerle ben o yolu alıyorum rahatlıkla ve çok belirleyici oluyor benim için. Geç fark ettim ama olsun."

[G16]

"Sonra yöntemine göz gezdiriyorum, sonra sonucuna bakıyorum."

[G15]

G18, G13, G8 ve G5, literatür araştırmasında bulgular ve sonuç/tartışma bölümlerini incelemeye önem verdiklerini belirtmektedir. G5'in ilgili ifadeleri şu şekildedir.

"Daha sonra bulgular ve sonuç kısmına geliyorum. Çok fazla literatürünü okumuyorum o araştırmanın. Çünkü benim için sorun neydi? O sorunla ilgili hangi bulgular bulunmuş ve yazan kişi o bulgulardan nasıl bir sonuç çıkarmış? Hangi tartışmalara yol açmış? Hangi tartışmalar için kapı aralamış? Direk bunlara bakıyorum."

[G5]

G9, G7, G5 ve G4 literatür araştırmasında araştırmanın amacını incelemeye önem verdiklerini belirtmektedir. G5 ve G4'ün ifadeleri şu şekildedir.

"Hemen ilk önce amacına bakıyorum ve problem durumuna bakıyorum."

[G5]

"Neyi amaçlamış? Amaç kısmı da önemli. Amaca da bakıyorum ama amaçtan sonra süreç benim için çok önemli."

[G4]

G21, G20, G6 ve G1, literatür araştırmasında giriş bölümünü incelemeye önem verdiklerini belirtmektedir. G6 ve G1'in ifadeleri şu şekildedir.

"Benim için mesela girişi önemli. Eğer girişinde net olarak yaptığı çalışmayı, amacını açıklamışsa mesela beni yani en başta aslında bunu okumamanın yararlı olup olmayacağını anlamam lazım. Girişine çok dikkat ediyorum."

[G6]

"Ben girişe bakıyorum hocam ilginç bir şekilde. Benim için evet ben girişe bakıyorum."

[G1]

G16 ve G4, literatür araştırmasında öneriler bölümünü incelemeye önem verdiklerini belirtmektedir. G4'ün ifadeleri şu şekildedir.

"Bir de öneriler kısmı. Sonuçtan daha ziyade ben zaten az çok araştırmayı okurken nasıl bir sonuç çıkarmışlar görüyorum ama öneriler kısmı benim için önemli. Ne yapılması gerekiyor? Okuldaki bir öğretmene neyi önermiş? Bundan sonraki bir araştırmacı için ne önermiş? O kısımlarına daha çok dikkat ediyorum."

[G4]

G13 ve G6, literatür araştırmasında tartışma bölümünü incelemeye önem verdiklerini belirtmektedir. G6'nın ifadesi şu şekildedir.

"Ve daha sonra her halde daha tartışma kısmı sonucundan çok o tartışma kısmı. O tartışma kısmı, hani literatürde neymiş, o ne sonuca ulaşmış? Her halde en çeken kısmı nasıldı? O aradaki farkı gösteren ya da literatür destekliyor mu desteklemiyor mu o kısım dır her halde."

[G6]

G18, literatür araştırmasında incelediği araştırmanın yöntemiyle yaptığı uygulamayı kıyasladığını şu ifadelerle belirtmektedir.

"Kullandığı yöntem, yine araştırma problemi, araştırma soruları önemli. Bir de mesela bilmiyorum karşılaştınız mı, orada kullandığı yöntemden bahsediyor ama yaptığı uygulamada o yöntemle hiç alakalı olmayan, yani o araştırma çatısı oturtulamamış, oluşmamış çok çalışma var."

[G18]

G9 ise, literatür araştırmasında incelediği araştırmanın amaç yöntem uyumunu incelemeyi tercih ettiğini belirtmektedir. G10, literatür araştırmasında bulguları test etme gereği duyduğunu belirtmektedir.

G4, literatür araştırmasında yapılan uygulamayı/işlemi incelediğini şu sözlerle belirtmektedir.

"Daha sonra ise benim hep nedense şey dikkatimi çekiyor: materyal, metottan ziyade ne yapmış? Öğrenciyle o haşır neşir olduğu kısımda ya da araştırma içerisinde ne kullanmış?"

[G4]

G21 ve G2, literatür araştırmasında problem durumunu incelemeye önem verdiklerini belirtmektedir. G2'nin ifadesi şu şekildedir.

"Tabii bunlar daha ulaşmadan önce kaynağa. Kaynağa ulaştık evet problem cümlesi önemli benim için. Yani problemi doğru kurmuş mu? Kendi kurguladığı o problem ya da amacını doğru kurgulamış mı? Benim konumla ne derece ilintili?"

[G2]

G14, bir araştırmada orijinalliği bulgular ve tartışma bölümlerinden anladığını belirtmekte ve literatür araştırmasında orijinalliğe önem verdiğini şu sözlerle ifade etmektedir.

"Özgünlük, tartışmaları derinliği, yeni ne söylüyor, farklı ne söylüyor, onlara biraz daha bakıyorum."

[G14]

G7 ve G5, literatür araştırması yaparken inceledikleri yayınlarda literatür araştırması kısmına önem vermediklerini belirtmektedir. G7'nin sözleri şu şekildedir.

"Genelde hani çok literatüre kaymadan o ilk bölümde amacı, sorusu, yöntemi, deseni ve alt başlıklara bakarak taramaya böyle başlıyorum açıkçası literatür araştırması yaparken."

[G7]

G7, seçtiği araştırmanın kaynakça genişliğini incelemeye önem verdiğini belirtmekte; G21, ise literatür araştırmasında örneklem ve anahtar kelimeleri incelemenin önemine vurgu yapmaktadır.

G21 ve G10, literatür araştırmasında makalenin/tezin tamamını okuduklarını şu sözlerle belirtmektedir.

"Aynen öyle. Sonra o topladığı verileri falan hepsini okumam gerekiyor tabii ki. Makalede çoğu zaman böyle aşırı çok çok, mesela 12 sayfa makaleye zaten hemen hemen hepsini okurum onun, çıktısını alırım eğer iyi bir makaleye, üzerine de işaretlerim. Alıntılarımı yaparım."

[G21]

"Baştan sona okurum iyice her bir satırını anlamam gerekiyor sonradan yaptığı

deneyler ve testler varsa eğer test etmem gerekiyorsa test de ederim."

[G10]

G21, ayrıca makale ve tezlerin farklı şekillerde incelenmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Fakat G15, akademik metinleri tam olarak okumaya gerek duymadığını belirtmektedir. G6, literatür araştırmasında kaynakları inceleme şeklini altını çizerek okuma şeklinde tarif etmekte; fakat önerilerin göz gezdirme şeklinde yapılması yolunda olduğunu belirtmektedir. G5, literatür araştırmasında kendi yöntemini oluşturma/bulma gereğine vurgu yapmakta; G8, araştırmaları incelemek için yöntem bilme gerekliliğine; G11 ise, literatür araştırmasında atıf sistemlerini bilmenin önemine vurgu yapmaktadır.

G13, literatür taramasında uygulamada kullanılabilirliğin gözetilmesi gerektiğini düşündüğünü; G15 ise, akademik yazılarda okunabilirliğe önem verdiğini belirtmektedir.

G9, araştırma sonuçlarının manipüle edilebilirliğine dikkat etmek gerektiğini belirtmekte ve incelediği araştırmada şekilsel bir yapı, bir örüntü aradığını belirtmektedir.

4.3.1.3.2 Online kaynaklar ve diğer kaynak merkezleri. Katılımcıların literatür araştırmasında hangi kaynakları kullandıkları, kaynaklara nasıl ulaştıkları ve kaynaklara erişimde ne tip sıkıntılar yaşadıkları gibi hususlar bu bölümde değerlendirilmiştir.

G21, G19, G18, G14, G13, G9, G8, G7, G4, G2 ve G1, literatür araştırmasında yararlandıkları kaynak merkezlerini ifade etmektedir. Google Akademik, Ulakbim, üniversite kütüphaneleri, online üniversite kütüphaneleri, diğer online kütüphaneler, yabancı ülkelerden erişime açık kütüphaneler, yurtdışından bazı üniversitelerin açık dersleri, ulusal tez merkezi (YÖKTEZ), öğretmen blogları, eğitim yayıncılarının kitapları, üniversite veritabanları, indeksler, gazeteler, kitaplar sayılan bazı kaynak merkezleridir.

"Sonra işte normal Türkiye'deki çıkan hakemli olan makale dergilerine bakıyorum. Hani onlardaki makaleleri bulmaya çalışıyorum. Ulakbim var. Ona bakmaya çalışıyorum. Bunlar genel olarak baktığım şeyler. Baktığım yerler.

İlk başta hemen bunları tarıyorum."

[G7]

G21, G14 ve G9, Türkçe tezlere erişim için tez merkezinin önemine ayrıca vurgu yapmaktadır.

G21, G20, G18, G11, G6, G3 ve G1, literatür araştırmasında hakemli dergileri tercih ettiğini belirtmektedir. G3 ve G1'in ifadeleri şu şekildedir.

"Ardından makalenin yayımlandığı yer. Hakemli dergiler en güvenilir diye düşünüyorum."

[G3]

"Ne yalan söyleyeyim yayınlandığı dergi hakemli olup olmaması beni etkiliyor."

[G1]

G21, G20, G19, G18, G14, G13, G7 ve G4, literatür taramasında kütüphanelerin ve kitapların önemli olduğunu belirtmektedir. G19 ve G14'ün ifadeleri şu şekildedir.

"Evet, yani bununla ilgili tabii ki lise düzeyinde daha çok araştırmalar yaptığımız için çocuklarla, mümkün mertebe öğrencilerde bu problemle ilgili araştırmak istediğimiz problemi tespit ettikten sonra daha çok kütüphanelere yönlendiriyoruz çocukları, ben de kütüphanelere gidiyorum."

[G19]

"Kitaplara da yolumuz mutlaka düşüyor, o zaman o kitaplara mutlaka bir şekilde erişmeye çalışıyorum. Olan kişi varsa olan, kütüphanedeyse kütüphane, başka bir kütüphanedeyse kütüphaneden istetme şeklindeki yollara dönüyorum."

[G14]

G21, G20, G11 ve G10, literatür araştırmasında online kaynakları tercih ettiğini belirtmekte; G10, bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmektedir.

"Google akademik kullanıyorum daha çok. Orda önce çocuklar bu konuyla ilgili bilgi toplayın diyorum. Bir de bu konunun araştırılmamış olması da önemli tabii ki. Önce normal Google'dan Yandex'ten çeşitli arama sitelerinde. O konunun araştırılmamış özgün bir konu olması gerekiyor. Çünkü sizin aklınıza gelmiş ama on kişinin de aklına gelmiş o. Bazen on tane fikirle geliyor.

Onu da gidebiliyor, çöp. Hepsi var piyasada kullanamıyorsunuz dolayısıyla. İlk o projenin yapılıp yapılmadığı normal Google'dan araştırıyoruz. Yapılmamış özgün bir şeyse ondan sonra Google Akademikten bilgi topluyoruz bağlantılı hangi yayınlar var kelimelerle. O yayınları okutarak çocuklara bilgi edinmelerini sağlıyorum. Konuyu da bilmiyorsa çocuğa fizikse eğer fizik kısmını anlatıyorum. Konuya hâkim oluyor. Sonra o konuyla ilgili araştırmalar yapmaya başlıyor ama en çok kullandığımız Google akademik."

[G10]

G20, G18, G17, G14, G13, G3 ve G1 literatür araştırmasında üniversite veri tabanlarını kullandıklarını belirtmektedir. G13'ün düşünceleri şu şekildedir.

"Üniversitelerin veri tabanları işte, internet yine aynı şekilde. İnternette eğer veri tabanlarından ulaştığım bir şeyler varsa onları bulabileceğim başka veri tabanları varsa internet dergilerin veri tabanları diye, aynen, onlardan."

[G13]

G19, G12 ve G9, öğrenci araştırmalarında online kaynakların önemine vurgu yapmaktadır. G19'un görüşleri şu şekildedir.

"Eğer yakın tarihle ilgili bir konuysa, sonuçta internette birçok artık kaynağa ulaşabiliyoruz. Şeyler mesela, arşivlerde bazıları açık durumda, oradan faydalanabiliyoruz. Onun dışında gazetelerle ilgili mesela yakın tarihteki birçok yine sanal olarak sanal ortamda ulaşabiliyoruz."

[G19]

G14, G10, G9 ve G3, bilimsel yayınlara erişimde sıkıntı olduğunu belirtmektedir. G5 ise, literatürde önceki önemli çalışmalara ulaşamama kaygısını dile getirmektedir. G9 ve G3'ün erişim sıkıntılılarıyla ilgili ifadeleri şu şekildedir.

"Orada da sıkıntı bazen şu oluyor, bazen öyle konular oluyor ki o fen bilimlerinde çok fazla karşınıza çıkar. Tez ya da makalenin izinli olduğunu görüyorsunuz veya sınırlı olduğunu görüyorsunuz."

[G9]

"En kolay olanını yani interneti. Ancak çoğu zaman akademik makalelerde tikanıp kalıyorsunuz. Eğer iyi bir danışmanınız ya da çeşitli üniversitelerin online kaynaklarına erişim hakkı olan bir arkadaşınız varsa bu tikanıklık ortadan kalkabiliyor."

[G3]

G20, G17 ve G14, üyelik isteyen veya ücretli online veri tabanlarına erişim yollarını ifade etmektedir. G17'nin konuyla ilgili ifadeleri şöyledir.

"Eğer internet ortamından da ulaşacaksa veri tabanları, bende birçok üniversitenin sağ olsun çevreden dolayı şifrelerini verirler, üniversitelerin veri tabanlarından muhakkak indiririz."

[G17]

G20, kaynakların yeterli ve erişiminin kolay olması gerektiğini belirtmektedir. G7, kaynak olarak görülebilecek olan uzmanlarla etkinlikler ya da tanıdıklar yoluyla iletişim kurmanın önemine değinmekte; bazı durumlarda ise konunun uzmanlarına ulaşamadığını belirtmektedir.

4.3.1.3.3 Literatür araştırmasında kaynakçanın önemi. Katılımcıların literatür araştırmasında kaynakçaya verdikleri önem hakkındaki ifadeleri bu bölümde değerlendirilmiştir.

G21, G19, G18, G17, G13, G7, G5, G2 ve G1, literatür araştırmasında kaynakçaya verilen öneme vurgu yapmaktadır. G18 ve G13'ün ifadeleri şu şekildedir.

"Güvenilir kaynak olmasına bakıyorum. Onun dışında kullandığı yöntemler mesela, o nerede, bir de içeriğe göre de değişecek bir şey. Kullandığım materyal ne, mesela çocuk haklarıyla ilgili bir materyal oluştururken, internette inanılmaz kaynaklar var ama hiç güvenerek alamadık bunları. Mesela ne yaptık, çok farklı kitaplardan, yayınlardan yararlandık. Onun, nasıl diyeyim, gerçekten bilimsel yöntemle yazılmış, veri toplanmış güvenilir kaynaklardan oluşturulmuş bir şey olduğuna bakıyorum. Özellikle kaynakçası çok önemli benim için, evet kaynakçası."

[G18]

"içeriklerinde ne kadar çok kaynakçaya dayandırıldığına bakıyorum. Sağlam mı, arkadaki altyapı."

[G13]

G15, G7, G3 ve G2, alıntılama sayısına göre kaynağı değerlendirdiklerini belirtmektedir. G7 ve G3'ün ifadeleri şu şekildedir.

"Sonrasında işte yazdığı yazı, o metin başka bir yerde var mı? Başka birisi kullanmış mı? Başka birisi tezinde ya da herhangi bir şeyinde kullanmış mı? Buna bakıyorum. Kendimce."

[G7]

"Son olarak bu makale başka makaleler için alıntı yapacak kadar değer görmüş mü? Yani sadece ben mi okuyup değer vermişim? Buna bakıyorum. ... Alıntı yapılmış mı makaleden? Bence önemli olan o yani."

[G3]

G5 ve G2, literatür taramasında kaynağın kaynağına gittiğini ifade etmektedir. G5'in sözleri şu şekildedir.

"Kaç tanesi kitap, kaç tanesi başka tez araştırmalarına atıfta bulunmuş. O kitapların yazarlarını açıp araştırıyorum."

[G5]

G18 ve G17, blog, forum, wiki gibi kaynakların güvenilirliğine vurgu yapmaktadır (Bu kaynakların güvenilirlikleri daha çok kaynakça konusuna bağlı olduğu için konu, bu bölümde ele alınmıştır). G18'in konuya dair ifadeleri şu şekildedir.

"Özellikle mesela çok fazla şu an kullanılmıyor, kullanma yöntemleri de var ama Vikipedi'ye gidiyorlar. İçerik olarak internetin çok değişebilir olduğunu, kişisel olarak değiştirilebilecek ve kişisel görüşleri de içerebilecek şeylere yönelmemeleri gerektiğini konusunda, özellikle buna zaman harcıyorum"

[G18]

Ayrıca G17, aktaranlı kaynakçaların güvenilir gelmediğini belirtmektedir.

4.3.1.3.4 Literatür araştırmasıyla ilgili algılar. Bu bölümde katılımcı öğretmenlerin literatür araştırmasıyla ilgili genel algıları sunulmuştur.

G16, G11 ve G4, literatür araştırması yapmanın araştırmacılıkta önemine vurgu yapmaktadır. G11 ve G4'ün sözleri şu şekildedir.

"İnternette araştırma, ÖSYM'nin tez bölümlerine, onları kontrol ettim. Üniversitelerin kütüphanelerinden yardım aldım. Daha çok internet araştırması ve ilgili eğitim kitaplarını okumayı seviyorum mesela ve yabancı kaynaklardan

çeviri yapılmışsa onları da okumayı çok seviyorum. Bunlarla ilgileniyorum daha çok."

[G11]

"Alanımda bir araştırma yapmak istediğimde bunun karşılığı nedir? Yapılmış mı daha önce çalışma? Bu önemli."

[G4]

Ayrıca G9, araştırmada literatür araştırmasına, uygulamaya göre öncelik verdiğini belirtmektedir.

G13, G5 ve G1, literatür taramasında İngilizce, yabancı dil bilmenin gerekli olduğunu belirtmektedir.

"iki; yabancı kaynaklar. Yabancı kaynaklara yabancıyım, yabancı dilim yok. Bu sıkıntı."

[G5]

"Bu konuda şöyle avantaj yaşıyorum. Diğer ders alan arkadaşlarıma göre daha avantajlıyım. İngilizce biliyor olmak beni bu konuda çok rahatlatıyor. Literatürüm yüzde doksan ağırlıkta yabancı kaynaklar seçiyorum. Bu hem benim intihale kaçmamı engelliyor. Alıntı yaparken de sonuçta kendi çevirimi kullandığım için intihal yapmıyorum. Alıntı vererek yapıyorum tabii ki."

[G1]

G7, yabancı kaynaklar üzerinden Türkçe kaynakları bulabildiğini, yeterli kaynak olmayan konularda yabancı kaynaklardan sentezleme yapabildiğini; kaynak azlığının/yetersizliğinin araştırmaya engel olabildiğini belirtmektedir. G2, literatürde yabancı kaynaklara dayanmak zorunda kalılabildiğini ve yine G7 ise, literatürün İngilizce ağırlıklı olmasının zaman kaybettirebildiğini belirtmektedir.

G10, öğretmenin araştırmayı öğrenmesi için bilimsel yayın incelemesi gerektiğini; G6, literatür araştırmasını bilimsel anlayışa uygun yapmak gerektiğini; G5, literatür araştırmasının öğrenilmesinde tez sürecinin önemli olduğunu; G9, akademik araştırmada dijital aramayı bilmenin önemli olduğunu; G18, literatür taramasının detaylı olması gerektiğini düşündüğünü belirtmektedir.

4.3.1.3.5 *Yayın seçiminde kriterler.* Katılımcıların literatür araştırmasında yayın seçiminde gözettileri kriterler bu bölümde sunulmuştur.

G16, G15, G13, G11, G3 ve G2, literatür araştırmasında güncel yayınlara önem verdiklerini belirtmektedir. G17 ise hem kabul edilmiş hem de yeni kaynakların gözetilmesi gerektiğini düşündüğünü belirtmektedir. G15'in görüşleri şu şekildedir.

"Kimi yayınlar var mesela, o işin duayeni tarafından yazılmış 1946'da, 1960'ta mesela, o kesinlikle tabii ki ona başvuruyorsun zaten. Ama o tabii ki o çalışma geliştiriliyor öğrencileri tarafından veya başkaları tarafından, onda da işte yeni olması, daha yeni teknolojiyi kullanması, daha yeni bilgileri entegre etmesi açısından önemli, yeni olması önemli."

[G15]

G21, G7 ve G5, literatür araştırmasında araştırmacıyı incelediklerini belirtmektedir. G5'in konuya dair sözleri şu şekildedir.

"Ama tabii ki yapan kişiye de bakmak lazım. Yapan kişi ilk kez mi yapıyor? Daha önce bilimsel çalışmaları var mı? Ne kadar tecrübeli bu noktada? Bunun da çok etkisi var çünkü."

[G5]

G14, literatür araştırmasında veri tabanının bilimsel kaynak olmasına dikkat ettiğini; G11, literatür araştırmasında üniversite yayınlarına güvendiğini; G21, literatür araştırmasında yazarın/danışmanın/üniversitenin önemli olduğunu; G15, tezleri güvenilir bilgi kaynakları olarak gördüğünü; G8, dergiler ya da üniversiteye bağlı kaynaklar gibi güvenilir kaynaklarda yayınlanmış olmayı bilimsellik saydığını; G13, literatür taramasında nitelik için akademisyenlerden destek aldığını; G19, uzman tavsiyesiyle kaynaklara ulaştığını belirtmektedir.

G14, bilimsel bir yayının ölçsüz kabul edilemeyeceğini; G17, yayınlandığı kaynağı yeterli görmeyip araştırmayı incelemek gerektiğini; G18, farklı yayınlardan yararlanarak güvenilirliği denetlemeyi tercih ettiğini belirtmekte; G7 ise, literatür araştırmasında kaynağın kapsam geçerliğine önem verdiğini belirtmektedir.

G13, Türkçe literatürün özgün olmadığı algısını dile getirmektedir.

4.3.1.2 Araştırma problemini belirleme süreci. Bu kategori, öğretmen araştırması kategorisi içinde oluşmuştur. Katılımcıların araştırma problemini belirleme süreci hakkındaki değerlendirmelerine burada yer verilmiştir.

G20, G18, G16, G14, G4 ve G2, araştırma problemini belirlemede literatüre baktığını vurgulamaktadır. G16'nın görüşleri şöyledir.

"Kesinlikle şeye bakıyorum, literatüre bakıyorum. Bende bir alışkanlık çünkü şeyi merak ediyorum, bunun eksikliğini giderebilecek bir yayın ya da çalışma oldu mu, bir kitap yapılmış mı, bir oyun tasarlanmış mı ve bununla ilgili bir çalışma var mı veya geçmişte bunlar nasıl kullanılmış, kesinlikle onlara bakıyorum. Araştırıyorum, varsa kullanıyorum."

[G16]

G11, araştırma problemini belirlemek için soruna odaklanmayı; G8, sorunu belirlemeyi; G17 ve G8, araştırma probleminin gözlemlere bağlı olarak doğduğunu; G13, problem belirlemede sezginin konumunu; G4, kendi deneyimlerinin etkisini; G19, konuları sınırlandırarak/parçalara bölerek problem belirlediğini; G6 ve G5, araştırma problemini daraltmada uzman/hoca desteği aldığını; G21, problemi daraltırken bireysel ilgilere yönelmeye önem verdiğini; G15, araştırma problemini imkânlarla göre daralttığını; G13, problemi belirlemenin karşılaştırma gerektirdiğini; G9 ve G2, problemi belirleme ve çözümede ilişkiselliğin kullanılması gerektiğini belirtmektedir.

G6, nesnel bakış açısının problemi daraltmayı kolaylaştırdığını; G6 ve G5, her şeyi araştırma isteğinin problemi daraltmayı zorlaştırdığını; G6, araştırmada özgün konulara yönelmenin problemi zorlaştırdığını ve problemi daraltmanın örnekleme daraltmak yönünde olabildiğini belirtmektedir.

4.3.1.3 Araştırma yöntemleriyle ilgili seçimler, yaklaşımlar. Bu kategori öğretmen araştırması kategorisi içinde oluşmuştur. Bu kategorinin yedi alt kategorisi aşağıda sunulmuştur.

4.3.1.4.1 Yöntem seçimine etki eden faktörler. Katılımcıların uyguladıkları, ilgilendikleri yöntemlerle ilgili seçim ve yaklaşımlarına etki eden birçok faktör olduğu görülmektedir. Bu faktörlerle ilgili katılımcı görüşleri burada sunulmuştur.

G19, G17, G15, G14 ve G8, yöntemi araştırma sorusuna-problemine göre belirlemek gerektiğini; G20 ve G9, daha geniş bir ifadeye başvurarak yöntemi konuya/amaca-probleme göre belirlemek gerektiğini belirtmektedir.

G7, araştırmada belli yöntemleri/desenleri tercih ettiğini; G1, farklı desenler denemeyi istediğini; G11, yöntem eğitimi veren hocaların yöntem tercihinde etkili olduğunu; G11 ve G2, danışman yönelimlerinin yöntem tercihinde etkili olduğunu belirtmektedir. G11'in konuyla ilgili ifadesi şu şekildedir.

"Evet, tezimde nicel çalıştığım için bana daha kolay gibi geliyor. Ama siz de akademide söylemiştiniz, nitel deydim biliyorsunuz değişiklik yapmıştım ya, sonra onu görme şansımın o zamana kadar olmadığını fark ettim. Yani tez sırasında bir nitel olayı da görmedim. Nicel olayım, danışmanım nicel çalıştığı için ben de ona yönelmiş oldum."

[G11]

G11, yöntem tercihinde örneklemin etkili olabildiğini; G4, yöntem tercihlerinin sınıf içi araştırmaya uygun olmasına önem verdiğini; G6, uygulama koşullarının zorluğunun araştırmanın yönünü değiştirebildiğini; G19, araştırma yöntemi seçiminde akademik destek almaya ihtiyaç duyduğunu; G6, deneyimlerle araştırma yöntemlerini kullanarak keşfetmeye çalıştığını; G14, araştırma yöntemlerinin ayrı uzmanlık gerektirdiğini; G5, yöntem seçme dayatmasının kalıba soktuğu düşüncesinde olduğunu belirtmektedir.

4.3.1.4.2 Nitel araştırmaya yönelik görüşler. Katılımcıların nitel araştırmaya yönelik görüşleri burada sunulmuştur.

G18, G17 ve G1, nitel araştırmada veri analizinin daha çok vakit aldığını düşündüklerini belirtmektedir. G1'in konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir.

"Ben niteli daha çok seviyorum. Ama tabii ki bunun için daha çok zamana ihtiyacım oluyor. Eğer konuyu sevmişsem hele kesinlikle nitel olmalı diye düşünüyorum. Şeyi çok seviyorum çünkü, o cevapları analiz etme süreci benim için gerçekten heyecanlı geçiyor. Seviyorum o sürecini. Hani girişi yazayım bitsin ondan sonra o bulgularla uğraşılıyor olduğum o dönem benim için daha önemli oluyor"

[G1]

G7, G4 ve G1, nitel araştırmanın daha zor olduğunu düşündüklerini belirtmektedir. G4'ün örnek bir ifadesi şöyledir.

"Mesela ses kaydı alıp çözümlmek çok zordu. Orada bayağı bir zorlanmışım onu yazmakta."

[G4]

G17 ve G1, nitel araştırmada nesnelliği sağlamannn gúçlüđüne vurgu yapmaktadır. G17, ayrıca nitel araştırmada geçerlik-gúvenirliđin kişilere bağlı olduğunu belirtmektedir. G1'in ilgili ifadesi şöyledir.

"Kesinlikle objektif bir dil kullanılması gerekiyor. Ama yine o şahsi düşüncelerimiz, hislerimizden uzaklaşmak zaman zaman özellikle nitel çalışmalarda zorlaşabiliyor."

[G1]

G15, G7 ve G6, derinlemesine veri için nitel araştırmayı tercih ettiklerini belirtmektedir. G7'nin ilgili ifadesi şu şekildedir.

"Nitel daha ağırlıklı çalışıyorum ki şu an tezimde de nitel çalışıyorum. Böyle daha derinlemesine incelemek ve daha böyle anlamlandırmak aslında kendi içimde de onu anlamlandırıyorum, sindirmiş de oluyorum."

[G7]

G13 ve G4, nitel araştırmanın daha açıklayıcı ve spesifik olduğunu düşündüğünü belirtmektedir. G13'ün ilgili ifadesi şu şekildedir.

"Niteli aslına bakarsanız daha çok önemsiyorum ben. Çünkü nitelde genellikle kişilerin düşünceleri birebir gösterilmiyor ya, bir konu hakkındaki bakış açıları gösteriliyor. O açıdan daha önemliymiş gibi geliyor bana. Metafor yapıyorlar, kullanıyorlar, bir insanda nasıl bir etki ya da nasıl bir şey şekil oluşturuyor yani. O önemli benim için, bir insandaki yarattığı şey önemli çünkü herkesin metaforu farklı, verdiği değer farklı. Bir öğretmenin bir öğrenciye bakış açısı, tembel bir öğrenciye bakış açısı, onu kurtarmamız gerekiyorken, bir öğretmenin ise o da vatana millete hayırsız birisi olacak, onun için uğraşmayalım diye bakılabiliyor, yani olabiliyor. O bakış açılarını öğrenmem gerekiyor ki ona göre bir çözüm yöntemini ben kendimde geliştireyim ya da ben o hatalara düşmeyeyim, kendim de farkına varabilirsem farkına varayım

kendimin."

[G13]

G7 ve G6, nitel araştırmanın farkındalığı artırdığını, refleksif etkisinin olduğunu ifade etmektedir. G6'nın ilgili sözleri şu şekildedir.

"Sadece bu şey değil. Mesela şu an şey diğer karşı taraftayım ama bu benim için de karşımdaki için de beyin açıcı bir noktaya gelebiliyor. İnsan kendinin farkına varabiliyor o açıdan da artı bir yararı olduğunu düşünüyorum."

[G6]

G17, nitel araştırma yöntemlerinin daha uygulamaya dönük olduğunu; G2, nitel araştırmanın daha insana/topluma dönük olduğunu; G12, nitel araştırmanın gündelik hayata uyarlanabilir olduğunu; G15, nitel araştırmanın duyguları ön plana çıkardığını; G7, açık iletişimi sevdiği için nitel araştırmayı tercih ettiğini; G6, nitel araştırmanın sosyal etkileşime fırsat vermesinin çekici geldiğini; G17, nitel analizin daha keyifli olduğunu; G2, nitel verileri okumayı sevdiğini; G1, nitel araştırmada sonucun tahmin edilememesinin etkileyici olduğunu; G14, nitel araştırmanın daha esnek ve çeşitli yöntem araçları sunduğunu; G18, bazı konu alanlarında çalışmanın genelde nitel olduğunu belirtmektedir. G10 ise, nitel araştırmayı bilmediği için kullanmadığını belirtmektedir.

4.3.1.4.3 Nicel araştırmaya yönelik görüşler. Katılımcıların nicel araştırmaya yönelik görüşleri burada sunulmuştur.

G21 ve G14, nicel veri analizinde akademik desteğe ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Konuyla ilgili ifadeleri şu şekildedir.

"İşte benim derdim şimdi, bunu kendim yapabilmek ama kolay değil, istatistik dersi görelide 20 yıl oldu yani."

[G21]

"Yine veri analizi, istatistiksel çalışmalar da çok uzmanlık alanım oldu değil. Evet SPSS'i temel düzeyde kullanmayı yapa yapa öğrendim ama hâlâ çeşitli üst düzey analiz teknikleri filan var, bunlara hâkim değilim. O zaman o konunun, kendi şeyimi oluşturduktan sonra, veri setlerini oluşturduktan sonra analiz kısmında hocaya gidiyorum. Sonra ortaya çıkan verinin nasıl

yorumlanabileceğine dair görüşlerine başvurup şey yapıyorum."

[G14]

G9 ve G1, bazı durumlarda nicel araştırmanın daha kolay olduğunu düşündüklerini belirtmektedir. G9'un ilgili görüşleri şu şekildedir.

"Bazen nicel oluyor bu, nitel yapmanız mümkün değil. Özellikle işin içerisine psikoloji ve insanlarla ilgili bir şey giriyorsa çok fazla yapamıyorsunuz. Bazense direkt hani sayısal verileri kullanabildiğiniz rahat araştırma yöntemleri karşınıza çıkabiliyor."

[G9]

G16, fen alanlarından gelenlere nicel araştırma yöntemlerinin daha yakın geldiğini; G15, bazı konu alanlarında çalışmanın sadece nicel araştırma yöntemlerinde olabileceğini; G14, nicel araştırmada veri toplama araçlarının daha nitelikli olduğunu belirtmektedir.

G6, sayı ve grafiklerin yabancı gelmesi nedeniyle nicelin uzak geldiğini; G2, nicel verilerin sadece sayı gibi geldiğini ve sıkıcı olduğunu; G4, nicel araştırmanın kişisel tatmininin az olduğunu belirtmektedir.

4.3.1.4.4 Eylem araştırmasına yönelik görüşler. Katılımcıların eylem araştırmasına yönelik görüşleri burada sunulmuştur.

G21 ve G6, kendi eğitim tasarımını yaparak eylem araştırması yapmanın önemli olduğunu belirtmektedir. G6'nın konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir.

"Eylem araştırması olarak mesela ben o kadar sivil toplum, 8-9 yıllık sivil toplum yaşamından sonra mesela dedim ki sosyal sorumluluk bilinci daha küçük yaşta çocuklara verilmeli. Kendim bir planlama oluşturdum daha önce çalıştığım okulda. Bir yıl boyunca uyguladım ve iki üç tane proje yaptık çocuklarla. Müthiş, bir sürü çocuğa diğer çocuklara dokunan bir projeydi. Bana göre mesela bu benim düşünüp araştırıp oluşturduğum planladığım, uyguladığım bir şey ve sonuçlarını çok verimli bir şekilde aldım."

[G6]

G21 ve G8, uygulamayı geliştirmek için eylem araştırmasını tercih ettiklerini belirtmektedir. G18'in konuya yönelik değerlendirmesi şöyledir.

"Ve onun dışında baktığım durum çalışması, yine eylem araştırması kullanıyoruz. Eylem araştırması da yine uygulamaya geliştirmek adına sıklıkla başvurulan ve kullanılan bir yöntem. Yine yaptığımız çalışmaların içeriğine bu tarz yöntemler uyuyor, desenler uyuyor."

[G18]

G21 ve G4, sınıfta uygulanabildiği için eylem araştırmasının tercih ettiklerini belirtmektedir. G21'in konuyla ilgili ifadesi şu şekildedir.

"Tanımlayabilirim çünkü gerçekten şöyle, okul ortamı ve öğrenci ortamı da mesela araştırmanın kendi kelime anlamıyla bakarsak çok müsait. En basit düzeyde mesela diyelim ki programlama öğreniyor öğrenciler, senenin ortasında ve sene sonunda mutlaka onlara programlamanın onlar üzerindeki etkisiyle bağlantılı bir anket uyguluyorum. Nasıl gidiyor, ne kattın kendine, hangi profillerinin geliştiğini düşünüyorsun mesela? Ve bu benim dersteki öğretim tasarımlarımın ne yönde gittiğiyle ilgili bana veri veriyor, en basit anlamda mesela. Yine bu bildiriye sunduğum şey de böyleydi, mesela iki yıl süren bir eylem araştırması yaptım, iki farklı grupla, sonra bunları birbiriyle şey yaptım. Hatta o sıra sana da hatırlıyor musun, ben bir çalışmaya başlıyorum, kendimce öğretmenim, yol yordam bilmem, ben neyi araştırıyorum, benim yaptığım araştırmanın adı nedir acaba diye onu araştırıyordum, düşün. İşte şey yapıyorum, niye yapıyorum bunu, çocuklar üzerinde etkisi, bizi bu bir şeyler sürekli çocuklara öğretiyoruz ama gerçekten öğrettiklerimizin onlardaki etkisi nedir ya da onlara bir şeyler yaşıyoruz, gerçekten neye dokunuyoruz, hangi yönlerini geliştiriyoruz, bunu bilmeye ihtiyacımız var. Bununla ilişkili araştırmacı bir öğretmen olduğumu düşünürüm."

[G21]

G4, araştırmanın gidişatına müdahale edebilmek için eylem araştırmasını tercih ettiğini; G4, sorun çözmeye dönük olduğu için eylem araştırmasını tercih ettiğini; G21, eylem araştırmasında nicel ve nitelin beraber kullanılabilmesinin olumlu olduğunu belirtmektedir. G21, ayrıca eylem araştırması yapmayı her öğretmenin bilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır.

4.3.1.4.5 *Karma araştırmalara yönelik görüşler.* Katılımcıların karma araştırmaya yönelik görüşleri burada sunulmuştur.

G21 ve G5, nitel ve nicelin i içe olması gerektiğini düşündüklerini belirterek karma araştırmayı olumluamaktadır. G5 ayrıca nitel ve niceli birlikte kullanmanın daha bilimsel algılandığını belirtmektedir. G5'in ifadesi şoyledir.

"Yani şoyle söyleyeyim. En başında nitel mi nicel mi olsun? Diye çok kafam karışıktı. Nicel yapıda bir insan olmama rağmen nitel dersleri aldım. Hocam nicelci, ben nicelci ama şu an nitel bir çalışma yürütüyoruz. şuna inanıyorum ki nitel ve nicel aslında birbirinden ayrılmayacak iki parça. Aslında ben burada nitel araştırma yaparken bütün araştırma verilerimi nicel sonuçlardan yola çıkarak alıyorum. Bir takım sayısal veriler var elimde yapmış olduğum çalışmalarla ilgili. Ben bu sayısal verileri yorumlayarak aslında işin nitel boyutuna geçiş yapıyorum. O yüzden bence burada bir ayırım yok. Nitel ve nicel i ie. Herhangi birini seçmek durumunda olmamak şu an beni rahatlatıyor. Tez danışmanım da bu noktada benimle aynı fikirde. Kendimi bir kalıba sokmak zorunda hissetmiyorum. Yaptığım alışma nasıl gidiyorsa. Nicel yanı da var nitel yanı da var. Aslında miks gibi bir şey oluyor ortaya karışık gibi oluyor ama en azından yaptığımız çalışmanın daha sağlam daha bilimsel olduğunu hissettiriyor bana."

[G5]

4.3.1.4.6 *Deneyisel araştırmalara yönelik görüşler.* Katılımcıların deneyisel araştırmalara yönelik görüşleri burada sunulmuştur.

G16, uygulamayı izleyebilmek için ve uygulama şartları uygunluğu nedeniyle deneyisel yöntemi tercih ettiğini şu sözleriyle ifade etmektedir.

"Evet, direk net görebiliyorum çünkü sınıfım buna müsait, uygun, yaşadığım bölge müsait uygun, çok farklı kültürlerden gelmiş öğrenciler var. Ufak bir grup olarak onları görebiliyorum, onlar üzerinde o deneyisel metodu, birisine klasik yöntem, birisine uygulayacağım yöntemi çok rahatlıkla uygulayıp o farklılığı ben görebiliyorum. Arkadaşlardan bu konuda yardım alabiliyorum, farklı sınıflar kullanabiliyorum, o konuda bana o imkânı sağlıyorlar. Bir projem

var arkadaşlar, bununla ilgili bir çalışma yapmam lazım, bir sınıf oluşturmam lazım, 12 şubemiz var, o 12 şubeden seçebiliyorum. Örnekleme uygun sınıflar da seçebiliyorum, o benim için çok büyük bir avantaj, bulunduğum ortam itibariyle avantaj tabii. Ama genellikle deneysel, yani ön test son test belirleyici olması benim için, veri lazım, öyle diyeyim, sayısal veri lazım."

[G16]

G16, deneysel yöntemde kontrol edilemeyen değişkenler olabileceğini; G13, deneysel araştırmalarla ilgili zayıflıkların farkında olmak gerektiğini belirtmektedir.

4.3.1.4.7 Durum çalışmasına yönelik görüşler. Katılımcıların durum çalışması yöntemine yönelik görüşleri burada sunulmuştur.

G18 ve G3, araştırmada tercih ettikleri yöntemlerden birisinin durum çalışması olduğunu şu sözlerle ifade etmektedir.

"Ve onun dışında baktığım durum çalışması, yine eylem araştırması kullanıyoruz."

[G18]

"Yüksek lisansımı yaparken ve sonrasında yazdığım makalelerde Vaka incelemesi ya da çalışmasını kullandım. Yani ortaya koyduğumuz modeli örnek vakalarda inceledik."

[G3]

4.3.1.4 Örneklem tercihleri ve nedenleri. Bu kategori öğretmen araştırması kategorisi içinde oluşmuştur. Bu kategoride birleşen kavramsal kod ifadeleri örneklem tercihinde etkili hususlar, öğretmenleri, okul yöneticilerini ve velileri örneklem olarak tercih, öğrenciyi örneklem olarak tercih başlıkları altında toplanmıştır.

4.3.1.4.1 Örneklem tercihinde etkili hususlar. Katılımcıların örneklem tercihinde etkili olan bazı hususlar olduğu anlaşılmaktadır.

G20, G19, G15 ve G14, örneklem tercihinde çalışılan sorunun belirleyici olduğunu belirtmektedir. G15'in konuya yönelik ifadesi şöyledir.

"Çünkü gözüme çarpan sorunlar, öğretim materyali ve yöntemleri olduğu için,

öğrencilerle ilgili olduğu için, velilerle ve öğretmenlerle bir işim olmuyor."

[G15]

G18, G8, G6 ve G5, okulda olmanın örneklem kolaylığı sağladığını veya çalışma şartlarının kolayda örneklemeye yönlendirdiğini belirtmektedir. G18 ve G6'nın ifadeleri şöyledir.

"Evet kolay ulaşılabilirlik de çok önemli, biliyorsunuz o okul süreçleri içerisinde."

[G18]

"Örneklem olarak benim aslında en yakınımdayken, elimin altında kolayca ulaşabileceğim, uygulayabileceğim örneklemim genelde kendi çevremden seçiyorum. Okuldaysam, okuldaki çocuklar oluyor. Başka bir okuldaki çocuklar olmuyor."

[G6]

G9, fen bilimleri için insan dışı canlıların örneklem seçilebildiğine vurgu yapmaktadır.

G9, kontrol dışı değişkenlerin tespitinin örneklem seçimine etkisi ve örneklem seçiminde temsil sorununun farkında olma; G6, doğru / yeterli örnekleme ulaşmanın zorluğu üzerinde durmaktadır.

G4, ilgilendiği konuya göre örneklem seçtiğini; G10, özel bir örneklem tercihi olmadığını, probleme göre seçtiğini; G17, örneklem tercihinde mutlulukla çalışmanın etkili olduğunu ve yetişkin örneklemden (öğretmen ve veliler) uzak durma nedenlerini ifade etmektedir.

Ayrıca G4, nitel örneklemin problem odaklılığa daha uygun olduğunu düşündüğünü belirtmektedir.

4.3.1.4.2 Öğretmenleri, okul yönetimi ve velileri örneklem olarak tercih. Katılımcıların yetişkin örneklem tercihleri ve nedenleriyle ilgili ifadeleri bu bölümde değerlendirilmiştir.

G21, G11, G4, G3, G2 ve G1, öğretmenleri örneklem olarak tercih ettiğini ve bunun nedenlerini belirtmektedir. G21 ve G1'in konuyla ilgili görüşleri şöyledir.

"Öğretmenlerdekini seviyorum, onların bir öğretmen olarak ne noktada olduklarını ve neye daha fazla ihtiyacımız ya da ne noktada olduğumuzu ya da neye daha fazla ihtiyacımız olduğunu anlayabilmek için, yorumlayabilmek için."

[G21]

"Bunun bir nedeni var aslında. Çünkü eğitimin temel taşı olarak öğretmeni görüyorum. Ve öğretmen herhangi bir konudaki fikri hele ki büyük gruplarla çalışıyorsak bence gerçekten belirleyici oluyor. Sorunun çözümüne dair cevap alabilmek için doğru adres diye düşünüyorum öğretmeni. İdareciler biraz daha eğitim açısından bakmakta zorlanıyorlar. Biraz daha eğitime uzak ama işletmecilerle bakabiliyorlar bazen olaylara. Daha kağıt diliyle konuşabiliyor yöneticiler. Sanırım o yüzden öğretmenlerin fikirlerini onlarla çalışmak benim için daha uygun geliyor. Öğrencileri de seviyorum ama yönetim denetim olması sebebiyle daha çok tabii şey çalışmamız gerekiyor."

[G1]

G18, bazı araştırmalarda velileri de araştırmaya kattığını; G7, kendi profesyonel gelişimi için yetişkin örneklem tercih ettiğini; G2, okul yönetimlerini örneklemde tercih edebildiğini belirtmektedir.

4.3.1.4.3 Öğrenciyi örneklem olarak tercih. Katılımcıların öğrenciyi örneklem olarak tercihleri ve bunun nedenleri hakkındaki ifadeleri bu bölümde değerlendirilmiştir.

G21, G20, G18, G17, G16, G15, G12, G6, G5, G4, G3, G2 ve G1, öğrencileri örneklem olarak tercih ettiğini belirtmektedir. G21, G20 ve G3, bu tercihlerini ve nedenlerini şöyle ifade etmektedir.

"Öğrenciler, evet aynen öyle. Öğrenciler üzerine çalışmayı seviyorum ama öğretmenlerle de ilişkili, şöyle, öğrencilerle ilgili çalışmayı seviyorum, onların öğrenmeyle ilgili ne durumda olduklarını ölçebilmek için, yorumlayabilmek, değerlendirebilmek için."

[G21]

"Öğrenci. Daha sanki böyle faydalı oluyormuş gibi hissediyorum. Belki de kendim öğretmenim ya, bir öğretmen okusa daha çok faydalanacakmış gibi

düşündüğüm için, belki o yüzden. Şimdi onu düşündüm, demin sizin dediğiniz yönden de. Niye öğrenci seçtiğimi, o yüzden. Bir öğretmen okusa daha çok faydalanır diye."

[G20]

"Cevabımı bireysel olarak aradığım konularda örneklem gruplarım öğrencilerim."

[G3]

G18 ve G16, uygulama yapacağı grup olduğu için öğrencileri örneklem olarak seçtiğini belirtmektedir. G16'nın ifadesi şöyledir.

"Tek nedeni, çalışma olarak uygun, uygulayacağım kişiler onlar çünkü."

[G16]

G13, daha samimi oldukları için örneklem olarak öğrencileri tercih ettiğini; G12, öğrenci örneklemeyle öğrencileri daha iyi tanıma ve aileler hakkında da bilgi toplama fırsatı yakaladığı için öğrenci örneklemini tercih ettiğini belirtmektedir.

4.3.1.5 Araştırma süreci. Bu kategori öğretmen araştırması kategorisi içinde oluşmuştur. Bu kategoride birleşen kavramsal kod ifadeleri araştırma tasarımı, araştırma basamakları, veri toplama, veri analizi ve bulguların düzenlenmesi, araştırma raporunun düzenlenmesi başlıkları altında kategorileştirilmiştir.

4.3.1.5.1 Araştırma tasarımı, araştırma basamakları. Katılımcıların araştırma tasarımı ve araştırma basamaklarıyla ilgili görüşleri burada sunulmuştur.

G2, araştırma sürecinin sürekliliğine; G16, araştırma basamaklarına uymanın önemine; G13, araştırmada beklediği sonuçları alamamanın kaygı yaratmasına değinmektedir. G16, araştırma tasarımında bilgi ve hayal gücünün önemli olduğunu; G14, araştırma tasarımında daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğunu ve G18, araştırma tasarımının iyi olmasının raporu kolaylaştırdığını düşündüğünü belirtmektedir.

4.3.1.5.2 Veri toplama, veri analizi ve bulguların düzenlenmesi. Katılımcıların veri toplama, veri analizi ve bulguların düzenlenmesi konularındaki görüşlerine bu burada yer verilmiştir.

G2 ve G1, veri toplama sürecinde yaşanan zorluklara değinmektedir. G1'in konuyla ilgili ifadesi şu şekildedir.

"Şunu biliyorum hocam elimde anketlerle gittim. Yirmi kişilik okul ve küçücük bir okul. Çok rahat herkesin birbirine ulaşabileceği. Yirmi beş tane de nicel soru var nitel de değil çok vakitlerini almayacak. İdarecinin yanına gittim. Yaklaşımı şuydu "Şu an çok başım ağrıyor. Kimseyle uğraşamam" gibi bir yaklaşıma beni karşıladı. Teşekkürler dedim, çıktım. Ağladım ağlayacağım o kadar kötü hissediyorum ki."

[G1]

Ayrıca G1, veri toplama sürecinde yaşanan deneyimlerin önemli olduğunu ve bakış açısını, iletişimini çok etkilediğini şu sözleriyle belirtmektedir.

"O veri toplama süresinde yaşadıklarımız inanın yedi tane makalem şuan tamamlandı. Yedincisi yayınlanmak üzere şuan yurt dışı makale olduğu henüz tam şeyi gelmedi yayınlanmamış hali. O kadar çok şey yaşadım ki o veri toplama sürecinde. Hiçbir şey kazanmasam o süreçte edindiğim tecrübeler, insanlarla iletişimim bakış açımı çok çok ciddi değiştirdi."

[G1]

G7, bulguları yazarken katılımcıların önem verdiği hususlara yoğunlaşmaya önem verdiğine; G2, katılımcının ifadelerini düzenlemenin zorluğuna vurgu yapmaktadır. G20, bulgular kısmını oluşturmanın daha kolay olduğunu belirtirken; G8, bulguları yorumlamanın zorluğuna vurgu yapmaktadır.

4.3.1.5.3 Araştırma raporunun düzenlenmesi. Katılımcıların araştırma raporunun düzenlenmesi hususundaki görüş ve deneyimlerine burada yer verilmiştir.

G6 ve G1, araştırmayı raporlaştırmanın planlı çalışma istediğini; G21, araştırmayı yazma sürecinin iş disiplinini geliştirdiğini belirtmektedir. G6'nın ilgili ifadesi şöyledir.

"Başlı başına raporun başına oturmak aslında en büyük sıkıntı bence. Çünkü genelde raporlama kısmı uzun oluyor. Çünkü, ne bileyim, eğer bir şey uyguluyorsan her ders bunu yazman gerekiyor. Mesela erteleyince de bu tamamlanamıyor ama çözüm olarak böyle her çalışmadan sonra oturup sıcak

sıcağına yazmak, raporlamak gerekiyor. O net, ondan çok eminim. Belki de bunu bir iş olarak, zaman olarak ciddi şekilde disiplinli şekilde ayarlayıp yapmak lazım. Her halde yapabilirsem, tam yapabiliyor olsaydım öyle yapardım. Orası bende çok eksik."

[G6]

G21 ve G20, giriş bölümünü yazmanın zorluğuna vurgu yapmaktadır. G20'nin ifadesi şöyledir.

"Raporlama sürecinde en çok şeyde zorluk çektiğimi hissediyordum, bunda biraz azalmaya başladı aslında; böyle giriş kısmı falan yazmak beni daha çok şey yapıyor ama onun da aslında yöntemini artık daha bir oturttum kendimde, Hocam sağ olsun, artık daha iyi yazabiliyorum."

[G20]

G9, veri yetersizliğinin rapor yazımını olumsuz etkileyebileceğini; G8, objektif olma kaygısının raporlamayı zorlaştırdığını; G12, pratik raporlama yöntemlerini tercih ettiğini; G4, verileri düzenleme ve raporlaştırmada zorluklar yaşadığını belirtmektedir.

G11, raporun akış düzeninin okumaya uygun olması gerektiğini düşündüğünü belirtmekte; G17 ise, öğretmenlikte bütün araştırmaların yazılı formata dökülemediğini özellikle vurgulamaktadır. G5, araştırma raporu yazmada katı prosedürlerin zorlayıcılığına değinmekte; G19, öğrencilerin dilinin rapor yazmak için yetersiz olduğunu belirtmektedir. G16, yazmanın araştırma için önemini vurgulayarak, bu konuda da deneyimle gelişme gösterilebileceğini düşündüğünü belirtmektedir.

G21, G18, G14, G9 ve G7, rapor yazmanın akademik dili geliştirmeye katkısı olduğunu belirtmektedir. G14, G9 ve G7'nin ilgili ifadeleri şu şekildedir.

"Daha disiplinli olmayı, mesela bir hikâye yazmak gibi, bir deneme yazmak gibi, bir köşe yazısı yazmak gibi değil. İster istemez sınırlılıkları var, konuyu aldığımız yerden götürdüğü yere doğru götürme şansınız yok, edebi bir metin yazmıyorsunuz. Bu metnin bir kurgusu olmak zorunda, o kurgunun belli nitelikleri taşımak sorunda. O anlamda disipline eden bir tarafı var. Şöyle faydası oluyor, bilimsel bir şeyi yazıyorsunuz, o size belli bir formasyon katıyor. Artı, iyi yazabilmek için de alana daha hâkim olma ihtiyacı hissediyorsunuz, kavramları ki en sık yapılan şey, kendime onu çok sık yaptım hâlâ da yapıyorum. Bir köşe yazısında bir kavramı istediğiniz gibi büküp

kullanabiliyorsunuz, ona başka başka anlamlar yükleyebilirsiniz, deyimleştirebilirsiniz, ironi yapabilirsiniz vs. ama akademik dil böyle edebi sanatlara şey değil, çok fazla açık değil. Bir kelimeyi bir kavramı o literal anlamın dışına keyfinize göre çıkartma şansınız olmuyor, o anlamda disiplinize ediyor."

[G14]

"Olumlu bir katkısı tabii ki oluyor sonuçta bir şeyler hazırlıyorsunuz. Fakat şey raporun dili farklı olduğu için normal hani kitap yazarken kullandığınız ya da mektup yazarken kullandığınız ya da ders notu yazarken kullandığınız dili kullanmıyorsunuz hepsi birbirinden farklı diller."

[G9]

"Sistematik olmayı daha fazla öğretiyor insana. Yani ben biraz da kendi açımdan biraz daha böyle senli benli konuşma, konuşur gibi yazmayı çok severim. Aslında da nitelde de böyle yazmak iyi gelir, aslında nitel yazmak böyledir. Hani ben yaptım, ben buldum dilidir. Ama genelde bizde biraz üçüncü şahıs kullanılır. O yüzden sistematikleştirme konusunda aslında bir katkısı oldu aslında. Onu söyleyebilirim. Çünkü ben çok fazla ben dilini kullanan ya da böyle kendi kendine konuşmuş gibi yazan bir insanım normal hayatımda da. Ama hani onu sistematikleştirdi aslında katkısı da bu oldu bence."

[G7]

G21 ve G5, akademik yazma diline hâkim olmanın zorluğuna vurgu yapmaktadır. G5'in ilgili ifadeleri şu şekildedir.

"Burada da akademik bir dil kullanıyorsunuz. Evet öğretmenken kullandığınız bir akademik dil var. Ama tez yazarkenki akademik dile yetmiyor bu. Dolayısıyla iki yıl boyunca aldığınız o eğitimlerle de o dile yetişemiyorsunuz. Kendinizi yetiştiremiyorsunuz. Bu açık tez yazarken ortaya çıkıyor."

[G5]

G5 ve G1, araştırmacılığın akademik dili geliştirmede katkısı olduğunu belirtmektedir. G1'in ilgili ifadesi şöyledir.

"Çünkü bu dili bilmiyordum. Akademik dili bilmiyordum. Jargonu farklı, kullanmam gereken kelimeler farklı, fikrinizi değişik şekillerde ifade etmeniz gerekiyor. Ciddi katkısı oldu bana."

[G1]

G20, G19 ve G14, akademik yazmanın yazma dilini disipline ettiğini belirtmektedir. G19'un sözleri şöyledir.

"Evet, kesinlikle bu araştırmalar, yaptığım projelerde, projeleri yürüttükten sonra bir makale yazmanın meşgalelerini veya merhalelerini daha iyi kavradım ve yazdığım şeylerde, sadece bir deneme yazsam bile bir fikir makalesi yazsam bile oradan faydalanıyorum. Katkısı var."

[G19]

G21 ve G20, akademik yazmanın temel yazma becerilerine katkılarını ifade etmektedir. G20'nin ilgili sözleri şöyledir.

"Bir kere düzgün cümle kurma açısından düşünün, noktalama işaretleri, bilmediğim noktalama işaretlerini tez yazarken öğrendim diyebilirim. Belki şimdi tezimi açsam bir sürü hata çıkıyormuş. Ama yok yani yine de geliştiğini hissediyorum bu konuda."

[G20]

G19 ve G15, akademik yazmanın günlük yazma diline katkıları olduğunu belirtmektedir. G15'in ilgili ifadesi şöyledir.

"Seni bir yazar yapmıyor ama tabii ki şey yani, daha dikkatli cümle kurabiliyorsun mesela günlük hayatta. Mesela bir e-mail atarken, yazarken mesela daha düzgün bir e-mailatabiliyorsun gibi."

[G15]

G5, akademik çalışmaların yazma becerilerine zorunlu katkısı olduğunu; G10, akademik yazma deneyiminin konuşmayı olumlu etkilediğini; G17, akademik yazmanın kelime/kavram kazanımına etkisi olduğunu dile getirmektedir. G17, akademik yazmanın aynı zamanda didaktik olabileceğini ve gündelik dilden uzaklaştırılabileceğini belirtmektedir. G17, ayrıca kalıp akademik ifadelerin kopya olduğu algısı oluşturduğunu ifade etmektedir.

G4, literatüre hâkim olmanın rapor yazmada olumlu etki yaptığını; G10, edebiyat okumalarının yazmaya katkı sağladığını; G6, bazı alanların akademik yazma konusunda avantaj sağladığını; G5, araştırma raporu yazmada ana dile hâkim olmanın gerekliliği belirtmektedir. G7, nitel araştırmada yazma dilinin ben dilinde olmasını benimsediğini belirtmektedir.

G20 ve G7, raporlaştırmada kaynakça düzenlemeye özel önem verdiğini belirtmekte; G11, araştırmacılıkta kaynakça yazım kurallarını bilmenin önemine vurgu yapmaktadır. G7'nin ilgili ifadesi şu şekildedir.

"Benim çok dikkat ettiğim şey APA formatıdır mesela. Şimdi hep APAyla çalıştığımız için. Aman orası kaçmasın, aman burası kaçmasın. Biraz şekilsel olarak raporlaştırmada ona çok dikkat ediyorum. Bir yerde kaçmasın, bir hata çıkmasına. Biraz da kaynakların güvenilirliği açısından yazarken hani aman şunu da kaçırmayım, onun yazarını eksik etmeyim onu da yapmayayım falan derken biraz daha intihal olmasın, o olmasın, bu olmasın. Birazcık raporlaştırdık buna çok dikkat ediyorum açıkçası."

[G7]

G15, G7 ve G2, kaynakça oluşturmanın/düzenlemenin sorun olduğunu belirtmektedir. G2'nin ifadesi şu şekildedir.

"Daha şey olacak belki ama bilmiyorum işte kaynakçayı oluşturmak bir sorun."

[G2]

G6, araştırmacılığın ve akademik dilin kendisine çoklu yarar gösterme stratejisi adını verdiği işlevsel bir dil sağladığını belirtmekte; G1 ise, ortak dili anlamının araştırmacılıktaki önemine değinmektedir. G6 ve G1'in ilgili sözleri şu şekildedir.

"Yani şöyle kullandığım dil çok önemli herhalde. Bir yöneticiye bunu neden yapmak istediğini ve önce çocuğa olan yararını anlatıyorum. İşte şu çocuk için şöyle olur. Aslında bu derste hep şu ihtiyacı duyuyorum: Alanımla bağdaştırma. Bağ kuruyorum yani. Diyorum ki aslında Türkçe dersinde şöyle bir kazanım var. Bu kazanımda da aslında şuna şey yapıyor. Ortak disiplinler arası şöyle bir şey yapılırsa hem benim ihtiyacımı karşılar hem yeni bir şey. Aslında böyle çoklu yarar gösterme stratejisi izliyor olabilirim. Ondan sonra varsa örneği çalışma yapan falan başka bir yer falan onları göstermek bazen işe yarıyor."

[G6]

"Kesinlikle hocam iletişimde çok çok ciddi farklar oluştu. Bir kere hiç tanımadığım insanlarla böyle bir şey için ilk defa muhatap olmaya başladım. İlk başta nasıl ifade edeceğimi bilemiyordum mesela. Bir ortak dil. Karşımdakinin beni anlayacağı şekilde konuşmayı öğrendim diyebilirim."

İnsanları olabildiğince ikna etmek için becerilerimi arttırmaya çalışıyorum bu konuda. Anlatmaya çalışıyorum. Zaten konuşmayı seven bir insanım. İletişim konusunda da evet kesinlikle bana hem öğretmenliğim anlamında hem de bu araştırma konularında çok fazla artıları oldu gerçekten."

[G1]

4.3.1.6 Öğretmenlerin bilimselliği denetleme yolları. Bu kategori öğretmen araştırması kategorisi içinde oluşmuştur. Katılımcıların bilimselliği denetlemede kullandığı yollar, yöntemler hakkındaki görüşleri burada sunulmuştur.

G21, G7 ve G6, bilgiyi birkaç kaynaktan doğrulama ihtiyacı hissettiğini; G7, ayrıca kaynağın orijinalini bulmaya çalışarak bilimselliği denetlemeye çalıştığını yani verilen bilginin doğruluğundan emin olmak için araştırma yaptığını belirtmektedir. G6'nın ilgili ifadesi şu şekildedir.

"Birkaç yere bakma. Bir de herhalde daha önceden ne yoktu? Ya şimdi de farklı şeylere baktın mı sentezleme, ortaya kendin bir çıkarım yapma ihtiyacı duyuyorsun. O zaman bir kaynağa baktığında, aslında bir kaynağı yansıtan şeyler olabiliyordu. Bu süreçte, araştırma sürecinde daha objektif bakmayı öğrenmiş olabilirim belki. Çünkü hep başka başka doğruların olduğunu görmek, nerede onun değiştiğini görmek belki de daha bir objektif noktadan bakmamı geliştirmiş olabilir diye düşünüyorum. Önceden öyle bakıyor muydum bilmiyorum. Bakmıyor olabilirim yani."

[G6]

G10, bilimselliğe mevcut bilgileri ve mantığa uygunlukla karar verdiğini vurgulamakta; G9, bilimselliği denetlerken deneyimlerden faydalandığını şu sözlerle belirtmektedir.

"Deneyimler demek daha doğru olur. Müfredata uygunluk, yaş grubuna uygunluk ve başka öğretmenlerin deneyimleri."

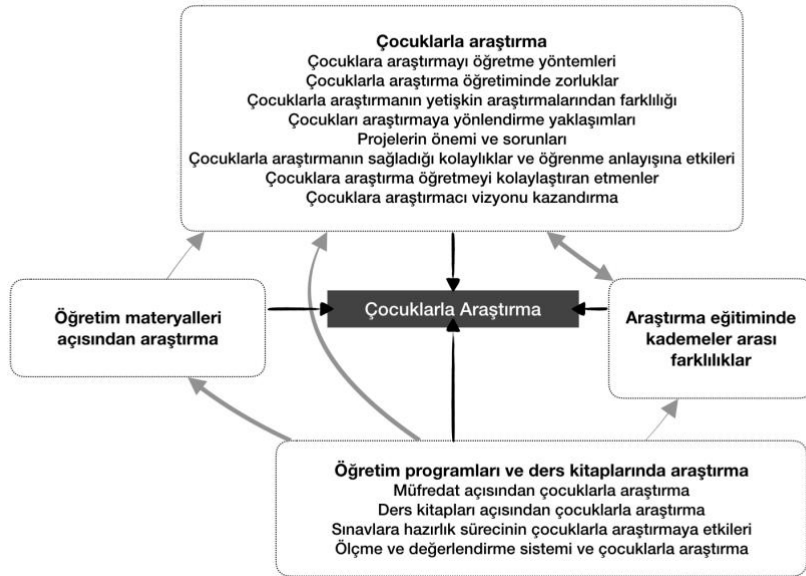
[G9]

G6, önemli görülen yayının bilimsel bilgi açısından değerlidir düşüncesinde olduğunu ve ilgili alandaki resmi kurum yayınlarının bilimsel referans saydığını belirtmekte; G16, benzer bir şekilde yayının niteliğinde resmi kurum teminatlarına

güvendiğini; G16, aynı zamanda makale olarak yayınlanmış olmayı bilimsellik ölçütü saydığını belirtmektedir.

G10, öğretimde bilimsellik değil, seviyeye uygunluğa daha fazla önem verdiğini belirtmekte; G6, temelde bilim sayılmayan alanların öğretiminde bilimselliği sağlamanın zorluklarına vurgu yapmaktadır.

4.3.2 Çocuklarla araştırma. Çocuklarla araştırma kategorisi araştırmacı öğretmenlerin öğrencilerine araştırmayı öğretme, öğrencilerinin araştırma süreçlerine rehberlik etme süreçlerini ifade etmektedir. Bu kategori altında birleşen kategoriler, çocuklarla araştırma, öğretim programları ve ders kitaplarında araştırma, öğretim materyalleri açısından araştırma, araştırma eğitiminde kademeler arası farklılıklar kategorileri olarak belirginleşmiştir. Çocuklarla araştırma kategorisi ve alt kategorileri şekil 10’da sunulmuştur.



Şekil 10. Çocuklarla araştırma kategorisi ve alt kategorileri.

4.3.2.1 Çocuklarla araştırma. Bu kategori çocuklarla araştırma kategorisi içinde oluşmuştur. Çocuklarla araştırma süreciyle ilgili olan katılımcı görüşlerinden oluşan kategoride farklı yönere yönelik sekiz alt kategori oluşmuştur ve burada kategorinin bulguları sunulmuştur.

4.3.2.2.1 *Çocuklara araştırmayı öğretim yöntemleri.* Katılımcıların öğrencilere araştırmayı öğretim yöntem ve yaklaşımlarına yönelik görüşleri bu bölümde sunulmuştur (Çocuklara araştırmayı öğretim yöntemlerinde kademeler arası farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuyla ilgili bulgular, 4.3.2.2.9'da ayrıca sunulmuştur).

G19, G15 ve G14, araştırmayı öğretirken öğrencilere önce yöntemi genel olarak anlatma yoluna gittiklerini belirtmektedir. G16, sürekli bilgi vermek yerine temel oluşturmanın önemine vurgu yapmaktadır. G14 ise, öğrencilere süreç içerisinde her aşamada konuları tekrar etmek gerektiğini belirtmektedir. G17, öğrenciye önce literatür araştırmasını öğretmek gerektiğini ifade etmektedir. G19 ve G15'in ilgili ifadeleri şu şekildedir.

"Önce çocuklarla teorik dersler yapıyorum aslında yani bir proje nedir, proje nasıl yapılır, proje yazmanın aşamaları nelerdir, bir makale nasıl okunur, kitap nasıl okunur, nasıl dipnot alınır, nasıl oradan mesela şey çıkarılır, mesela bir kitabı okudunuz, o kitaptan sen problem belirledin, belirlemiş olduğun problemle ilgili not çıkarmak istiyorsun ama nasıl çıkarırsın, yine uygulamalı olarak yapıyoruz çocuklarla. Onları yaklaşık benim bir ayımı falan alıyor çocuklarla, ondan sonra araştırma aşamasına geçiyorum."

[G19]

"Ama şeyde, proje yarışmalarına falan hazırlandığında biraz daha böyle yöntem konusuna giriyorum, günlük derslerde girmiyorum tabii ki de."

[G15]

G20 ve G7, ödevler yoluyla araştırmayı öğretmeyi tercih ettiğini belirtmektedir. G6, öğrenciler için yeni projeler üretmek; G15, küçük araştırma ödevleriyle araştırmayı öğrettiğini belirtmektedir. G20'nin ifadesi şöyledir.

"Ancak ödev vererek yaptırım. İşte ödev de şey oluyor, yapmayan çok oluyor veya kopyalıyor bir yerden. Bunları o da zor, araştırmayı öğretmek zor, sadece proje seçen ve sizin proje çalıştığınız öğrenciyle en verimli olabilecek şey."

[G20]

G19, G16 ve G6, öğrencilerle ekip olarak proje yürüttüklerini belirtmekte ve bunun etkilerini ifade etmektedir. G16 ve G6'nın konuyla ilgili ifadeleri şöyledir.

"Yani onu yaptık ve muazzam bir çalışma oldu. Çocuk onların içerisindeyken

neler yapabileceğini görüyor. Yani biz ortaokul veya lise öğrencisi gibi araştırmada temel şudurdan ziyade, öğrenciye diyoruz ki içimize alarak, beraber çalışarak, araştırma böyle yapılır işte. Şöyle merak edeceksin, burada hayal dünyanı böyle geliştireceksin."

[G16]

"Öğretmen olarak değil de bir ekip çalışması olarak tarif ediyorum. Yani benim sadece fazla proje yazmıştım ve proje deneyimim var. Onların henüz yok. Ama bu aradaki şey değil yani bizim ekip olmamızı engelleyecek bir şey değil."

[G6]

G20, G15 ve G12, araştırmayı buldurma/keşfettirme yoluyla öğretmeyi tercih ettiğini belirtmektedir. G20'nin ifadesi şu şekildedir.

"Ben kitaptan çocuklara açıp deney yaptırمام. Hipotez koyarım mesela, şu hipoteze nasıl ulaşılacak veya malzeme veririm, derim ki bu malzemelerle ne bulunabilir sizce, amaç ne sizce, ne yapacağız, ne yapsak falan, böyle farklı teknikleri var ama kitapta değil yani."

[G20]

G17 ve G7, öğrencilere kaynakların güvenilirliğini değerlendirmeyi öğretmeye önem verdiklerini belirtmektedir. G17'nin bu sürece yönelik açıklamaları şöyledir.

"Öğrenciye de şöyle öğretiriz literatür taramasını, bilgiye güvenilir nasıl ulaşılır, tezli ve antitezle sınaama ama o forum, blog, Wikipedia gibi ya da öğretmen siteleri, bunların hepsinden uzak durmaları gerektiğini, zaten bunu kaynak olarak belirttiklerinde kabul edemeyeceğimi, bir gazete haberine ulaşacaklarsa örnek veriyorum Cumhuriyet gazetesine bakacaklarsa Yeni Şafak'a da baksınlar aynı habere, yani A grubu ne diyor ama B grubu ne diyor, yani aslında farklı sesleri duyma noktası ve karşılaştırmalı araştırma daha doğrusu, konunun karşılaştırmalı araştırması."

[G17]

G20, fen alanlarında araştırma öğretiminde deneylerin önemine vurgu yapmakta; G6, sosyal sorunları öğrencilere araştırma konusu olarak vermeyi tercih ettiğini belirtmektedir.

G17, araştırma problemini öğrencinin yapılandırmasına; G14, öğrencilerle araştırmak istedikleri konuyu tartışmaya önem verdiğini belirtmektedir.

4.3.2.2.2 *Çocuklara araştırma öğretiminde zorluklar.* Katılımcıların çocuklara araştırma öğretiminde yaşadıkları zorluklar hakkındaki görüşleri bu bölümde sunulmuştur (Bu bölümde daha çok araştırmayı öğretim sürecinde ortaya çıkan sorunlara vurgu yapılmış, okulun imkânları vb. konularla ilgili bulgular ilk temada okulda araştırma kategorisi içinde sunulduğu için belirtilen konulara ayrıca girilmemiştir).

G21 ve G3, öğrencilerin araştırma öğretiminde engelleri şu sözleriyle ifade etmektedir.

"Engel olarak neyi görüyorum, hemen söyleyeyim. Biz, benim öğrencilerde gözlemediğim, araştırmaların o birincil ve ikincil araştırmaların tanımlarını yaparken, daha doğrusu planlamasını yaparken eksiklerimiz var. Bir, neyi araştıracağımızın algoritmasını diyeyim, iyi kuramıyoruz, akışını iyi yapamıyoruz. Onun alt dallarını, hele kurmakta zorlanıyoruz, benim öğrencilerde yine gözlemediğim. Ve yıllarca öğrencilerden araştırmayla ilgili duyduğum şey, 'benim bitti' lafidir. Bitmemeli yani, bitecek o araştırma, bir yerde illa bitmek zorunda, bitmezse o zaman hiç ürün de çıkmaz, hiçbir şey olmaz yani, akış da devam etmez. Ama o hemen de bitmez. Yani verdiğin konunun sadece o konu hakkında çok azıcık bir şey bildin mi araştırma bitti zannediliyor öğrenciler tarafından. Bu konuda epey bir gayret sarfı içindeyiz. Öyle söyleyebilirim."

[G21]

"Onu da bir kenara bıraktım. İnternet şart değil ama kütüphanenizde sadece şeyler var. Gazetelerin hediye olarak verdikleri, bilmem kaç kupon aldıkları bir Britannicalar falan var. E bitti, Britannica mı kaldı? Eski bilgiyi veriyor. Yorum yapma şansı bırakmıyor çocuklarda."

[G3]

G9, bilim merakı ve gelişim umudu kazandırmada öğretmenin sorumluluğunun büyük olduğunu ve şartların genelde buna uygun olmadığını belirtmektedir. G17, öğretmenin tez yanında antitezi de göstermesi gerektiğini ve bunun uğraştırıcı olabileceğini belirtmektedir. G8, araştırmaya yönlendirmede öğretmene çok iş düştüğünü; G5, öğrenciye araştırma becerilerini kazandırmanın zaman aldığını belirtmektedir.

G19, öğrencilerin akademik yükünün araştırmaya engel olduğunu, bazı durumlarda da öğrencilerin araştırma konusuna ikna olmamasının sorun oluşturabildiğini belirtmektedir. G21, uzman olmadığı konulardaki öğrenci araştırmalarında destek alma gereği hissettiğini; G14, yetişkinler gibi öğrencilerin de araştırma için yabancı dil öğrenmesinin gerekliliğine vurgu yapmaktadır. G13, tüm çabalara rağmen araştırma yeterliği verememe, iletişim boyutunda kalma problemi yaşayabildiklerini belirtmektedir. G10 ise, her öğrencinin araştırma yeterliğinin aynı düzeyde olmamasını başka bir güçlük olarak dile getirmektedir.

4.3.2.2.3 Çocuklarla araştırmanın yetişkin araştırmalarından farklılığı.

Katılımcıların çocuklarla araştırmanın yetişkin araştırmalarından farklılıkları hakkındaki görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

G17, öğrencilerin merakının araştırmacılıkta belirleyici olduğunu; G11 ve G9, öğrencilerde araştırma merakını sürdürmenin önemli olduğunu belirtmektedir. G9'un ilgili ifadesi şu şekildedir.

"Ondan sonra buradan öğrencilerin istekli olup olmadığını biraz daha anlatmaya çalışıyorsun çünkü bazıları ilk anda meraklı olup saman alevi gibi sönyüyor. Ama ısrarla araştırma yapan ve önünüze gerçekten "hocam bakın ben şurada şunu gördüm, burada bunu gördüm falan diyen öğrenciler varsa mesela ha tamam diyorsunuz bu, bu işi yapabilecek."

[G9]

G18, öğrenciyi cesaretlendirme/motive etmenin önemine vurgu yapmakta; G3 ve G2, öğrenciyi araştırma yapmaya teşvik etmek gerektiğini şu sözlerle belirtmektedir.

"Sıradan bir öğretmen, bak bu da ödev verdi, gitti. Ben onlara ödev verirken şunu söylüyorum; yapmak zorunda değilsiniz ben bu ödevi senin yapıp yapmadığını kontrol etmeyeceğim. Ama sen bana ertesi gün konuyu anladığımı tek bir satır yazmadan bile ifade edebilirsen ben zaten amacıma ulaştım. Bunu anlayan çocuk inanılmaz bazı çocuklar var ki sayfa ödevi yapmıyor bana ama benim orada istediğim konuyu başka bir yerden araştırıp geliyor ve şakır şakır konuşuyor. Araştırmadan kastettiğim şey bilimsel araştırma değil. Okuyor bir

yerden, bu şekilde de çözülebiliyormuş diyor size. İşte o yüzden ben diyorum, öğrenen birey olacak önce kendisi ondan sonra."

[G3]

"Öğrenciyi teşvik edebilmeli, araştırma yapmaya."

[G2]

G16 ve G9, bilginin öğrenciye sunumunda pedagojik olmak gerektiğini ve G9, ayrıca öğrenciye öğrendiği şey hakkında farkındalık / bilinç kazandırmak gerektiğini; G7, çocukların araştırma için verili bir çerçeveye ihtiyaç duyduğunu; G17, öğretmenin araştırma ödevlerini kontrol etmesi gerektiğini; G20, öğrenci araştırmalarını okulda yaptırmak gerektiğini; G14, öğrencilerden araştırmada özgünlük beklemenin zorluğunu dile getirmektedir.

G19, öğrencilerin okumaya teşvik edilmesi gerektiğini; G18, öğrencilerin güvenilir kaynağa ulaşmayı uygulamayla öğrenmesinin etkili olduğunu; G19, öğrenci araştırmalarında literatür taramasında bilimsel dil kullanımına önem vermek gerektiğini; fakat dilin anlaşılabilirliğine de dikkat etmek gerektiğini belirtmektedir.

G21, öğretmenin öğrencilere kitapları kaynak olarak sunması gerekebildiğini; G7, kütüphaneyi işlevselleştirmek ve kütüphane kullanımını öğrenciler arasında yaygınlaştırmak için bazı durumlarda kitapları öğretmenin seçmesi gerektiğini; G2, öğrencilerle araştırma çalışmalarını planlamak ve disipline etmek gerektiğini belirtmektedir.

4.3.2.2.4 Çocukları araştırmaya yönlendirme yaklaşımları. Katılımcıların öğrencileri araştırmaya yönlendirmek için kullandıkları yollarla ilgili ifadeleri bu bölümde sunulmuştur.

G16, G15, G11, G9, G7, G4 ve G3, merak ettirme yoluyla öğrenciyi araştırmaya yönlendirdiklerini belirtmektedir. G15, G9, G4 ve G3'ün konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir.

"Dersi işlerken çok merak etmelerini sağlıyorum, sürekli neden olabilir sizce gibisinden sorularla onları kazanmaya çalışıyorum önce bir. Neden olabilir, sizce neden olabilir, bunun sonucunda ne olmuş olabilir gibi sorular soruyorum. Ve onları buldurmaya yöneltiyorum, direk bu budur demeyi

sevmiyorum, onları kendilerinin bulmalarını istiyorum daha çok."

[G15]

"Hocam benim aslında izlemeye çalıştığım yol şu; her şeyden önce öğrencilerin meraklı olmasını sağlamaya çalışıyorum. Meraklı olmalarını sağlamak için de anlatacağım konu ya da araştırmak istediğimiz konuyla ilgili çocukların gerçekten ilgisini çekebilecek örnekler bulmaya çalışıyorum ya da haberler ya da olaylar. Olaylar, haberler, örnekler bir şekilde önünüze düşüyor ya da siz araştırıyorsunuz, buluyorsunuz bunu çocuklara anlatıyorsunuz, çocuklar meraklı olmaya başlıyorlar. Öncelikle merak, meraklı olan çocuğa bu sefer nasıl yapması gerektiğini zaten çocuk kendisi gelip hemen "ya hocam ben bakın bunu bir araştırmak istiyorum, gerçekten hoşuma gitti, ilginçmiş, merak ediyorum" falan dediğinde tamam o zaman diyorsunuz araştıralım peki. Birinci şart bu, öncelikle merak."

[G9]

"Bu hani bir de ders içerisinde merak uyandırmaya çalışıyorum daha çok. Şöyle olsaydı nasıl olurdu falan? O tarz şeylere girmeye çalışıyorum. Bu yollarla bu yöntemleri kullanıyorum diyebilirim."

[G4]

"Sadece merak etmelerini sağlıyorum. Ben böyle başladığım için galiba."

[G3]

G7 ve G3, soru sorma yoluyla öğrencileri araştırmaya yönlendirmeyi tercih ettiğini; G6, örnekler üzerinden yönlendirici sorularla araştırmaya yönlendirdiğini belirtmektedir. G7'nin ilgili ifadesi şöyledir.

"Kendim üretmeye çalışıyorum. Bir konuyla ilgili aslında ben biraz daha derslerimde doğaçlama o an mesela çocukların çok ilgisini çeken bir kelime bile olabiliyor. A diyorsunuz evet tamam. Hadi bu kelimeyle ilgili belki bu kelimeyi insanlar başka yerlerde kullanmışlar belki bir atasözünün içinde geçmiş. Hadi gelin buna bakalım. Hadi siz bunu evde bakın, bunu küçük kağıtlara yazın, sonra gelip bunları karşılaştıralım. Belki bunun bir resmini çizebilirsiniz gibi hani o an böyle çocuklara bu yönergeleri vererek onlara araştırma isteklerini uyandırıp bir şekilde o an onlara o şeyi veriyorum. İsteği ve zamanı. Hani diyorum. Yarın getirin muhakkak bakalım diyorum mesela. Onlarda o istek uyanınca zaten akşam çatır çatır gidip yapıyorlar onu yani. O

yüzden hani biraz kendim aktivite bulmaya, kendim onların ilgilerini uyandırıcı şeyleri hani araştırmalarını teşvik etmeye çalışıyorum. Kendim bir şeyler yapmaya çalışıyorum açıkçası."

[G7]

G15 ve G5, farklı yayın/materyal kullanarak araştırmaya yönlendirme yoluna gittiğini belirtmektedir. G17, görsel, işitsel, matbu, dijital her türlü kaynağa; G6, farklı kaynaklardan araştırmaya; G2, ders kitabı dışında araştırmaya yönlendirdiklerini ifade etmektedir. G5'in ilgili ifadesi şu şekildedir.

"Biz zaten kurum olarak da çok böyle dediğim gibi araştırılım edelime meraklı olduğumuz için sadece tek bir yayın değil birden fazla yayımla ilgili. Atıyorum bir proje geliştireceğiz birden fazla yayımdan çocukların neyi nasıl araştıracaklarını nasıl öğretebiliriz? Tek bir kaynak üzerinden değil birden fazla kaynak üzerinden bakıp ona göre program hazırlıyoruz. Araştırma becerilerini geliştirmek için alternatif ders kitapları, ders materyalleri oluşturuyoruz. Var olanları kullanarak."

[G5]

G7 ve G5, kütüphane kullanımını teşvik ederek araştırmaya yönlendirdiğini ifade etmektedir. G5'in konuyla ilgili ifadeleri şöyledir.

"Bir; kütüphane kullanımı. Türkçe dersi içerisinde kütüphane kullanımı için mutlaka bir saati ekliyoruz zorunlu. Ayda bir, bir saat kütüphane kullanmasını istiyoruz çocukların. Onu ister okuma dersine isterseniz yaratıcı yazma çalışmasını çıksın kütüphanede yapsın. Ama kütüphaneyi kullansın."

[G5]

4.3.2.2.5 Projelerin önemi ve sorunları. Katılımcıların ortaokul ve liselerde yapılan proje çalışmaları, TÜBİTAK vb. proje yarışmalarına yönelik hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

G10, TÜBİTAK projelerinin öğrencileri araştırmacılığa teşvik ettiğini; G14, proje ve araştırma yarışma vb. organizasyonların öğrenci araştırmacılığına olumlu etki yaptığını belirtmektedir.

G18, araştırma basamaklarını projelerle uygulamalı öğretmeye önem verdiğini; G10, projeleri aşama aşama yaptırmanın kolaylaştırıcı olduğunu; G5, projelerde kullanılan kolaylaştırıcı / zaman kazandırıcı yöntemler denemeye çalıştığını belirtmektedir. G5'in konuyla ilgili ifadesi şu şekildedir.

"İkincisi; projeler yapılıyor her sene çocuklarda. Bir proje çalışması var. Bu proje çalışmasında araştırma becerilerini ekliyorsunuz. Bunun içerisinde röportaj yapma, kitaptan araştırma, internetten araştırma, yetişkinlerle veya meslek sahibi olan kişilerle olan görüşmeler şeklinde siz planlıyorsunuz projenin içeriğini ve çocuklara o şekilde yön verebiliyorsunuz. Veya başka türlü projede benim STEM dediğim projede ben araştırıyorum. Oraya link koyuyorum, araştırma linkini. Çocuklara direk araştırtamıyorum. Çünkü zamanım kısıtlı. Direkt araştırdığım konuyu vererek konu içinden ulaşılması gereken bilgiye ulaşmasını bekliyorum. Anlatabildim mi orayı? Aydınlatma aracının çeşitlerini bana araştır demiyorum. Ben onu çocuğa veriyorum ama çocuğa diyorum ki bu çeşitlerden yola çıkarak beyin fırtınası yap. Karar ver. Grup arkadaşınla konuş ve sen nasıl bir şey yapmak istersin? Hangi özelliklere sahip olmasını istersin? Linkin içindeki videoyu izleyerek, özelliklerini çıkar. -Aslında orada araştırma yapıyor o orada-

[G5]

G16, G5 ve G1, proje çalışmalarının etkililiği için farklı yöntemler denemek gerektiğini belirtmektedir. G1'in konuyla ilgili ifadeleri şu şekildedir.

"Bir de şeyden de çok sıkıldık artık. Mesela genel olarak İngilizce öğretim programının bize dayattığı şey şudur: Okul gazetesi çıkartmak, ilçe tanıtım broşürü hazırlamak, kitap çevirmek o kadar sıkıcı ki ben o ödevi okurken sıkılıyorum. Çocuk yaparken ne hissediyor acaba? Evet okul gazetesi yaptırıyorum ama asla tek başına yaptırıyorum onu. Üç kişilik bir gruba veriyorum ve onları özgür bırakıyorum içerik konusunda. İstedikleri gibi davransınlar istiyorum. Tabii ki ahlaki ve diğer tüm saygı sınırları içinde kalarak. O kadar güzel şeyler çıkıyor ki bundan. Geçen sene değil ondan önceki sene çıkan proje ödevi kıyamadık, bastırdık ve gerçekten her yere dağıttık. Bakın sadece bir proje ödeviydi. Okul gazetesi yapacaklardı ama o kadar güzel yerlerden yakalamışlar ki okuldaki anlık olayları vermişler, kendi haberlerini vermişler ve ben sadece en son o büyük basıma gitmeden önce hatalarını

düzeltilti. Gramer hatalarını düzeltilti. Onun dışında gerçekten eğlenerek yapmışlar çocuklar."

[G1]

G6, proje süreçlerinin formel eğitim dışında yürütülmesi gerektiğini; G20, sadece proje alan öğrencilere araştırma öğretilbildiğini belirtmektedir.

G7, verilen proje konularıyla ilgili gördüğü problemleri projenin kısır döngüsü şeklinde ifade etmekte ve şöyle açıklamaktadır.

"Hani "nokta nokta nokta araştırmasını yapar" "nokta nokta şu konuda araştırma yapar" diye kazanımlar var mesela ama bu kazanımlara verilen süre, bu kazanımlara dair etkinlikler ya da işte ne bileyim bir proje veriliyor ama projenin kısır döngüsü mesela çok araştırma olanağı vermiyor çocuğa ya da süreden kaynaklı öğretmenin süresi çok kısa oluyor. Vermesi gereken çok şey oluyor ve araştırmayı bazen arka plana atabiliyor. Bu nedenle bazen sıkıntılar yaşanabiliyor yani."

[G7]

G16 ve G3, öğrenci projelerini velilerin yapmasının önemli bir sorun olduğunu belirtmektedir.

"Teşvik ediyor ama öğrenciler bu teşviki sağlayamıyor. Biraz önce bahsettiğim gibi, bizde mesela çok güzel bir proje ödevi veriyorlar ama bunun için sağlanan bir uygun ortam yok. Öğrenci yapmıyor bunu, annesi yapıyor, babası yapıyor, atıyorum ailesinden birisi yapıyor, verimli olmuyor."

[G16]

G16, başka bir ifadesinde velileri projelerden uzak tutma gereği hissettiğini açıkça belirtmektedir.

4.3.2.2.6 Çocuklarla araştırmanın sağladığı kolaylıklar ve öğrenme anlayışına etkileri. Katılımcıların öğrencilere araştırma öğretme ve onlarla araştırma yapmanın sağladığı kolaylıklar ve araştırma yapmanın öğrenme anlayışına katkılarıyla ilgili görüşleri şu şekildedir.

G10, araştırmacılığın öğrencileri çalışmaya teşvik ettiğini şu sözlerle ifade etmektedir.

"Velilerden dönütler büyük memnuniyetler şeklinde olabiliyor. Çünkü şey diyor veli bizim çocuk diyor ders çalışmazdı ama proje yapmaya başladıktan sonra diyor gece uyumadı ikiye kadar bilgisayarın başında verdiğiniz projeye ilgili araştırma yapıyor diyor. Çocuğun ruhu değişti diyor. Çok memnun olduğunu söyleyen veliler oluyor."

[G10]

G2, öğrencilerin bilimsel dayanak arama alışkanlığı kazanmasına, G20, öğrencilerin araştırma raporu yazmasının önemine; G6, dersin bilimsel özelliklerini ortaya koymada çocuklarla araştırmanın önemine ve G13, öğrencilerde özgüven oluşturmak için araştırmanın önemine vurgu yapmaktadır.

G10, araştırma yoluyla öğretimin kolay ve kalıcı olduğunu; G18, öğrencilerin araştırma yoluyla beklenenden fazlasını öğrendiğini; G19, öğrencilerine araştırma yaptırarak yeni şeyler öğretebildiklerine; G16 ve G18, araştırmayı öğrenen öğrencilerin araştırma becerilerini tüm süreçlerde kullanabildiğini belirtmektedir. G18, ayrıca öğrencilerin araştırmacılığın her aşamasını öğrenebildiğini düşündüğünü şu sözleriyle belirtmektedir.

"... yaptığımız bu araştırma sonucunda bizim öğrenciler şu an metin içi kaynakça gösterebiliyorlar, APA kriterinde raporunun sonuna kaynakça yazabiliyor. Yani verince aslında öğrenciler bunu yapabiliyor ve öğrenebiliyorlar. Bazen birkaç yerde APA kriterinde kaynakça gösterilir, çok ağır değil mi diyorlar. Hayır ağır değil, hiç zorlarına gitmiyor ve gayet öğrenebiliyorlar ve bunu yapabiliyorlar. Güvenilir kaynak nedir, özellikle ona çok vurgu yapıyoruz, mesela yaptıkları araştırmalarda kaynak olarak kullanabilecekleri şeyler. Özellikle yerel tarih araştırması yaptıklarında kişi kaynağına da başvuruyorlar, sözlü tarih görüşmeleri de yapıyorlar. Kişilerin, insanların da bir kaynak olarak kullanılabileceğini görüyorlar. Yine görüşmelerinde tıpkı sizin yaptığımız gibi ses kaydı alıyorlar ve onları transkriptini çıkartıp analizini yapıyorlar. Aslında o sadece araştırmanın bir kaynaktan ya da iki kaynaktan alıp tık tık yazmak değil de o farklı kaynaklardan elde edilen verilerin, bilgilerin birbiri içine yedirilmesi, o bütünleştirilmesi sürecini de yaşıyorlar. Çok güzel sonuçlar elde ettik o anlamda. Bunun yaygınlaşması gerektiğini düşünüyorum. Gerçekten araştırma gibi araştırma yapmaları, yapabiliyorlar çünkü. Verince yapabiliyorlar."

[G18]

4.3.2.2.7 *Çocuklara araştırma öğretmeyi kolaylaştıran etmenler.* Katılımcıların öğrencilere araştırmayı öğretmeyi kolaylaştırdığını düşündükleri hususlar hakkındaki görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

G21, çocuklara araştırmayı öğretmede, öğretimin araştırma temelli olmasının katkısına şu sözleriyle vurgu yapmaktadır.

"Evet ama dizayn dersi. MYP'de öyle geçiyor. Birinci kriterimiz bizim araştırma sorgulama mesela. İkinci kriterimiz üzerine fikir geliştirme, üçüncüsü o ürünü yapma, gerçeğe dönüşme, dördüncüsü değerlendirme. Sonra tekrar araştırma, sorgulama diye böyle döner durur o tasarım çemberi. Şimdi bu noktada araştırma benim aynı zamanda da kazandırmayı hedeflediğim becerilerden bir tanesi. Bazen bunun üzerine aktivite bile yapıyoruz. Araştırmayı öğrencilere öğretmekle bağlantılı olarak benim ilk yaptığım şey, biraz oyun. Yani araştırma ciddi bir iştir."

[G21]

G17, araştırmayla ilgili bazı konuların müfredatta olmasının; G16, öğretmenin bilgiyi hayatta kullanabilecek şekilde vermesinin; G21, araştırmayı eğlenceli hale getirmenin araştırma öğretimini kolaylaştırıcılığına değinmekte; G10, araştırmacılığın kazanımlarını bilmenin öğrencilere olumlu etkisine vurgu yapmakta ve G9, öğrencilerin yabancı dil bilmesinin araştırmaya katkı sağladığını belirtmektedir.

4.3.2.2.8 *Çocuklara araştırma vizyonu kazandırma.* Katılımcıların öğrencilere araştırma konusunda bir vizyon, bir anlayış geliştirmek gerektiği hakkındaki görüşleri burada sunulmuştur.

G10, araştırmacılığı geliştirmek için farklı görüşlere önem vermek gerektiğini; G17, bakış açılarında yanlılıklar olabileceğini fark ettirmek ve karşılaştırmalı ve evrensel düzeyde bakabilmeyi öğretmek gerektiğini belirtmektedir.

"Bir de şu var, bizim ülkemizde aslında bunu maalesef alışverişlerde böyle, keşke olmasa; bir araştırma yapınca böyle Türkiye'nin dışına çıkmak çok zor,

mesela 1. Dünya Savaşını araştıracaklar, böyle Osmanlı'nın etrafında dönüp dururlar. Osmanlı'da çocuğa bakarlar ama İngiltere Büyük Britanya'da savaşırken çocuğun durumuna bakmazlar yani. Bir cihan harbinde çocuğa bakmazlar ya da bir Almanya'da çocuk ne yaşıyor, ona bakmazlar. Sanki sadece çocuk Osmanlı'da çocuk yani, Avrupa'dakiler çocuk değilmiş gibi, biraz daha başka ülkelerin aynı olayda başka ülkelerdeki nasıl durumda. O yüzden ona çok önem veriyorum, olabildiğince farklı bakış açıları ve farklı kaynaklar, metin, görsel, harita, grafik, tablo ve işitsel kaynaklar muhakkak."

[G17]

G17 ayrıca, çoklu perspektif adıyla ifade ettiği bir yaklaşımdan söz etmekte ve buna göre öğrencilere her türlü kaynaktan araştırmaya yönlendirmeyi de farklı bakış açıları kazandırma olarak gördüğünü belirtmektedir. G20 ise bilim öğretiminde vizyon kazandırmaya önem vermek gerektiğini belirtmektedir.

4.3.2.2 Öğretim programları ve ders kitaplarında araştırma. Bu kategori çocuklarla araştırma kategorisi içinde oluşmuştur. Bu kategoride birleşen kavramsal kod ifadeleri müfredat açısından çocuklarla araştırma, ders kitapları açısından çocuklarla araştırma, sınavlara hazırlık sürecinin çocuklarla araştırmaya etkileri, ölçme ve değerlendirme sistemi başlıkları altında kategorileşmiştir.

4.3.2.2.1 Müfredat açısından çocuklara araştırma. Katılımcıların müfredatta araştırma hakkındaki görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

G20 ve G11, müfredata uygunluğu bilimsellik kriteri saydıklarını belirtmektedir.

"O benim kazanımına hitap ediyorsa, yeterliyse veya içeriği düzgünse kullanabiliyorum."

[G20]

"Müfredata uygunluk."

[G11]

G11, müfredatın bilimsellik ölçütü sayılma nedenlerini ise şöyle ifade etmektedir.

"Müfredata neden bağlı kalıyorum, denenmiştir, mutlaka bu uygulanmıştır"

dediğim için, onu güvenilir kaynak olarak gördüğüm için bunu yaparım. Onu çeşitlendiririm ama o ana temalar üzerinden."

[G11]

Fakat G9 ve G2, müfredatın / ders kitaplarının bilimsel verilere dayanmadığını düşündüklerini belirtmektedir. G9'un ilgili görüşleri şu şekildedir.

"Evet, ders kitabına baktığımda hocam ders kitabında bugün anlatılan yer on ikinci sınıf ders kitabı aşağıda bir resim var, şekil var şekil düzgün ve doğru anlatmış olayı. Şekli açıklayan bir paragraf var. Paragraf baştan sona hatalarla dolu. Öyle basit hatalar değil, bildiğiniz bilgi hataları. Paragrafı çizdirdik ondan sonra üzerine çarpı attırdım. Siz dedim şekillere bakın, şekillerden şey yaparsınız konuyu daha iyi anlarsınız çocuklarım. O yüzden ders kitapları yardımcı olmuyor."

[G9]

G18 ve G4, müfredatın bağlayıcılığından kurtulmak ve özgür araştırma yapmak gerektiğine inandıklarını belirtmektedir. G18, bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmektedir.

"Burada iyi öğretmen, karşılaştırmalı örneklere baktığımda dediğim gibi biraz daha ufuk açan ve ilham veren öğretmen, müfredatın, öğretim programının ona sunduğuyla kalmayan, onun ötesine geçen, öğrenciyi cesaretlendiren, motive eden diye düşünüyorum."

[G18]

G16, araştırma konularının temelini müfredatın oluşturduğunu; G20, öğrenci araştırmalarının müfredat dahilinde olması gerektiğini; fakat G10, programdaki bazı konuların araştırma olarak verilemediğini belirtmektedir. G19, müfredatı yetiştirme zorunluluğunun olumsuz etkileri olduğunu ve buna ek olarak G7, programdaki araştırma kazanımlarının sürelerinin yetersizliğini belirtmektedir.

G2, öğretim programının araştırmacılığı engellediğini; G4, araştırmaya yönlendirebilecek duyuşsal kazanımların yetersiz olduğunu; G5, öğretim programının araştırma öğretmeye uygun olmadığını; G4, ders programlarının dilinin öğretmene yönelik olup öğrenci gelişimine uygun olmadığını; G14 ise, öğretim programlarının öğretmenleri edilgenleştirdiğini belirtmektedir.

G2, öğretim programlarının genel amaçlarını gerçekleştiremediğini; G14, öğretim programlarının tek tip olmasının yarattığı sorunlar olduğunu belirtmekte; G17, müfredatın azınlıklar ve diğer farklı grupları gözletmediği düşüncesini dile getirmektedir.

4.3.2.2.2 Ders kitapları açısından çocuklara araştırma. Katılımcıların ders kitaplarında araştırma hakkındaki görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

G21, G19, G17, G15, G11 ve G5, ders kitaplarının araştırma açısından yetersiz olduğunu belirtmektedir. G11 ve G5'in konuyla ilgili ifadeleri şöyledir.

"Birazcık proje yönetimi konusunda bilgi veriyor ama şu konuyu verin dediğinizde çocuğu sınırlıyor bence. Orada bir örnek veriyor, şununla ilgili proje konusu verebilirsiniz veya araştırma sağlayabilirsiniz dediğinizde, çocuklar hepsi ona yöneliyor, başka bir alternatif düşünmüyor. Kendisiyle ilgili bir çıkarım yapmıyor. Ders kitaplarını bu konuda sığ buluyorum."

[G11]

"Bence etmiyor. Çünkü ders kitapları belli bir kurul kararıyla birden fazla öğretmenin hazırlamış olduğu yayımlar. Bunları neyden yola çıkarak hazırlıyorlar? Eğitim programından yola çıkarak hazırlıyorlar. Ama zaten eğitim programı yeterli zamanı ayırmıyor ki yirmi birinci yüz yılda çocukları hazırlayabilmek için. Araştırma becerisi diyoruz, sorgulama diyoruz, yaratıcılık diyoruz. Ama bunlara çok fazla zaman, program yeteri kadar zaman ayıramıyor. Elinde de değil. Onun da sınırlılıkları var aslına bakarsanız. Dolayısıyla kitaplar da çok yeterli değil. Bence tabii bu benim kendi fikrim."

[G5]

G18 ve G14, ders kitaplarındaki araştırma sorularının yetersizliklerine vurgu yapmaktadır. G18'in ifadeleri şu şekildedir.

"Onun dışında ders kitapları genelde, gerçi şu an bu yılın ders kitaplarında biraz değişimler olduğunu gözlemledim, biraz daha böyle açık uçlu sorular veren, görsel anlamda da yeni nesle hitap edecek kitaplar yapmışlar. Ama araştırmayla ilgili bir şey yok, öğrenci çalışma kitaplarında da çok yok. Açık uçlu soru verse bile aç kitabı yaz şeklinde."

[G18]

G13 ve G7, ders kitaplarında araştırma için yeterli yönlendirme olmayışından rahatsızlığını dile getirmektedir. G13'ün ilgili ifadeleri şu şekildedir.

"Evet, öğretmen yetersizse hiç olmuyor. Bir yönerge olması lazım hiç olmazsa bize, hiç olmazsa."

[G13]

G4, ders kitaplarındaki araştırma etkinliklerinin tercih edilmemesi; G20, ders kitaplarındaki deneylerin işlevsiz olması; G7, araştırma kazanımları uygulama önerilerinin iyi tasarlanmaması; G11, ders kitaplarının araştırmacılığı sınırlayıcı olması hususları üzerinde durmaktadır. G10, sınavlara hazırlık konularının araştırma olarak verilemediğini; G2, lisede ders kitaplarının üniversiteye hazırlık için seçilmesinin araştırma sınırlılıklarını artırdığını; G13, sınava hazırlık baskısının araştırmaya yönelmeyi engellediğini belirtmektedir.

G1, ders kitaplarının öğretim için yetersiz olduğunu; G8, ders kaynaklarının yoruma elverişli düzenlenmesi gerektiğini; G21, kendi deneyimlerine dayanarak ders kitabının olmamasının soruna yol açmadığını düşündüğünü belirtmektedir.

4.3.2.2.3 Sınavlara hazırlık sürecinin çocuklarla araştırmaya etkileri.
Katılımcıların sınavlara hazırlık süreçlerinin çocuklarla araştırmaya etkileri hakkındaki görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

G4, G3, G2 ve G1, merkezi sınavlara hazırlığın araştırma sürecine olumsuz etkilediğini belirtmektedir. G2'nin görüşleri şu şekildedir.

"Yapamayış sebebi az önce de size söylediğim gibi. İmkânım var. İki tane laboratuvarım var. Fizik ve kimya laboratuvarı. Ve bunlar bugün neredeyse son model donanımla donatılmış. Elektrik, su, kimyasal maddeler ya da fizik için gerekli materyaller hepsi var fakat benim ne fizik öğretmenin ne kimya öğretmenim dersi orda işlemiyor. Çünkü öğrenciye üniversiteyi kazandırması gerekiyor. Test çözmesi gerekiyor."

[G2]

G4, liseye öğrenci yerleştirmek için yapılan sınava göre öğrenci yetiştirmenin yol açtığı yetersizlikleri dile getirmektedir. G13, sınavların araştırma ve proje

çalışmalarından fazla ilgi gördüğünü ve velilerin sınav odaklı yaklaşımlarının olumsuz etkilerini vurgulamakta; G14, sınavlara hazırlık sürecinin araştırmacılığı engellediğini belirtmektedir. G10, sınavlara hazırlık sürecinin öğretmenleri de farklı etkilediğini belirterek öğretmenlerin test tekniği öğretimi dışına çıkmaları gerektiğini düşündüğünü belirtmektedir.

4.3.2.2.4 Ölçme ve değerlendirme sistemi ve çocuklarla araştırma.

Katılımcıların ölçme ve değerlendirme sistemi ile araştırma süreçleri hakkındaki görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

G21, okulda araştırmada ölçme ve değerlendirmenin rolüne vurgu yapmakta ve öğrencilerin öğrenme durumunu ölçmek için araştırmanın faydalı olabildiğini belirtmektedir. G6, duyuşsal alan öğrenmelerin ölçme ve değerlendirmesi için araştırmanın kullanılabileceğini ifade etmektedir.

G2, okullarda ölçme ve değerlendirme sisteminin genelde aksadığını; G13, olimpiyat çalışmalarının bilimsel algılanmasının araştırmacılık önünde başka bir engel oluşturduğunu belirtmektedir.

4.3.2.3 Öğretim materyalleri açısından araştırma. Bu kategori çocuklarla araştırma kategorisi içinde oluşmuştur. Katılımcıların öğretim amaçlı materyal seçiminde kullandıkları kriterlere yönelik ifadeleri bu bölümde değerlendirilmiştir.

G7 ve G1, öğretim materyali seçiminde önem verilen hususları şu şekilde ifade etmektedir.

"İlk Montessori şeydi, materyallerle çocuğa bir şey anlatmak, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için materyal kullanımı benim çok hoşuma gitti. Boncuklar, tahta şeyler, hani böyle oyunlar çok keyifliydi. Çok keyif aldım. Ben keyif aldıysam çocuklar da bundan keyif alır diye düşündüm ve gerçekten o materyallerin kullanıldıkça çok daha iyi somut bir şekilde anlamlandırıldığını gördüm. Biz de öyleydik çünkü. Biz sınıf öğretmenlerinde şey vardır genelde biz çok fazla soyut düşünemeyiz hani yıllar geçince somutta kalırız çocuklar gibi. Ya da ben hep şey düşünüyorum mesela çocuklara bunu

nasıl anlatabilirim ya da çocuklar bunu nasıl anlar gözüyle baktığım için. O yüzden Montessori’de materyal kullanımı benim çok hoşuma gitmişti ve çok ilgilimi çekmişti. Daha başka neler var acaba? Nasıl oluyor derken çocuklarla da Montessori derslerine girmeye başladım, yapmaya başladım ve gerçekten çocuklarında çok eğlendiğini inanılmaz motivasyonlarının arttığını görünce de hani öyle bir daha farklı merak oldu bende."

[G7]

"Yine ders için seçeceğim şeylerde önceden kullanılmış ve referansı olan şeyleri tercih ediyorum. Bu konuda zümrelerimle çok fazla muhatap oluyorum. Zümrelerimin bana şehir dışında da olan arkadaşlarımın fikirleri önemli gerçekten. Çünkü inanın bir kitabın iyi olması sınıftaki performansı çok önemli ve sınıfta işlemeden de bir kitabın ne kadar iyi olduğunu ya da bir yayının ne kadar işe yarar olduğunu anlamamız çok mümkün değil. Biraz yaşanmışlık istiyorum yani."

[G1]

G19 ve G16, materyalleri sınıfta kullanmadan önce detaylı inceleme gereği duyduklarını belirtmektedir. G19’un ilgili ifadesi şu şekildedir.

"Yani aslında bu da bir şeyin, daha öncekinin devamı niteliğinde belki olacak. Bir defa gerçekten öğrenciye neyi göstereceksem onu dikkatli bir şekilde inceliyorum, okuyorum veya izliyorum. Bununla ilgili kendim bir yeterliliğe sahip olduğumu düşündüğüm için o konuda iyice bir dikkatlice inceleyip takip ettikten sonra bunu öğrenciye sunmaya çalışıyorum. Bizim kendi alanımızla ilişkin saygınlığını düşündüğüm, alanında ciddi eserler ortaya koyduğunu düşündüğüm insanların ancak kitaplarını, eserlerini tavsiye ediyorum. Örneğin herhangi bir bu anlamda kitabını okumadığım, takip etmediğim, incelemediğim bir yazarı tavsiye etmiyorum, bir kaynağı tavsiye etmiyorum."

[G19]

G21, materyal seçiminde veri temelliliğe; G15, bilimselliğe; G17, materyalin araştırma ürünü olmasına önem verdiğini belirtmektedir.; G16, materyal seçiminde denenmiş olmasına önem vermediğini ve akademisyenlerin geliştirdiği materyalleri tercih ettiğini; G7, küçük sınıflarda somut materyallerle öğretim ihtiyacına göre hareket etmek gerektiğini belirtmektedir.

G13, eleştirel düşünmeyi tetikleyebilecek materyal seçimine dikkat ettiğini ve ders materyali seçiminde bilimsellikten önce ahlakiliğin önemine inandığını belirtmektedir.

G4, öğretim materyallerinin bilimselliğine mecraya göre kendisinin karar verdiğini; G8, ders materyali seçiminde kaynağın bilinirliğine güvendiğini; fakat G9, görseller ve materyallerin kavram yanılgıları içerebildiğini belirtmektedir.

4.3.2.4 Araştırma eğitiminde kademeler arası farklılıklar. Bu kategori çocuklarla araştırma kategorisi içinde oluşmuştur. Bu bölümde katılımcıların çocuklarla araştırmada kademeler arası farklılıklar olarak belirttikleri hususlar üzerinde durulmuştur.

G2, araştırma öğretiminde kademelere göre farklılıklar olduğunu; G14, öğrencilerin düzeyine uygun araştırma ortamı sağlamak gerektiğini belirtmektedir. G17 ise, öğrenci araştırmalarında literatür taraması metinlerini de öğretmenlerin seçebildiklerini hatırlatarak yaş grubuna göre literatür taraması şeklinde değişiklikler olabildiğini belirtmektedir.

G9, lise çağı öğrencileriyle araştırma öğretimin aşamalarını belirtirken merakın çok önemli olduğunu konunun öğrencinin ilgisini çekebilmesi ölçüsünde geriye, daha çok rehberlik etmenin kaldığını belirtmektedir. G6 da, lise seviyesinde araştırmayı rehberlik ederek öğretmenin uygun olduğunu belirtmektedir. G1, lise öğrencilerini sıkılmayacakları araştırmalara yönlendirmenin önemine vurgu yapmaktadır. G15, lise seviyesinde bilim organizasyonlarının, yarışmaların etkili olabildiğini belirtmektedir.

G6, ortaokul seviyesinde araştırmayı örneklerle anlatmak gerektiğini belirtmektedir. G13, ergenlerle araştırmanın zorluklarını belirtmekte ve ortaokul kademesinin başındaki ve sonundaki sınıflar arasında bile seviye olarak farklılık olduğunu ve branş öğretmenlerinin farklı yaş gruplarında zorlandığını belirtmektedir.

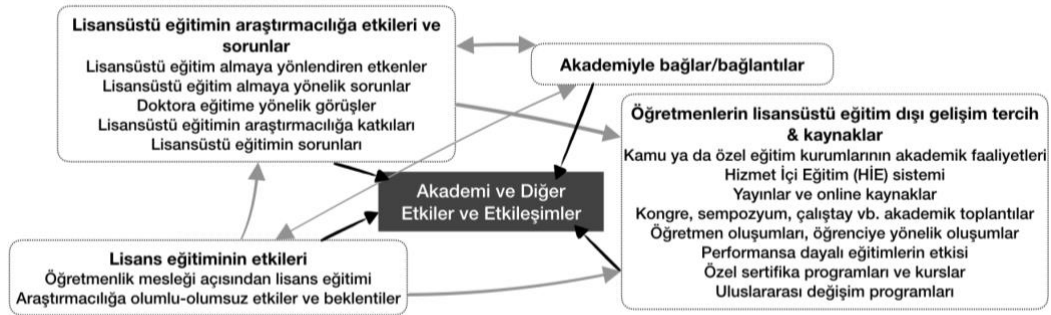
G16, küçük yaşlarda araştırmayı rol model olarak öğretmenin mümkün olduğunu; G20, daha küçük sınıflarda öğretmenin daha yaratıcı olabileceğini belirtmektedir. G13, küçük yaşlarda cesaretin araştırmaya olumlu katkısına vurgu

yapmakta ve küçük yaşlarda araştırmının öğrenciler açısından da yaratıcı sonuçlar verdiğini belirtmektedir.

G8 ve G7, küçük yaşlarda kütüphanede araştırma yapmanın daha önemli olduğunu ve araştırma öğretiminde de kütüphanelerin etkili olduğunu belirtmektedir. G16, küçük yaşlarda araştırmayı uygulamalarla öğretmeye yöneldiğini; G7, küçük yaşlarda sorgulama yoluyla internet araştırması öğretimi yapabildiğini; G11, küçük yaşlarda araştırma ödevleriyle araştırmacılığa teşvik etmeyi tercih ettiğini belirtmektedir.

G8, küçük yaşlarda araştırmada öğretmenin akademik desteğe daha az ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir.

4.3.3 Akademi ve diğer etkiler ve etkileşimler. Akademi ve diğer etkiler ve etkileşimler kategorisi, öğretmenler ve öğrencilerin araştırma süreçlerinde akademiyle veya benzer kuruluşlarla olan ilişkilerini ifade etmektedir. Bu kategori altında birleşen kategoriler, lisans eğitiminin etkileri, lisansüstü eğitimin araştırmacılığa etkileri ve sorunlar, öğretmenlerin lisansüstü eğitim dışı gelişim tercih ve kaynakları, akademiyle bağlar / bağlantılar kategorileri olarak belirginleşmiştir. Akademi ve diğer etkiler ve etkileşimler teması ve alt kategorileri Şekil 11’de sunulmuştur.



Şekil 11. Akademi ve diğer etkiler ve etkileşimler kategorisi ve alt kategorileri.

4.3.3.1 Lisans eğitiminin etkileri. Bu kategori akademi ve diğer etkiler ve etkileşimler kategorisi içinde oluşmuştur. Bu kategoride birleşen kavramsal kod ifadeleri öğretmenlik mesleği açısından lisans eğitimi ve araştırmacılığa olumlu-olumsuz etkiler ve beklentiler başlıkları altında kategorileştirilmiştir.

4.3.3.2.1 *Öğretmenlik mesleği açısından lisans eğitimi.* Katılımcıların öğretmenlik mesleği açısından lisans eğitimi hakkındaki görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

G20, lisans eğitiminde uygulamalı eğitimin önemine vurgu yapmakta; G17 ve G3, eğitim fakültelerinde öğretmenlik pratiğinin kazanılmadığını belirtmektedir. G17'nin ilgili ifadeleri şu şekildedir.

"Ama sen orada Gestalt'ı teorik olarak sorduğunda, sınıfında araştırmacı bir öğretmen göremeyebilirsin, bunlar bizim kendi çelişkilerimiz. O yüzden öğrenme üniversitede tam olmuyor, hatta bence hiç olmuyor. Ben sudan çıkmış balığa dönmüştüm, uygulama kısmına gelince. Ve üniversitenin aslında öğretmenin becerilerini hiç geliştirmediğine karar verdim, hiç bunun altını çiziyorum. Çünkü seni asla gerçek anlamda öğretmenlik uygulamasına hazırlamıyor ve o yeterlilikte seni mezun etmiyor. Üniversitesinden bahsediyorum, iyi üniversiteler arasındadır. Sadece sana teorik veriyor ve teorikten sınav yapıyor ve bir nevi eğitim uygulamaları yapsa da aslında gerçeğin içine girdiğinde bu işlerin tam tersi olduğunu anlıyorsun."

[G17]

G13, lisans eğitiminde akademik niteliğin yüksek olmadığını ve öğretmenliğin lisans eğitimi sırasında sahiplenilmemesinin sonrasında yaşanan sorunlarda etkili olduğunu; G3, lisans aşamasında yazma becerileri eğitiminin yetersiz verildiğini belirtmektedir.

G6, öğretmenlik eğitiminin kendini geliştirme yeterliği sağlaması; G11, okulların eğitim fakültelerinin uygulama alanı olması ve eğitim fakülteleriyle okullar arasında bağ olması gerektiğini belirtmektedir.

4.3.3.2.2 *Araştırmacılığa olumlu-olumsuz etkiler ve beklentiler.* Katılımcıların lisans eğitiminin araştırmacılığa olumlu-olumsuz etkileri hakkındaki görüşleri ve beklentileri bu bölümde sunulmuştur.

G20, G18 ve G14, lisans seviyesinde araştırmayı öğrenmenin önemine vurgu yapmaktadır. G14'ün ilgili sözleri şu şekildedir.

"Evet, ikinci sınıfta ve üçüncü sınıfta, o ders iki farklı şekilde yapıldı. İngilizce öğretilmiyor, İngilizce olarak şey yapıldı ve şimdiki gibi Google daha o kadar yaygın değil, copy-paste olayı filan kesinlikle yok. Paraphrase edecekseniz kaynak göstereceksiniz, en az şu kadar kaynak kullanacaksınız gibi."

[G14]

G9 ve G6, lisans eğitiminde araştırmacı çalışma disiplini kazandırılmasının önemine değinmektedir. G6'nın ilgili ifadeleri şöyledir.

"Bence üniversite eğitimi çok önemli. Benim mesela bir şeyi aynı üniversiteden mezun olan arkadaşımınla çalışıyorum. Diğerlerinden çok farklıyız. Çünkü bizim hocalarımız bize çok farklı bir çalışma disiplini verdiler. O çalışma disiplini içerisinde zaten biz bir sürü şeyi araştırmak zorundayız yani. Bir şekilde üniversite eğitiminden alıyorsunuz diye düşünüyorum. Üniversitedeki hocaların tutumundan ve seni nasıl alıştırdıklarıyla alakalı bir şey."

[G6]

G20 ve G17, mevcut durumda lisans eğitiminin araştırmacılık için yeterli olmadığını belirtmektedir. G20'nin ilgili ifadesi şöyledir.

"Biz de üniversitede çünkü öyle bir şey görmüyoruz ki, çocuklara böyle deney yaptırın falan kimse öyle bir şey demiyor yani."

[G20]

G13, lisans eğitiminde araştırma derslerine önem verilmediğini belirtmekte; G16 ise, lisans eğitiminde araştırmacılık eğitimi verilmesi gerektiği hususu üzerinde durmaktadır.

4.3.3.2 Lisansüstü eğitiminin araştırmacılığa etkileri ve sorunlar. Bu kategori akademi ve diğer etkiler ve etkileşimler kategorisi içinde oluşmuştur. Bu kategoride birleşen kavramsal kod ifadeleri lisansüstü eğitim almaya yönlendiren nedenler, lisansüstü eğitim almaya yönelik sorunlar, doktora eğitimine yönelik görüşler, lisansüstü eğitimin araştırmacılığa katkıları, lisansüstü eğitimin sorunları başlıkları altında kategorileşmiştir.

4.3.3.2.1 *Lisansüstü eğitim almaya yönlendiren etkenler.* Katılımcıların lisansüstü eğitime yönlendiren etkenlerle ilgili görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

G5, G4, G2 ve G1, kendilerini lisansüstü eğitime yönelten etkenleri şu şekilde ifade etmektedir.

"Çalıştığım bu kurumda farklı akademik rehber öğretmen, eğitim programı tasarımcısı gibi yaptığımız yüksek lisansla da paralel olarak sizi çalıştırabiliyor kurum kendi ihtiyaçları doğrultusunda."

[G5]

"Sonrasında öğretmenliğe geçtikten sonra işte ben yüksek lisans yapayım bari dedim. Böyle araştırma ruhuyla değil yalnız. Bir şeyleri araştırırım bir şeyler yapayım diye değil. Böyle bir istekle yüksek lisansa başladım. İçsel bir motivasyonla bir araştırmacılık belki böyle başlamıştır. Yüksek lisansla birlikte işte oran orantı çalıştım, kavram yanılgısı çalıştım, çok hoşuma gitti mesela. Öğrencilerin nerede eksik öğrendiğini tespit edebilmek o yolla devam etti ama sonra eşim beni gaza getirdi ben onu gaza getirdim falan böyle işte devam etti."

[G4]

"Benim temeldeki gerekçelerimden bir tanesi bu işin mutfağında olmak istiyordum. Yani eğer bu işi yapıyorsam ben itirazım varsa sorun olarak görüyorsam o zaman bu işin mutfağına geçip karar alıcı karar verici konumda olmam lazım. Belki bundan dolayı önemseme."

[G2]

"Öğrenci olmayı sevdiğim için bir süre sonra bir arayışa girdim zaten. Evet yetmiyordu. İngilizce öğretmeni gibi bir şeyler biliyorum işte uygulamaya çalışıyorum, eğitimlere katılıyorum, bayağı bir eğitime de katıldım. Yabancı hocaların verdiği eğitimlere de katıldım. Ama yeterli hissetmiyordum. Daha farklı bir şeyler yapmam lazım. Burada ilk başta başlangıcım biraz bencilceydi aslında kendimi daha işe yarar hissetmek için başladım. İşe yarar fark, en azından kendim için hayatımın çizgisinde bir farklılık oluşsun diye bir arayışa girdiğim dönemde arkadaşım evet sen de yapabilirsin eğitim bilimleri sosyal bir alan ve senin de yapabileceğin şeyler olduğunu söyledi. Yüksek lisansa başladım. İlk gidişim çok korkunçtu. Hiçbir şey yapamayacağım diye düşünüyordum."

[G1]

G9, G5 ve G4, bütün öğretmenlerin yüksek lisans yapması gerektiğini belirtmektedir. G5 ve G4'ün ilgili ifadeleri şöyledir.

"Ama neden böyle yapmam gerektiğini ancak şimdi anlamlandırabildim ve bence şimdi çok geç her yeni öğretmenin bu bilinçle başlıyor olması lazım. O yüzden iki yıldır ben araştırmacı öğretmenim. Teze başladığım süreden sonra. Ondan öncesinde çok farkındalık sahibi değildim. O yüzden kurum nasıl yönlendiriyorsa, kurum geleneksel bir yapıya sahip bir kurum da olabilirdi. Dolayısıyla ben o zaman öyle bir öğretmen olacaktım demek ki."

[G5]

"Onun için bence bütün öğretmenler Finlandiya'da olduğu gibi yüksek lisans yapmalı, yaptırılmalı."

[G4]

G11 ve G6, araştırma yeterliğini geliştirmek için lisansüstü eğitim almak gerektiğini belirtmektedir. G6'nın ilgili ifadeleri şöyledir.

"Yüksek lisans yapıyorum. Alanımda daha fazla mesela benim hani temel şeyim dernekte de aslında biz bu eğitim sistemi nasıl dönüşür, çocuğu nasıl bir sisteme oturturuz diye dünyadaki hani bütün örnekleri inceledik. Onun üzerine oturup bir model oluşturduk. Aynı şekilde okul içerisinde de dersimi nasıl planlarsan nasıl tasarlarsam en doğru, çocuğa en fazla dokunacak noktaya taşıyabilirim diye düşündüğüm için mesela eğitsel tasarımda yüksek lisans yapmak ve bu aşamaları daha iyi öğrenmek benim için mesela bir adım. hocayla da çalışmak da çünkü o sıra sıra gidiyor her şey de herhalde ben oradan ve sivil toplumda yaptığım şeylerden besleniyorum."

[G6]

4.3.3.2.2 *Lisansüstü eğitim almaya yönelik sorunlar.* Katılımcıların lisansüstü eğitim almaya yönelik sorunlar olarak dile getirdikleri hususlar bu bölümde sunulmuştur.

G21 ve G2, okul yönetiminin lisansüstü eğitime engel olabildiğini şöyle ifade etmektedir.

"Sonra devleti de müdürüm kabul etmedi. Hiçbir yere gidemezsin, sakın başvurayım deme dedi. Yüksek lisans hikayem orada durdu, şimdi bir hocam

beni başka bir hocama önerdi ve dedi ki gidip sen yüksek lisansını artık mutlaka yapmalısın dedi."

[G21]

"benim bırakan onlarca arkadaşım var. Okul idaresi diyor ki "ders programını ayarlamam, kesinlikle ayarlamam." Öyle olunca öğretmen ne yapabilir?"

[G2]

G11, yöneticilikte lisansüstü eğitimin pek katkı sağlamamasının engelleyici olabildiğini; G21, lisansüstü eğitime maddi engellerin olduğunu vurgulamaktadır.

4.3.3.2.3 Doktora eğitime yönelik görüşler. Katılımcıların doktora eğitimine yönelik görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

G20, doktorayı mesleki gelişime katkı olarak gördüğünü; G17 ve G8, doktoranın araştırmacılık açısından asıl yetkinlik olduğunu düşündüğünü belirtmektedir. G17 ayrıca doktoranın daha derinlemesine eğitim verdiği düşüncesinde olduğunu belirtmektedir. G8'in ilgili ifadesi şöyledir.

"Araştırmalarımı da küçük essayler tarzında götürüyordum kendi başıma ama doktora biraz daha farkına vardım açıkçası bunun. Çünkü biraz daha yeterliliklerim sanırım oturdu yüksek lisansta buna dair. Nasıl araştırma yapabileceğimi, hangi kaynakları kullanabileceğimi vs. bunları öğrendim."

[G8]

G3, doktorayı çok zaman aldığı için düşünemediğini; G1, öğretmenlikle doktorayı beraber yürütmenin zor olduğunu düşündüğünü belirtmektedir.

4.3.3.2.4 Lisansüstü eğitimin araştırmacılığa katkıları. Katılımcıların lisansüstü eğitimin araştırmacılığa katkıları hakkındaki görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

G20, G19, G18, G13, G11, G7, G6, G5, G4, G3, G2 ve G1, öğretim üyeleri ve danışmanların araştırmacılığa destek olduğunu belirtmektedir. G18, G7 ve G1'in ilgili görüşleri şöyledir.

"Yani yine dediğim gibi hiç iletişimi koparmadığım üniversite hocalarım var.

Eğer bir çalışma yapacaksam yine önerilerini, görüşlerini alıyorum o anlamda akademisyen bazında."

[G18]

"Hocalarım bana çok büyük destek oluyor. Başvurduğum kaynaklar, kitaplarım çok destek oluyor ama ilk başta hocalarım diyebilirim, üniversitedeki."

[G7]

"Tabi ki yine üniversitede hocalarımdan bilimsel ve akademik destek alıyorum."

[G1]

G20, G18, G16, G9, G8 ve G5, araştırmayı nasıl yapacağını bilmede lisansüstü eğitimin etkili olduğunu belirtmektedir. G20, G16 ve G8'in ilgili görüşleri şu şekildedir.

"Oldu, bir kere orada araştırma tekniklerini öğrenmek bile size çok şey katıyor. Bir taramanızı yapma açısından mesela."

[G20]

"Benim geçmişteki aldığım yüksek lisans bunda etkili olmuş, kesinlikle ben onu hissediyorum."

[G16]

"İkincisi kesinlikle üniversitemin bunda katkısı ve payı var. Çünkü siz de biliyorsunuz derslerde işte araştırmalar yapıyoruz. Kendi ilgimiz doğrultusunda bazı konuları daha derinlemesine iniyoruz. Danışmanlarımız bizi yönlendiriyor konuyla alakalı. Bunlar bir zincir diye düşünüyorum açıkçası. Hayatla başlıyor şu an bulunduğunuz yere kadar gidiyor aslında."

[G8]

G14, G7, G6 ve G4, araştırma yöntemleri derslerinin araştırmacılıklarına katkı yaptığını belirtmektedir. G7 ve G4'ün ilgili görüşleri şöyledir.

"Çünkü evet yüksek lisans bana çok güzel bakış açısı kattı. Yöntem derslerim bana çok güzel bakış açısı kattı. Adım atmamı sağladı, doğru araştırma yapmam için de çok çok güzel adımlar atmamı sağladı ama hani onları da böyle konferanslarda gittiğim insanlardan merak ede ede onu aldım, bunu aldım bunu kendi kendime nasıl yontabilirim, kendi mesleğimi nasıl yedirebilirimi düşünerek, sorarak, kendime soru sorarak aslında."

[G7]

"Şimdi burada araştırma dersleri etkiliydi benim için. Yöntem-metot anlamında nasıl bir araştırma yapılması gerektiği."

[G4]

G9, lisansüstü eğitimde uygulamanın önemine; G7 ve G4, bir araştırma süreci olarak tezin önemine ve G5, tez yapmanın araştırmacılığa geçişteki önemine vurgu yapmaktadır. G5 ayrıca tez sürecinin araştırma yönetimi açısından deneyim kazandırdığını belirtmektedir.

G2, lisansüstü eğitimin diğer alanlara katkısının da olduğunu; G4, akademik çalışmaların öğretmenlik anlayışını değiştirdiğini ve lisansüstü eğitimin araştırmacılığa teşvik ettiğini belirtmektedir.

4.3.3.2.5 Lisansüstü eğitimin sorunları. Katılımcıların lisansüstü eğitimin sorunları hakkındaki görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

G4 ve G1, lisansüstü eğitimde İngilizcenin iyi olmasının gerekliliği vurgulamakta, bunun dil yeterliği olmayanlar için sorun olabildiğini belirtmektedir.

G1, lisansüstü eğitimde eğitim bilimlerinde yetkin hissetmemeye; G10, eğitimcilerin alan eğitimi eksikliği hissetmesine; G3, lisansüstünde bilimsel araştırma yöntemleri öğretimi yetersizliğine değinmektedir.

G4, akademisyen bakışıyla öğretmen bakışının farklı olmasının sorunlara yol açabildiğini; özgün araştırma için daha çok akademik desteğe ihtiyaç duyduğu halde bunu karşılamakta zorlandığını ve uzmanlık alanları dışında akademisyenlerden destek alamadığını belirtmektedir.

G9, lisansüstü eğitimde popüler kültürün olumsuz etkileri olduğunu, niteliğe yeterince önem verilmediğini düşündüğünü belirtmektedir.

4.3.3.3 Öğretmenlerin lisansüstü eğitim dışı gelişim tercih ve kaynakları. Bu kategori akademi ve diğer etkiler ve etkileşimler kategorisi içinde oluşmuştur. Bu kategoride birleşen kavramsal kod ifadeleri sekiz kategoride toplanmış olup aşağıda sunulmuştur.

4.3.3.3.1 Kamu ya da özel eğitim kurumlarının akademik faaliyetleri.

Katılımcıların kamu ya da özel eğitim kurumlarının akademik faaliyetleri hakkındaki görüşleri sunulmuştur.

G21, G17, G15, G13, G12, G11, G7, G6 ve G5 üniversite dışı kişi ve kurumlardan akademik destek aldığını, alabildiğini belirtmektedir. G21, G12, G6 ve G5'in ilgili ifadeleri şöyledir.

"Mesela Beyin bence oldu, benim için harika bir hocadır, yaratıcı drama liderlerinden öğretmenimdi, hâlâ her sene görüşüyoruz, daha fazlasıyla görüşüyoruz. O benim böyle dimağımı açan, güzel sorular soran, niye bu kadar kendini yıpratıyorsun, bunlara niye kafa yoruyorsun diyen ama aslında o da zamanında çok kafa yorduğu için bunların zorluğunu bilen, bana açılım yaratan bir insandır, onu da söyleyebilirim."

[G21]

"Tabi ben daha önceki araştırmalarımda böyle bilimsel yöntemler kullanmadım, bu öğretmen akademisi o yönden bizi çok farklılaştırdı."

[G12]

"Çocuklarla ilgili yaptığım şeylerde, bir ara şey çalışmışım. Toplumsal cinsiyet çalışmışım. Şiddetle alakalı çalışmışım. O zaman mesela bir sivil toplum örgütünde ciddi halde kadın hakları çalışan işte insan haklarında yüksek lisansı olan biriyle destek almak zorunda kalmışım. Bu arada alanın uzmanlarından her konuda destek alıyorum her halde. Tamamen makale şey olmasa da o bana birkaç kaynak vermişti, okuma şansım olmuştu. Yönlendirmişti hem de şöyle böyle yapabilirsin şeklinde bir destek almışım. Üniversiteden ve kurumlardan destek alabiliyoruz. Eğer, daha benim sosyal olduğu için sivil toplum örgütlerinden de o konu üzerine. Mesela çocuk hakları deyince Üniversitesi'nin çocuk çalışmaları birimi geliyor. Oradaki insanlardan destek almak."

[G6]

"Mesela ilk defa ilköğretim bölümünde fenle ilgili bir kulüp çalışmasında STEM projesi yapmaya başladık ilköğretim öğrencilerinde ama ben STEM'le ilgili bir eğitim almadım. Okuduklarımla birtakım bilgilere sahibim. Kendim okudum, araştırdım da tabii ki yeterli değil. Bu işi yapmış olanların da fikirlerini ve yapmış olduklarından yararlanarak tecrübelerine ihtiyaç var. Yurt

dışından ve yurt içinden eğitim almış ve STEM projelerini hali hazırda uygulayan arkadaşlarım var. Direk onlarla birebir toplantılar belki birer saatlik eğitim küçük ufak çaplı eğitim diyebileceğiniz çalışmalarla bu çalışmalara yön verdik. Hâlâ daha paslaşıyoruz mesela."

[G5]

G6, üniversitelerin özel merkezlerinden akademik destek almanın mümkün olduğunu; G16, aracı kurumların yaptığı uygulamalı araştırma eğitiminin katkılarının beklenenden fazla olabildiğini belirtmektedir. G16 ayrıca akademiyle okullar arasında aracı kurumlar olması gerektiğini bir öneri olarak belirtmektedir.

4.3.3.3.2 Hizmet İçi Eğitim (HİE) sistemi. Katılımcıların hizmet içi eğitim sistemi ve kamu/özel kurumların HİE çalışmaları hakkındaki değerlendirmeleri bu bölümde sunulmuştur.

G20, G17, G16, G15, G12, G10, G8, G6 ve G2, hizmet içi eğitim ve kursların araştırmacılığa olumlu etkisi olduğunu belirtmektedir. G6 ve G2'nin ilgili görüşleri şöyledir.

"Şey durumu belki de. Bu arada da nerede bir eğitim ya da şey duyarsam hep atılma ihtiyacı, hepsine katılma yani illa şeyle olması gerekmiyor mesela bir süre barış sürecinde öğretmenlerin desteklenmesi durumuyla bu eğitim sistemleri, diğer ülkelerde karşılaştırması beş altı ülke çalışmıştık. Öyle bir şey olduğunda mesela orada yaptığım bütün çalışmalar aslında bu süreçlerin pratiği gibi geliyor bana."

[G6]

"Kesinlikle. Yani eğer tasarlanmış bir programı varsa gerçekten nokta atışı yapacak bir program varsa, araştırmacı öğretmen kimliğine katkı sağladığını kesinlikle düşünüyorum."

[G2]

G14, deneyime, öneriye dayalı olarak seçtiği HİE çalışmalarından faydalanılabildiğini ve yurtdışı HİE çalışmalarının faydalı olduğunu; G13, eğitimlerde nitelik arayışında olduğunu; G1, öğretmenin gelişim ihtiyacına göre eğitimler bulması gerektiğini; G11, hizmet içi eğitimlerin zamana yayılması ve zorunlu olması gerektiğini düşündüğünü belirtmektedir.

G13, verilen HİE'lerin ihtiyaç ve imkânlarla paralel olmadığını; G11, hizmet içi eğitimlerin yeterli olmadığını belirtmektedir.

4.3.3.3 Yayınlar ve online kaynaklar. Katılımcıların literatür araştırması dışında gelişimleri açısından faydalandıkları yayınlar ve online kaynaklarla ilgili ifadeleri bu bölümde sunulmuştur.

G21 ve G1, mesleğe yönelik online kaynakların takibini önemli gördüklerini belirtmektedir. G1'in ilgili ifadesi şöyledir.

"Önce ben branşım itibariyle çok fazla yabancı site takip ediyordum. Yabancı dil olarak İngilizce dili öğretimiyle ilgili teknolojiyi bu anlamda kullanıyorum gerçekten. Teknolojiyi gerçekten kullanmaya çalışıyorum çünkü İngilizce tüm dünyada öğretilen bir dil."

[G1]

G1, öğretmenlerin açık/uzaktan öğretimi gelişim için tercih edebildiklerini, bunun yaygınlaştığını belirtmekte; G2, (ERG gibi) düşünce kuruluşlarının yayınlarının takibinin de önemli olduğunu belirtmektedir.

4.3.3.3.4 Kongre, sempozyum, çalıştay vb. akademik toplantılar. Katılımcıların akademik toplantıların kendileri üzerindeki etkileri hakkındaki görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

G21, G20, G16, G14 ve G3, araştırma sempozyum, kongre vb. çalışmalarının kendini geliştirmede etkili olabildiğini belirtmektedir. G21 ve G16'nın ilgili ifadeleri şu şekildedir.

"Belki şöyle olmuş olabilir; özellikle son yıllarda çok çok üst düzey bana dokunuşta bulunduğunu söyleyemeyeceğim ama şöyle bir şey de var, ilk başlarda da alanla ilgili farkındalığımı açtı mesela, benim nerelere bakmam gerektiğini, öğretmenliğin nelere dokunduğunu anlıyorum ki o zaman da o dokunan alanları araştırmaya başlıyorum, anlatabiliyor muyum? Mesela bunlarda bende açılım yarattı ilk senelerde."

[G21]

"Mesela eğitim sempozyumlarını kaçırmıyorum, kongreleri kaçırmıyorum, olabildiğince gitmeye çalışıyorum, bu tür yerlerde bulunmaya çalışıyorum. Tabii mümkün değil hepsinde bulunmam, biraz önce de söylediğim gibi şey olarak sempozyumları indirip, yeni teknolojiyle ilgili neler yapıldığına bakıyorum."

[G16]

G19, periyodik olmayan çalıştaylara katılımın da kendini geliştirmeye katkısı olabildiğini belirtmektedir.

4.3.3.3.5 Öğretmen oluşumları, öğrenciye yönelik oluşumlar. Katılımcıların gelişim kaynakları arasında saydığı öğretmen oluşumları ve öğrenciye yönelik oluşumlarla ilgili ifadeleri bu bölümde sunulmuştur.

G12, gönüllü öğretmenler tarafından yürütülen yenilikçi öğretmenler kulübünün kendi gelişiminde etkilerinden söz etmekte; G16, öğrenci etkinlikleri uygulayan merkezlerin öğrenciler için olduğu kadar öğretmenler için de faydalı olabildiğini belirtmekte; aynı şekilde G13, öğrenciye yönelik etkinlik uygulayan ara eğitim kuruluşlarının önemini vurgulamaktadır.

4.3.3.3.6 Performansa dayalı eğitimlerin etkisi. Bir katılımcı tarafından dile getirilen performansa dayalı bazı etkinliklerin gelişim için fırsatlar sunabildiği değerlendirilmesi bu bölümde sunulmuştur. G21, doğa eğitimlerinin ve yaratıcı drama eğitimlerinin araştırmacılığa etkileri üzerinde durmaktadır.

4.3.3.3.7 Özel sertifika programları ve kurslar. Bir katılımcı tarafından dile getirilen özel sertifika programları ve kursların gelişim için sunduğu fırsatlar hakkındaki değerlendirmesi bu bölümde sunulmuştur. G21, bazı özel sertifika programlarının etkilerine ve IB, PYP gibi programların etkilerine vurgu yapmaktadır.

4.3.3.3.8 *Uluslararası değişim programları.* Bir katılımcı tarafından dile getirilen uluslararası değişim programlarının araştırmacılığa etkileri hususu bu bölümde sunulmuştur. G15, uluslararası değişim programlarının araştırmacılığa olumlu etkileri olduğunu kendi Erasmus deneyimi üzerinden ifade etmektedir.

4.3.3.4 *Akademiyle bağlar/bağlantılar.* Bu kategori akademi ve diğer etkiler ve etkileşimler kategorisi içinde oluşmuştur. Katılımcıların araştırmacı öğretmenler olarak akademiyle ilişkileriyle ilgili değerlendirmeleri bu bölümde sunulmuştur. İeriği dolayısıyla lisansüstü eğitimle ilgili bölümlerle kimi benzerlikler gösterse de daha çok okuldaki araştırma süreçleri üzerinde durulması nedeniyle bu bölümde bu konulara ayrıca değinilmesi gereği duyulmuştur.

G19, G12 ve G9, konunun uzmanı akademisyenlerden akademik destek almanın önemine vurgu yapmaktadır. G9'un ilgili ifadesi şu şekildedir.

"Yani ilgili konu ne ise o konuyla ilgili daha doğrusu hani ilgili konudan kastım şu atıyorum mesela entomoloji denilen bir bilim dalı var, böcek bilimi. şimdi yapmış olduğunuz çalışma son derece alakasız gibi görebiliriz, raf ömrünü hem bu örnek üzerinden gidiyorum ama sulu besinler sulu besinleri radyo, beyne ses frekansıyla raf ömrünü uzatmaya çalışıyoruz. Orda şunu öğrendik mesela o sulu meyvenin çürümesine sebep olan bazı böcekler var. Bu böcekler mikro organizmaları getirip meyvelerin üzerine bırakabiliyorlar ve mikroskobik boyutta bunlar göremiyorsunuz bıraktıkları mikropları falan. O böceklerin oradan uzaklaşmasını sağlayan belirli dalga boyları ya da frekansların neler olduğu aynı şekilde o böceklerin ne tür mikro organizmaları getirdiği çünkü belirli mikro organizmalara özğü ancak taşıyıcı özellikleri var. Bunlar konusunda diyelim ki entomoloji hocasından bilgi almanız gerekiyor. Mesela bu konuda hemen arayacağımız yer var işte Hacettepe üniversitesinden bir hoca var."

[G9]

G17 ve G11, araştırmacı öğretmenlerin üniversiteyle bağının olması gerektiğini belirtmektedir. G11'in ilgili ifadesi şu şekildedir.

"Sınıf öğretmenliği açısından düşünüyorum. Belki o öğretmene şöyle bir iş

verilebilir; okulumuzla üniversite arasında bağlantıyı kuracaksınız, eğitim danışmanı olarak oradan hoca tedarik edeceksiniz, velinizle de görüşebilecek, öğrencinizle de görüşebilecek, hatta seminer dönemlerinde öğretmenimize de iyi bir seminer verebilecek, iki hafta süre boyunca. Bunu sağlayın dese, bence o öğretmen tatmin olur. Bağlantıyı sağlasın."

[G11]

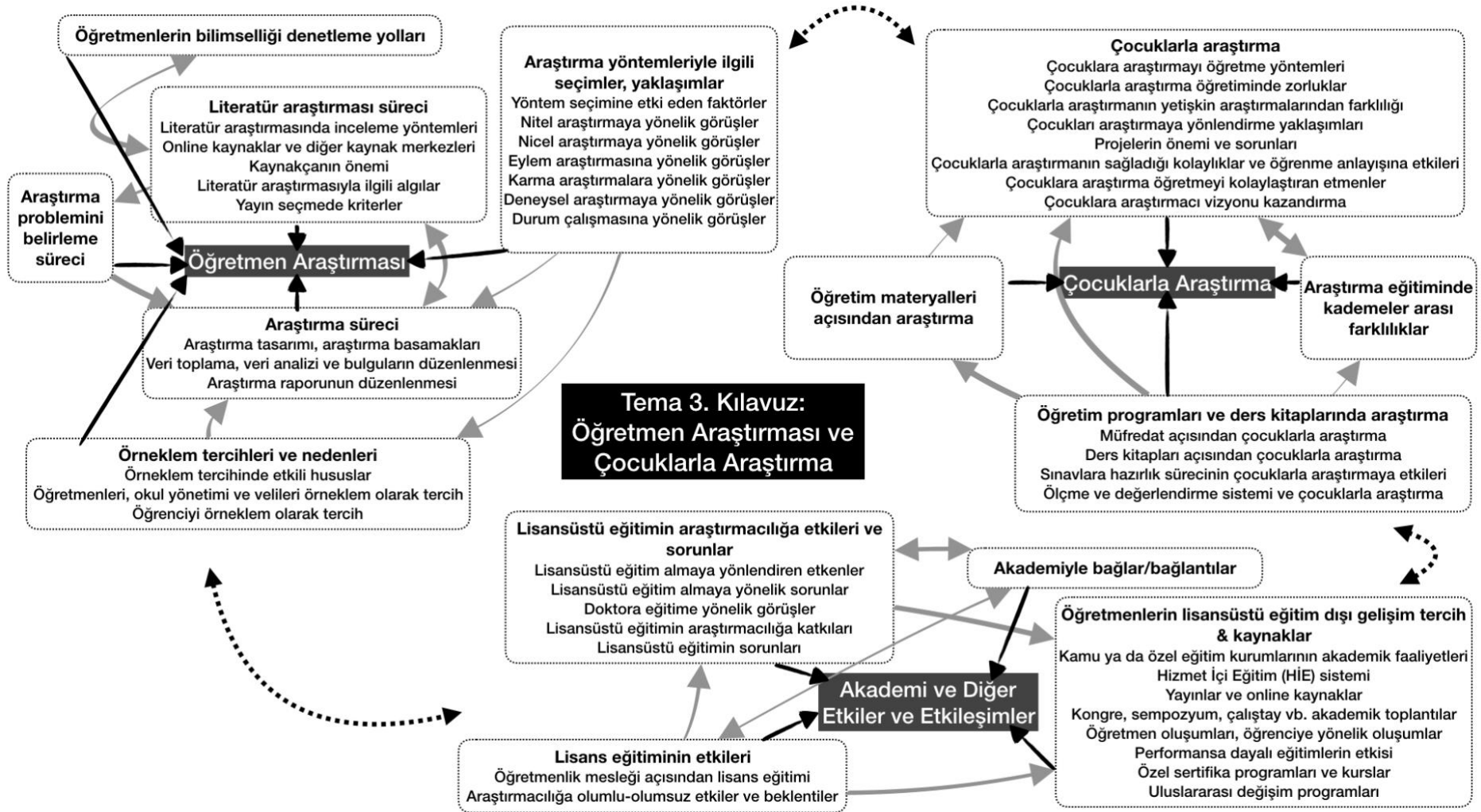
G15, akademisyenlerle bireysel ilişkilerin araştırmacılığa olumlu katkı yaptığını; G4, farklı alandan uzmanların beraber araştırma yapmanın katkısının daha çok olabildiğini belirtmektedir. G9, proje okulların idari kadrosunun akademiklerden oluşmasının sisteme katkı yapacağını düşündüğünü belirtmektedir.

G20 ve G14, öğrenci araştırmalarında akademik desteğe ihtiyaç duymadıklarını belirtmektedir.

"Öğrencilerle ilgili olarak bugüne kadarki çalışmalarda destek ihtiyacı hissetmedim. Niye? Öğrencilere zaten benim de yardıma ihtiyaç duyabileceğim bir alanda, bir sorunla, bir şeyle karşılaşarak gelmediler, ben de o alana çok fazla açıkçası yönelmedim. Çünkü zaman, süre ve çalışmayla ilgili sınırlılıklar var, imkânlarımız zaten kısıtlı."

[G14]

G8, akademik desteğin kendi araştırmaları için gerekli olabildiğini belirtmektedir. G9, bazı akademisyenlerin öğrenci araştırmalarına destek vermediğini belirtmektedir. G10, akademik destek olarak akademi dışı uzmana danışmayı tercih edebildiğini; benzer bir şekilde G12, iyi düşünen farklı alanlardan kişilerden destek alınabileceğini düşündüğünü vurgulamaktadır.



Şekil 12. Tema 3. Kılavuz: Öğretmen araştırması ve çocuklarla araştırma.

4.4 Tema 4. Alternatif: Araştırmacı Toplum Yolunda

Yapılan veri analizi sonucunda belirginleşen son tema, araştırmacı toplum düşüncesinin bir alternatif olarak algılandığını göstermektedir. Tema, araştırmacılığın kazanımları ve araştırmacılığa engeller, araştırmacılığın yol açtığı sosyal değişimler, araştırmacı bir topluma doğru ve bilim anlayışında değişim kategorilerinin birleştirilmesiyle oluşmuştur. Temanın yapısını gösteren diyagram, şekil 17'de verilmiştir.

Bulgular bölümünün başında ifade edildiği gibi temaların dağılımı bir süreci göstermektedir. Bu açıdan bu temanın sonuç üzerinde yoğunlaştığı söylenebilir. Mevcut durumda araştırmacı öğretmenliğin ve buna bağlı olarak öğretmen araştırması ve çocuklarla araştırmanın yeterince yaygın olmadığı düşünüldüğünde sonuç açısından elimizdeki bulguların yeterince açıklayıcı olmayacağı için temaya alternatif adı verilmesi daha uygun bulunmuştur. Ayrıca, kimi katılımcı ifadelerinden yola çıkılarak araştırmacı toplum olma savının bu alternatifi tanımlayabileceği düşünülmüştür.

Temanın en yoğun kategorisi olan araştırmacılığın kazanımları ve araştırmacılığa engellerin, okulda araştırmanın yaygınlaşmasının olası getirilerini göstermek için önemli bir fırsat sunduğu düşünülmektedir. Kazanımların bu bölümde sunulması, engellerin de burada ifade edilmesini gerektirmiştir. Bu kategoride kazanım ve engellerle birlikte katılımcıların akademik kariyer beklentisi ve dolayısıyla öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarındaki farklılıklar da gündeme gelmektedir.

Araştırmacılığın yol açtığı sosyal değişimler kategorisinde belirginleşen hususlar, araştırmacılığın etkisiyle sosyal hayatta ve aile hayatında ortaya çıkan değişimler; bizzat araştırma iletişimde değişimler (grupla ya da bireysel çalışma) olmuştur. Bu kategorideki bulgular, araştırmacılığın öğretmenin sadece mesleki hayatını değil, bütün hayatını etkilediğini göstermektedir.

Araştırmacı bir topluma doğru kategorisine, araştırmacı bir toplum olabileceği ve bunda eğitim öğretimin etkili olabileceği varsayımına işaret eden kimi bulgulardan hareketle bu isim verilmiştir. Bu kategoride araştırmacı toplum, kitaplar ve okuma kültürü, yabancı dil bilmenin önemi, yenilikler ve teknolojilerin etkileri gibi hususlarla ilgili görüşler yer almaktadır.

Bilim anlayışında değişim kategorisinde katılımcı görüşleri doğrultusunda bilim etiği ve araştırma etiği; bilim, bilimin doğası, bilim felsefesi gibi hususlarda araştırmacılığın yol açtığı değişimler değerlendirilmiştir.

4.4.1 Araştırmacılığın kazanımları ve araştırmacılığa engeller.

Araştırmacılığın kazanımları ve araştırmacılığa engeller kategorisi, öğretmenlerin, kendileri ve öğrencileriyle beraber araştırmacılığın kazanımı ve araştırmacılığa engel olarak gördükleri hususları ifade etmektedir. Bu kategori altında birleşen kategoriler, araştırmacılığın kazanımları, öğretmenlerin araştırmacılığa yönelmesinin nedenleri, akademik kariyer beklentisi, araştırma sonuçlarının uygulamada kullanılması ve etkileri, öğretmenlerin araştırmacılıktan uzaklaşmasının nedenleri, öğretmenlerden araştırmacılığa olumsuz yaklaşımlar kategorileri olarak belirginleşmiştir. Araştırmacılığın kazanımları ve araştırmacılığa engeller kategorisi ve alt kategorileri şekil 13'te sunulmuştur.



Şekil 13. Araştırmacılığın kazanımları ve araştırmacılığa engeller kategorisi ve alt kategorileri.

4.4.1.1 Araştırmacılığın kazanımları. Bu kategori araştırmacılığın kazanımları ve araştırmacılığa engeller kategorisi içinde oluşmuştur. Bu kategoride birleşen kavramsal kod ifadeleri; araştırmacı özellikleri geliştirmesi, mesleğe ve öğrencilere bakış açısını, yaklaşımını değiştirmesi, haz ve mutluluk vermesi, araştırma yöntemini geliştirmesi başlıkları altında kategorileşmiştir.

4.4.1.1.1 Araştırmacı özellikleri geliştirmesi. Katılımcıların ifadelerinden araştırmacılığın kazanımlarından birisi olarak araştırmacı özelliklerin gelişmesini gördükleri anlaşılmaktadır. Bu hususla ilgili bulgular bu bölümde sunulmuştur.

G8, G7, G4 ve G1, araştırmacılığın sorgulamacılığı artırdığını; G10, araştırmacılığın şüpheciliği artırarak daha fazla araştırmaya yönelttiğini belirtmektedir. G6, bilgilerine güvenmeme, sürekli kontrol etmenin de araştırmacılığın bir getirisi olduğunu belirtmektedir. G7 ve G1'in konuyla ilgili ifadeleri şöyledir.

"Belki araştırma yapmak bana aslında şeyi de kazandırdı ya, düşündükçe şimdi eski günlerimi, aceleci olmamak belki hani, biraz daha durup bir düşünmek, aceleci olmamak, belki hani bu konuyla ilgili başka birisi başka bir şey de demiştir boyutuna gelip hani daha fazla sorgulamak belki de. Bunun geliştiğini hissediyorum kendimce. Bunu görüyorum kendimde."

[G7]

"Kesin kanılara kolay kolay varmamam gerektiğini öğrendim. Biraz daha şüpheci, biraz daha sabırlı beklemenin faydalı olduğunu gördüm. Evet öğretmenliğimde çok ciddi etkileri olduğunu düşünüyorum. İlk başta da dediğim gibi daha sabırlı olmamı sağladı diyebilirim. Belki neden sorularımın alt başlıklarını açtı. Neden öyle ama bu sefer o alttaki neden öyle diye sormama sebep oluyor. Açıkçası benim açımdan olumlu değişimler oluşturdu. Olumsuzları da göz ardı edebiliyorum açıkçası. Böyle."

[G1]

G7 ve G2, araştırmacılığın bilimsel metot disiplini kazandırdığını belirtmektedir. G2'nin ilgili ifadeleri şöyledir.

"Mesela şöyle ki bunu bazen yaşayabiliyorum. Sizinle şu an konuşurken bile yaşayabiliyorum. Söyleyeceklerimi organize etme noktasında etkisi oluyor mu? Oluyor aslında. Katkısı oldu mu? Evet, olduğunu kesinlikle düşünüyorum. Söyleyeceklerinizi de organize etmek zorundasınız. Yazacaklarınızı organize etmek. Bu da bir disiplin gerektiriyor. Yani şey disiplini. Neticede bir bilimsel metot disiplini belki. Önce tanımlama buna dönük işte çözüm önerilerini söyleme, sonuca bağlama, ister istemez insanı bu boyutuyla da etkiliyor tabii ki."

[G2]

G17, araştırmacılığın araştırma yöntemlerini; G21, araştırmacılığın bilimsel etik ve araştırma etiğini öğrenmeye katkısı olduğunu belirtmektedir.

G11, araştırmacı öğretmenlerin yeni öneriler getirebildiğini; G8, araştırmacılığın uygulamayı etkileyebilecek yapıcı eleştirelilik geliştirmeyi sağladığını ve hem eleştirel potansiyeli hem uyumu artırdığını; G13, araştırmacılığın düşünme becerilerini sistematikleştirdiğini; G18, açık düşünme ve veriye erişimin uyumu kolaylaştırdığını; G6, nemsiz görünen konuların bilimsel arka planını görmeyi sağladığını; G8, araştırmacılığın gözlemci yönü geliştirdiğini; G7, öğrendiklerini sorgulayarak kendi alanına uyarlama imkânı verdiğini; G6, araştırmacılığın genelleme yapmayı zorlaştırdığını; G10, araştırmanın önyargıları yıkmada etkili olduğunu; G19, araştırmacılıkla zıt görüşleri öğrenmenin önemini fark ettirdiğini; G4, araştırmacılığın sorunları etrafıca sorgulamaya neden olduğunu; G14, sorunla karşılaştığında çözümü literatürden araştırabilmeyi öğrettiğini; G9, farklı konularda yararlı bilgiye ulaşmayı kolaylaştırdığını belirtmektedir.

G5, araştırmacılığın sürekli araştırmaya açıklığa yneltiğini; G9, araştırma deneyiminin sınırlılıkları anlamada katkı yaptığını; G2, araştırmacılığın farklı bakış aıllarını teşvik ettiğini; G7, araştırmacılığın aldığı eğitimlerden öğrendiklerini derinleştirme/geliştirme fırsatı verdiğini; G7, araştırmacılıkta ilerledikçe merakın belli konulara odaklanabildiğini ve derinlemesine araştırmaya yönelme imknının doğduğunu belirtmektedir.

G14, araştırmacılığın ben bilirimcilikten vazgeçmeyi sağladığını; G6, araştırmacılığın bilmiyorum diyebilmenin yarattığı araştırma kültürünü teşvik ettiğini belirtmektedir.

G17, araştırmanın olgunlaştırıcılığına; G1, duygusal süreçlerin yönetimini ğrenmeye; G13, araştırmacılığın cesareti teşvik ettiğine; G12, demokratikliği araştırmacılığın getirisi olarak gördüğüne; G4, araştırmacılığın kendine yönelik sorgulamayı artırdığına; G10, araştırmacılığın öğrenme isteğini artırdığına; G8, araştırmacılığı öğrenmenin hayatı kolaylaştırdığına değinmektedir.

4.4.1.1.2 Mesleğe ve öğrencilere bakış açısını, yaklaşımını değiştirmesi.
Katılımcıların ifadelerinden araştırmacılığın kazanımlarından birisi olarak mesleğe ve

öğrencilere bakış açısını, yaklaşımını değiştirmesi olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu hususla ilgili bulgular bu bölümde sunulmuştur.

G18 ve G8, araştırmacı öğretmenlerin okuldaki diğer araştırmalardaki rolünü ifade etmektedir. G18'in ilgili ifadesi şöyledir.

"Evet, mesela kendileri bir araştırma yapmak istediklerinde danışabiliyorlar. Mesela yöntem anlamında yol göstermek adına nasıl olabilir diye."

[G18]

G20 ve G11, araştırmacılığın mesleki paylaşımı artırdığını şu ifadelerle belirtmektedir.

"Okul arkadaşlarımız da onlar da zaten ilgi çekici bir şey olduğu için veya ilgi çekiciyse uygulayan, evet bunu uygulayalım, zaten her hafta toplantılar yapılıyor, onların da hoşuna gittikçe onlar da istiyorlar."

[G20]

"Ortak paylaşımımızı daha çok kolaylaştırıyor veya birbirimizle etkileşim, bilgi alışverişi konusunda daha etkili olabiliyor."

[G11]

G13, araştırmacılığın okulda kendisine verilen sorumlulukları artırdığını; G4, araştırmacılığın öğretmenliğe verdiği değeri ve mesleki tatminini artırdığını; G7, öğretmenliğini geliştirebilmek için araştırma yaptığını; G13, araştırmacılığın mesleki bağımsızlığı artırdığını; G3, öğretmenlik heyecanının sürmesini sağladığını; G4, öğretmenliğe yönelik iç görü geliştirmeyi desteklediğini belirtmektedir.

G21, araştırmacılığın empati becerisini geliştirdiğini; G4, araştırmacılığın öğrenciye karşı hoşgörüyü artırdığını ve öğrencileri daha iyi tanımaya teşvik ettiğini belirtmektedir.

G1, öğretmendeği değişimin öğrenci akademik başarısına yansıdığını; G14, farklı deneyimleri olan öğretmenlerin öğrencilere etkileri olduğunu; G4, araştırmacının çok yönlülüğü açısından öğrencilere rol model olabildiğini; G7, öğretmenin sorgulayıcı bakış açısının çocukları etkilediğini belirtmektedir.

G7, araştırmacılığın bilgi alma hızı ve doğru bilgi açısından öğrenciye yetebilmeyi sağladığını; G6, bilgiyi farklı kaynaklardan denetlemenin özgünlüğe yol açtığını; G16, sınıfın genel durumunu görebilmek için araştırmacılığın önemini

vurgulamakta ve öğretimle ilgili deneyimin araştırmacılıkla şekillendiğini belirtmektedir. G21, araştırma bilmenin ölçme ve değerlendirmeye katkı yaptığını; G4, çağın gerektirdiği becerilere farkındalıkla öğrenci yetiştirmeyi sağladığını belirtmektedir.

4.4.1.1.3 Haz ve mutluluk vermesi. Katılımcıların ifadelerinden araştırmacılığın kazanımlarından birisi olarak haz ve mutluluk vermesini gördükleri anlaşılmaktadır. Bu hususla ilgili bulgular bu bölümde sunulmuştur.

G13, kendi araştırma sonucunu söyleyebilmenin hazzını şöyle anlatmaktadır.

"Oldu tabii ki de. şimdi şöyle, bir kere bir düşünceyi savunma becerisi mesela geliştiğini düşünüyorum o konuda ya da bir konu üzerine birden fazla sav üretebilme, düşünce üretebilme. Bak bu da böyle demiş, bu da böyle, ben de bunu söyleyebilirim diye, bir sezginiz var tamam, bir şey var, bir problem olduğunu hissediyorsunuz ama bunu anlamlandırabilmek de önemli. Bu neden olmuş, sonuçta bir araştırma şeyi varsa, bir durum varsa insan ne için araştırır, bir şeyin sonuca ulaşması, merakın somut halini görebilmek için, neden olmuş yani bu durum diyebilmek için. Onun nedenini sizin söylemeniz daha da önemli, şundan olmuş olabilir şeklinde somut hale getiriyor olmanız daha önemli, daha zevkli. Bu bunu söylüyor, bu bunu söylüyor, ben de bak bunu böyle, bende de böyle bir sonuç çıktı, ben de bunu söyleyebilirim kısmı var."

[G13]

G16, araştırmacılıkla kendini geliştirmenin mutluluk verdiğini; G6, sosyal sorumluluk projelerinde yer almanın etkileşim ve doyumunu artırdığını belirtmektedir. G5, araştırmacılığın, bilimsel uğraşların keyif vermesinin sonuçlarını şöyle ifade etmektedir.

"Bu kadar bilgiyi alıp bir şeyler yapıp durduğunuz yer size yetmeyecek. Yani bir üste sıçrayıp biraz daha bir şeyler yapmak isteyeceksiniz. Hele ki araştırmadan zevk aldıysanız. Bilimsel bir şey yapmaktan keyif aldıysanız bulunduğunuz nokta size yetmeyecek. Bana da yetmeyecek, biliyorum."

[G5]

G3, Araştırmanın uygulama aşamasına katılmanın öğretmene etkileri hakkında düşüncelerini ifade ederken kendisiyle ilgili bir araştırma deneyimini anekdot olarak paylaşarak araştırma sürecinde bazen de hayal kırıklığına uğranabileceğini belirtmektedir.

"Fiyaskoyla sonuçlandı ama en azından şeydi yani çok uğraştık. ... O bana çok şey kattı. En azından şeyi gördüm yani insan çalıştırmak nedir? Öğrenci bulmak nedir? Birilerine bir şey anlatmak nedir? Ben oradan çok faydalandığımı görüyorum. Hayal kırıklığına uğrayabileceğinizi görüyorsunuz. Yıkılmamayı görüyorsunuz orada."

[G3]

4.4.1.1.4 Araştırma yönetimini geliştirmesi. Katılımcıların ifadelerinden araştırmacılığın kazanımlarından birisi olarak araştırma yönetimini geliştirmesini gördükleri anlaşılmaktadır. Bu hususla ilgili bulgular bu bölümde sunulmuştur.

G21, G20, G19, G18, G15, G14, G12 ve G11, uygulama deneyiminin araştırma yönetimini kolaylaştırdığını belirtmektedir. G21 ve G14'ün ilgili ifadeleri şu şekildedir.

"Evet, mesela bu sene öğrencilerle okul zamanım başlamadan önce öğrencilere yapabileceğim testlerin araştırmasını mesela yaptım, artık bilinçli olduğum için o konuda. Yani daha erkenden hazırlık çalışmalarına başlayabiliyorum, önümü görüyorum."

[G21]

"Tabii ilk zamanlarda, nasıl diyeyim, bir şeyi son dakikayla bırakma eğilimi fazlayken, zamanla bir takvime bağlayıp çalışmanın daha iyi olduğunu hissediyorsunuz, eğer her şey istediğiniz şartlarda giderse. İstemediğiniz şartlar da oluşabiliyor ama o zaman da hızlı bir şekilde tekrar zamanı yeniden planlamanız gerektiğini öğreniyorsunuz. Planlamanın önemine dair şeyiniz güçleniyor, gerekliliğine dair inancınız güçleniyor. Onun dışında, mesela bir bütçeyi yönetme konusunda harcamaların en baştan neden belirlenmesi gerektiğini ve ekstra durumlar çıkabileceğini ve dolayısıyla onu da başlangıçta hesaba katmanız gerektiğini deneyimleyerek filan öğrenebiliyorsunuz. Çünkü hiçbir araştırma, hiçbir proje her zaman istediğiniz gibi, başta planladığınız gibi

gitmiyor. Yolda bir sürü engel çıkabiliyor, dolayısıyla siz bu tür sorunlarla karşılaştığınızda bir sonraki çalışmada bu tür kazaların olabileceğini ya da istenmedik durumların da yaşanabileceğini göz önüne alarak daha esnek planlamanın önemini öğrenebiliyorsunuz. Bu anlamda da evet, yönetsel becerileriniz de gelişiyor."

[G14]

G12 ve G11, akademisyenlere/uzmanlara ulaşmanın kolaylaştığını belirtmektedir. G11'in ilgili ifadesi şöyledir.

"Bence iyi oldu. Ben hocalarımın daha rahat ulaşabileceğimi biliyorum, en azından rahatlıkla onlardan da böyle bir istek olduğu için en azından mail adreslerini veriyor, hocam şu konuda bana yardım eder misiniz dediğimde hayır cevabını almayacağımı biliyorum. Diğer başka bir öğretmen böyle bir şeyden birazcık çekinir diye düşünüyorum. Ben o konuda çekince yaşamam."

[G11]

G6, proje bütçesi yapmanın geliştirici etkisi olduğunu; G13, araştırmacılıkta tecrübenin çözüm bulmayı kolaylaştırdığını; G6, farklı konulardaki sistemsiz araştırmaların pratiklik sağladığını belirtmektedir.

4.4.1.2 Öğretmenlerin araştırmacılığa yönelmesinin nedenleri. Bu kategori araştırmacılığın kazanımları ve araştırmacılığa engeller kategorisi içinde oluşmuştur. Katılımcıların öğretmenlerin araştırmacılığa yönelmesinin nedenleri hakkındaki görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

G21, G19, G10, G6, G5, G3 ve G1, araştırmacılığa yönelmede meslektaşların etkisinin fazla olduğunu belirtmektedir. G21, G19, G6 ve G5'in ilgili görüşleri şu şekildedir.

"Onun dışında olumlu oluyor. Mesela şöyle, bir önceki okulunda özellikle orada 16 yıl çalıştım, çok uzun bir süre, o sinerjiniz diğerlerine bulaşmaya başlayabiliyor, onlar araştırmalara başlayabiliyorlar, öğrenme heveslerini artırabiliyorsunuz. Yani oradaki enerjiyi iyi bir noktaya getirmekte bir şeyiniz oluyor, payınız oluveriyor yani. Bence bu da çok önemli ve çok değerli. Sadece okul ortamında değil, biliyorsun bu Twitter'da, EGT ortamında bile bu iş

böyle. Yani sırf bu mesela bazı kitaplarda mesela şu an iki tane çok yazarlı kitapta eğer yerin varsa, bu kimliğimle beni biliyor olmalarından dolayı."

[G21]

"Öğretmenlerin içinde de şöyle bir olumlu şey söyleyebilirim; ben bu tür araştırmaları yaptıktan sonra faydalanıp, benden gelip soru soran, benden aldığı destekle farklı araştırmalara yönelen çok öğretmen arkadaş gördüm. Bu benim için çok güzeldi, çok önemli. Bu yıl da oldu, geçen yıllarda da oldu. Daha sonra bana gelip fikir soran kişilerin dışında fikir sunan insanlar da gördüm. Bu bence güzeldi yani, bana çok mutluluk şeylerden birisiydi bu."

[G19]

"Onun dışında buldukları iş ortamı da olabiliyor. Mesela ben geçen yıl gerçekten iki yıllık çalışma arkadaşım mükemmel müthiş iyilerdi. Hepsi de çok kaliteli eski öğretmenlerdi. Onlarla birlikte mesela bir şey söylediklerinde ben hemen araştıran kişi oluyordum. Çünkü gerçekten insan beslenmek istiyor. Onun üzerine onunla konuşmak istiyor. Aslında yanındaki insanlara da bunu çok tetikliyorlar çalışma arkadaşların."

[G6]

"Az önce demiştim ya meslektaşlarınızdan etkileniyorsunuz yüksek lisans yapmayan arkadaşlarım yüksek lisans yapmaya karar veriyor. Şu anda aynı kurumda olup ya da yapmayı düşünmese bile hayır yapmalısın diye ben gidip dürtüklüyorum. Hiçbir şey olmadan konuştuğumuz konular, ister istemez bu mesleki konular, bu araştırma konuları olduğunda "ya bu çok ilginçmiş, okuduğun makale varsa bana atsana" diyor. Atıyorum ve o makaleyi okuyor yüksek lisans yapmadığı halde. Onun da gelişimine aslında dokunmuş oluyorum bir noktadan."

[G5]

G20, G18, G15, G12, G6, G5 ve G3, kişilik yapısının araştırmacılığı tercihte etkili olduğunu düşündüğünü belirtmektedir. G18, G15, G12, G5 ve G3'ün ilgili görüşleri şöyledir.

"Biraz kişilik özellikleri etkili oluyor sanırım. Merak, var olanla yetinmeyen, daha aktif bir şey ortaya koymaya çalışan, üretken olmayı seven insanların genelde bu yöne kaydıklarını görüyorum."

[G18]

"Herhalde yapı meselesi mi bilmiyorum bunu bir artık, bu konuda uzmanlara sormak lazım. Yapı meselesi herhalde bu. Ben mesela duramıyorum, bu sene mesela, müdür yardımcısıydım geçen sene görevlendirmeye, bu sene bitti. Ders saatim de az, bu sene ne yapsam acaba diye, boş geçirmemem lazım, zamanımı değerlendirmem lazım diye konuşuyorum sürekli. Mesela eşim de diyor ya bu sene de bize vakit ayır, çocuğuna vakit ayır diyor mesela. Evet de diyorum, arada bir şeyi soksam araya, acaba mesela öğretmenlikte."

[G15]

"Evet, karakterden kaynaklanan bir şey. Ama ben kesinlikle araştırmacı bir öğretmen olduğumu düşünüyorum."

[G12]

"İki; kişinin kendi içinde var olması lazım, bu merak bu heyecan, olduğu yerde duramama, kendine yetememe, biraz hırslı olmalı öğretmen."

[G5]

"Öncelikle kişilik yapısı. Çeşitli kurumların açtığı ve adına hizmet içi eğitim dedikleri seminer programlarının bunu yapabileceğini düşünmüyorum. Pek çok öğretmenin bu tarz eğitimleri angarya olarak görmesi bunun net ortaya konusu. Çok az öğretmen ki bu öğretmenler zaten ilk söylediğim kişilik özelliklerine sahip bireyler, bu seminerlerde kendileri gibi düşünenler olduğunu fark edip bir şeyler yapar."

[G3]

G15, G14, G5, G3 ve G1, ailenin akademik ilgilerin gelişmesinde etkili olduğunu düşündüğünü belirtmektedir. G14, G5 ve G3'ün görüşleri ilgili görüşleri şu şekildedir.

"Sonra ortaokul yıllarında herhalde babamın şeylerini hatırlıyorum, bizim kendi kimliğimize, ideolojik tercihlerimize, hayat tarzımıza uygun filmlerdi, onlara götürürdü. Kitap fuarları olurdu Ramazan ayında, onlara götürürdü. Babam da okumaya çalışırdı, evet onun okuduğu kitaplar belki fıkıh kitaplarıydı, ilmihal kitaplarıydı vs. ama eldeki kitaplar oydu ve ben onları da okuyordum. Ama gazete geliyordu gazete okuyordum, dergi geliyordu dergi okuyordum."

[G14]

"Annem öğretmen, babam öğretmen ama öğretmenlik yapmamış. Sonradan

memuriyete geçmiş. Dolayısıyla evde ikisi de akademik insanlar olunca erken yaşta heves etmişim okumaya."

[G5]

"Benimki gibi bir ailem olduğu için şanslıyım. Yani araştırmacı bir eş, öğrenmeyi seven çocuklar ve eğitilmiş bireylerden oluşan akrabalar. Farklı bir ortamı yaşamadığım için aile hayatımın nasıl etkilendiğini açıklamak zor."

[G3]

G21, G5 ve G1, kendini geliştirme isteğinin öğretmeni araştırmacı kıldığı görüşünde olduklarını ifade etmektedir. G4, hatayı kendinde aramaya başlamanın araştırmacılıkta katkısı olduğunu; G1, eksiklerinin farkında olmanın gelişmeye teşvik ettiğini belirtmektedir. G5'in ilgili görüşleri şöyledir.

"Birçok öğretmen yeni mezunlar özellikle. Okudum, bitti, oh öğretmenlik yapıyorum, maaşımı kazanıyorum, tadına bakacağım. Değil. Evet bir sosyal hayatın var, kendine ait bir hayatın var ama o hayatın içerisinde kendine bir de araştırmak için, bir şeyler okumak için zaman ayırmalısın. Çünkü sen gelişmeyeceksin. Evet şu an mezunsun, bilgilerin taze, yeniliklere de hakimsin, yeni gelişimlere ama bundan üç yıl sonra her şey senin çok ilerinde olabilecek."

[G5]

G20, G18, G14, G5 ve G4, araştırmacı olmak için iç motivasyonun gerekli olduğuna inandıklarını belirtmektedir. G18 ve G4'ün ilgili ifadeleri şöyledir.

"Bu motivasyonu sağlayan, yani baktığımda ne maddi bir şey ne somut bir şey yok aslında, o motivasyonu sağlayan. Benim de gözlemlerim, genelde içsel bir motivasyona sahip olduğunu görüyorum, araştırmaya yönelen ve bu yönlerini geliştiren öğretmenlerin."

[G18]

"Tabii bu öncelikle iç motivasyon gerektirir. Bunun derdini tasasını taşımak gerekli."

[G4]

G6 ve G4, fikirlerin paylaşabileceği bir ortama ihtiyaç duyanın öğretmenleri araştırmacılığa yönlendirdiğini düşündüğünü belirtmektedir. G4'ün ilgili görüşleri şöyledir.

"Dediğim gibi meslektaşlarımla zaman zaman öğretmenler odasında

paylaşmaya çalışıyoruz ama yani çok da sınırlı oluyor sonuçlar. Okul yönetimiyle zaman zaman çözüm önerisi anlamında şöyle bir şey yaptık hocam şöyle oldu diye çözüm önerisi sunabiliyoruz belki. Velilerle de geldiklerinde arada uğrarlarsa rehberlik anlamında kullanıyorum araştırma sonuçlarımı. Birebir öğrenci üzerinde, öğrenciyle paylaşıyorum ya da kendimde kalıyor biraz herhalde ben öyle düşünüyorum. Çok fazla birileriyle paylaşamıyorum."

[G4]

G18 ve G15, ödüllendirmenin araştırmacılığı motive edebileceğini şu sözleriyle ifade etmektedir.

"Neler olabilir somut bir şey, çalıştıkları kurumlarda belki maddi bir şey olabilir. Belki prestij sahibi olmak olabilir."

[G18]

"Bir de motive olmak adına ödül, maddi değil tabii ki böyle ne bileyim kariyerde biraz daha puan mı denir, derece gibi ödüller olabilir. Bunlar motivasyonu artırabilir."

[G15]

G18 ve G16, meraklı olmanın araştırmacılığa yönelmedeki etkili olduğunu belirtmektedir. G16'nın ilgili görüşleri şöyledir.

"Çünkü merak etme duygusuyla başladı bu, çünkü merak etmezsem zaten araştırmam. Nasıl diyeyim, bir sürü eğitime gittim ama bunlar yeterliliğimi artırmıştır ama hadi bu yeterliliğim artsın diye de gitmekten ziyade, bu konuda bilgili nasıl olabilirim diye gittim."

[G16]

G1, meslektaşlar ve okul yönetimlerinin tavrının etkili olduğunu, ayrıca akademisyenlerin de yüreklendirici olabildiğini; G8, öğretmenliğin araştırmacılığa sürükleyici olduğunu; G19, meslek hayatının araştırma gerekliliklerini ortaya çıkardığını; G6, klasik bir öğretmen olmak istememenin araştırmaya yönlendirdiğini; G4, öğrenmeye açık öğretmenin araştırmacılığı benimsediğini; G1, işini/mesleğini sevmenin, kişilik olarak hissetmenin ve iş tatmininin araştırmacılığı benimsemeye etkili olduğunu; G9, mesleğe saygının kendini geliştirmeye motive ettiğini; G4, öğretmenliğin yanında farklı işler yapmanın motivasyonu artırdığını; G8, öğretmenlerin tüm aşamalarda yer almasının motivasyonunun araştırmacılığa yönelmede etkili olduğunu belirtmektedir.

G8, öğrencilere yeterli olmak; G6, yaptığı uygulamaların etkisini fark edebilmek; G11, projeleri iyi yürütebilmek için ve araştırma temelli etkinlikler için öğretmenin araştırma bilme gerekliliği hissettiğini; G10 ise, araştırmaya yönelik öğrencilerin başarısının motivasyonunun öğretmenleri araştırmacılığa yönelten etkenlerden birisi olduğunu ifade etmektedir.

G17, araştırmacının tüm paydaşlar için cazibe merkezi olduğunu; G18, araştırmacı öğretmene değer verilmesinin; G18, araştırmacılığın prestij sağladığının fark edilmesinin; G13, değer görme ve topluma değer katma isteğinin sağladığı motivasyonun öğretmenlerin araştırmacılığa yönelmesinde etkili olabildiğini belirtmektedir.

G1, bildiri sunmanın araştırmacılığı benimsemede etkili olduğunu; G14, akademik yayın yapmanın araştırmacılığa etkileri olduğunu belirtmekte; G21 ise, lisansüstü eğitim almamanın da farklı etkileri olabileceğine vurgu yapmaktadır.

G13, yaratıcılık potansiyeli ve farklılık hissinin; G8, eleştirelilik ve yaratıcılığın; G19, kendini tekrar etmemek için araştırmacılığın gerekliliğini hissetmenin; G18, üretken olmanın araştırmacılığa yönlendirdiğinin ve değişimin hızının araştırmacılığa zorladığının; G8, değişim ve gelişime ayak uydurmak için araştırmacılık gerektiğinin; G20, bilimsel gelişme hızını yakalamak için araştırmacılığın gerektiğinin altını çizmektedir.

G14, iyi eğitim veren liselerde yetişmenin araştırmacılığa yönelmede etkili olabildiğini; G16 ise, yaşanan şehrin imkânlarının araştırmacılıkta etkili olduğunu belirtmektedir.

G1, araştırmacılığın kendisi için yeni bir kimlik arayışı olduğunu belirtmektedir.

4.4.1.3 Akademik kariyer beklentisi. Bu kategori araştırmacılığın kazanımları ve araştırmacılığa engeller kategorisi içinde oluşmuştur. Bu kategoride birleşen kavramsal kod ifadeleri akademik kariyer hedefleri, akademiye geçmeyi gerekli görmeme, yarı akademi kariyer hedefleri başlıkları altında kategorileştirilmiştir.

4.4.2.1.1 Akademik kariyer hedefleri. Katılımcıların akademik kariyer hedefleri hakkındaki görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

G20, G8, G7, G4 ve G2, üniversiteye geçmenin cazip geldiğini belirtmektedir. G20, G4 ve G2'nin ilgili görüşleri şu şekildedir.

"Şey, kadro olsaydı geçebilirdim, kadro olmadığı için. Aslında düşündüm ama kadro yok."

[G20]

"Bir üniversite içerisinde olmakla üniversite dışında doktora yapmak da çok farklıymış onu da gördüm ben. Hatta son zamanlarda artık dedim, araştırma görevlisi falan alırlarsa ben atlayacağım, dalacağım dedim. Çünkü üniversite içi dışı önemli. Yani motivasyon kaynağı olması açısından, yüksek lisans doktora, üniversite ortamında bulunmak benim için önemliydi yani. Başlıca faktörlerden birisiydi diyebilirim."

[G4]

"İsterim. Diğer cezp edici tüm olumsuzluklarını, bir sürü olumsuzluk da konuşabiliriz ama üniversitede olmak kesinlikle caziptir. Belki sevdiğin alanda daha dişe dokunur araştırmalar yapacaksın. Bir şeyler üreteceksin. Şu an senin milli eğitimde ürettiğin şey karşılık bulmuyor Kevser hocam. İşte o kadar araştırmadan bahsettik, tartıştık."

[G2]

G10, G7, G5, G4 ve G1, araştırmacılığa daha uygun kariyer beklentisi ve araştırmacılığın yapılacağı asıl yer olarak üniversitenin görülmesinin akademik kariyere yönlendirdiğini belirtmektedir. G10 ve G7'nin ilgili görüşleri şöyledir.

"Ya oradaki asıl ana amaç önemli. Eğer üniversite daha iyi imkân sunup daha rahat şekilde araştırma yapmamı sağlayacaksa tabii ki geçmek isterim."

[G10]

"Akademik kariyer düşünüyorum tabii ki de. (Neden peki?) Neden, dediğim gibi. Hayalimdi. Üniversiteden beri. Çünkü, evet çocukları da çok seviyorum onlarla çalışmak da çok güzel ama akademisyen olunca da çocuklarla çalışılabilir, projeler yönetilebilir ama yetişkin eğitimi daha zor, daha böyle keyifli ya da ne bileyim, proje, onlarla işte, gençlerle projeler üretmek ve onlara böyle ilham olmak beni böyle daha çekiyor. Bilmiyorum. Kendine. Daha böyle

hoşuma giden bir alan açıkçası. Ve üniversitede daha rahat araştırma yapabileceğimi düşünüyorum."

[G7]

G9 ve G4, yeni konuları öğreterek öğrenme ve öğrenci yetiştirme isteğinin akademiye geçme hedefinde etkili olduğunu şu sözleriyle belirtmektedir.

"Nazım Hikmet'in "Hayatı Ciddiye Alacaksın" şiir bu. Orada bir şey geçen, laboratuvarında bulunacaksın, araştırma yapacaksın, gerekirse başka insanlar için öleceksin. Benim anlayışım biraz farklı evet hayatı ciddiye alacaksın, araştırma yapacaksın, yaptıklarını başkalarıyla paylaşacak ve onlara anlatacağısın. Onlardan olumlu olumsuz geri dönüşler alıp aynı zamanda kendine ona göre çeki düzen vereceksin diye düşünüyorum ben. Her zaman mutlaka bir iletişim olması gerekiyor yoksa insan köreliyor."

[G9]

"Ama bu da var mesela ben pek çok şeyi anlattığımda öğrenirim. Birebirde öğrenemem ama mesela üniversitede hocalığa başladığımda sizin dediğiniz gibi araştırma yöntemleri dersi vermek istiyorum ki hazırlanıp anlatayım daha iyi öğreneyim. Ya da bir analiz dersi vermek istiyorum, geometri. Eksiklerimi hep ders vererek kapatmayı istiyorum. Zorunlu bir şekilde öyle diyeyim."

[G4]

G20 ve G9, akademide de tedrisatın (öğretimin) önemli olduğunu düşünmelerinin akademik kariyer düşünmelerinde etkili olduğunu belirtmektedir. G9'un ilgili sözleri şöyledir.

"Şöyle, ders anlatmayacağım bir ortamda bulunmak istemem hocam."

[G9]

G9 ve G4, öğretmenlerin araştırmacılığında okulların faydalan(a)mamasının da kendilerini akademik kariyer düşünmeye ittiğini şu sözleriyle belirtmektedir.

"Öğretmen akademik kariyer yapmış, doktorası var, alanında iyi. Araştırma yapmak istiyor, siz bu öğretmenin doktorasını görmezden gelip; klasik terfi, tayin sistemiyle işte hizmet yılına bakıp ondan sonra puanına bakıp."

[G9]

"Bir de bu adam okulu bırakıp gidecek gözüyle bakılıyor. Yarın bir gün üniversiteye geçecek. Ama şu gözle bakmıyorlar. Bu adam alanında

uzmanlaşıyor. Bize ne katabilir acaba? Okulundaki, kurumdaki diğer öğretmenlere ne katabilir? Bu gözle bakmıyor."

[G4]

G19, üniversiteyi öğrenci seviyesi nedeniyle tercih edebileceğini; G21, öğretmen yetiştirmeyi bir çeşit liderlik olarak gördüğünü ve öğretmen yetiştirme amacıyla üniversiteye geçmeyi istediğini; G4, daha disiplinli çalışma için akademik alana yönelmek istediğini; G15, üniversiteye bilim yapmak için geçmek istediğini; G6, olayın mutfağında olmak için üniversiteye geçebileceğini; G4, eğitimdeki engellemelerin akademik kariyer düşünmeye yönlendirdiğini belirtmektedir.

G4, akademik çevreyi düşüncelerine / amaçlarına daha uygun bulduğunu, araştırmacılıkta aynı yönde meslektaşlarla çalışma ihtiyacı hissettiğini ve statü açısından akademisyenliği tercih ettiğini belirtmektedir.

4.4.2.1.2 Akademiye geçmeyi gerekli görmeme. Akademiye geçme hedefi olmayan katılımcıların bu tutumun nedenleri hakkındaki görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

G18 ve G11, üniversitelerdeki idari sorunların olumsuz yansımaları nedeniyle akademik kariyeri düşünemediğini belirtmektedir. G18'in ilgili sözleri şu şekildedir.

"Üniversite açısından da ne yazık ki çok iyi örnek anlamında çok iyi üniversiteler yok yani benim gözlemlediğim bölüm içleri olsun, vs. yine çok köhne olduğunu düşünüyorum birçoğunun. Özellikle eğitim bilimleri anlamında, eğitim bilimleri fakülteleri anlamında."

[G18]

G6, akademik kariyeri alanı olmadığı için düşünmediğini; G17, öğretmenliği sevdiği için üniversiteye geçmeyi istemediğini; G7, akademik kariyerdense uygulamaya yakın olma isteğini; G5, yaşın ilerlemesi nedeniyle akademisyenliği düşünmediğini; G14, akademik ilerleme sisteminin özgünlüğe engel olabildiğini ve akademik ilgililerin nedeninin üniversiteye geçmek olmadığını belirtmektedir.

4.4.2.1.3 Yarı akademik kariyer hedefleri. Bazı katılımcılar yarı zamanlı akademisyenlik ya da üniversite dışı kurumlarda akademik roller düşünmenin kendilerine daha uygun geldiğini belirtmektedir. Bu bölümde belirtilen durumdaki katılımcıların görüşleri sunulmuştur.

G12, kariyer hedefi olarak araştırma eğitimleri yöneticiliği düşündüğünü; G11, araştırmacı öğretmenlerin hizmet içi eğitim (hie) organizasyonu yapabileceğini; G6, akademik olmayan öğretmen organizasyonlarında görev alabileceğini; G4, araştırmaya yönelik özel bir kurum kurma düşüncesinin olduğunu; G5, gönüllü araştırmacılık yapmak istediğini belirtmektedir.

4.4.1.4 Araştırma sonuçlarının uygulamada kullanılması, etkileri. Bu kategori araştırmacılığın kazanımları ve araştırmacılığa engeller kategorisi içinde oluşmuştur. Katılımcıların kendi yaptıkları ya da literatürden takip ettikleri araştırmaların sonuçlarını uygulamada kullanım durumları ve bunun etkileri hakkındaki görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

G16, G14, G4 ve G2, kendi deneyimleri üzerinden araştırmacılığı öğretime yansıtmanın önemine değinmektedir. G16 ve G4'ün ilgili sözleri şöyledir.

"Mesela bu sene ikinci sınıf olmama rağmen, normalde kullanılacak etkinlikler 3, 4. Sınıf, ortaokul ve lisedeydi, özel merakımdan dolayı gittim mesela. Alkolün hücreleriyle ilgili bir çalışma vardı, ona katıldım. İlim yaptığım mesela iki tane etkinliğe katıldım yine yazın, Aurdino Eğitimi diye, temel ve ileri seviye. Seviyorum ya. Bu tür etkinliklere katılmak, bende bir şeyleri dolduruyor, aslında bende ki açığa çıkan şey o, bunlardan alıp öğrencilere bir şey yansıtılabilmek beni mutlu ediyor. Çünkü onlar da cevap verebiliyor."

[G16]

"Bu çocuklarda sayı hissi var mı, yok mu? diye mesela bir araştırma problemi ortaya attığımda literatürde ne var ne yok kim ne çalışma yapmış. Zaman zaman şunu da yapıyorum oradaki soruları sınıfa getirip çocukların üzerinde tekrardan deniyorum."

[G4]

G1, kendi araştırma sonuçlarının öğretmen uygulamalarına etkilerini ifade ederken, çok güçlü tutum değişiklikleri oluşturabildiğini; özellikle araştırma sonuçlarının beklentilerden farklı olmasının katkısının çok farklı olduğunu belirtmektedir. G14, araştırmacılığın öğretim sorunlarını çözmede etkili olduğunu bireysel örnekler vererek ifade etmektedir. G6, araştırmanın çocuğa, derse, okula yansıtılmasının önemine vurgu yaparak bunun için her fırsatı kullandığını belirtmektedir. G5, araştırma sonuçlarını öğrencilerine yansıtılabilmeyi önemsendiğini belirtmekte ve araştırmacılık deneyiminin sonuçları yansıtma konusunda da destekleyici olduğunu belirtmektedir.

G4, öğretim sorunlarıyla ilgili farkındalık sahibi ve duyarlı olmanın önemine değinerek; öğretimle ilgili sorunları alan yazında araştırdığını, öğretim sorunlarıyla ilgili tespit ve araştırmalar için blog tuttuğunu, öğretim sırasında ortaya çıkan sorunlarla ilgili belge topladığını; öğretim modelini öğrenci hatalarını gözlemleyerek geliştirmeye çalıştığını, tespit ettiği öğrenci hatalarını düzeltme anlayışı geliştirmeye önem verdiğini ve öğrenci başarısızlığına karşı duygusal tepkinin önüne geçmeye çalıştığını belirtmektedir.

4.4.1.5 Öğretmenlerin araştırmacılıktan uzaklaşmasının nedenleri. Bu kategori araştırmacılığın kazanımları ve araştırmacılığa engeller kategorisi içinde oluşmuştur. Katılımcıların öğretmenlerin araştırmacılıktan uzaklaşmasının nedenleriyle ilgili görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

G14, G13 ve G4, araştırmacılığa maddi engellerin öğretmenlerin araştırmacılıktan uzaklaşmasında etkili olabileceğini / olabildiğini şu sözleriyle belirtmektedir.

"Ya da bazen öyle bir konu çalışmak istiyorsunuz ki bu çok daha büyük bir araştırma gerekiyor. O zaman, zaman ve maddi kaynaklarla ilgili sıkıntı üretebiliyorsunuz."

[G14]

"Şimdi eşim de gitmek istiyor, ister istemez. Çoluk çocuk da gitmesi lazım. Hatta kayın validemin de gitmesi lazım tabii çocuklar da gidince. E gidemiyoruz hani. Eskiden bir çocuk vardı, şimdi iki çocuk var. Uçakla gitmen

gerekiyor falan gidemedim mesela Karadeniz'e. Şimdi işte Antalya var. Günübürlük gidebileceğim yerler olursa daha çok gidiyorum. Maddiyat bu açıdan önemli. Maddiyat benim için bir engel."

[G4]

Ayrıca G13, eğitim ve kursların pahalı olmasının ve öğretmen gelirlerinin kendini geliştirmeye uygun olmamasının da önemli bir engel olduğunu düşündüğünü belirtmektedir.

G7 ve G3, öğrenme hakkındaki bilimsel literatürün pratikte işe yaramadığı algısının öğretmenleri araştırmacılıktan uzaklaştırıyor olabileceğini belirtmektedir. G3'ün ilgili sözleri şöyledir.

"Yok. Şimdi o öğrenme literatürü acaba kim uyguladı. Şimdi şey çok önemli. Bizde işi bilen bir sürü insan var, akademisyen var ama hayatlarında hiç derse girmemişler. O bilgileri derste işe yarıyor mu? İşe yaramıyor, orada kalıyor. O kitaptaki yazılan şeylerin hiç birisini sınıfta girdiğinizde tek başınıza uygulayamıyorsunuz. Bire bir eğitim vermiyoruz ki biz topluma. Karşınızda sürekli değişen ve düşünen bir canlı var. Sürekli değişiyor. Siz bir onu keşfediyorsunuz, bir şey bulmaya çalışıyorsunuz, o istemiyorsa farklı bir ortama giriyor. Öğrenmeye direniyor. ... Aslında başta söylediğim şey oydu. Hani bilim çevresinde tatmin edecek cevap hiçbir işe yaramayacağını düşündüğüm için. Var oradaki cevaplar. Bizde işe yaramıyor. Benim bulduğum cevabı da onlar beğenmeyecekler. ... Bilimsel olmayacak çünkü."

[G3]

G13, öğrenci bilimsel araştırmalarının yeterli destek bulmaması ve öğrencilerin araştırmadan not karşılığı beklenmesinin zorluklarını; G6, uygulama maliyetlerinin ve koşullarının araştırmayı engelleyebildiğini; G3, bilimsel yayınların öğretmenlerin kariyerlerine katkı yapmamasını; G2, öğretmenlik sürecinin bilimsel yayınları takibi gerektirmemesi ve sorunları bilimsel yöntemle çözmeye izin vermeyen toplum yapısını araştırmacılığa engeller olarak belirtmektedir. G13, eğitime çok yönlü bakmanın umutsuzluğa düşürebildiğinin; G7, öğretmenlerin bilgileri araştırmadan kabullenebildiği algısının; G5, öğretmenliğin ezber ve sürekli tekrar olarak algılanmasının araştırmacılık önünde engeller olabileceğini belirtmektedir. G1, araştırma yeterliklerine ihtiyaç duymamanın; G13, öğretmenlerin bir şeyleri

değiştiremeyecekleri yönündeki yanlış inançları ve önyargılarının araştırmacılıktan uzaklaşmaya neden olduğu fikrini paylaşmaktadır.

4.4.1.6 Öğretmenlerden araştırmacılığa olumsuz yaklaşımlar. Katılımcılar öğretmenlerin araştırmacılıktan uzaklaşması dışında bazı durumlarda açıkça öğretmenlerden gelen olumsuz tutumlara maruz kalabildiklerini belirtmektedir. Katılımcıların bu hususla ilgili görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

G13 ve G1, araştırmacılık nedeniyle meslektaşlarla çatışmalar yaşanabildiğini belirtmektedir. G1'in ilgili sözleri şöyledir.

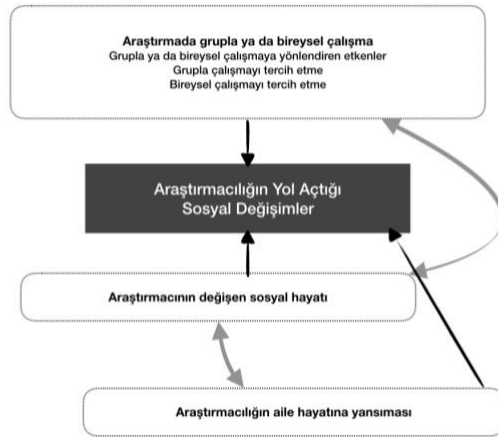
"Mesela ilk araştırmada bir de para mı veriyorsunuz üstüne? Mesela bildiriyi sunmamız için Antalya'ya gitmemiz gerekiyor. Siz mi veriyorsunuz bunun parasını diyor evet diyorum. Siz deli misiniz? Hani benim için hiç sorun olmayan bir şey bu eğer kaynağın varsa bunun için ayırabileceğin bir şeyin varsa ben seve seve yapıyorum bunu zaten. Bir süre sonra bu konu ile ilgili duyarsızlaştım."

[G1]

G2, öğretmenlerin araştırmaya engel olması veya katılmak istememesi gibi durumlarla karşılaştıklarını; G12, öğretmenlerin daha çok çalışan öğretmenleri baskılayabildiğini; G4, öğretmenlerin araştırmacılığı mesleki eksiklik olarak görebildiğini; G7, araştırmacı öğretmenlerin kanıta dayalı olma eğiliminin öğretmenlerde hoşnutsuzluk yaratabildiğini belirtmektedir.

4.4.2 Araştırmacılığın yol açtığı sosyal değişimler. Araştırmacılığın yol açtığı sosyal değişimler kategorisi, öğretmenlerin araştırmacılık hayatlarıyla ilişkili olarak sosyal hayatlarında ortaya çıkan değişimleri nasıl gördüklerini ifade etmektedir. Bu kategori altında birleşen kategoriler, araştırmada grupla ya da bireysel çalışma, araştırmacının değişen sosyal hayatı, araştırmacılığın aile hayatına yansımaları kategorileri olarak belirginleşmiştir. Araştırmacılığın yol açtığı sosyal değişimler

kategorisi ve alt kategorileri şekil 14’te sunulmuştur.



Şekil 14. Araştırmacılığın yol açtığı sosyal değişimler kategorisi ve alt kategorileri.

4.4.2.1 Araştırmada grupta ya da bireysel çalışma. Bu kategori araştırmacılığın yol açtığı sosyal değişimler kategorisi içinde oluşmuştur. Bu kategoride birleşen kavramsal kod ifadeleri grupta ya da bireysel çalışmaya yönlendiren etkenler, grupta çalışmayı tercih etme, bireysel çalışmayı tercih etme başlıkları altında kategorileşmiştir.

4.4.4.1 Grupta ya da bireysel çalışmaya yönlendiren etkenler. Katılımcıların araştırmacılıkta grupta ya da bireysel çalışmaya yönlendiren etkenlerle ilgili belirttikleri görüşler bu bölümde sunulmuştur.

G18, G6 ve G5, bireysel ya da ekiple çalışmanın araştırmacının içeriğiyle bağlı olduğunu belirtmektedir. G18 ve G5’in ilgili ifadeleri şu şekildedir.

"O da araştırmacının içeriğine göre değişiyor, bazen bir araştırmacının kurgusunu ve sonuçlandırma, yazma işini tek başına yaparken, bazen öyle çalışmalarımız oluyor ki ekip olarak yapıyoruz."

[G18]

"Araştırmacının içeriğine bağlı."

[G5]

G13 ve G7, bireysel ya da ekiple çalışmanın ortak meraklarla ilgili olduğunu belirtmektedir. G13’ün ilgili ifadesi şöyledir.

"Ekibe çok ayak uyduramıyorum galiba, öyle bir durum var. Bir de şöyle bir

çekincem var kendimde, siz zaten bir şeye inanmışsınız, inanarak yola başlamışsınız, o inancınızı karşıdaki birisi tamam iyi bir şey, bak bu da var şu da var deyip köreltme ihtimali var, hevesinizi kırma ihtimali var. Onun olmasını istemiyorum bir kere, engellerle karşılaşmak istemiyorum, onun için öncelikle bireysel olarak tercih ediyorum. Eğer ekip olarak çalışacaksam da gerçekten tecrübeli kişilerle çalışmayı tercih ederim. Bu alanda ya da istekli kişilerle çalışmayı tercih ederim. Ve farklı sektörlerden kişilerle tercih ederim."

[G13]

Ayrıca G9, meraka dayalı araştırmaları büyük ekiplerle yapmayı istediğini belirtmektedir.

G18 ve G15, ekip/takım çalışmasının iyi iş bölümü olmazsa yorucu olabildiğine vurgu yapmaktadır. G15'in ilgili ifadesi şöyledir.

"Ekip, ben yapamıyorum çok, çalışamıyorum, iki kişiyle veya üç kişiyle. Bilmiyorum neden, yapamıyorum. Biraz şey mi acaba, denedim mesela daha önce, biraz işler üzerime mi kalıyordu, sanki öyle mi diyeyim yani. O yüzden onu yaşadığım için vazgeçtim ama şöyle, mesela en son yaptığım bu bir öğretim yöntemi üzerine çalıştım, benim aklıma geldi, bir periyodik tabloyu öğrenmenin en etkili yolu diye bir çalışma, en eğlenceli yolu diye bir çalışma."

[G15]

G14 ve G8, ekip çalışmasının çalışan insanlar için teknik zorlukları olduğunu belirtmektedir. G14'ün ilgili ifadeleri şu şekildedir.

"Takım çalışmalarında bulundum, herkese aynı zamanda aynı mekânda, bir maddi yetersizlikler vs. oluyor, iki paradigma farklılıkları oluşabiliyor, tartışmayı, mesela aynı verilere bakabilirsiniz, aynı şeyleri yapamayabilirsiniz. Takım çalışmasına uygun insanlarla buradan zengin bir şey de çıkabiliyor. Takımsınız, birlikte çalışmanız gerekli, şartlar öyle gerektirdi ama ona çok yatkın değilsiniz, bu sefer şeyi toparlamak, gerekli sürede zamanda toparlamak zorlaşabiliyor. Daha yıpratıcı oluyor, harcanan zamanla ortaya çıkan ürünün arasındaki değer istediğiniz gibi olmuyor."

[G14]

G16, etik bilincin azlığının takım çalışmasını zorlaştırdığını; G21, ekip çalışmasını tercih için kişilere güvenmek gerektiğini; G16, bireysel farklılıkların ekip

çalışmasını zorlaştırabildiğini; G17, ekiple ya da bireysel çalışmayı tercihin kişilikle ilgili olabileceğini belirtmektedir.

4.4.4.4.2 Grupla çalışmayı tercih etme. Katılımcıların grupla çalışmayı tercih etme nedenlerine yönelik ifadeleri bu bölümde sunulmuştur.

G14, G13, G9 ve G8, ekip çalışmasının çok yönlü, eleştirel bakış sağladığını belirtmektedir. G13'ün ilgili ifadeleri şu şekildedir.

"Eğer bir iş birliği yapmam gerekiyorsa, araştırma süreci yapmışım, bir yerlerde büyük ihtimal tıkanmışımdır, bir farklı bir bakış açısına ihtiyacım vardır orada. O zaman iş birliğine gidiyorum. O zaman destek görmek istiyorum, birisi yanımda olsun istiyorum."

[G13]

G19, G17, G6, G5 ve G2, ekip çalışmasının geliştirme açısından daha etkili olduğunu belirtmektedir. G17, G6 ve G5'in ilgili ifadeleri şöyledir.

"O da çok gelişti, yani ben bireysel çalışmayı çok severken takım çalışmasına çok hızlı ve şu an daha çok takım çalışıyorum. Çünkü şeyi anlıyorsun, mesleğin, biraz bence yaşla da ilgili, 20'lerin başlarında yükü daha çok çekebiliyorsun, bireyselde biraz daha yaşın gerekleri olarak daha bencil olabiliyorsun. Daha sonra aslında bunun çok saçma olup, araştırmanın aslında ekip çalışmasıyla daha büyüyebileceğini, yükün dağılabileceğini, yaratıcılığın daha ön plana çıkabileceğini gördüğün zaman olgunlaşma da oluyor tabii ki. Araştırma seni olgunlaştırıyor bir taraftan. O yüzden takım çalışması, senin aslında daha etkili olduğun bir alan haline ya da tercih edebileceğin bir alan haline geliyor."

[G17]

"Ama onun dışında ben, ne bileyim hani sivil toplumda projede en önemli şey takım çalışması zaten. Takımının olması ve gerçekten hani küçük ya da büyük iş ayırt etmeden bir şey üzerine aslında bir yere koyabildiğin kadar bir şey emek koymak. O yüzden benim için zaten çok önemliydi ve bu araştırma süreçlerinde de onu çok yaşayamadım. Ama yaşasam daha da güzel olurdu diye düşünüyorum."

[G6]

"Ama benimle aynı frekansı yakaladığım kişiler varsa o zaman tabii ki iki veya üç kişiyle çalışmak daha güzel oluyor. Ürünün kalitesini de çıkarıyor ortaya. Sadece sizin ne kadar açsanız da o gözlüğün kenarlarını bir yere kadar görebiliyorsunuz. Ama o bu tarafı da görüyordur. Sizin göremediğiniz alanları da görüyordur. Katkısı oluyor."

[G5]

G19, G12 ve G1, okulda yürütülen araştırmanın meslektaşlara etkisine vurgu yapmaktadır. G12 ve G1'in ilgili ifadeleri şöyledir.

"Evet, takdir edildiğimi fark ettim, herkes tarafından olmasa da bazı arkadaşlar bu çalışmalarımızı hayranlıkla izlediklerini ve takdir ettiklerini, işte diyelim ki bir genç okurlar çalışmasını müdürümüzle ya da o çalışmalara tanık olan arkadaşlarımızla ya da bizim projemize katılıp sınıf içerisindeki algı ve ifade farkındalığı yaratan çocukların geri dönüşümünde, bu çocuk öyle değildi bak cesareti artmış, kendini daha iyi ifade ediyor, derse daha çok katılır oldu gibi mesela, öğretmen diyor ki kızım sana ne oldu, nasıl değiştin dediğinde, bize ulaştığında. Bunun ya da diyelim ki bizim hazırladığımız belgeseli bir şekilde çocuklar diğer öğretmenlere gösterdiğinde, hocam çok güzel bir ödev yapmış çocuklar, izlettiler bana bayıldım gibi geri dönüşler aldığımızda mutlu oluyoruz."

[G12]

"Bunda da şöyle oluyor yani hocam meslektaşlarımın da yine kişilikleriyle bağlantılı olarak değişiyor. Eğer yeniliğe, gelişime açık insanlarsa kesinlikle çok olumlu tepkiler alıyoruz destek anlamında. Hiçbir şey yapmasa yaptığımız araştırmayla ilgili sonuçları merak edenler oluyor. Siz bir şey yapıyordunuz ne oldu onun sonucu? Diyorlar mesela. Bu bile büyük şey."

[G1]

G7, G3 ve G1, araştırmacılıkta zümre akademik desteğinin önemine değinmektedir. G7'nin ilgili ifadesi şöyledir.

"Yani, takım olarak yani zümresi -zümre diyoruz biz ona- zümresinde de öyle öğretmenlerin olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü gerçekten zümre çok önemli. Aynı birlikte yürüttüğünüz sınıf, diğer sınıfların öğretmenleri, öğretmen arkadaşlarınızın önemli olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle hani birbirine

benzer özellikleri olan öğretmenler çok daha böyle keyifli çalışabiliyor. Ama hani ne bileyim zıt yönde düşünen bir öğretmen olunca bazen o bile ket vurabiliyor insana çalışmakta."

[G7]

G21 ve G17, disiplinlerarası araştırmaların ekip çalışmasına uygunluğuna şu sözlerle vurgu yapmaktadır.

"Belli kişilerle takım çalışması yapmam noktasında belki beni ilerletmiş olabilir. Çünkü neden biliyor musun, diyorum ya farklı alanlar da bu işin içine giriyor, bir de ben onları araştırmak zorunda kalıyorum. Aslında o alandan bir kişi gelse her şey daha rahatlayacak. O kişileri bulduğumuz zaman bence çalışabilirim. Ama dediğim gibi belli kriterleri karşılaması gerekir."

[G21]

"Diğer taraftan diğerinin yaratıcılığından ya da diğerinin kendinin beslendiği alandan besleniyorsun, birbirinden de beslenme var, çift taraflı oluyor öğrenme. Diğer türlü olumlu nokta, disiplinler arası çalışmayı sevdiğim için muhakkak hep bir iki kişi oluyor yani. Bir kişiden fazla olunca daha güzel oluyor."

[G17]

G16 ve G15, farklı uzmanlık gerektiren konularda takım çalışmasını tercih ettiklerini şu sözlerle ifade etmektedir.

"Bana kalsa bir projede ne kadar çok kişi varsa o proje o kadar güzelleşir. Çünkü hepsinin katkısı daha farklı. Ama mesela ben bunu da anlarım, bundan da anlarım, gerek yok onu da yaparım olmaması lazım. Ama dramacı, drama yetkinliğini almış birisi olacak, söylemse söylemde sunacak kişinin o etkinliği almış olacak, biz bunları şey yapmamamız lazım mesela, nasıl diyeyim, çok kendimize pay etmememiz lazım. O projeyi yapmışsak güzel bir insan sunabilir onu, sunma yeterliliği varsa. Onu göz ardı etmememiz lazım ya, onu o işin içine sokabilmeliyiz biz."

[G16]

"Uzmanlık söz konusuysa takım çalışmasına varım diyecektim. Benim uzmanlığım olmayan bir şey ama birlikte çalışmam gerekiyor, o zaman evet gibi."

[G15]

G20 ve G10, ekip çalışmasının motivasyon açısından önemli olduğunu şu sözleriyle ifade etmektedir.

"Çok kararsız olduğum noktalar olabiliyor, o tip şeylerde çok danışmaya ihtiyaç hissediyorum birisine. Kendim gerçekten kararsız bir insanım ve onun da çok faydasını görüyorum. Bir de bir motivasyon kaynağı oluyor bana. O da yapıyor, ben de yapıyorum bir şeyler, beraber yapıyoruz, bir şey ortaya koyuyoruz, ekip daha iyidir her zaman. Hoca da çok yardımcı olan bir danışmandır, o yüzden bana o ekip ruhunu yansıtmıştır. O belki öyle biri olmasa benimki daha uzardı, şey yapardı, değişik olabilirdi belki biraz."

[G20]

"Her ikisi de olur ekip daha çok tercih edilir çünkü tıkanıp gittiğiniz yerde bir başkasının fikri size şey verebilir ufkunuzu açacak bir şey söyleyebiliyor. O yüzden genelde paylaşım ekip daha avantajlıdır. Öğrencilerde bile tek çalışmayı çok izin vermiyorum. Çünkü bazen insan ümitsizliğe kapılabiliyor. Bırakın araştırmayı, fikir vermeyi bazen sizin gücünüz bitiyor. O devranı o götürebiliyor sizin kolunuzdan tutup. Gerçekten psikolojik sınırlarımız da var onlar da tıkanıyor. O zaman partneriniz ya da partnerleriniz size destek verip alıp götürebiliyorlar."

[G10]

G13 ve G5, yaş-deneyim farklılığının takım çalışmasında fark oluşturduğunu şöyle ifade etmektedir.

"Eğer ekip olarak çalışacaksam da gerçekten tecrübeli kişilerle çalışmayı tercih ederim."

[G13]

"Ama şöyle bir deneyim oldu benim için yaş farkı büyük olan biriyle ilk kez takım oluyorum. Tez hocamla aramızda ciddi bir yaş farkı var. Birbirimizi anlıyoruz. Yeri geliyor ayrılıyoruz ama ilk defa bu yaş farkında biriyle bir takım oluyorum. Mesela bu benim için yeni bir deneyim. Yoksa hep takım halinde birtakım çalışmalar hep yürüttük bugüne kadar. Bu da güzel bir deneyim çünkü çok şey öğreniyorsunuz ve şeyi de görüyorsunuz ben başkalarına rol modelim o da benim için rol model. Bak kaç yaşında ama hâlâ bilgilerini kullanıyor ve araştırıyor. Bu da benim demek ki senin için de bitmeyecek. Emekli olsan da sen böyle bir şey, doktor olamazsın, prof

olamazsın ama....."

[G5]

G15 ve G14, takım çalışmalarının bireysel eksikleri tamamlamada katkısı olduğunu belirtmektedir. G14'ün ilgili ifadesi şöyledir.

"Var, ilk zamanlar her şeyi yapabileceğinizi düşünüyorsunuz tek başınıza, sonra bazen bazı çalışmalar gerekiyor ki tek başınıza yapamayacağınızı öğreniyorsunuz. Nasıl diyelim, siz argümanları vs. falan tartışma konusunda yeterliliğinize güvenebiliyorsunuz ama yöntemin belirlenmesi ya da verilerin doğru şekilde doğru araçlarla analiz edilmesi bazen sadece bir istatistik uzman bilgisine ihtiyaç duyduğunuzu hissettirebiliyor. Bu anlamda küçük değil ama büyük bir çalışma gerekiyorsa, bunun takım çalışmasıyla yürütülmesi gerektiğini şey yapıyorum. Bu, aynı zamanda zaman ve emekle ilgili şeyi de eğer iyi planlanmış bir çalışmaysa olumlu yönde etkileyebiliyor."

[G14]

G7 ve G1, araştırmacılığın takım çalışması becerisini artırdığını belirtmektedir. G1'in ilgili ifadesi şu şekildedir.

"Tabii ki öğrendim. Onu da öğrendim. Takım çalışmasında ne yaparsam faydalı sonuçlar elde edebilirim? Takım çalışmasında hangi kişilerle çalışmam gerektiğini öğrendim mesela. Bu önemliymiş. Herkesle çalışamayacağımı öğrendim."

[G1]

G14 ve G13, uzun soluklu çalışmaları takımla yapmanın uygun olduğunu belirtmektedir. G13'ün ilgili ifadesi şöyledir.

"Aklıma mesela bu geldi. Takım çalışması da bunun gibi düşünüyorum ben. Uzun soluklu çalışmalar için gerekli."

[G13]

G9 ve G7, sistematik ilerleyen takım çalışmalarının zamanın verimliliğini sağladığını şöyle ifade etmektedir.

"Zaman kaybını engelliyor ve farklı bakış açıları sağlıyor."

[G9]

"İşte takım çalışması sistematik olarak ilerletildiğinde zaman da daha verimli kullanılıyor bence. Doğru orantıda yükseliyor diye düşünüyorum"

sistematikleştiği için. Ben öyle görüyorum."

[G7]

G6 ve G4, ekip çalışmalarının daha nitelikli olduğu algısını dile getirmektedir. G4'ün ilgili ifadesi şöyledir.

"Ekip olduğunda daha böyle kaliteli çalışmalar çıktığını düşünüyorum. Mesela danışmanımın alanı matematik, psikolojik danışmanlık ve rehberlikçi ile bir araştırma yapıyor. O alanda uzman, öbürü psikoloji anlamında uzman ortaya çok kaliteli şeyler çıkıyor. Ekip ruhuyla daha iyi olacağını düşünüyorum. Tek yazarlı çalışmalara da çok sıcak bakmıyorum açıkçası. Birden fazla olduğu zaman daha nitelikli olduğunu düşünüyorum çalışmaların."

[G4]

G21 ve G9, online öğretmen topluluklarının faaliyetlerine değinmekte; G9 ayrıca online bilimsel topluluklar oluşturmanın önemine değinmektedir. G21'in ilgili ifadeleri şöyledir.

"Mesela birisinin gazete yazılarıyla ilişkili bir şeyi vardı, mesela gazete köşe yazıları hazırlıyordu ve bunu kitapçığa dönüştürecekti. O zaman bununla ilgilenen birisi mesela destek, a dedim ben mesela Twitter'dan duyuruyorum, ben destek olurum hocam diyor, öğrenci onunla kontak kurmaya başlıyor, ben de yürütüyorum ama aynı zamanda. Benim bilmediğim bir alansa, dışarıdan mutlaka bir danışman birini bulurum."

[G21]

G13, öğretmenlerin okulda takım olmalarının sinerji yaratacağını; G21 ve G17, araştırmacılığın meslektaşlarla uyum ve iş birliğini artırdığını belirtmektedir. G21'in ilgili sözleri şu şekildedir.

"Buna nasıl cevap verilir, şimdi nasıl söyleyeyim, daha böyle şey olarak, mesela şey oluyor; genellikle iş birliği kurmak istedikleri kişi olabiliyorsunuz. Yani bu konuyu sen şimdi biliyorsundur ya da bize destek olur musun ya da bu konuyu sen biliyorsundur seninle yapabilir miyiz gibi olabiliyor."

[G21]

G12, ekip çalışmalarının iyi organize edilmesi ve birleştirici olması; G7, bağ kurarak, ilham alarak öğrenme ve çalışma imkânı vermesi; G6, ekiple yapılan araştırmaların ekiptekileri yakınlaştırması; G2, ekip çalışmasının sorun çözmeye

katkısı; G20, ekip çalışmasının karar vermede önemli olduğu; G1, ekip araştırmalarının tecrübesiz araştırmacıya katkısı; G17, ekiple çalışma uyumunun proje yönetimini kolaylaştırdığı; G10, ekip çalışmasında pratikliğin araştırmacılığa katkısı; G17, yaş ve olgunluk arttıkça takım çalışmasına yönelmenin arttığı; G8, araştırmacılığın takım çalışmasına yönelimi teşvik ettiği hususlarına vurgu yapmaktadır.

G17, zümre yapısının araştırmacı olmasının öğretmene etkisi; G7, zümredeki öğretmen niteliğinin yüksek olmasının önemi; G4, beraber düşünebileceğın araştırmacıların motivasyon sağlaması; G17, öğretmenler arasında akran öğreniminin önemi; G1, araştırmacı öğretmenlerin birbirine daha çok destek olduğu; G7, öğretmenlerin grupla hareket etme temayülünde olduğu algısı gibi nedenlerle ekip çalışmalarına daha fazla yönelme olabildiğini belirtmektedir.

G13, farklı sektörlerden kişilerle ekip çalışması yapma isteğini ifade etmekte; G16, öğrencilerle araştırma takımı olmanın önemine değinmektedir.

4.4.4.4.3 Bireysel çalışmayı tercih etme. Katılımcıların bireysel çalışmayı tercih etme nedenlerine yönelik ifadeleri bu bölümde sunulmuştur.

G21, G14, G11, G7, G6, G5, G4, G3 ve G1, bireysel araştırmacılığı tercih etme nedenlerini şu sözlerle ifade etmektedir.

"Yok, enteresan bir şey, ben böyle şeyleri daha çok kendim yapmayı tercih ederim. Çünkü doğruluğuna güveneceğım, bak ben sana söylüyorum kaç kaynaktan birinin lafını bile araştırıyorum, tanımadığının biriye kitabı var mı, başka makale yazmış mı bakıyorum. Çünkü grup iş birliğı iyidir ama şöyle, şöyle de bir şey var."

[G21]

"İşleyişin daha hızlı ilerlemesi, çok fazla detayda vs. boğulmamak üzere."

[G14]

"Aynen öyle, kimse benim gibi yapamaz, kimse bunun bütün yöntemlerini bilemez diyerekten giriyorum. Bir de şöyle bir şey, biraz saçma oluyor ama bilmesem de yapabileceğimi sezdiğim an dalarım. Öğrenirim, onu öğrenirim her yönüyle öğrenirim ve yaparım, çıkarım da işin içinden."

[G11]

"Ama mesleki anlamdaki kısmında merakım ve istediğim genelde biraz daha tek başına kaldığı için tek başına yürütüyorum araştırmalarımı da."

[G7]

"Yani bu arada ben genelde tek oluyorum. Çünkü benim için önemli olan şey diğer öğretmenler için en önemsiz şey olabiliyor net olarak. Hele de olay böyle sosyal konularsa çok şeye girmiyor öğretmenler."

[G6]

"Araştırmanın içeriğine bağlı. Ekip çalışması çok önemli. Ekip çalışmasıyla çok daha farklı bakış açılarına sahip çok daha kullanılabilir projeler, ürünler çıkarabilirsiniz ama bu da zor tabii ki. Orada uyumu sağlamak aynı bakış açısını yakalayıp el ele çalışıyor olmak. Yakaladığın zaman çok büyük keyifle, çok güzel ve çok ciddi verim aldığım süreçte ve sonuçta verim aldığım projeler çıkıyor ortaya. Bu yönden şanslıyım. Ama daha önceki senelerde tabii ki birtakım çatışmalar yaşadığımız gruplarda yapmak zorundaydık. O anı kurtarmak zorundaydık. O projeyi bitirmek zorundaydık. Çok zor oldu. Böyle bir zorluk varsa belki benden belki kişilerden kaynaklı, belki yapısal içerikten kaynaklı tek başıma çalışmayı tercih ediyorum."

[G5]

"Bireysel yapmayı tercih ediyorum. Benim okuduğum saatlerde ya da fikir danışmak istediğim anda birilerini uyanık bulmam çok zor. ... Bazen mesai saatleri içerisinde bile birilerini uyanık bulmak çok zor."

[G3]

"Çünkü daha çok kendi emeğimin sonucunu görebiliyorum hocam. Başından sonuna bir harita izliyoruz. Kafamda bir yol çiziyorum. O yolu tek başıma daha rahat ilerleyebildiğimi fark ediyorum ama bir başkasıyla aynı çalışmayı yaparken aynı frekansta olmayabiliyorsunuz her zaman."

[G1]

4.4.2.2 Araştırmacının değişen sosyal hayatı. Bu kategori araştırmacılığın yol açtığı sosyal değişimler kategorisi içinde oluşmuştur. Katılımcıların araştırmacılığın etkisiyle sosyal hayatlarında meydana gelen değişimler hakkındaki görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

G20, G19, G17, G16, G14, G13, G12, G8, G7, G6, G5, G4, G3 ve G2, araştırmacılığın iletişime etkilerini dile getirmektedir. Belirtilen katılımcıların bir kısmının görüşleri şu şekildedir.

"Tabii artırıyor, daha çok insanla, daha iletişiminiz artıyor, bir şeyi araştırmak için soruyorsunuz veya o kullandığınız kaynak bile iletişim aracıdır, onun bir şeyini kullanmış oluyorsunuz. Artıyor diyebilirim, iletişim arttı."

[G20]

"Bu da olumlu unk özellikle araştırma hem araştırma sürecinde hem de araştırmaların sergilenmesi sürecinde çok farklı kesimden insanlarla görüşme imkânı buldum. Bu da benim insanlarla iletişimimi müthiş etkiledi, çok etkiledi yani."

[G19]

"Orada da oldu unk her yeni yılın ğrenci grubunun iletişim sistemi zor ve aslında toplumsal olarak da ben kendi iletişimimde de çok ilerledim ve daha çok sen diliyle başlamışken mesleğe, o bir süre sonra ben diline önemli ölçüde dönüşüyor. unk sen dilinin daha böyle yargılayıcı, suçlayıcı bir iletişimde etkisi var. Ben dili biraz daha karşı taraf empatik yaklaşımlı, daha duyarlı yaklaşmayı öğretiyor ve gerektiriyor. Araştırmalarım da zaten o estetik diyeceğim, o estetikle hareket etmen gerektiği için bir süre sonra özel okulların da o çok boyutlu yönü ve hassasiyeti, seni iletişimde ister istemez ilerletiyor. Daha ilerleyebilir miyim, ilerlerim ama bir mesleğin birinci yılından 12. yılına kadar çok ilerledim, asla aynı değil, başlarda daha iletişimim kötüydü ama şimdi daha iyi, daha da iyi olabilir yani, daha etkili ve efektif olabilir."

[G17]

"Biraz daha sanırım kendi alanıma biraz daha hâkim hissediyorum kendimi. Araştırma yaptığım durumlar genelde bulunduğum ğrenci, ğretmen, eğitim, teknoloji bu çerçevede olduğu için herhangi biriyle bu konuyla iletişime geçtiğim zaman olaya daha vakıf daha hâkim, daha yorumlamaya müsait farklı belki, tezleri ortaya koyabilen farklı bakış aıllarını sunabilen bir tutum oluşturdu diyebilirim."

[G8]

"Yani, ne bileyim, bir şey söylerken ya da diyelim ki mdrmle konuşacağım bunun için işte o basamakları bir önceki basamakları tamamladıysam.

Literatürde şu var aslında demek, şunu araştırdım, şurada şu var şunu uyguladım demek çok ikna edici oluyor. İletişimi kolaylaştıran bir şey haline gelebiliyor. Bu, birincisi olabilir."

[G6]

"Tabii oldu. Niye oldu iletişim konusunda? Şimdi anlıyorum. İyi ki yüz yüzeyiz. Şimdi anlıyorum. İletişim becerilerimin arttığına inanıyorum bu sayede. Çünkü bilgi arttı. Paylaşılacak şeyler arttı. Paylaşacağımız şeyleri nasıl paylaşacağımız konusunda karşıdaki kişiyi hangi konuda nasıl ikna edebilirim fikri de oluştu bu sayede. Bazı insanlar vardır çok basit örneklerden anlar. Bazı insanlara biraz böyle dallandırıp budaklandırmak gerekir. Dallandırıp budaklandıracaksanız da siz de bir şeylerin olması gerekir, bir alt yapının olması gerekir. Bu, bana onu sağladı."

[G3]

G21, G19, G16, G9, G6 ve G3, araştırmacılığın sosyal çevrede saygınlığı artırdığını şu sözleriyle ifade etmektedir.

"Var şöyle oluyor mesela, bir sınıf öğretmeni gibi ben bilişim teknolojileri öğretmeni bile olsam, hocam işte biz çocuklarımızı hangi etkinliklere götürelim, hangi müzede ne vardır siz bilirsiniz, işte nerede bir etkinlik vardır siz bilirsiniz, öyle şeyler mesela çokça söylüyorlardı. Eğer bir veli toplantısına denk gelirsem, birebir soruyorlardı mesela bunları. Velilerle bağlantılı belki böyle açılımlar olmuş olabilir."

[G21]

"Veliler kesinlikle bu konuda saygı duyuyorlar, çok saygınlığın artıyor bir defa. Velinin gözünde çok ciddi saygınlık artıyor ve o tür öğretmenlere gerçekten iyi muamele ediyor veliler. Bundan dolayı kendi çocuğuna yeni bir bakış açısı kazandırdığını düşündüğü zaman ki buna inanıyor, ben velilerden çok bir geri dönüşler aldım. Allah razı olsun diyebilirim onlara."

[G19]

"Sosyal açıdan gerçekten güzel oldu çünkü hem öğretmen çevresi hem veliler olsun hem kendi ailem olsun değer veriyorlar, o değer vermeleri çok önemsemesem de bir mutluluk oluşturuyor. Onları baz almıyorum ama mutluluk."

[G16]

"Veliler eleştirirken biraz daha dikkatli oluyorlar, çünkü eleştirmeye başladıklarında başka velilerden tepki alabileceklerini biliyorlar veya okul idaresinden ciddi anlamda bir savunma geleceğini biliyorlar, fark ediyorlar. Bu anlamda olumlu hocam yani."

[G9]

"Sosyal yaşamda, ben bunu merak ettim, şunun üzerine bir çalışmam var demek zaten başlı başına farklı bir şey insanlara göre. Aa, bunu mu araştırıyorsun, bunu mu yapmışsın falan. Aslında çok basit olan bir şeyi onların gözlerinde onlar çok büyüttükleri için belki yapmıyorlar. Sen önemli bir hale gelebiliyorsun. Bu da o ortamda aslında daha seni olumlu bir noktaya, dinlenebilen bir noktaya aslında taşıyor. Olumlu bir enerji veriyorsun."

[G6]

"Sosyal çevreme gelince ki çok geniş değil, saygı gördüğümü hissediyorum. Meslek çevremde pek çok konuda belki de her konuda danışılan birisi haline geldim. Özellikle son yıllarda öyle çünkü bakınca yaşım çoğundan genç olmasına rağmen okulda."

[G3]

G21, G18, G16, G13, G8, G7, G5 ve G2, araştırmacı öğretmen olmanın güvenilirliği artırdığını belirtmektedir. G18, G13 ve G8'in ilgili görüşleri şöyledir.

"Onun dışında veli ve okul yönetimi bazında belki verilere dayalı olarak konuşabiliyorsunuz, o kimlik ve sizin daha güvenilir, daha inandırıcı olmanızı da sağlıyor. Daha dikkate alınıyor belki de söylediğiniz şey. Bir his değil bu, bir sezgi düşünce değil ama bir şeye dayanıyor bu şekilde."

[G18]

"Tecrübesiz görüyorlardı, şimdi daha güven duyuyorlar, aynen. Şimdi daha güven duyuyorlar çünkü ben de piştim yani sonuçta, bir şeyleri yaptım, denedim, yanıldım, bak bu böyle oluyor, bak bu böyle olursa. Şimdi müdür şunu söylüyor; ya hocam tamam sen bunu yapmak istiyorsun da veli kısmını nasıl halledeceğiz? Şimdi ben onu öncesinde denemişim ya, başka okulda denemişim ya biliyorum, her farklı okul kültüründen de nasıl denenmesi gerektiğini de biliyorum. Hocam bunu bu şekilde aşmıştım, yapmıştım, burada da böyle yaparız. Bu şekilde bir şey oluyor, bir fikir üretme noktasında güven duyuyorlar. Ondan sonra başka nasıl söyleyebilirim?"

[G13]

"Şeyi düşünüyorum. Başladığım süreçteki veli iletişimimle şu anki süreçte veli iletişimimi her zaman belli bir çizgi, aynı çizgide devam etti gibime geliyor. Ama hani belki biraz daha saygınlık mı diyeyim belki veli portföyü olduğu için size biraz daha güven, daha böyle içinde olduğunuz için belki de güven biraz daha fazla diyebilirim."

[G8]

G16, G14, G12 ve G11, velilerin farklı şeyler deneyen araştırmacı öğretmenleri tercih ettiğini belirtmektedir. G14 ve G11'in ilgili görüşleri şöyledir.

"Veliler açıkçası bunun en az farkında olan kısımları oluyordu. Biraz dediğim gibi benim karşılaştığım öğrenci ve veli profiliyle alakalı ama çocuklarının okul eğitimi dışında farklı bir şeyde, daha bilimsel, daha üst düzey bir şeyle yönlendirilmiş olmalarından, öyle bir şeyin parçaları olmalarından da memnuniyet duyduklarını biliyorum."

[G14]

"Bence söylenen şey olmuyor da bence bu durumdan memnun olduklarını düşünüyorum. Evet, çünkü velide biraz şey oluyor, farklı öğretmen isteniyor. Kimsenin yapmadığı şeyi yapan öğretmen gibi görünüyorsunuz, o zaman daha farklı oluyor ama bir de şey oluyor, bazen bir proje konusu verirseniz de öğrencilerden çok veliler yapar ya, onların daha şey olduklarını görüyorum, bu durumdan hoşnut olduklarını görüyorum. Ama benim için önemli olan öğrenciyi bu konuda harekete geçirmektir."

[G11]

G17, G15, G14, G7, G5 ve G1, araştırmacılığın sosyal ilişkilere olumsuz etkileri de olabildiğini belirtmektedir. G17, G15, G7 ve G5'in ilgili ifadeleri şu şekildedir.

"Okuduğun bir kitap üzerine konuşuyorsun, oradaki karakterin insan hayatında ne kadar yoğunluğunu konuşuyorsun ama yalnız şöyle bir zorluğu oluyor, sonra çok böyle bir dedikodu ortamını çok sıkılır vaziyette buluyorsun ama içinden de şey diyorsun, bu ortamlar da bu toplumun bir gerçeği, bölmek de lazım, o da bir bakış açısı, sosyolojik çünkü falan diyorsun. Öyle bir durum da oluyor yani, eğlenceli olabiliyor."

[G17]

"Evet, şöyle oluyor; günlük mesela sıradan insanlara da bilimsel olarak, bilimsel açıdan bakıyorum ister istemez. Bu bazen duygusal ve sosyal ilişkilerde sorun çıkarabiliyor. Mesela arkadaş ilişkilerinde mesela benim ayıp olur kavramı var ya mesela, ayıp olur, bende mesela çok yok o, ben açık bir şekilde içten nasıl davranırsam öyle davranıyorum mesela. Olaylara da ayıp olur açısından bakmıyorum, bilimsel açıdan bakıyorum. Bunun böyle olması gerekiyor diye düşünüyorum ve arkadaşlarım da hemen diyorlar ki evet sen haklısın, haklıysam evet tamam yapalım. Sen haklısın ama böyle olması lazım, toplum böyle yapıyor, ayıp olur diyor mesela. O konuda çatışma yaşıyorum. Eşimle bile bazen yaşıyorum, o çatışmayı. Böyle bir sorun oluyor açıkçası."

[G15]

"Bazen de tam tersi insanlar sizi sevmeyebiliyor yani. ... Tabii ki, bizim mesleğimizde vardır o maalesef. Bir şeyi böyle kanıta dayandırdığım zaman, somut şeylerle konuştuğum zaman bazı öğretmenlerin hoşuna gitmiyor mesela bu. Gerçek yani."

[G7]

"Olumlu katkısı olacağını düşünüyorum ileride ama şu anda tabii ki zorluyor. Herhangi bir sosyal hayatım yok. Arkadaşlarımla görüşemiyorum."

[G5]

G21, G13, G7, G4 ve G1, araştırmacılıkla birlikte arkadaş ilişkilerinin ve arkadaş profiline de değiştiğini belirtmektedir. G21 ve G7'nin ilgili sözleri şöyledir.

"Evet, tam ben de onu söyleyeceğim. Biraz daha galiba bu konulara kafa yoran kişilerle daha bir yakınlaşma oldu. Daha bir yakınlaşma oluyor. Arkadaş çevresinde değişme oluyor ama zaten şehir değiştirdim, açıkçası yoksa bıraktığım şehirde mesela çok bir dost grubum vardı, daimdir yani tartışılmaz. Zaten hepsinin kafası çalışıyor, yani hepsi eğitime kafa yoruyor tamam mı, değişen bir şey yok ya, sen nasılsan aynısını buluyorsun. Aslında çok bence değiştirmiyor. Çünkü evet, dostluk her zaman daimdir ve mümkün oranda zaten daha çok bu konuları, her türlü konuyu, mevzuyu tartıştığım kişilerle yakınlaşıyorsun. Ama şimdi mesela yeni okulumda baktığımda, daha çok böyle araştıran, yeni şeyler yapmak isteyen kişilerle daha yakın hemen ilişki kurdum."

[G21]

"Aklıma ilk başta şey geldi. Arkadaşlarımı etkileme. Farklı alanlarda bir şeyler gördüğünüzde ister istemez bunu arkadaşlarınızla paylaşıyorsunuz. Ve onların da belki merakını çekebiliyor. Onları da etkileyebiliyorsunuz ve belki o konularla ilgili onlarda araştırma yapma isteği uyanıyor. Aa ya da ben de geleyim seninle, ay merak ettim gibilerinden olabiliyor. Arkadaş seçimi, ya seçim demiyim de profili değişiyor belki. Arkadaş profilleri değişiyor. Çünkü araştırma yaptığımız, ya da ne bileyim, ilgilendiğiniz bir konuyla ilgili gittiğiniz alanlarda hep aynı yüzlerle karşılaşıyorsunuz. Ondan sonra onlarla arkadaş oluyorsunuz. Onlarla ilgili daha fazla bilgi ediniyorsunuz. İşte ondan sonra araştırdığınız konu ya da merak ettiğiniz konuyla ilgili onlar da farklı bilgiler size sunuyor. Siz de geliyorsunuz, onlar da geliyor ve farklı arkadaşlıklar ortaya çıkıyor. Hani arkadaş seçimi değil de hani arkadaş profili ve arkadaşları etkileme konusunda sosyal çevremde böyle bir şey görüyorum açıkçası."

[G7]

G19 ve G4, araştırmacılığın etkisiyle sosyal medyada araştırma ve eğitim üzerine yeni arkadaşlar edindiğini şu sözlerle belirtmektedir.

"Dışarıdaki insanlar, sosyal medyada mesela bu araştırmaları paylaşıyorum ben bazen. Sosyal medyada mesela çok olumlu tepkiler veriyor, ben hiç eğitimle ilgilenmeyen insanların dikkatini çekip onunla ilgili kitap okuduğunu söyleyen, araştırma yaptığını söyleyen insanlar duydum. İlginç mesela."

[G19]

"Mesela en basitinden twitter, benim gibi düşünen insanlarla twitter üzerinde bir aradayım. Dolayısıyla orada başlayan dostluklarım var. Pek çok eğitim camiasındaki isimleri oradan tanıyorum ve gerçekten birlikteliklerimiz oluyor. Bir araya gelebiliyoruz. Sosyal yönden belki arkadaşlıklarımı değiştirmiş olabilir."

[G4]

G6, farklı konularda çalışmanın yarattığı olumlu bir imaj olduğunu; G17, araştırmacılığın ilişkilerde kaliteyi artırdığını düşündüğünü belirtmektedir.

4.4.2.3 Araştırmacılığın aile hayatına yansımaları. Bu kategori araştırmacılığın yol açtığı sosyal değişimler kategorisi içinde oluşmuştur. Katılımcıların

araştırmacılığın etkisiyle aile hayatlarında ortaya çıkan değişimlerle ilgili görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

G11, G5 ve G1, araştırmacı anne olmanın çocuklar üzerindeki etkisine değinmektedir. G5'in ilgili ifadesi şoyledir.

"Bunu da istiyorum. Neden? Benim de annem öğretmendi ve merkeze giderek yüksek lisans yapıyordu. Kitapları vardı açık ğretim sınavlarına falan gidiyordu. Ders alışıyordu. Ben annemi kırk yaşında bir taraftan ev temizleyip boş vaktinde ayağını uzatmış kitap okurken... ama ders çalışır, iki gün sonra sınava girecek gördüğümde zaten okumam gereken biriydim ben. Asla liseden sonra evde oturacak biri değildim artık. O noktadan sonra olmadı mı? Oldu. Ama benim için artısı eksisini kapattı. Umuyorum kendi çocuklarım için de öyle olacaktır."

[G5]

G20, G18, G15 ve G14, araştırmacılığın aile hayatına olumsuz etkileri olabildiğini belirtmektedir. G20 ve G15'in ilgili ifadeleri şoyledir.

"Biraz olumsuz oluyor diyebilirim çünkü vakit ayırmanız gerekiyor. Benim okuldaki vaktim ona yetmiyor ama şu anda evde yapıyorum, çocuklar uyumadan da hiçbir şey yapamadığım için, çocuklar uyuduktan sonra geç saate kadar oturup bir şeyler hazırlamaya çalıştığım, bilmiyorum o da beni yoran bir şey oluyor zaten."

[G20]

"Bir de zaman ayırmak gerekiyor ya çalışmalara, araştırma çalışmalarına, bu da biraz aile hayatını, ailene de daha az zaman ayırman anlamına geliyor, çocuğuna, eşine, bunun da böyle bir olumsuz yanı oluyor günlük hayatta."

[G15]

G18, G17, G13 ve G7, aile içinde saygınlığın arttığını belirtmektedir. G17 ve G13'n ilgili sözleri şu şekildedir.

"Yani aile hayatında şey oluyorsun, çok saygı duyuyorlar, ben yleydim, ben bilene çok saygı duyarım ama bildiğini de mtevazılıkla yoğurana çok daha saygı duyarım. Olduğun ortamda bir birikim oluşuyor ve bu birikimle sen birilerine destek olduğunda ve enerji verdiğinde bu karşı taraf tarafından çok olumlu karşılanıyor, bu aile için pozitif katkıya sebep oluyor çünkü duyarlı

olan sen oluyorsun. Duyarlı sen olunca ilişkiler daha tatlı yürüyor, daha sağlıklı iletişim kuran kişi oluyorsun daha doğrusu. Çünkü o kadar bilginin, birikiminin getirdiği bir yapı oluyor, daha tolere edebiliyorsun, daha insanlara olduğu gibi davranabiliyorsun, araştırmacı ruh biraz bunu gerektiriyor. Eğer dediğim gibi bunu farklı egosal bir durum haline getirmiyorsan, daha mütevazı algılayabiliyorsan, bu ailede çok farklı karşılanıyor."

[G17]

"Mesela ailem açısından söylediğimde de ailem gururlanıyor, onu diyebilirim. Eşim de gururlanıyor ama çok istemese de gururlanıyor. Mesela tezimde ona teşekkür ettim. Ama zorluk çıkarttığı da oldu mu oldu yani, mızızlandıdığı da oldu."

[G13]

G5 ve G1, araştırmacılığa aile desteğinin önemine şu sözleriyle vurgu yapmaktadır.

"Gerçekten kişinin kendisi, çevresi çok önemli ama yani ben kendi yaşantımda eşimden, ailemden her zaman bu konuda destek aldım. O konuyla ilgili hiçbir sorunum olmadı ama benmişim yine engelim."

[G5]

"Bunları yaptım yapmaya devam edeceğim. Zorluklar yaşamıyorum mu? Evet evliyim altı yaşında bir oğlum var. Eşimin desteği olmasa kesinlikle hiçbirisini başaramazdım. Şimdi mesela ben çıktım, geldim. Eşim evde oğluma kahvaltı hazırlıyor ve işte tez yazmaya başladım. Her akşam istisnasız saat ondan bire kadar ben evde yokum. Yukarı çıkıyorum ve ders çalışmaya başlıyorum. Eşim bu konuda bana çok ciddi bir destek oldu. Destek olmasa zaten mümkün değildi."

[G1]

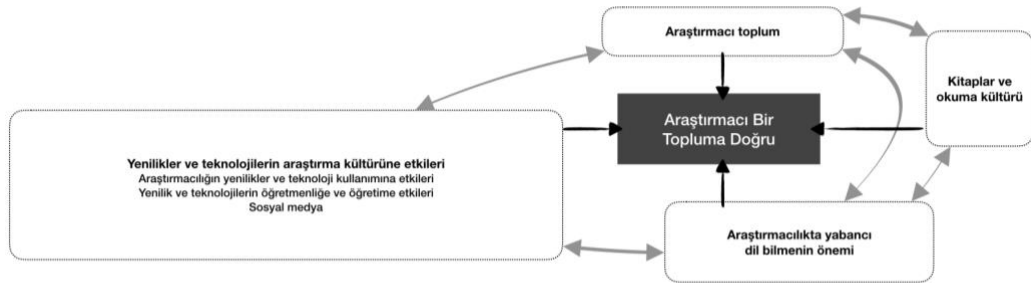
G19, G12, G5 ve G4, araştırmacılığın etkisiyle aile içi iletişimde değişiklikler yaşandığını belirtmektedir. G4'ün ilgili ifadesi şöyledir.

"Aile hayatımda sohbetlerimiz değişti. Eskiden normal bir karı koca muhabbeti yapardık. Şimdi muhabbetler böyle hani eğitim üzerine, ileriye yönelik neler yapılabilir, biz artık eşimle evde bile iş arkadaşı gibiyiz. Daha çok sohbetlerimiz bunun üzerine oluyor. Ne yapılabilir? Gelmeden önce az önce belirtim ya sayı hissini anlatacağım neler yapabiliriz falan. Buna döndü yani.

Kendinize yansıtırsanız tamamen böyle bir şey olursa ailede de bakış açısı bu oluyor. Hele ki eş de aynı böyle şeyse böyle oluyor. Benim özel durum belki."
[G4]

G5, evde öğretmen olmanın; G16, öğrenci deneyimlerini çocuklarıyla da gerçekleştirmenin etkilerine vurgu yaparken; G9, araştırmacı öğretmen çocuklarının araştırmaya eğilimli olduğunu düşüncesinde olduğunu dile getirmektedir.

4.4.3 Araştırmacı bir topluma doğru. Araştırmacı bir topluma doğru kategorisi, öğretmenlerin; toplumun genel olarak araştırmacı bir toplum olma yönünde değişmesi gerektiği düşüncesinde olduklarını göstermektedir. Bu kategori altında birleşen kategoriler, araştırmacı toplum, kitaplar ve okuma kültürü, araştırmacılıkta yabancı dil bilmenin önemi, yenilikler ve teknolojilerin araştırma kültürüne etkileri kategorileri olarak belirginleşmiştir. Araştırmacı bir topluma doğru kategorisi ve alt kategorileri şekil 15’te sunulmuştur.



Şekil 15. Araştırmacı bir topluma doğru kategorisi ve alt kategorileri.

4.4.3.1 Araştırmacı toplum. Bu kategori araştırmacı bir topluma doğru kategorisi içinde oluşmuştur. Katılımcıların araştırmacılığın topluma yansımaları beklentisiyle ilgili görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

G14, bir orta sınıf oluştuğunu belirtmekte, bu sınıfın özellikle çocuklarına yaklaşımı ve eğitim beklentileriyle dikkat çektiğine vurgu yapmaktadır. G14’ün ilgili sözleri şu şekildedir.

"Var yani bazı çocuklar, artık şöyle söyleyelim, şu anki çocuklar birtakım ön öğrenmeleri okul öncesinde tabletlerden, telefonlardan, televizyonlardan

öğreniyor. Dolayısıyla hazır bulunmuşluk seviyeleri benim kuşağıma göre daha yüksek. Şu anki ikinci çocuğum diyelim, aralarında 4 yaş fark var, o 4 yaş arasında da görüyorum. Niye, benim şu anki çocuğum tabletle 5 yaşında tanıştı, şimdiki doğduğu anda tanıştı. Ve mesela şunu fark ediyorum, izlediği videolardan şeylerden yabancı birtakım şeyleri 2,5 yaşında, 3 yaşında birtakım yabancı şarkılar öğrenmiş. Tamamen izleyerek öğrenmiş. İlk başta yanlış telaffuz ediyordu, izleye izleye şimdi daha doğru telaffuz ediyor. Bu sene üçüncü sınıfa başlayan oğlum da son 1-2 yıldır tablettten şeyden, nasıl diyeyim, bilgiye dayalı soru yarışmalarından oynuyor, o tür yarışmaları seviyor. Çok fazla kitap okuyor, çok fazla severek yapıyor. Onun dışında söylediğim gibi, kendi yapmayı hoşlandığım faaliyetleri beraber yaptık, beraber tiyatrolara gittik, konserlere gittik, kitaplar hakkında konuştuk, satranç oynuyoruz, diğer farklı etkinlikleri. Ve şunu gözlemliyorum, ilgili ailelerin birçoğunda bu tür benzer şeyler var. Biraz orta sınıf diyelim, bir orta sınıf oluştu ve orta sınıf çocuğunun eğitimine. ... Oluştur evet. Çocuğunun eğitimine önem veriyor, biraz avantajlı bir sınıf. Mesela bir asgari ücretliye göre biz avantajlıyız, kabul etmemiz gerekiyor. Niye, ben zaman ayırabiliyorum, maddi bir şey ayırabiliyorum çocuğuma. Kendimden kısarak ayarlayabiliyorum. Diğerleri ancak temel ihtiyaçlarını karşılayabiliyor, milyonlarca aile. Bu anlamda benim çocuğum avantajlı oluyor, bir adım hatta birkaç adım önde gidiyor."

[G14]

G14, bu şartlar altında araştırmacılık ve yenilikçiliğin eskisinden daha fazla gerektiğine vurgu yapmakta; G15, araştırmacı toplum olmak gerektiğini düşündüğünü belirterek her meslekteki kişilerin araştırmacı olması ihtiyacının ortaya çıktığını dile getirmektedir. G17 ise, her koşulda ülkenin gelişiminin araştırmacılığa bağlı olduğunu düşündüğünü belirtmektedir.

4.4.3.2 Kitaplar ve okuma kültürü. Bu kategori araştırmacı bir topluma doğru kategorisi içinde oluşmuştur. Katılımcıların kitaplar ve okuma kültürü hakkındaki görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

G18, arařtırmacılıкта okumanın önemli olduğunu; G11, daha çok okumanın araştırmacılığa teşvik ettiğini; G10 ise, doğruyu bulmanın daha çok okumakla mümkün olacağını dűřündűđünü belirtmektedir.

G16, öğrencilerin kitap okurken özđürce seşim yapabilmesi gerektiğini; G11, okul kűtűphanelerinin okuma alışkanlığı açısından önemli olduğunu; G14, sınıf kitaplıklarının okuma alışkanlığını geliştirmede etkili olduğunu belirtmektedir.

G18, arařtırmacının literatűrű takip etmesi gerektiđini; G19, okunacak kitap seřiminde kriterler olması gerektiđini; G10, objektiflik için kriter bazlı okumak gerektiđini; G10, edebiyat (kurmaca) okumalarının vakit kaybı olduđunu belirtmekte; G19, okumalarda popűler kűltűre mesafeli yaklařmak gerektiđine vurgu yapmaktadır.

4.4.3.3 Arařtırmacılıкта yabancı dil bilmenin önemi. Bu kategori araştırmacı bir topluma doğru kategorisi içinde oluşmuştur. Katılımcıların arařtırmacılıкта yabancı dil bilmenin önemine dair ifadeleri bu bölümde sunulmuştur (Önceki temalarda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin özellikle literatűr araştırması bağlamında yabancı dil bilmesi gerekliliği üzerinde ayrıca durulmuştur. Bu bölümde daha çok bu kategoriyle ilgili hususlara yönelmek hedeflenmiştir).

G14, G13, G11 ve G9, araştırmacılık için yabancı dil bilmenin gerekliliğine vurgu yapmaktadır. G9'un ilgili ifadeleri şoyledir.

"Yabancı dilinizin iyi olması lazım. Çünkü yabancı diliniz olmadığı taktirde birçok veriye bilgiye ulaşamıyorsunuz. Bir nevi teknolojiyi bu anlamda iyi kullanabilmek, arama motorlarını iyi bilmek, artı yabancı dile sahip olmak lazım."

[G9]

G10, G5 ve G4, yabancı dil yeterliğinin araştırmacılığa etkisine değinmektedir. G5'in ilgili ifadesi şoyledir.

"Keřke mümkün olabilse de her öđretmenin ikinci bir dili olabilse. Benim yok mesela. Bu yönüm eksik. Arařtırma yeterliliđi açısından ikinci dile sahip olmalı. Bunun çok önemli olduđunu dűřünűyorum. Çünkü tezimde de çok eksikliđini hissediyorum bu anlamda"

[G5]

G10, araştırma için yabancı dil (İngilizce) eğitimine önem verilmesi gerektiğini belirtmekte; G3 ise, İngilizce bilmenin hizmet içi eğitimler ve öğretmen eğitiminde de etkili olduğunu belirtmektedir.

4.4.3.4 Yenilikler ve teknolojilerin araştırma kültürüne etkileri. Bu kategori araştırmacı bir topluma doğru kategorisi içinde oluşmuştur. Bu kategoride birleşen kavramsal kod ifadeleri araştırmacılığın yenilikler ve teknoloji kullanımına etkileri, yenilik ve teknolojilerin öğretmenliğe ve öğretime etkileri, sosyal medya başlıkları altında kategorileşmiştir.

4.4.3.4.1 Araştırmacılığın yenilikler ve teknoloji kullanımına etkileri. Katılımcıların araştırmacılığın yeniliklere yaklaşım ve teknoloji kullanımına etkileri hakkındaki görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

G20, G19, G18, G17, G11, G10, G9, G7 ve G2, araştırmacılığın teknolojiyi kullanmada pratiklik kazandırdığını belirtmektedir. G20, G9 ve G2'nin ilgili ifadeleri şu şekildedir.

"Evet, tabii şimdi hiç bilmediğim internet sitelerini öğreniyorum şu an, bir şeyler hazırlamak için. Ben onları atıyorum eskiden Word'de onu koyarak, bunu koyarak hazırladığım şeyleri şu an poster hazırlama siteleri var, oradan tık tık tık daha rahat yapabiliyorum. Olumlu etkiliyor."

[G20]

"Diğer varlıklarla sıkıntı yok. Şöyle yani iletişim araçlarını daha iyi kullanabildiğimi düşündüğüm için daha da geliştiği için tabii ki daha da gelişti. Nasıl gelişti? Örneğin kullanmak istediğim bir yazı ya da bir makale ya da bir resimle alakalı olarak İsviçre'deki birisine tutup da bir mail atıp onun izniyle hemen bir şey kullanabiliyorsunuz. Yani daha önceki bundan on beş-on altı yıl önce bunu yapamıyordum mesela."

[G9]

"Bazı programları evet, kullanmaya başlıyorsun. İşte mesela, APA'yı bilmezdim ben. Yazarken bu formatı kullanarak yazmayı. SPSS'i söyledim hakeza aynı. Pratiklik noktasında tabii ki katkıları oluyor."

[G2]

G17, G13, G12, G11, G10, G9, G7, G5, G4, G2 ve G1, arařtırmacılıđın yeniliđe uyumu kolaylařtırdıđını dűřündűđünü belirtmektedir. G17, G7 ve G4'űn ilgili ifadeleri řoyledir.

"Çok daha uyumlu oldum. Yeniliklere zaten açık biriydim ama şimdi daha açığım yani, sınırlarım daha genişledi. Bu da çok hoř bir řey. 1 ile 5 arasında puan verecek olsam, 5 derim yani. 1 ile başlayıp 5'e çıkmak derim ama daha da çıkacak diye dűřünüyorum. Orada bir sınır yok, yeniliklere uyum konusunda daha da geliştim. Çünkü araştırırken geziyorsun aslında yani, o seni çok uyum sağlar hale getiriyor."

[G17]

"Daha fazla hemen daha böyle kısa bir sürede adapte olabiliyorum yeniliklere. Açıkçası bu. Daha kısa sürede adapte olup, belki daha kısa sürede řey yapabiliyorum. O yenilikleri çekip kendi mesleğime uyarlayabiliyorum. Kısa hani. O süreyi kısalttı. Kendi mesleğime uygulayabilme, onu sürece aktarabilme sürecimi kısalttı araştırmacı kimliğim bence. O tecrűbelerim."

[G7]

"Daha iyi uyum sağladığımı dűřünüyorum ve yenilik arıyorum açıkçası. Uyumu geçtim yenilik arıyorum. Acaba farklı ne yapabilirim? Diye o yönden bir artısı var. Teknoloji ve dijital teknolojilerin kullanımını zaten alanım."

[G4]

G12, G9, G7 ve G6, araştırmacılığın yeni teknolojileri denemeye yönlendirdiğini belirtmektedir. G9 ve G7'nin ilgili sözleri şu şekildedir.

"Vardır daha hani merakla ilgili bir şey olsa gerek çünkü şey var hani kullanmasam bile en azından takip ettiğimi söyleyebilirim bazı şeyleri, teknolojik anlamda."

[G9]

"Bir kere zaten büyük bir farkındalık uyanıyor başka bir gözle bakıyorsunuz yani. Sadece oyun oynamak değil teknoloji. Bunu eğitimde de kullanıp, eğitimde derslerde nasıl kullanabilirim aslında onu öğrendikçe yine kolaylaştı aslında."

[G7]

G16 ve G4, araştırmacılığın yenilik arayışını güçlendirdiğini belirtmektedir. G16'nın ilgili ifadeleri şoyledir.

"İnanılmaz derecede yeniliklere uyum sağladığımı düşünüyorum. Diyorum ki mesela sınıf öğretmeni olmasaydım, şu anda kodlama kursuna gitmezdim büyük ihtimalle, artırılmış gerçeklikle ilgili bir düşüncem olmazdı. Bunlar hep yeni teknolojinin getirdiği şeyler. Ben öğrenciler sayesinde onlara hitap ettiği için ben onlarla haşır neşir oluyorum ve yeniliklerden uzak kalmıyorum. Kendimi yeniliyorum aslında, devamlı yeniliyorum, onlarla birlikte yeniliyorum. Biraz önce anlattığım gibi, yeni gelen bir nesil var, 7 yaşında, bizim yaşımız ilerliyor, aradaki mesafe açılıyor ve bu tür yeniliklere uyum sağlayarak aslında mesafeyi kapatıyorum."

[G16]

G7 ve G4, dijital uygulama öğrenmenin araştırmacılıkla ilişkili olarak arttığını belirtmektedir. G4'ün ilgili ifadesi şu şekildedir.

"Tabii yani yaptığım uygulama, derste de kullandığım için derslerde de kullandığım hatta okuldaki öğretmen eğitimlerinde de -ben öğretmen eğitimlerini de yaptığım için- hani açıkçası biraz uygulamada kalmak, uygulamayı pekiştirmek, uygulamada daha güncel neler kullanabilirim bunu görmek."

[G7]

G19, araştırmacılığın teknolojiyi kullanma amacını değiştirdiğini; G6, araştırmacılığın dijital teknolojileri doğru kullanmaya katkı sağladığını ve yeniliği takip etmenin sorgulamaya/eleştiriye zorladığını; G13, teknolojinin üretme hissini desteklemesinin farklı etkileri olduğunu; G7, araştırmacılığı sayesinde yenilikleri kendi alanına uyarlamanın kolaylaştığını belirtmektedir.

4.4.3.4.2 Yenilikler ve teknolojilerin öğretmenliğe ve öğretime etkileri.
Katılımcıların yenilikler ve teknolojilerin öğretmenliğe ve öğretime etkileri hakkındaki görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

G18, G7 ve G5, teknolojinin eğitimde yarattığı imkânların öğretmenliği etkilediğini belirtmektedir. G7'nin ilgili görüşleri şöyledir.

"Teknolojide, ya şimdi hani, eğitim teknolojileri alanı çok fazla büyümeye başladı. Ve hani o da beni çok çekmeye başladı. A ne var? O da çok güzelmiş."

Şöyle uygulamalar var. Bu uygulamaları derslerde nasıl kullanabiliriz? Hep böyle düşünmeye başlamıştım. Sonrasında o alanın içine girdikçe çocukların da zaten teknolojiye yatkınlığını görünce evet çocuklar bundan da çok zevk alacak ama bunu doğru bir şekilde kullanmak lazım. Nasıl doğru kullanabiliriz? sorusuyla aslında devam ettim."

[G7]

G12 ve G6, dijital teknolojilerin araştırmayı ve sunumu kolaylaştırdığını belirtmektedir. G6'nın öğrencilerinin bir araştırmasını sunumuyla ilgili örnek ifadesi şu şekildedir.

"Sonra, bir sonraki aşamaya geçip şimdi siz kendi sorularınızı hazırlayın. Bütün bunları okudunuz, araştırdınız, öğrendiniz artık sentez aşaması olarak siz işte siz çocuk işçiliği ile alakalı öznel ya da nesnel sorular hazırlayın beş tane dedim. Onları teneffüste arkadaşlarınıza sorun, videolarını çekin. Daha sonra bunları bütün bu notlarınızı ve videolarını birleştirip bir keynote sunumu hazırlayın daha sonra da sınıfta sunun dedim. Bu süreçleri mesela çok iyi yönetip gelip sınıfta sunum yaptılar ve çıkan sonuçlar hani çok çarpıcıydı yani. Çok güzel sentezlemişler."

[G6]

G20, ders materyali olarak Youtube videoları kullanabildiğini; G13, Youtube ve Instagram kullanarak ders anlatmanın ilgi çektiğini belirtmektedir. G16, materyal imkânsızlıklarını dijital teknolojileri kullanarak gidermeye çalıştıklarını belirtmektedir. G7, dijital öğretim materyallerinin grup çalışmasına uygun olmadığını düşündüğünü vurgulamaktadır.

G18 ve G14, teknolojinin kaynaklara erişimi kolaylaştırdığını belirtmektedir. G14'ün ilgili sözleri şöyledir.

"Teknolojiye bu noktada şey yapmam gerekiyor, teşekkür etmem gerekiyor çünkü belki 20 yıl, 30 yıl önceki bir öğretmen ya da akademisyen olsaydım bu kitaplara ulaşamayacaktım. Şimdi biraz internet çağındayız, dijital çağdayız, ben bu kitaplara hızlı bir şekilde ulaşabiliyorum, bunu telefonuma, tabletime indirebiliyorum, maliyeti çok çok az."

[G14]

G7 ve G4, teknolojik materyalleri sınıf içerisinde kullanma ve tanıtmaya önem verdiğini belirtmektedir. G4'in ilgili ifadesi şöyledir.

"Bir de çoğu zaman teknoloji kullanarak derse gelmeden önce zaman zaman videolar atıyorum mesela dersle ilgili araştırma yapmaları için. Şu kaynaklara ulaşabilirsiniz. Bununla ilgili edmodo, classdojo bu tür programlar kullanmaya çalışıyorum."

[G4]

G18, eğitim teknolojisindeki gelişmelerin öğretmeni etkilediğini ve uyum sağlamaya zorladığını; G1, İngilizce gibi bazı öğretmenlik alanlarında teknoloji kullanımının daha kolay içselleştirilebildiğini belirtmektedir.

G1, akıllı tahtaların araştırmada kullanılabilirliğini ve katkı sunduğunu belirtmekte ve öğrencileri teknolojiyi etkili kullanmaya yönlendirmek gerektiğini dile getirmektedir. G18 ve G17, internet ve teknolojinin öğrenci araştırmacılığına katkısının olduğunu; G4, cep telefonu ve interneti yasaklamak yerine kullanmayı öğretmenin gerektiğini belirtmektedir.

G5, öğretmenin teknoloji kullanarak bilgiyi erişilebilir kılmasına; G4, teknolojinin arşivleme olanaklarının derse katkısına vurgu yapmakta ve öğretmenlerin okul seçiminde bile internet bağlantısının önemli hale geldiğini belirtmektedir.

4.4.3.4.3 Sosyal medya. Katılımcıların araştırmacılığın etkisiyle sosyal medya kullanımında yaşadıkları değişikliklerle ilgili görüşlerine bu bölümde yer verilmiştir.

G19 ve G1, araştırmacılığın sosyal medya kullanım amacını değiştirdiğini belirtmektedir. G1'in ilgili ifadesi şu şekildedir.

"Şöyle artık sosyal medyadan yola çıkarak söylersem, dört yıl önceki facebook kullanımım ile şimdiki çok değişti. Amacı değişti. Artık ciddi anlamda o ilk başlarda uğraştığım şekliyle sosyal medyadan hiç hoşlanmadığımı fark ettim. Şu an daha fazla twitterle vakit geçirdiğimi fark ediyorum. Onda da elimden geldiğince zamanı yine sınırlı tutup bir şeyler edinebilir miyim? tarzında yaklaşıyorum. Daha çok yine yurt dışı bağlantısı kurmaya çalışıyorum. Şöyle kurmaya çalışıyorum. Farklı ülkelerden farklı şeyler takip etmeye çalışıyorum

ki “o ne düşünüyor?” Biz böyle diyoruz ama orada ne var acaba? Hem eğitim açısından hem politika açısından, hayata bakış açısından dijital hayatı hayatımdan çıkaramıyorsa bunu bana en düzgün şekilde nasıl getirebilirimi yaşamaya çalışıyorum. Başarıyor muyum? Tartışılır ama."

[G1]

G2, sosyal medyanın araştırmacılığı geliştirmede etkilerine; G4, akademisyen/araştırmacı sosyal medya fenomenlerinin etkilerine vurgu yapmaktadır.

4.4.4 Bilim anlayışında değişim. Bilim anlayışında değişim kategorisi, araştırmacılıkla beraber öğretmenlerin bilim, bilimin doğası, bilim felsefesi, sosyal bilim felsefesi gibi konularda görüş ve algılarında ne yönde, nasıl değişiklikler olduğunu ifade etmektedir. Bu kategori altında birleşen kategoriler, araştırmacılığın bilim ve araştırma etiği farkındalığına katkıları ve bilim, bilimin doğası, bilim felsefesi görüşlerinde değişim kategorileri olarak belirginleşmiştir. Bilim anlayışında değişim kategorisi ve alt kategorileri şekil 16’da sunulmuştur.



Şekil 16. Bilim anlayışında değişim kategorisi ve alt kategorileri.

4.4.4.1 Araştırmacılığın bilim ve araştırma etiği farkındalığına katkıları. Bu kategori bilim anlayışında değişim kategorisi içinde oluşmuştur. Bu kategoride birleşen kavramsal kod ifadeleri bilimsel etik ve araştırma etiği sorunlarını fark etme, intihalden kaçınma, akademik dürüstlüğü önem verme, araştırmacının ve etik öğrenmenin etik davranmaya katkısı başlıkları altında kategorileştirilmiştir.

4.4.4.2.1 Bilimsel etik ve araştırma etiği sorunlarını fark etme. Katılımcıların araştırmacılık sürecinin bilimsel etik ve araştırma etiği sorunlarını fark etmeye etkileri hakkındaki görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

G20, G9, G7, G6, G5 ve G4, araştırmacılığın etik bilinci artırdığını belirtmektedir. G5'in ilgili ifadesi şu şekildedir.

"Kesinlikle oldu. Bir kere herkes etik etik şarkısı türküsü söylüyor ama ne olduğunu bilmiyorduk. şimdi hakikaten çok önemliymiş. Hırsızlık yapmamalısınız. İnsanların görüşlerine saygı göstermelisiniz. Onların ne demek istediğini anlamaya çalışmalısınız. Bir kere empati kurabilmelisiniz Dolayısıyla çok daha anlam kazandı. Orada ciddi bir sıçrama oldu etik anlayışı konusunda."

[G5]

G21 ve G6, araştırmada etik ilkelere uymanın önemine değinmektedir. G21'in ilgili ifadesi şoyledir.

"Bilimsel olmasının işin içinde mesela o kişinin isteğiyle de bunu yayınlamak olabilir mi, eğer yleyse zaten bu kişi bunu oraya koymuş diyelim ki, o zaman ben de alıp onu kullanabilirim gibi. Ama eğer bu özel bir paylaşımsa, özel birinden aldıysam. Mesela diyelim ki senin Twitter'ından bir fotoğraf alıyorum ve bu fotoğraf senin fotoğrafın tamam mı, diyelim ki orada çok bambaşka bir şey var ve benim dersimde işe yarayacak. Orada ben senden izin almak zorundayım, mümkün değil, sen oraya yansıtımişın ama alın bunu kullanın diye yansıtımadımişın oraya onu, koymuşsun, yayınladımişın."

[G21]

G12 ve G6, bütçe yönetiminin etikle ilgili boyutları olduğunu belirtmektedir. G6'nın ilgili ifadesi şu şekildedir.

"O yüzden de aslında iyi olmadığımı da kırmak üzerinden benim için olumlu bir kişisel gelişim alanı ve parayı aslında doğru yere harcama, doğru yere gitmesi mevzusu etik kısmı, bağış kısmı, mesela bağış olması kısmı falan daha fazla düşünmeni daha dikkatli kullanmamı ve bu süreçte bunu daha iyi yönetmeyi öğreniyorsun her halde."

[G6]

G10 ve G9, bilimsel araştırmalarda etik problemler olduğunu/olabildiğini düşündüklerini belirtmektedir. G9'un ilgili ifadesi şoyledir.

"Genelde şöyle çıkar, patent başvuruları yapılmıştır, patent almıştır veya şeylerde çıkmıştır hocam bu Amerikan tarım bakanlığının sitelerinde karşınıza

çıkıyor ya da işte şeyin gıda bakanlığının, belki gıda bürosunun sitelerinde karşınıza çıkıyor. Ulaşıyorsunuz bir şeye yani bu sorun nasıl çözülmüş onu anlatıyor mesela adam hatta bir üründe onu denemiş ürünün ismi söylenmiyor mesela o makalenin bir sır olduğu orda. Öyle durumlar var, ilginç"

[G9]

G9, resmi/özel kurumların araştırma desteklerinde etik sorunlar; G3, araştırmaları yönlendiren bilim dışı etkenler; G8, araştırmacılıkta karşılaşılabilecek etik sorunları fark etme üzerinde durmaktadır. G9, mesleğe saygı ile etik değerlerin ilişkili olduğunu; G8, etik bilincin bilgi kaynağının güvenilirliğine dikkati artırdığını belirtmektedir.

G6, kişi fotoğraflarının materyal olarak kullanımından uzak durmaya dikkat ettiğini; G8 ise, bazı etik sorunları araştırma yönteminde esneklik sağlayarak aşabildiğini belirtmektedir.

4.4.4.2.2 *İntihalden kaçınma.* Katılımcıların intihal ve intihalden kaçınma hakkındaki görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

G12, G7, G6, G2 ve G1, kaynak belirtme ve intihalden kaçınmanın önemine değinmektedir. G2'nin ilgili ifadesi şöyledir.

"Evet, değişen bir şey oldu. Ben şu an sosyal medyada bile herhangi bir sözü paylaşacaksam önce kime ait olduğunu yazarım. Kendi dersimi anlatırken eğer birinden alıntı -öyle zorunlu hissediyorum ki bazen- 40 kelimeyi geçen şeylerde alıntıyı tırnak içinde yazmıyorsunuz. Blok alıntılar. Bunu kullanıyorsunuz, etkisini hissediyorsunuz."

[G2]

G13 ve G10, özgünlük arayışının intihal konusunda bilinç kazandırdığını belirtmektedir. G10'un ilgili ifadesi şöyledir.

"Bilimsel etikle araştırma etiği. Yani fikir çalma konusunda dikkat etmek gerekiyor onu da daha önce de söylediğim gibi öğrencinin aklına bir fikir geldiyse özgün olması, birinin fikrini çalmaması gerektiğini zaten ona da öğretiyorum bir araştırmacı, varsa olmayacak bu diyorum yani bunu deneme bile."

[G10]

G21 ve G5, intihalden kaçınmayı akademik dürüstlük olarak gördüğünü ifade etmektedir. G5'in ilgili ifadesi şu şekildedir.

"Bunların arkasında da akademik dürüstlüğe çok önem vermeli. Yapmış olduğu tüm çalışmalarda atıfta bulunmalı. Ben bu araştırmayı şuradan yola çıkarak. Bir çalışma hazırlıyorum, oraya bir çalışma kâğıdı hazırlıyorum ben. İki tane soru ekledim, üç tablo ekledim. Kafamdan mı uydurdum yoksa bir yerden yola çıkarak mı hazırladım. Bu araştırmanın temeli ne? Hemen oraya küçük parantez içerisinde, şu kitap şuradan alıntıdır şeklinde yazılmalı. Mutlaka akademik dürüstlüğe önem vermeli."

[G5]

G6, intihali emek hırsızlığı olarak gördüğünü ve adaletsizlik olarak algıladığını belirtmekte; G5, öğretim materyallerinde kaynak belirtilmesinin önemine değinmekte ve G1, intihalden kaçınma yöntemleri üzerinde durmaktadır.

4.4.4.2.3 Akademik dürüstlüğe önem verme. Katılımcıların akademik dürüstlüğün önemi üzerine görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

G21 ve G17, akademik dürüstlüğün önemini şu şekilde ifade etmektedir.

"Sonra da bunları gelip kitaplardan doğrulayacak bir kaynakça yazacak, bu da yetmeyecek tabii kendi tarzı nasılsa öğrenciye de öyle öğretiyorsun. Ama bizim okulumuzda da gerçekten bunların olması da isteniyor, bu da iyi bir şey, akademik dürüstlük de çok önemli bizim okulda. Turnitin falan kullanıyoruz. Sonra en az bir tane de webden bir kaynak. Kendiminkini bile koyduğumda literatüre böyle titriyorum. Yüzde 15 çıkıyor, ben de oh. Bir bakıyorum bir tanesi de benim alanım, kendi yazdığım makaleden bulmuş mesela, orada çok hoş oluyorum. Ondan sonra bir tane de web adresinden bulacak. Bütün bu bilgiyi onaylayacak, doğrulayacak ve kaydedecek ondan sonra, raporunu bana yazacak bu işin."

[G21]

"Akademik dürüstlükten haberim yoktu bir defa, net olarak haberim yoktu, üniversitede biraz görüyorsun ama aslında iş hayatına başladıktan sonra, araştırma yüksek lisansta aslında tam olarak oturdu."

[G17]

G17, araştırmada öğrenciye ve diğer ilgililere karşı dürüst olmak gereği üzerinde durmaktadır.

4.4.4.2.4 Araştırmanın ve etik öğrenmenin etik davranmaya katkısı.

Katılımcıların araştırma deneyiminin ve etik konuları öğrenmenin etik davranmaya katkıları hakkındaki görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

G17, araştırmacılığın etik konusunda katılığa neden olduğunu; G19, araştırmacılığın emeğe saygıyı öğrenmede katkısı olduğunu; G15, etik öğrenmenin etik davranışa katkı sağladığını belirtmekte; G16, etik konuların öğretmenlere öğretilmesi gerektiğini düşündüğünü belirtmektedir.

4.4.4.2 Bilim, bilimin doğası, bilim felsefesi görüşlerinde değişim. Bu

kategori bilim anlayışında değişim kategorisi içinde oluşmuştur. Bu kategoride birleşen kavramsal kod ifadeleri bilim felsefesi hakkındaki görüşlerde değişim yaşama, sosyal bilimlerin doğası ve fen bilimleri ile farklılıklar, bilim, bilimin doğası anlayışında değişim başlıkları altında kategorileşmiştir.

4.4.4.2.1 Bilim felsefesi hakkındaki görüşlerde değişim yaşama.

Katılımcıların araştırmacılığın etkisiyle bilim felsefesi anlayışlarında oluşan değişim hakkındaki ifadeleri bu bölümde sunulmuştur.

G1, araştırmacılığın etkisiyle objektifliğe verdiği önemin arttığını; G10, bilimin objektif olduğu inancının güçlendiğini ve gündelik ilişkilerde de objektifliğe değer verdiğini; G6, araştırma sonuçlarını bilimsel göreliliğe göre değerlendirme anlayışının geliştiğini; G13, her bilim ve disiplinin yönteminde farklılık olabileceği farkındalığını; G9, araştırmacılığın bilimsel araştırmalara körü körüne inanmama/sorgulama yeterliği sağladığını belirtmektedir.

G10, bilimi ve bilim insanını ayırt etme davranışını; G13, bilimsellik kriterlerini ayırt etmenin önemini; G12, bilim felsefesinin bilim diline nasıl yansıdığını görmenin önemini; G6, bilimsel teorileri uygulamada görmenin/denemenin önemini dile getirmektedir.

G7, araştırmacılığın bilimsel yönteme uygun sorular sormada etkisi, bilim felsefesini daha iyi anlamaya katkısı ve araştırmacılığın bilime duyulan saygıyı artırmasına; G14, araştırmacılığın bilimsel yönteme güveni artırdığına değinmektedir.

G14, fazla politize bir kültürün bilimselliği gölgede bırakabildiğini; G13, znelliğin ideolojik manipülasyon niyeti olarak algılanabildiğini ifade etmektedir.

4.4.4.2.2 Sosyal bilimlerin doğası ve fen bilimleriyle farklılıkları hakkındaki görüşlerde değişim. Katılımcıların araştırmacılığın etkisiyle sosyal bilimlerin doğası ve fen bilimleriyle farklılıkları hakkındaki görüşlerinde ortaya çıkan değişimlerle ilgili görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

G16 ve G8, sosyal bilimlerin değerini kavramada araştırmacılığın etkili olduğunu ifade etmektedir. G16'nın ilgili ifadesi şu şekildedir.

"şimdi kesinlikle sosyal bilimlerden sonra literatür araştırması yapıyorum, makale okuyorum ve makale okumaktan çok zevk alıyorum, inanılmaz derecede, o kadar uzak olduğum şeyleri."

[G16]

G16, G8, G3 ve G1, sosyal bilimlerin doğasını kavramada araştırmacılığın etkisine vurgu yapmaktadır. G1'in ilgili ifadesi şoyledir.

"Mutlaka oldu. Değerilikten ziyade öğrendim diyebilirim. İlk başta olmayan bir şeydi belki. Hani sosyal bilimlerin bilim olduğunu kavradım desem yeri olur. Gerçekten yle demeliyim sanırım. Çünkü genel bir kanı vardır ya bilim demek, fizik demek, kimya demek bilmem ne. Ama sosyal bilimlerde de ortaya bir şeyler konulabileceğini, bunun hatta fizikten, kimyadan çok daha keyifli olabileceğini, insana dair insana dokunan bir şey olabileceğini öğrendim. Bu anlamda zaten bence araştırmanın en büyük kısmı o oldu. Katkıda bulunduğunu hissediyorum hem kendime hem de karşıya. Karşıdan kastım bu tür ortamlar, toplum olabilir belki. Evet katkıda bulunduğumu düşünüyorum."

[G1]

G8, bilim kavramının temelde fen bilimleri olarak anladığını; fakat araştırmacılıkla birlikte bunun değerittiğini; G16, sosyal bilimler ve fen bilimleri arasındaki farklılıkları kavramasında araştırmacılığın etkili olduğunu; G6, fen

alanlarından gelenlerin bilimsel aşamaları daha iyi bildiği düşüncesinde olduğunu; G5, fen alanlarından gelenlerin bilim algısında pek fazla değişiklik olmadığını düşündüğünü belirtmektedir.

G5, fen alanlarında öğrenilen bilim anlayışının pratikte kavranması ve G10, fen bilimlerinde araştırma hipotezi geliştirmenin önemine değinerek sosyal bilimlerden farklılıklar üzerinde durmaktadır. G16, sosyal bilim araştırmalarının daha uzun sürdüğü ve yoğun olduğu ve öğretmenliğin sosyal bilimlerle daha ilişkili olduğu görüşünü dile getirmektedir.

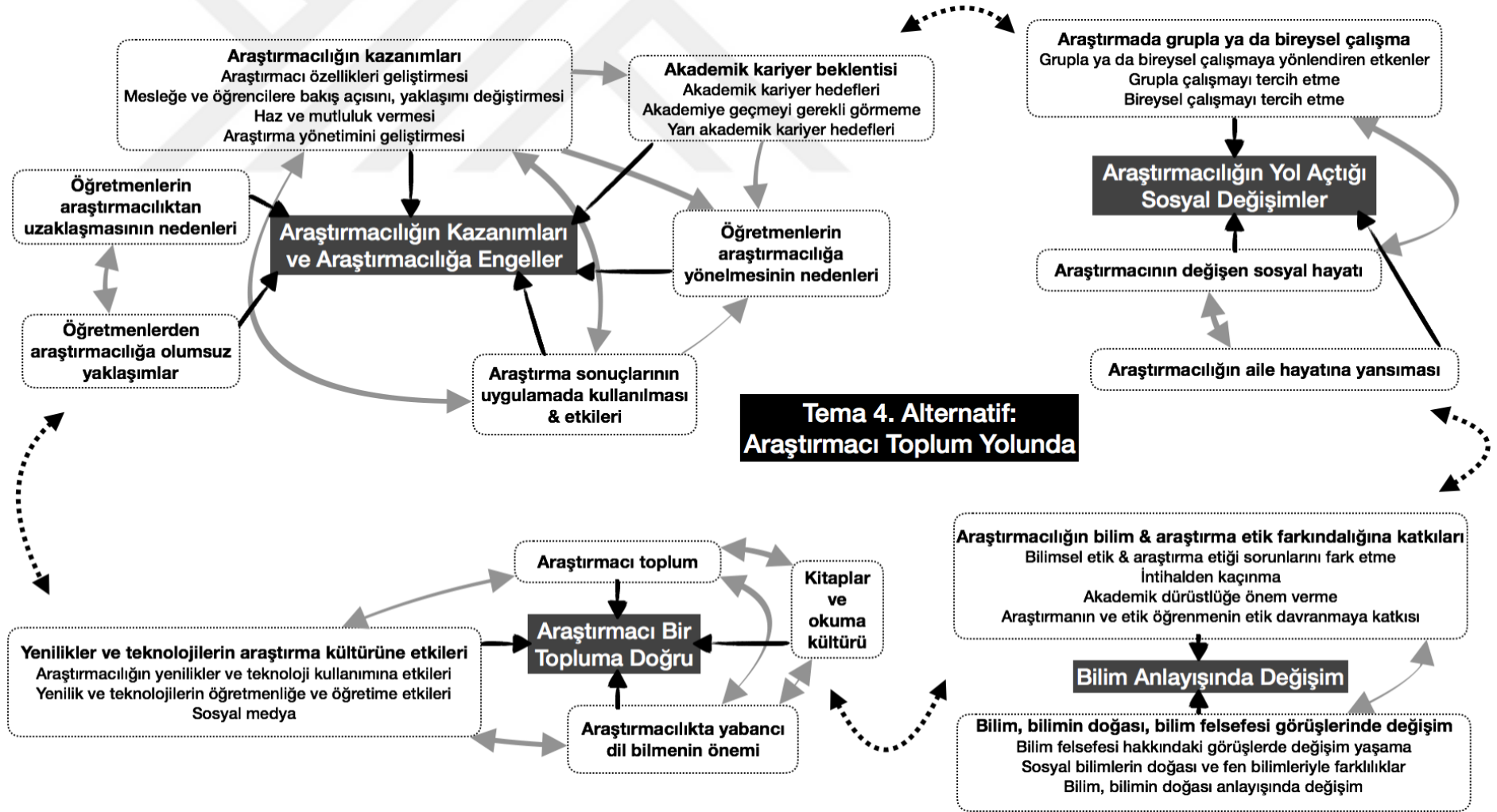
4.4.4.2.3 Bilim, bilimin doğası anlayışında değişim. Katılımcıların bilim, bilimin doğası anlayışında yaşadıkları değişimle ilgili görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

G2, araştırmacılığın etkisiyle bilimin doğası üzerine düşüncelerinin nasıl değiştiğini şu sözlerle ifade etmektedir.

"Kesin bir şey yoktur. Kesin bir bilim anlayışı yok. Kesinlikle. Daha önceden okuduğum her şey bana kanun gibi geliyordu. Kesin bilgiydi, değişmezdi, ötesi yoktu ama bunun böyle olmadığını sosyolojik gelişmeler ve psikolojik keşifler ya da işte şeyler bilimin sürekli değişebileceğini ... Bana kalsa ilkokulda fen bilgisi dersinde okuduğum, öğrendiğim konuyla, öğretmenken anlattığım konu aynıydı aslında. Oysa öyle değilmiş. Bilimin hem doğasına, bilimin yapısına yönelik felsefesine yönelik de ve tabii gerekliliğini tartışıyorsun. Bir sürü şeyi kesinlikle yani."

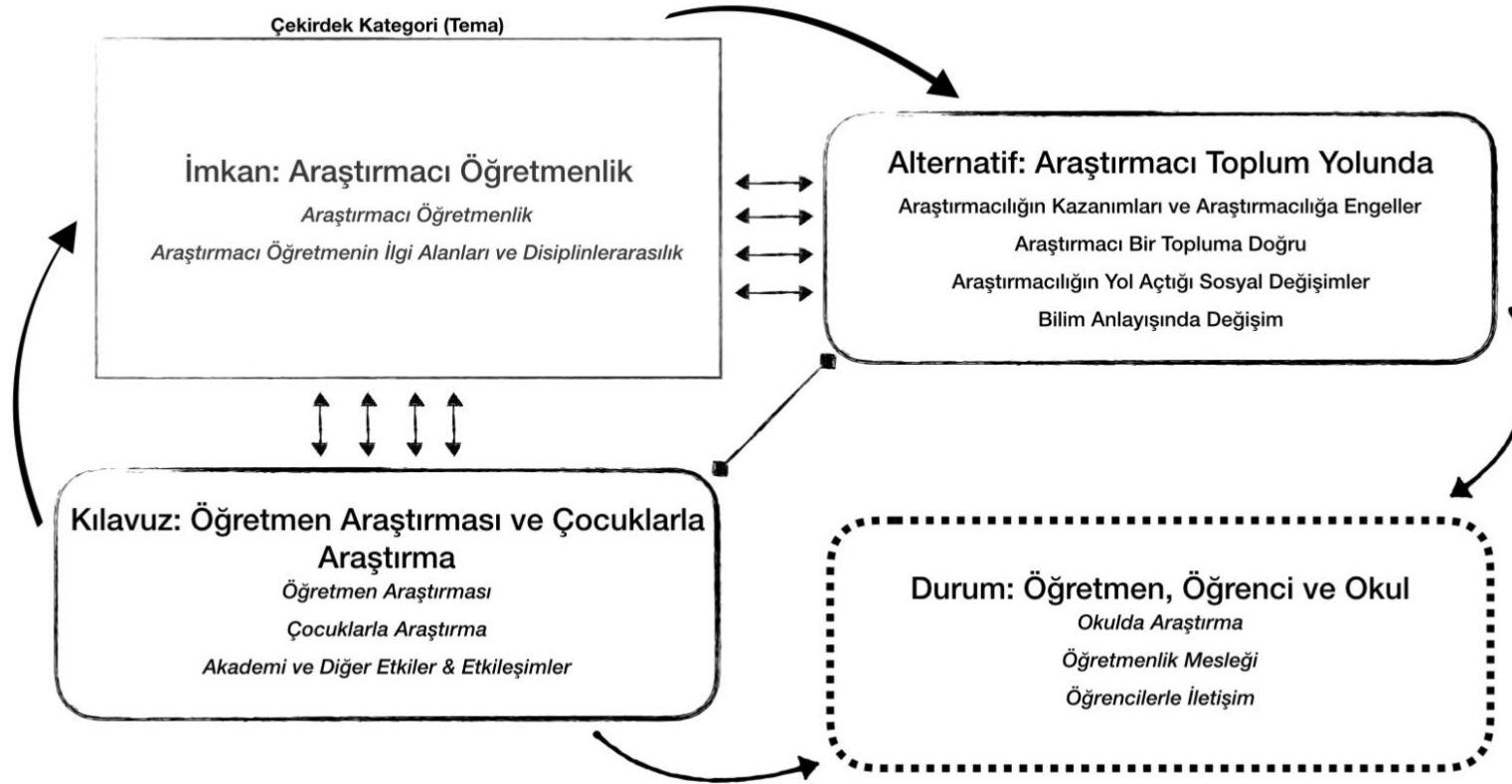
[G2]

G20, araştırmacılığın etkisiyle bilimin değişebildiğini fark ettiğini belirtmekte; G15, araştırmanın kökeninde bilim olduğu algısını; G14, araştırma yöntemlerinin tarihsel deneyimin sonucu olduğu düşüncesinde olduğunu dile getirmekte; G12, ilim ve bilim kavramları arasındaki farklılıklara değinmektedir.



Şekil 17. Tema 4. Alternatif: Araştırmacı toplum yolunda.

Araştırmacı Öğretmenliğin Bir Modeli



Şekil 18. Çekirdek tema ve diğer temalarla ilişkileri.

Bölüm 5

Tartışma ve Sonuçlar

Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar; araştırma sorularıyla ve literatürle karşılaştırılarak tartışılmış ve araştırmanın ulaştığı sonuçlar ve öneriler sunulmuştur.

5.1 Araştırma Sorularının Bulgularının Tartışılması

Bu bölümde bu araştırmada cevap aranan sorular, bulgulardan ulaşılan çıkarımlarla birlikte literatürle kıyaslanmış ve tartışılmıştır.

5.1.1 Birinci ve ikinci araştırma sorusuna ait sonuç ve tartışma.

Araştırmanın ilk iki sorusu olan; “araştırmacı öğretmen kimdir?”, “araştırmacı öğretmen kimliği nedir?” sorularının araştırmaya göre sonuçları şu şekilde ifade edilebilir.

Araştırmada bu yöndeki bulgular, *İmkân: Araştırmacı Öğretmenlik* teması altında şekillenmiştir. Fakat bütüncül bir yaklaşım geliştirebilmek için araştırmacı öğretmen kimliğinin, tezin tüm bulguları çerçevesinde değerlendirilmesi gerekmiştir.

Araştırmacı öğretmenin kim olduğu hususunda araştırmacı öğretmen kavramının çok yönlülüğü nedeniyle tam bir netlik olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin yaklaşımına göre; kendi araştırmalarını yapan ve sadece literatür araştırması yapan öğretmenlerin birbirlerinden ayrılması gerektiği anlaşılmaktadır. Katılımcılardan biri, birinci gruptakileri bilimsel araştırmacı öğretmen, ikinci gruptakileri amatör araştırmacı öğretmen olarak ayırmayı önermiştir. Başka bir katılımcı ise, ikinci gruptakileri klasik anlamda araştırmacı öğretmen olarak tanımlamayı tercih etmiştir. Diğer bir katılımcının tanımlamasına göre ise, ikinci gruptaki öğretmenler araştırma okuryazarı olarak tarif edilebilir. Bazı katılımcılar araştırmacı öğretmenliği lisansüstü eğitim alıp almama durumuna göre tanımlamayı tercih etmiştir.

Öğretmenlerin araştırmacılığı eğitimci / öğretmen olmanın şartı olarak gördüğü ve öğretmene sadece araştırmacı da denilebileceği ya da yine aynı nedenle öğretmene ayrıca araştırmacı demeye gerek olmadığı çünkü öğretmenin zaten araştırmacı olması gerektiği şeklindeki ifadelerden araştırmacı öğretmenin kim olduğu sorusuna aslında araştırmacı öğretmenin, öğretmenin bizzat kendisi olduğu şeklinde cevaplara ulaşıldığı söylenebilir.

Demirezen ve Akhan'ın (2017, s. 21), Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünün “Araştırmacı Öğretmen Modeli” olarak adlandırılan hizmet içi eğitim kursuna katılan sosyal bilgiler öğretmenleriyle yürüttüğü araştırmada katılımcıların araştırmacı öğretmen kavramı hakkındaki görüşleri; “hizmet içi eğitimlere katılan, alanıyla ilgili bilimsel gelişmeleri / yayınları takip eden, okuyarak kendini geliştiren, eğitim sorunlarına yönelik bilimsel araştırmalar yapan, gelişen teknolojiye uyum sağlayan, genel kültürünü geliştiren, yüksek lisans – doktora yapan” vb. şeklinde ortaya çıkmıştır. Eğitim sorunlarına yönelik araştırmalar dışında da araştırma yapan araştırmacı öğretmenler olduğu bulgusu dışında Demirezen ve Akhan'ın (2017) bulguları, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşüyor görünmektedir.

Araştırmacı öğretmen kimliği hususunda ise; öğretmenler için araştırmacı öğretmenliğin iki kimlikli bir yaklaşımı ifade ettiği anlaşılmaktadır. İki kimliklilik: Öğrenen öğretmen olmak kategorisinde öğretmen kimliği; öğrenen, öğrenci kalan, hem öğrenci hem öğretmen olan, öğrenciliğini öğretmenliğine yansıtan, öğrenci öğretmen olarak öğrencilerini etkileyen, öğrenciden öğrenen gibi ifadelerle tanımlanmakta ve araştırmacı öğretmenden araştırmacı öğrenene doğru bir kimlik temsili görünür olmaktadır.

Yine araştırmacı öğretmen kavramıyla ilgili görülen kavramlar irdelendiğinde öğretmenlerin araştırmacı öğretmen kimliğini; meraklı, yenilikçi, fark yaratan, sorgulayan, problem çözen, değişime önem veren ve değişime uyum sağlayan bir yapıda gördükleri anlaşılmaktadır. Ayrıca bir katılımcı, araştırmacılığın kendisi için yeni bir kimlik arayışı olduğunu belirterek araştırmacı öğretmen kimliğinin öğretmen, anne, baba gibi diğer kimliklerdeki yetersizliği telafi şansı verdiğini düşündüğünü belirtmektedir.

Katılımcıların kendi ifadelerinden araştırmacı öğretmen kimliğini tanımlayış biçimleri bu şekilde özetlenebilir. Fakat kimlik kavramının genel tanımı itibarıyla bakıldığında sadece katılımcı ifadelerinden bir sonuca ulaşmak yerine bütüncül bir bakış açısıyla tüm çerçeveyi değerlendirmek gereği ortaya çıkmaktadır. Bu

gerekliliğın önemli bir nedeni, katılımcıların zaten araştırmacı öğretmen kimliğine sahip kişiler oldukları varsayılarak çalışma grubuna dahil edilmeleridir. Dolayısıyla kendi tanımları yanında kimlik kavramının genel tanımı ekseninde tüm bulgular değerlendirilerek araştırmacı öğretmen kimliğinin ne'liğini ifade etmek uygun görünmektedir. Kimlik kavramının bireyin öncelikle sosyal durumuyla ilgili olması yönünden; araştırmacı öğretmen kimliğinin seçimi ve gelişiminde öğretmenlik mesleğinin sosyal konumuna olumlu bir rol ekleme isteğinin etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca eğitim ve öğrenmeye genel yaklaşımın olabildiğince değiştiğı zamanımızda öğretmen kavramının epistemolojik açıdan sorgulanması ve çağın beklentilerine uygun görülmemesi de öğretmenleri, alternatif kimlik ifadesi arayışlarına yönlendiriyor gibi görünmektedir. Bu hususta öğretmenler tarafından öğretmenlik mesleğinin, kariyer açısından vaadinin çok yüksek görülmemesinin etkili olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü araştırmacı öğretmenlik, kariyer açısından daha etkili bir konuma işaret eden bir kimlik olarak algılanmaktadır. Aynı zamanda çoklu kimliklere yönelim açısından da alternatif seçenekler oluşturmanın öğretmenlerin, araştırmacı öğretmenlik gibi öğretmenlik mesleğinin temel yapısıyla uyumlu ve toplumsal olarak saygın bir konuma yönelmelerinde etkili olmaktadır.

Kimliklerin bir armağan değil, görev haline gelmesi toplumsal yapının performans temelli bir şekilde değişmesiyle paralellik arz etmektedir. Her ne kadar araştırmacılığı tercih etmek gönüllülük arz ediyor gibi görünse de özellikle özel okul öğretmenlerinin durumu değerlendirildiğinde aslında öğretmenlerin kendilerini geliştirmeyi, farklı kimliklere sahip olmayı, tercih edilebilirlik açısından da önemli gördükleri anlaşılmaktadır. Öğrenci profilinde ortaya çıkan değişimlerin de öğretmenleri geleneksel öğretmen kimliğinden ayrılmaya ve araştırmacı öğretmen kimliğine yönelmeye zorladığı anlaşılmaktadır. Kimliklerin ayrıştırılamaması açısından araştırmacı öğretmen kimliğinin yenilikçilik gibi farklı kimlik örüntüleriyle iç içe geliştiğı anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmen kavramına alternatif olarak önerilen kavramların incelenmesinde de görülebilir.

Kimliğin kendini tanımlama ve başkaları tarafından tanımlanma biçimi olması hasebiyle bakıldığında; katılımcılar, kendilerini araştırmacı olarak tanımlamaktan ve öyle tanımlanmaktan hoşnut görünmektedirler. Öğretmenlerin iyi öğretmenlik algılarının birçok açıdan araştırmacı öğretmen kimliği ile örtüşüyor olması ise kendilerine öğretmenlik mesleğı açısından araştırmacı öğretmen kimliğini olumlu bir konum olarak gördüklerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ayrıca araştırmacı

öğretmenler mevcut araştırma sonuçlarının uygulamaya yansıtılması ya da yeni araştırmalar yapılması açısından kendileri dışında meslektaşlarıyla işbirliğine girmekte, kimi zaman akademiyle okullar arasında bağ kurulmasında etkili olmaktadır. Okullar nezdinde bir çeşit araştırma liderliği görevi de üstlenebilen araştırmacı öğretmenler hem okul içerisinde araştırmacı deneyimleriyle önem kazanırken hem de yine okullar açısından akademiyle aracılık yönünden önem kazanmaktadır. Kimliklerin değişkenliği açısından; bazı katılımcıların da dile getirdiği gibi araştırmacı öğretmen kimliği sabit bir kimlik değildir. Sürekli gelişmekte, farklı yönler kazanmaktadır. Bu yüzden sabit bir araştırmacı öğretmen kimliğinden söz etmek de zorlaşmaktadır. Çünkü araştırmacı öğretmen kimliği bir kimlik edinme süreci gibi işlemekte ve sürekli farklılaşmaktadır. Ayrıca araştırmacılık, temel özellikleri gereği sürekli gelişen, öğrenmeye açıklığı ve çok yönlülüğü ifade eden bir vurguya sahip olması açısından bir kimlik olarak araştırmacı öğretmenliğin gelişim sürecinin süreklilik göstermesi de uygun görünmektedir. Eğitim ve öğrenme alanındaki gelişmeler, teknoloji ve yeniliklerin de etkisiyle modern dönemlerin başındaki, uzmanlığın belirleyici olduğu anlayıştan uzaklaşmakta disiplinlerarasılığa yönelmektedir. Bu durum da özellikle kendilerini geliştirmeye yönelik öğretmenlerin, bu yeni yapıya, geleneksel öğretmenlik anlayışından daha uyumlu olan araştırmacı öğretmen kimliğine yönelmelerinde etkili olmaktadır ve araştırmacı öğretmen kimliğinin ayırıcı özelliklerinden birisini, bu niteliği oluşturmaktadır.

Belirtilen hususlar, araştırmanın tüm verileri ve kimlik kavramının tanımları bir arada düşünülerek araştırmacı öğretmen kimliğinin, bilimsel ve teknolojik değişim ve gelişmelere açıklık; disiplinlerarasılığı ve çok yönlülüğü tercih; araştırma temelli eğitim, öğrenim, öğretim ve mesleki gelişim anlayışı; veri ve kanıt temelli öğrenim ve öğretim; öğrenciyle eşit mesafede, demokratik bir öğretmenlik anlayışı; araştırma yapma ve mevcut araştırma sonuçlarını uygulamaya yansıtma süreçlerinde okullarla akademi arasında aracı bir rol edinme, diğer öğretmenlere araştırmacılık açısından destek olma ve okullarda araştırmacılık süreçlerine liderlik etme; sürekli öğrenen, dolayısıyla öğrenci / öğrenen öğretmen olma özelliklerini önemseyen, benimseyen, uygulayan ve temsil eden öğretmenlerin öğretmenlik yaklaşımı olduğu söylenebilir.

Banegas'ın (2012) bulgularına göre; araştırmacı öğretmen, sınıf uygulamaları ya da kendi araştırmaları gibi kişisel bağ geliştirdiği araştırma faaliyetleri yanında aynı zamanda diğer öğretmenlere işbirlikli eylem araştırmasında verdiği destekle mesleki gelişim açısından araştırmacılığa kurumsal ya da daha geniş ölçekte bir bağ

geliştirmektedir. Araştırmacı, öğretmenlerin lisansüstü eğitim yaparken kimlik meselesinin önemini artacağını; fakat araştırmacı öğretmenlerin okullarıyla yükseköğretim kurumları arasında bağ kurabilecekleri bir rol edindikleri gibi hususlar üzerinde durmaktadır. Araştırmacının ulaştığı sonuçlar, bu araştırmanın yukarıda da belirtilen bazı bulgularıyla (akademiyle bağ kurma, diğer öğretmenlere araştırmacılıkta liderlik etme gibi) paralellik göstermektedir. Taylor'un (2017) öğretmen araştırması üzerine bir lisansüstü dersin öğreticisinin lisansüstü eğitimi sürdürdükleri için kendi dersini alan 6 ilkokul öğretmenini, araştırmacı öğretmen kimliğini yapılandırmaları için nasıl desteklediğini vaka incelemesi deseninde araştırarak söylem analiziyle incelediği araştırmasında ulaştığı sonuçlar bu araştırmanın bazı bulgularıyla (lisansüstü derslerin, akademisyenlerin ve danışmanların araştırmacılığa etkileri gibi) benzerlik göstermektedir. Jurasait-Harbison ve Rex (2005), yaptıkları araştırmada, araştırmanın tek katılımcısı olan öğretmenin araştırmacıyla etkileşimi ve kendisinin bu durumda aldığı yeni konum ve bu konumun sürekli tekrarlanması nedeniyle; yeni bir kimlik duygusu edindiği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca kendisini fark etmeye yoğunlaşmasının ise öğretmen rolü ve davranışını tamamladığı ve mesleki gelişimi için öznel yollar geliştirmesini sağladığı gibi sonuçlara ulaşmışlardır. Bu araştırmada ulaşılan (araştırmacı öğretmenlerin diğer öğretmenleri araştırmacılığa yönlendirmesi, araştırmacılığın farklı bir öğretmenlik kimliği olarak algılanması gibi) bazı sonuçlar, Jurasait-Harbison ve Rex'in (2005) araştırma sonuçlarına benzerlik göstermektedir. Xu (2014), EFL öğretmenleriyle yaptığı araştırmada öğretmenlerin araştırmacı öğretmen kimliğinin oluşumunun; araştırma ilgileri, yayınlar, akranları ve ilgili kurumlardan aldıkları destek ve buldukları mesleki evre tarafından şekillendiği şeklinde sonuçlara ulaşmıştır. Bu araştırmada, öğretmenlerin araştırma ilgileri, yayınlar, akranları ve ilgili kurumlardan aldıkları desteğin araştırmacı öğretmen kimliğinin oluşması ve gelişmesine katkı yaptığı söylenebilir. Belirtilen yönlerden bu araştırmanın sonuçlarının Xu'nun (2014) sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

5.1.2 Üçüncü, dördüncü ve beşinci araştırma sorularına ait sonuçlar ve tartışma. Araştırmanın üçüncü, dördüncü ve beşinci araştırma sorularına ait sonuçlar ve tartışma; üç soru ve sonuçları birbirleriyle yakın ilişkili görüldüğü için bir arada

sunulmuştur. Araştırmanın üçüncü, dördüncü ve beşinci soruları olan “araştırmacı öğretmen kimliği nasıl ortaya çıkar?”, “araştırmacı öğretmen kimliği nasıl gelişir?”, “öğretmenlerin araştırmacı öğretmen kimliğini benimsemesinde neler etkilidir?” sorularının araştırmaya göre sonuçları şu şekilde ifade edilebilir.

Araştırmada bu yöndeki bulgular, *Alternatif: Araştırmacı Toplum Yolunda, Kılavuz: Öğretmen Araştırması ve Çocuklarla Araştırma, İmkân: Araştırmacı Öğretmenlik* temaları altında yer alan çeşitli kategorilerde ortaya çıkmıştır.

Araştırmacı öğretmen kimliğinin nasıl ortaya çıktığı, nasıl geliştiği ve öğretmenlerin araştırmacı öğretmen kimliğini benimsemesinde nelerin etkili olduğu konularında öğretmenlerin görüşleri şu hususlarda yoğunlaşmaktadır. Öğretmenler, araştırmacı öğretmen kimliğinin ortaya çıkması ve gelişiminde en fazla etkili olan hususlardan birisinin meslektaşların etkisi olduğunu belirtmektedir. Kişilik yapısının da önemli bir faktör olduğunu belirten öğretmenler, ailenin ilgi ve yönelimlerinin de bu konuda etkili olabileceğini düşünmektedir. Görüşülen öğretmenlerin önemli bir kısmı, araştırmacı öğretmenliğin en fazla iç motivasyondan beslendiğini belirtmiştir. Yine ortamın etkisi ve araştırmacılığın öğrenciler üzerindeki sonuçlarını görmenin etkisinden de söz edilebileceği anlaşılmaktadır. Değer görme, değer katma, farklılık, üretkenlik hisleri yanında yaratıcılık, eleştirel düşünme becerisinin de öğretmenleri araştırmacılığa yönlendiren hususlar arasında sayıldığı görülmektedir. Değişim hızına uyum sağlama ihtiyacının, öğrencilere yeterli olma isteğinin, eksiklerinin farkında olmanın da araştırmacılığa yönelmede etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmacılığı benimsemede lisans eğitiminde araştırmacılığa önem verilmesi, lisansüstü eğitimde verilen bilimsel araştırma yöntemleri kapsamındaki dersler ve kimi zaman bu derslerin hocalarının doğrudan etkisi olduğu, hizmet içi eğitim çalışmaları ya da özel / devlet kurumlarının gerçekleştirdiği diğer kurs ve organizasyonların da bu konularda öğretmenler üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmacılığa yönelmede iyi eğitim veren liselerden mezun olmanın da önemli olduğunu vurgulayan bir katılımcının yanında, başka bir katılımcı yaşanan şehrin imkânlarının da bu hususta rol oynayabileceğini belirtmektedir.

Çelik, Güler ve Gürsoy (2013), öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmada katılımcıların “alan çalışması” dersi kapsamında bilimsel araştırma süreci hakkında farkındalık kazandıkları; fakat bazı güçlükler yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç, lisans eğitimi sürecinde verilen araştırma eğitimine yönelik derslerin araştırma yeterliklerini geliştirme açısından yeterli olmadığı algısını uyandırmaktadır. Bu açıdan

Çelik vd.nin (2013) araştırması, bu araştırmanın bulgularında ortaya çıkan lisans eğitimi gibi bütün öğretmenlerin tabi olduğu eğitim seviyesinde araştırmacılığa önem verilmesi gerekliliği fikrini destekler görünmektedir. İnceçay (2015), yüksek lisans öğrencisi öğretmenlerle yaptığı bir araştırmada konuyla ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin aldıkları eğitimin; öğretmenlerin araştırmacı öğretmen olarak gelişimleri ve araştırma yeterliklerinde artışa yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. İnceçay'ın (2015) belirttiği sonuçlar, araştırmaya yönelik hizmet içi eğitimlerin etkileri açısından bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Büyüköztürk (1999), ilköğretim öğretmenlerinin araştırma becerilerine sahip olma derecelerini ölçmek amacıyla yaptığı araştırmada hizmet öncesinde araştırma ve ölçme değerlendirme dersi alanların araştırma yeterlik düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucun araştırmanın bulgularıyla tutarlı olduğu söylenebilir. Çakmakçı (2009), 50 fen ve teknoloji aday öğretmenine araştırmacı öğretmen yaklaşımına dayalı bir program uygulamış ve bu programa katılan adaylarla yaptığı çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının temel araştırma becerilerini edinmede gelişim gösterdiği bulgusuna ulaştığını belirtmiştir. Bu sonucun araştırmanın bulgularıyla tutarlı olduğu ifade edilebilir. Demirezen ve Akhan'ın (2017) Araştırmacı Öğretmen Modeli hizmet içi eğitim çalışmasına katılan 22 sosyal bilgiler öğretmeniyle yürüttükleri araştırmada katılımcıların tamamı kursun mesleki gelişimlerine olumlu katkısı olduğunu ve bu kursta edindikleri bilgileri okul ve sınıf ortamına yansıtabileceklerini düşündüklerini belirtmişlerdir. Belirtilen sonucun bu araştırmanın yukarıda yorumlanan bulgularıyla tutarlı olduğu söylenebilir. Saka (2009), 179 fen bilgisi öğretmenleriyle gerçekleştirdiği, *alan çalışması yürütmenin, araştırmacı öğretmen yaklaşımıyla öğretmen yetiştirmedeki rolünü* incelediği eylem araştırmasında; alan çalışmasının adayların araştırma yöntemleri yeterliklerini geliştirdiği, araştırma yöntemleri becerilerine ve mesleki becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Sonuçlar, bu araştırmanın yukarıda özetlenen sonuçlarıyla tutarlı görünmektedir.

5.1.3 Altıncı araştırma sorusuna ait sonuçlar ve tartışma. Araştırmanın altıncı sorusu olan “öğretmenlerin araştırmacı öğretmen kimliğini benimsemesini engelleyen faktörler nelerdir?” sorusunun araştırmaya göre sonuçları şu şekilde ifade

edilebilir.

Araştırmada bu yöndeki bulgular, genelde *Durum: Öğretmen, Öğrenci ve Okul teması* boyunca ve *Alternatif: Araştırmacı Toplum Yolunda* teması altında yer alan *Araştırmacılığın Kazanımları ve Araştırmacılığa Engeller* kategorisi içinde ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler; öğretmenlerin araştırmacı öğretmen kimliğini benimsemesini engelleyen faktörler olarak şu hususlara dikkat çekmişlerdir. Araştırmacılık için gerekli olan eğitim ve kursların pahalı olması ya da uygun zaman bulma konusunda engeller olması en önemli faktörler olarak dikkat çekmektedir. Eğitimde teori ve pratik arasında uyumluluk olmaması, buna bağlı olarak bazı öğretmenlerin bilimsel literatürün işe yaramadığını düşünmeleri bir başka engel olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenliğin değişime kapalı, ezbere ve deneyime dayalı bir meslek olduğu algısının öğretmenlerin araştırmaya yönelmesinde engel oluşturduğu da ayrıca kaydedilmektedir. Öğretmenlerin yaptığı araştırmalar ve bilimsel araştırmaların kariyerlerine etki etmemesi de bir başka husus olarak belirtilmektedir. Öğrenci bilimsel araştırmalarının yeterli destek bulmaması, ayrıca öğretmen araştırmalarının maliyet ve koşullar itibarıyla zorlayıcı olması da engel olarak belirtilmektedir. Öğrenci araştırmalarında öğrencilerin not karşılığı beklemesinin çocuklarla araştırmayı zorlaştırdığı ve öğretmenleri araştırmaya yönelme konusunda olumsuz etkilediği belirtilmektedir.

Sarı (2008), öğretmenlerin araştırma konularını *karşılaştıkları gerçek problemlerle ilişkisiz* gördüklerini belirtmektedir. Bu durum, araştırmada ortaya çıkan, bazı öğretmenlerin bilimsel literatürün işe yaramadığı ve eğitimde teoriyle pratiğin uyuşmadığı algısıyla paralellik göstermektedir. Çepni ve Küçük (2003), araştırmalarının katılımcısı olan fen bilgisi öğretmenlerinin araştırma faaliyetlerine katılmak için zaman bulamadıkları; Ekiz (2006), öğretmenlerin ders yüklerinin azaltılması durumunda araştırma yapabileceklerini düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular, bu araştırmada araştırmacılığın önündeki engeller arasında sayılan zaman yetersizliği sonucuna paralel olarak görülebilir.

Katılımcı öğretmenlerin araştırmacılık nedeniyle meslektaşlarla çatışma yaşanabildiği, daha çok çaba gösteren öğretmenlerin kimi durumlarda diğer öğretmenler tarafından baskılanabildiği, bazı öğretmenler tarafından araştırmacılığa yönelmenin mesleki eksiklik olarak görüldüğü, araştırmaya-kanıta dayalı araştırmacı öğretmenlik anlayışının diğer öğretmenlerde hoşnutsuzluk oluşturduğu gibi bazı

belirlemeleri de öğretmenlerin araştırmacı öğretmen kimliğini benimsemesine engeller arasında sayılabilir görünmektedir.

Sarı (2008), kendi araştırmasında katılımcıların okulda yürütölen araştırmalarla ilgili sorunlar arasında “öğretmenlerin araştırmanın yararına inanmaması”nı saydığını belirtmektedir.

Katılımcı öğretmenler tarafından okul yönetimlerinin; araştırmacılığa karşı faydacı tavrı ya da araştırmalara destek vermeme, proje başarılarını duyurmama, araştırmacı öğretmeni kalıcı görmeme gibi olumsuz yaklaşımlarının da öğretmenlerin araştırmacılığa yönelmesine engel olduğu belirtilmektedir. Ayrıca okulun fiziki şartlarının yetersizliği ve öğrenci araştırmaları için öğrenci ve öğretmenlere zaman, mekân vb. destek verilmemesi de öğretmenlerin araştırmacılığa yönelmesindeki engeller arasında belirtilmektedir. Öğrenci niteliğinin iyi olmaması da başka bir engel olarak belirtilmektedir.

Okul yönetimlerinin araştırma sonuçlarına ilgisizliği, araştırmaların uygulamaya yansımaması ve okulların olanaksızlıkları açısından Sarı'nın da (2008) benzer sonuçlara ulaştığı görölmektedir.

Araştırma izinlerinin zorlayıcılığı başta olmak üzere, bürokratik engellerin yıldırıcı olduğu ve öğretmenlerin araştırmaya yönelmesinde olumsuz etki yaptığı belirtilmektedir. Son bir husus olarak özel ve devlet okulları arasında bu konularda belirgin farklılıklar olduğu görölmektedir.

5.1.4 Yedinci araştırma sorusuna ait sonuçlar ve tartışma. Araştırmanın yedinci sorusu olan “araştırmacı öğretmenlerin öğretime ve öğrencilere yaklaşımı nasıldır?” sorusunun araştırmaya göre sonuçları şu şekilde ifade edilebilir.

Araştırmada bu yöndeki bulgular, yoğun olarak; *Kılavuz: Öğretmen Araştırması ve Çocuklarla Araştırma* teması altındaki Çocuklarla Araştırma kategorisinde ve *İmkân: Araştırmacı Öğretmenlik* temasının genelinde ortaya çıkmıştır.

Katılımcı öğretmenler, öğrencilerine öğretim sırasında araştırmayı öğretme yaklaşımı olarak; öğrencilerle ekip olarak proje yürütme, yöntemi genel olarak anlatma, kaynakların güvenilirliğini değerlendirmeyi öğretme, buldurma / keşfettirme yöntemiyle öğretme, kaynaklara dayanmanın önemini uygulamada gösterme, ödevler yoluyla araştırma yapmayı öğretme, sosyal sorunları araştırma konusu olarak verme,

araştırma problemini kendilerinin yapılandırmasını sağlama, araştırmak istedikleri konuyu kendileriyle tartışma, her aşamada konuları tekrar etme, öğrenci seviyesine göre farklı yöntemler kullanma gibi yöntemler kullandıklarını belirtmektedirler.

Katılımcı öğretmenler, öğretmenin öğrencilere karşı görüşleri bilmenin önemini öğretme, uzman olmadığı araştırma konularında destek bulma, öğrencilerden özgün araştırma konuları bekleme, öğrencilerin akademik yükleriyle beraber araştırma yapmaya gönüllü olmasını bekleme, öğrencilere araştırma becerileri kazandırmanın uğraştırıcılığı gibi konularda zorlandıklarını belirtmektedirler.

Katılımcı öğretmenler, araştırma öğretiminde; öğrencilerde araştırma merakını sürdürmenin önemine, bilginin sunumunda pedagojikliğe dikkat etmek gerektiğine, öğrencilerin okumaya teşvik edilmeleri gerektiğine, araştırma ödevlerinin öğretmen tarafından kontrol edilmesi gerektiğine, öğrencilerin yetişkinlerden farklı olarak verili bir çerçeveye ihtiyaç duymasına, literatür araştırması öğretmek için öğretmenin kaynaklar üzerinde hazırlık yapması gerekebileceğine, araştırmaları okulda yaptırmanın daha uygun olduğuna vb. vurgu yapmaktadır.

Katılımcı öğretmenler, öğrencilerini; merak ettirme, soru sorma, onlar için yeni projeler üretme, farklı yayın / materyal kullanma, kütüphane kullanımını teşvik etme gibi yöntemlerle araştırmaya yönlendirdiklerini ifade etmektedir.

Katılımcı öğretmenler mevcut sistemde çocuklarla araştırmanın en önemli ayağı olan projeler konusunda şu hususlara dikkat ettiklerine özellikle vurgu yapmaktadır: Projeleri aşama aşama yaptırma, proje süreçlerini ders dışında yürütme, velileri projelerden uzak tutma.

Katılımcı öğretmenler, genellikle müfredata uygunluğu bilimsellik kriteri olarak gördüğünü belirtmektedir. Bunun ve müfredata uyma zorunluluğunun etkisiyle araştırma konularının genelde müfredat konuları içerisinde verilmesine önem verilmektedir. Fakat aralarında müfredat dışı çalışmaların daha etkili olduğunu ve müfredatın ve ders kitaplarının bilimsel olmadığını düşünenler de bulunmaktadır. Katılımcı öğretmenler programlardaki araştırma kazanımlarının sürelerinin yetersiz olduğunu, ders kitaplarında araştırmaya yönelik çalışmaların ya hiç yönerge olmadan ya da bütün süreç tarif edilerek verildiği için işlevsiz olduğunu belirtmektedirler. Sınavlara hazırlık süreçlerinin okuldaki araştırma süreçlerini olumsuz etkilediğini, bu durum, ders kitabı ve materyal seçiminde de çok etkili olduğu için çocukları araştırmaya yönlendirme konusunda çok zorlandıklarını belirtmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgi alanları arasındaki konuların doğrudan ya da dolaylı olarak öğrencilerle ilgili olduğu görülmektedir. Örnek olarak kendi alanında yapılan araştırmalar, pedagoji, psikoloji, eğitim bilimleri gibi konularla ilgili araştırmalar, yenilikler ve teknolojilerle ilgili araştırmalar vb. verilebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, belirgin bir şekilde ihtiyaç ve problemlere dönük konuları araştırmaya yöneldikleri görülmektedir. Bu durumda ise hem öğrencilere hem de öğretime yönelik çözüm arayışlarının önemli bir neden olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir kısmı kolayda örneklem olduğu için öğrencileri örneklem grubu olarak tercih ettiğini belirtmekte; fakat bunu aynı zamanda bir gelişim imkânı olarak gördüklerini de belirtmektedirler.

Ersoy ve Çengelci (2008), mesleki gelişim ve öğretimde karşılaşılan problemlerin çözümüne katkı sağlamak açısından öğretmen adaylarının araştırmının önemine inandıklarını bulguladığını belirtmektedir. Belirtilen sonucun bu araştırmının bulgularıyla paralel olduğu söylenebilir. Küçükoğlu, Taşgın ve Çelik (2013), 50 rehber öğretmen adayı ile yaptıkları araştırmada katılımcıların öğretmenlerin araştırma becerilerine gereksinimi olmadığı görüşünü beyan ettikleri; fakat araştırmının mesleki gelişim açısından kendilerine faydalı olacağı görüşünde olduklarını belirtmektedirler. Belirtilen araştırmının katılımcılarının rehber öğretmen adayı olmaları hasebiyle öğretmenlerin sınıf ortamında araştırma becerilerine ne kadar ihtiyacının olabileceğini öngörememiş olabilecekleri düşünülebilir. Adaylar mesleki gelişim açısından araştırma becerilerinin önemini kabul etmektedirler. Bu durum, bu araştırmının sonuçlarıyla paralellik arz etmektedir. Ekiz'in (2006) sınıf öğretmenlerinin eğitim araştırmaları hakkındaki algı ve tutumlarını incelediği araştırmının bulgularına göre; katılımcılar, eğitim araştırmalarını akademisyenlerin yaptığını; fakat kendilerinin de araştırma yapmaları gerektiğini düşünmektedir; fakat desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bu bulgular, araştırmının bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrenciye yaklaşımlarında esas olarak; iletişim ve empatiye önem verdiklerini belirtmektedir. Öğretmenin öğrenciyle eşit olduğunu bilmesi ve öğrenciye saygı göstermesi gerektiğini; fakat araştırma etiği, akademik dürüstlük gibi konularda öğretmenin taviz vermemesi gerektiğini belirtmektedirler.

Katılımcı öğretmenlerin belirttiğine göre öğrenci profili gün geçtikçe değişmektedir. Öğrencilerin öğretmen davranışlarını çok iyi gözlemlediği ve kolaylıkla öğretmene karşı eleştirel bir tutum içerisine girebildiğini belirtmektedirler.

Öğrencilerin özellikle teknoloji ve yeniliklere çok kolay uyum sağladığını, bu durumla uyumlu olmayan öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kuramadığını belirtmektedirler. Belirttikleri bu nedenlere bağlı olarak; çocuklara duyuşsal olarak yaklaşmak gerektiği, hayatın zorluklarını fark etmeleri, öğrenme isteksizliğini aşabilmeleri için onlara rehberlik yapmak gerektiğini, bu nedenle de araştırmacılığın da yardımıyla okulda geçirilen zamanın kalitesini artırarak okulun dışarıya göre sıkıcı olmasının önüne geçmek gerektiğini belirtmektedirler.

Katılımcı öğretmenler öğretim konusunda ayrıca şu sorunlara dikkat çekmektedir: Program değişikliklerinin sık olması ve plansızlığı yüzünden değişiklikler başarısız olmakta ve dirençle karşılaşmaktadır. Yukarıda belirtildiği gibi öğrencilerin okula olan ilgisi çeşitli nedenlerle azalmaktadır ve bu da eğitim öğretimi olumsuz etkilemektedir. Kendini geliştirme yönünde emek vermeyen öğretmenler, sistemin olumsuz yönlerinin daha aşıkâr ve çözülemez hale gelmesine neden olmaktadır.

5.2 Araştırmacı Öğretmen Kimliğinin Bir Modeli: Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırma sonucunda ortaya çıkan araştırmacı öğretmen kimliğinin bir modeli, bulgulara dayalı olarak özetlenerek literatürle kıyaslanmış ve tartışılmıştır. Konu, bazı yönleriyle araştırma sorularının bulgularının tartışılması ve sonuçlar bölümlerinde değerlendirildiği için tekrara düşmemek amacıyla burada ana hatlarıyla ifade edilmiş, detaya inilmemiştir.

Araştırmanın bulgularına göre, araştırmacı öğretmenliğin; öğretmen araştırması ve çocuklarla araştırma kılavuzluğunda okulda araştırma, öğretmenlik mesleği ve öğrencilerle iletişimin mevcut durumuna etki ederek bir alternatif oluşturabileceği merkezi fikri ortaya çıkmıştır. Modelin, uygulamadaki temelleri olan öğretmen araştırması ve çocuklarla araştırmanın, beklentiler de dikkate alınarak yapılandırılması halinde okul ve toplum bazında kazanımlar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Modele göre, araştırmacı öğretmenlik bilimsel araştırma yöntemlerine göre mevcut araştırmaları inceleyip bunlardan çıkardığı sonuçları kendine ve eğitim öğretim süreçlerine yansıtan ve bununla beraber genelde okul merkezli olarak kendi araştırmalarını yapan öğretmenleri ifade etmektedir. Kendi araştırmalarını yapan

öğretmenlerin araştırma ilgi alanlarının ise, geniş bir yelpazede olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmacı öğretmenliğin bireysel bir kariyer doğrultusunda lisansüstü eğitim yapıyor olmakla ilişkili gibi algılanabildiği; fakat gerçekte lisansüstü eğitimle ilgisi olmayan öğretmenlerin de kendilerini araştırmacı öğretmen olarak konumlandırabildikleri görülmektedir. Araştırmacı öğretmenliğin lisansüstü eğitim boyutu olsun ya da olmasın, akademiyle bağları olduğu; fakat aynı zamanda akademi dışı ya da yarı akademik imkânlardan da faydalanarak gelişebildiği fark edilmektedir.

Yıldırım, Sözbilir, İlhan ve Şekerci'nin (2010) Doğu Anadolu'daki fen ve teknoloji öğretmenleriyle yaptıkları araştırmada fen ve teknoloji öğretmenlerinin araştırmaları çok az takip ettikleri, takip ettikleri araştırmaları anlamakta ve araştırma sonuçlarını uygulamaya yansıtmakta sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Mezkûr araştırmanın katılımcılarının tüm öğretmenlerden seçilen örnekleme oluşturmaları nedeniyle genel durumu yansıttıkları düşünülebilir. Benzer bir şekilde Çepni ve Küçük de (2003) fen öğretmenleriyle yürüttükleri örnek olay araştırmasında öğretmenlerin, uygulamalarında eğitim araştırmalarından hiç faydalanmamakta ya da çok az faydalanmakta oldukları ve araştırmaların pratikte seviyelerine uygun olmadığını düşünmekte oldukları gibi sonuçlara ulaşmışlardır. Bu tez için yürütülen araştırmada ise; araştırmacı öğretmen özelliği gösteren katılımcı öğretmenlerin alanda yapılan araştırmaları takibe önem verdikleri, takip ettikleri araştırmaları incelemeye ve sonuçlarını eğitim öğretime yansıtmaya uğraş gösterdikleri bulgularına ulaşılmış olması Yıldırım vd.nin (2010) ve Çepni ve Küçük'ün (2003) sonuçlarıyla bu araştırmanın sonuçları arasındaki farklılığın nedeninin örneklem / çalışma grubu farklılığı olduğuna işaret etmektedir. Buna dayalı olarak, araştırmacı öğretmenlik uygulamasının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması halinde alanda yapılan araştırmaların uygulamada yansıma bulması açısından kazanım sağlanacağı düşünülebilir.

Kart ve Gelbal (2014), öğretmen adaylarının bilimsel araştırma becerilerine yönelik öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada öz yeterliğin en düşük olduğu aşamanın veri analizi aşaması olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmada, doğrudan öz yeterlik üzerinde durulmuyor olmasına ve araştırmanın nicel bir yönü olmamasına rağmen kimi katılımcıların veri analizinde zorluk yaşayabildiklerini belirtmeleri dikkate değer bir benzerlik olarak görülmüştür. İlgili bulgular öğretmen araştırması kategorisinde sunulmuştur.

Öğretmen araştırması ağırlıklı olarak literatür araştırması üzerine kurulu gibi görünmektedir; fakat kendi araştırmalarını yapan araştırmacı öğretmenler açısından bakıldığında daha geniş bir perspektifte değerlendirilmesi gereken bir seyir izlemektedir. Özellikle konu alanında, kendi alanı dışında ya da disiplinlerarası araştırma ilgileri olan öğretmenlerin durumu, öğretmen araştırması kavramını sadece okulda araştırma yapan öğretmenler anlayışından çıkarmakta; öğretmenlerin eğitim bilimlerinin, sosyal bilimler ya da fen bilimlerinin çatısı altında sayılabilecek daha genel nitelikte araştırmalar da yaptıkları anlaşılmaktadır. Aynı zamanda bilim anlayışında değişim kategorisinde sunulan, araştırmacılığın; araştırmacı öğretmenlerin bilim etiği, araştırma etiği, bilim, bilimin doğası, bilim felsefesi görüşlerinde de değişikliğe neden olduğunu gösteren bulgular da öğretmen araştırmasının çerçevesini sadece okulla sınırlandırmanın doğru olmadığını düşündürmektedir. Eylem araştırması gibi daha çok öğretmenlerin tercih ettiği yöntemler yanında farklı araştırma yöntemlerinin kullanılıyor olması da bu tezi destekler mahiyette bir bulgu olarak yorumlanabilir. Öğretmen araştırmasına, zaman ve imkân vererek öğretmenlerin bu yönde desteklenmesi halinde öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin kazanımlarının artacağı; haliyle bunun da okula, öğrencilere ve dolayısıyla topluma olumlu bir şekilde yansıtacağı düşünülmektedir.

Ersoy ve Çengelci (2008), sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri dersini alan öğretmen adayı katılımcılarla yürüttükleri araştırmada katılımcıların araştırma problemini belirleme, araştırmanın uygulama aşaması, veri analizi, zaman yönetimi ve grupla çalışmada sorunlar yaşadıklarını vurgulayarak dersin öğretmen yetiştirmede etkisinin artırılması gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Detay mahiyetinde olduğu için burada yorumlanmayan; fakat öğretmen araştırması ve araştırmacılığın yol açtığı sosyal değişimler kategorilerinde sunulan bulgularla Ersoy ve Çengelci'nin (2008) belirtilen araştırma bulguları paralellik göstermektedir. Büyüköztürk vd. (2011), üniversite öğrencilerinin araştırmaya yönelik öz yeterliklerini belirlemek amacıyla yaptıkları ölçek geliştirme çalışmasında araştırma metotları modülünü alan ve daha önce araştırma deneyimi olan öğrencilerin daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Nicel boyutu olmayan ve doğrudan öz yeterliğe odaklanmayan bu araştırmada katılımcıların araştırma yöntemleri konusunda aldıkları her türlü eğitimin ve uygulama deneyiminin araştırma yeterliklerini geliştirmeye katkı yaptığını belirtmiş olmaları Büyüköztürk vd.nin (2011) belirtilen sonuçlarına benzer

görülmektedir. Saka (2009), araştırmacı öğretmen yaklaşımıyla yetiştirilen öğretmenlerin alan çalışması yürütmelerinin araştırma yöntemlerini ve mesleki becerilerini artırmada etkili olduğunu araştırmasının sonuçları arasında belirtmektedir. Bu araştırmanın, araştırmacılığın kazanımları kategorisinde sunulan bulgularıyla, Saka'nın (2009) bulgularının paralel olduğu ifade edilebilir. Tomakin'in (2007) öğretmen adaylarıyla yürüttüğü bir araştırmanın araştırmacı öğretmen boyutuyla ilgili bulgularında öğretmenlerin sınıfta hem öğretim yapıp hem de araştırma yürütebileceği, araştırmacı öğretmenlik yaklaşımının sınıfta uygulanabilir olduğu, araştırmacı öğretmen anlayışının yaygınlaşması gerektiği, araştırmacı öğretmen olmanın araştırma yöntem ve tekniklerini bilmeyi gerektirdiği şeklinde özetlenebilecek sonuçlarının bu araştırmanın araştırmacı öğretmenlik kategorisinde sunulan bulgularla tutarlı olduğu söylenebilir. Yasan (2011, s. vii), araştırma görevlisi doktora öğrencileriyle yaptığı araştırmada lisansüstü eğitim sürecinde alınan araştırma metotları, bilim tarihi ve bilim felsefesi derslerinin araştırma becerileri ve bilim algıları üzerindeki etkileri hakkındaki görüşlerini incelediği nitel araştırmada katılımcıların "araştırma metotları dersinin araştırma becerilerini artırma açısından öneminin ve bilim tarihi ve felsefesi dersinin bilim algısını geliştirme yönünden etkililiğinin farkında olduğunu"nu gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Belirtilen sonuçların, bu araştırmanın bilim anlayışında değişim ve araştırmacılığın kazanımları kategorilerinde sunulan bazı bulgularıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ekiz'in (2006, s. 392) araştırma bulgularına göre; "bilimsel araştırma yapma eğiliminde olan öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu öğrencilerin öğrenmelerini ve kendi öğretim yöntem ve metotlarını geliştirmek üzere araştırma yapmak istemektedirler." Bu araştırmada katılımcıların araştırma ilgilerinin Ekiz'in (2006) araştırmasına göre daha geniş bir yelpazede ortaya çıkmasının nedeninin katılımcıların araştırmacı öğretmenler olması dolayısıyla çalışma grubunun özelliklerinin farklı olması, aynı zamanda araştırmanın araştırma ilgileri konusuna daha detaylı bir şekilde eğilmesi olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmaya katılan öğretmenler için de öğrenci öğrenmesi ve öğretim yöntem ve metotlarını geliştirmek konularının önemli olduğu; fakat bunların dışındaki konuların da öğretmenler için önemli olabildiği belirtilmelidir. Ekiz ve Yiğit'in (2012) ulaştıkları bulgulara göre; öğretmen adayları araştırmaların nitel mi, nicel mi olması gerektiği şeklindeki sorulara nicel araştırmalar için olumsuz cevap vermiştir. Araştırmaların az sayıdaki kişiyle derinlemesine veri elde etmeye yönelik olması gerektiği hususuna ise matematik öğretmenliği öğrencilerine göre sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler

öğretmenliği öğrencilerinin daha olumlu yaklaştığı görülmüştür. Bu araştırma nicel desende yapılmadığı için bu tip karşılaştırmalara müsait değildir; fakat genel kanaat olarak öğretmenlerin nitel araştırmayı öğretmenliğe daha uyumlu gördükleri söylenebilir.

Çocuklarla araştırma, müfredat ve müfredatın ölçme ve değerlendirme sistemi dolayısıyla ağırlıklı olarak projelerle yürütülüyor gibi görünmesine rağmen; araştırmanın bulguları, araştırmacı öğretmenlerin ilkokul gibi proje yapma zorunluluğu olmayan kademelerde bile projeler yanında kendi geliştirdikleri ya da kurumlarının yönlendirmesiyle oluşturdukları farklı yöntemleri kullanarak öğrencilerine araştırmayı öğretmeye, onlara araştırmacı alışkanlıklar kazandırmaya, araştırma yaparak öğrenmelerini sağlamaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Müfredata araştırma temelli bir yön kazandırılarak ya da eğitim öğretim üzerindeki müfredat baskısı azaltılarak çocuklarla araştırmaya okulda daha belirgin bir yer verilmesi halinde eğitim öğretim sisteminin daha fazla kazanım elde edebileceği düşünülmektedir. Bunun için ayrıca okulların araştırma imkânlarının geliştirilmesi ve uygun materyal geliştirme ve araştırma süreçlerini yürütme konusunda öğretmenlere akademik kurumlardan ya da aracı kurumlardan destek sağlanması gerekeceği de anlaşılmaktadır. Öğretmen araştırması ve çocuklarla araştırmanın, bilişsel anlamda aşırı yüklenmenin zorlayıcılığı, dijital ayartıcılıkların etkisi vb. nedenlerle çocuklarda gözlemlenen okula karşı olumsuz tavrı da olumlu yönde değiştirebileceği düşünülmektedir.

Alkan Dilbaz'ın (2013), 7. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde yaptığı araştırma temelli öğrenme süreci uygulaması araştırmasının bulgularına göre; deney grubundaki öğrenciler derse karşı tutum ve araştırma becerilerinin gelişimi açısından anlamlı farklılık göstermiştir. Belirtilen bulgular, bu araştırmanın çocuklarla araştırma kategorisinde paylaşılan bulgularla paralellik göstermektedir.

5.3 Sonuçlar

Bu bölümde; araştırmanın bulgularının ve araştırmayla elde edilen modelin gelecekteki olası gelişim yönleri ile bu araştırmayla elde edilen bulguların önemine göre araştırmanın sonuçları özet olarak sunulmuştur.

- Araştırma, araştırmacı, araştırmacı öğretmen kavramlarına yönelik katılımcı algıları incelendiğinde; katılımcılar arasında bu kavramları algılayış biçimleri ve kavramlara verdikleri anlamlar açısından farklılıklar olduğu görülmektedir.
 - Katılımcıların bilimsel olan-olmayan araştırmalar; literatür araştırması şeklinde olan araştırmalar ya da bilimsel araştırma yöntemlerine uygun araştırmalar; öğretmen araştırmalarının akademik araştırmalardan farklı olduğu gibi farklı tasnifler geliştirdikleri ve değerlendirmeler yaptıkları anlaşılmıştır.
 - Lisansüstü eğitimi, araştırmacılık olarak görenler olduğu gibi araştırmacılığı buna bağlı olarak algılamayan katılımcılar da olmuştur.
 - Araştırmacı öğretmenliği, lisansüstü eğitime bağlı olarak algılayanlar başta olmak üzere öğrenci öğretmenlik ya da öğrenen öğretmenlik gibi kategorilerle araştırmacı öğretmenliği sürekli öğrencilik olarak algılayan farklı bakışlar da olduğu anlaşılmaktadır.

Bu durum; belirtilen kavramların yeniden gözden geçirilmesi ve inceltirilerek geliştirilmesi gerektiği düşüncesini uyandırmaktadır.

- Katılımcılar arasında araştırmacılığı, öğretmenliğin bir alt yeterliği olarak görenler olduğu gibi her öğretmenin zaten araştırmacı olması gerektiğini, bunun zorunlu bir yeterlik olduğunu belirtenler de olmuştur. Bazı katılımcılar bu görüşe dayanarak, araştırmacı öğretmen demek yerine araştırmacı demenin yeterli, daha doğru olduğunu öne sürmüştür.
- Öğretmen araştırması kategorisi altında toplanan kodların literatür araştırması bölümünde yoğunlaşmış olması, bilimsel araştırma yapan öğretmen ve literatür araştırması yapan öğretmen ayrımının fiili durumdan kaynaklandığını düşündürmektedir. Öğretmenler, kendi araştırmalarıyla beraber öğrenci araştırmalarına da kılavuzluk / rehberlik yaptıkları için literatür araştırmasının araştırma süreci içerisinde en yoğun olarak yöneldikleri alan olarak ortaya çıkması olağan bir durum olarak görülebilir.
- Öğretmenlerin yöntem tercihlerinde belli bir yönde dağılım olmadığı kendi alanları ya da ilgi ve merakları doğrultusunda yöneldikleri konularda, konunun özelliğine uygun yöntemleri tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Fakat örneklem tercihinin genelde öğrenciler üzerinde yoğunlaştığı, bunun da kolayda

örneklem düşüncesinden ve öğretmen araştırmasında asıl amacın öğrenciyi geliştirmek olmasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

- Çocuklarla araştırma kategorisinin şekillenışı, mevcut durumda projelerin amacına hizmet eder şekilde yapılmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin, projeler ve öğrencilerin kendi nezaretlerinde sürdürdüğü diğer araştırma faaliyetlerini okulda ve evde ayrı zaman ayırarak, kendi imkânlarını seferber ederek sürdürdükleri anlaşılmaktadır. Yine müfredat ve ders kitaplarının çocuklarla araştırma açısından yeterli olmadığı, öğretmenlerin bu konulardaki açıkları, kendileri uygun materyal bularak ya da materyal geliştirerek kapatmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Aynı şekilde özellikle devlet okullarındaki internet bağlantısı, kütüphane hizmetleri ve laboratuvar imkânlarının yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Bu konularda da öğretmenlerin ya bu imkânları bir şekilde sağlayarak veya öğrencileri bu hususlarda çok fazla desteğe ihtiyaç duymayan araştırmalara yönlendirerek çözüm bulmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır.
- Projelerin amacına hizmet eder şekilde yapılamaması dışında, ortaokul ve lise seviyesinde ilgili dersten proje almayan öğrencilere araştırma öğretiminin nasıl yapılacağı konusunda da müfredatta yeterli yönlendirme olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin kendi ders tasarımlarında bazı kısmi değişiklikler yaparak projeler dışında verdikleri araştırma ya da okuma ödevleri vb. yöntemlerle öğrencileri araştırmaya yönlendirmek gibi çeşitli çözümlerle bu sorunu bireysel çabalarla çözmeye çalıştığı görülmektedir.
- Araştırmacılığın sadece öğretmenlerin okul hayatını ya da akademik hayatını değiştirmekle kalmayıp sosyal hayatını da önemli ölçüde değiştirdiği anlaşılmaktadır. Araştırmacı öğretmenlerin araştırmacılığın toplumsal kazanımlarının farkındalığı ile bu yönlerinin tüm meslektaşlarına hatta kendi alanları dışındaki tüm meslek gruplarına yayılması gerektiğini düşündükleri anlaşılmaktadır.
- Araştırmacı öğretmenlerin araştırmacı yönlerini geliştirmek ya da kendi araştırmaları ve öğrenci araştırmaları için destek almak amacıyla akademi dışında farklı seçenekleri de değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.
- Lisansüstü eğitim alanlar dışındakilerin akademiyle bağlarının zayıf olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, hem öğretmenlerin araştırmacılığa yönelmesine

önemli bir engel olarak görünmekte hem de eğitim alanında bir sorun olarak çok sık dile getirilen teoriyle uygulamanın ilişkisizliği sorununun büyüyerek devam etmesine neden oluyor gibi görünmektedir.

- Öğretmenlerin araştırmacılığa yöneliminin genelde kişisel motivasyonlarıyla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Fakat okul imkânlarının bu yönde geliştirilmesi yolunda bir çaba olmadığı müddetçe temel sorunların çözülmeyeceği ve bu anlayışın hep kişisel tercihler boyutunda kalabileceği öngörülebilirdir. Ve bunun farkındalığı araştırmacı öğretmenlerin motivasyonunu düşürmektedir.
- Katılımcıların hepsi hâlihazırda öğretmenliğe devam etmekte; fakat önemli bir kısmı kariyer hedefi itibarıyla okulda öğretmen olarak kalmayı ya da okul yöneticisi olmayı düşünmemektedir. Bu durumun nedeni, kendileri tarafından, okulların ve öğretmenlik mesleğinin konumunun / durumunun yarattığı şartların olumsuzluğu ile açıklanmaktadır.

5.4 Öneriler

Bu bölümde bu araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak uygulamaya ve araştırmaya yönelik öneriler sunulmuştur.

Uygulamaya yönelik öneriler:

Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim çalışmaları yapılandırılırken mevcut modelden faydalanılıp öğretmenlerin bir araştırmacı gibi katıldıkları uygulamalar yapılabilir. Ayrıca öğretmenlerin çok sık başvurduğu akademi dışı araştırma seçenekleri zenginleştirilerek hem hizmet içi eğitim sisteminin yükü hafifletilebilir hem de öğretmenlerin araştırmacı yönlerini geliştirmelerine daha fazla fırsat sunulabilir.

Hizmet öncesinde öğretmen adaylarının bir araştırmacı öğretmen olarak yetiştirilmesine yönelik çalışmalar için bu model kullanılarak öğretmen adaylarının araştırmacı olarak yetiştirilmesi yönünde çalışmalar yapılabilir.

Araştırma sonunda ulaşılan model, araştırmacı öğretmen yeterlilik çerçevesinin geliştirilmesi ve yeterlilik tanımlarının oluşturulmasında dayanak olarak kullanılabilir.

Geliştirilen modele dayalı olarak uygun kademe ve sınıflarda *çocuklarla araştırma* eğitim tasarımları yapılabilir. Kademeler arası ve disiplinlerarası çalışma mantığına daha uygun olması hasebiyle ve müfredat sınırlamalarına uğramamak için bu tip çalışmaların Bilsen gibi merkezlerde uygulanması daha uygun görünmektedir.

Araştırmanın bulgularında özellikle *Durum: Öğretmen, Öğrenci ve Okul* temasında dikkat çeken hususlardan birisi olan mevcut durumdaki sorunların gözden geçirilip buna göre düzenlemelerin yapılması halinde okulda araştırma koşullarının kendiliğinden iyileşeceği ve bunun da öğrenme ortamı olarak okulu geliştirmek için önemli bir fırsat olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya yönelik öneriler:

Araştırmanın teori geliştirmeye dönük nitel desende bir çalışma olması nedeniyle (sınırlamalar bölümünde de belirtilen) bazı sınırlılıklar içerdiği ifade edilebilir. Bu nedenle, ileri araştırmalarda bu araştırmada ortaya koyulan modelin deneysel çalışmalarla farklı kademelere özgü olarak denenmesinin modelin geliştirilmesi açısından katkı sunacağı düşünülmektedir.

Aynı zamanda modele göre *öğretmen araştırması* ya da *çocuklarla araştırma* alanına özgü eğitim tasarımları geliştirilmesi ve bu tasarımların etkililiğinin deneysel araştırma ya da eylem araştırması yoluyla doğrulanması düşünülebilir.

KAYNAKÇA

- Agamben, G. (2017). *Çıplaklıklar*. (Çev. S. Kılıç). İstanbul: Alef.
- Alkan Dilbaz, G. (2013). *Araştırma temelli öğrenmenin tutum, akademik başarı, problem çözme ve araştırma becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Altun, S. (2015, Ocak). *Geleceğin araştırmacı öğretmeni*. XIV. Geleneksel Eğitim Sempozyumu Geleceğin Öğretmeni Sempozyumu. Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği, Antalya.
- Assmann, J. (2018). *Kültürel Bellek*. (Çev. A. Tekin). İstanbul: Ayrıntı.
- Aşkın, M. (2007). Kimlik ve giydirilmiş kimlikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 213-220. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ataunisosbil/> adresinden edinilmiştir.
- Atmaca, Ç. (2017). English teachers' perspectives about teacher competencies in terms of professional identity. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 1641-1669.
- Aydınalp, E. B. (2015). *Sosyal bilimler bağlamında yürütülen nitel araştırma yöntemlerinde araştırmacı rol ve sorumluluklar*. Prague International Academic Conference, Prag.
- Bacanlı, H. (2015). *Unde scis Bilgi psikolojisi denemesi*. İstanbul: Açılım Kitap.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baltes, B., Hoffman-Kipp, P., Lynn, L., & Weltzer-Ward, L. (2010). Students' research self-efficacy during online doctoral research courses. *Contemporary Issues In Education Research*, 3(3), 51-57. <http://www.cluteinstitute.com/journals/contemporary-issues-in-education-research-cier/> adresinden edinilmiştir.
- Banegas, D. L. (2012). Identity of the teacher-researcher in collaborative action research: Concerns reflected in a research journal. *Issues in Teachers' Professional Development*, 14(2), 29-43.
- Bauman, Z. (2017). *Kimlik*. (Çev. M. Hazır). Ankara: Heretik.
- Bauman, Z. (2015). *Bireyselleşmiş toplum*. (Çev. Y. Alagon). İstanbul: Ayrıntı.
- Baykal, A. (2008, Mart). *Bilimselliğin Ölçütleri ve Eğitimin Bilimselliği*. Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyeti'nde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde yapılan çalıştay, Ankara.

- Berner, H. (2013). *Pedagojide güncel akımlar* (Çev. Z. Uludağ, Ç. Uğursal, N. Bakır). Ankara: Nobel.
- Bezrukova, N. & Bezrukov, A. (2013, Nisan). *Methodological basis of development of research competence of secondary school students in the network research community*. CBU International Conference On Integration and Innovation in Science and Education, Prague, Czech Republic. doi: 10.12955/cbup.2013.28
- Bruner, J. (2009). *Eğitim süreci* (Çev. T. Öztürk). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (1999). İlköğretim okulu öğretmenlerinin araştırma yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18, 257-269. <http://www.kuey.net/index.php/kuey> adresinden edinilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Atalay, K., Sozgun, Z. ve Kebapçı, Ş. (2011). The development of research self-efficacy scale. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 1, 22-29. <http://sproc.org/cjes/> adresinden edinilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmakçı, G. (2009). Preparing teachers as researchers: Evaluating the quality of research reports prepared by student teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 39-56.
- Çepni, S., & Küçük, M. (2003). Eğitim araştırmalarının fen bilgisi öğretmenlerinin uygulamaları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi: Bir örnek olay çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(12), 75-84.
- Castells, M. (2013). *Enformasyon çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür. İkinci cilt: Kimliğin gücü* (Çev. E. Kılıç). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Charmaz, K. (2015). *Gömülü (Grounded) teori yapılandırması. Nitel analiz uygulama rehberi* (Çev. Ed. Rabia Hoş). Ankara: Seçkin.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Ed. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Siyasal.
- Çelik, H. ve Ekşi, H. (2015). *Gömülü teori*. İstanbul: EDAM.
- Çelik, D., Güler, M. ve Gürsoy, K. (2013). Araştırmacı öğretmen yetiştirme sürecinde alan çalışması dersinin yeri: Öğretmen adayı görüşleri. *V. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. Çanakkale, Türkiye, 6-9 Haziran 2013*, s. 876-887.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü. Dictionary of education*. Ankara: Pegem A.
- Demirezen, S. ve Akhan, N. E. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Araştırmacı Öğretmen Modeli” hakkındaki görüşleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 16-33. DOI: 10.19160/ijer.303643

- Denzin, N. K. (1997). *Coffee with Anselm*. 19 Ağustos 2016 tarihinde <https://tr.scribd.com/document/27352636/Coffee-with-Anselm> adresinden edinilmiştir.
- Dil Derneği (t.y.). *Türkçe sözlük ara-bul*. 31 Mayıs 2016 tarihinde <http://www.dildernege.org.tr/TR,274/turkce-sozluk-ara-bul.html> adresinden edinilmiştir.
- Doğan, S. (2015). *Amerika'da araştırmacı öğretmen modeli nasıl uygulanıyor?* 31 Mayıs 2016 tarihinde <http://www.egitimdeteknoloji.com/amerikada-arastirmaci-ogretmen-modeli-nasil-uygulaniyor/> adresinden edinilmiştir.
- Eğitim-Bir-Sen. (2010). *18. Milli eğitim şûrası. Gündem maddelerine ilişkin tespit ve teklifler*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen.
- Ekiz, D. (2006). Sınıf öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına karşı tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 373-402.
- Ersoy, A. F. ve Çengelci, T. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının araştırma deneyimi: Nitel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(2), 507-554. http://www.kuyeb.com/tr/oncelki_sayilar.asp adresinden edinilmiştir.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Ed. A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Ankara: Anı.
- Government Social Research (GSR). (t.y.). *Government Social Research Competency Framework*. <https://civilservicelearning.civilservice.gov.uk/sites/default/files/GSR%20professional%20competency%20framework.pdf> adresinden 31.05.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Gök, B, Atalay Kabasakal, K. ve Çetin S. (2015). Araştırmanın yöntem bölümüne ilişkin öz yeterlik ölçeği geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 438-448. [doi: 10.17051/io.2015.43151](https://doi.org/10.17051/io.2015.43151)
- Gürgân, U. (1999). *Bilimsel davranışlar açısından öğretim elemanlarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Hutchings, W. (2007). *Enquiry-based learning: Definitions and rationale*. http://www.ceebl.manchester.ac.uk/resources/papers/hutchings2007_definingeb.pdf adresinden 31.05.2016 tarihinde edinilmiştir.
- İnceçay, G. (2015). *An investigation of research knowledge and orientation of English language teachers attending an MA program* (Yayınlanmamış doktora tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İpek, C., Tekbıyık, A. ve Ursavaş, Ö. F. (2010). Lisansüstü öğrencilerinin araştırma öz-yeterlik inançları ve bilgisayar tutumları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1):127-145.

- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Çev. Ed. Y. Uzuner, M. Özten Anay). Ankara: Anı.
- Jurasaitė-Harbisson, E., & Rex, L. A. (2005). Taking on a researcher's identity: Teacher learning in and through research participation. *Linguistics and Education, 16*, 425-454.
- Kaderli, Z. (2017). Bizden biri, casus ya da araştırmacı? Nitel saha araştırması ve araştırmacı kimliğinin bağlamsal konumlandırma biçimleri. *Milli Folklor, 29(116)*, 87-100.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kart, A. ve Gelbal, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma öz yeterlik algılarının ikili karşılaştırmalı yargılar yöntemiyle belirlenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 5(1)*, 12-23. <http://epod-online.org/> adresinden edinilmiştir.
- Kazarina, L., Khasanshin, Y. & Smyshlyaeva, L. (2015). Teaching model of pupils' research competence formation in the context of Humanitarian Subject-oriented Classes of General Education School: Functional and organizational characteristics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 206*, 241 – 246. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.10.017
- Korkmaz, Ö., Şahin, A. ve Yeşil, R. (2011). Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online, 10(3)*, 961-973. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden edinilmiştir.
- Küçüköğlü, A., Taşgın, A. ve Çelik, N. (2013). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma sürecine ilişkin görüşleri üzerine bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 17(3)*, 11-24.
- Lansky, 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*, 899–916.
- Layder, D. (2013). *Sosyolojik araştırma pratiği. Teori ve sosyal araştırmanın ilişkilendirilmesi* (Çev. S. Ünal). Ankara: Heretik.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. (Çev. O. Akınhay ve D. Kömürcü). Ankara: Bilim ve Sanat.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Mialaret, G. (2010). *Eğitim bilimlerinin gelişimi* (Çev. H. Izgar ve M. Gürsel). Ankara: Nobel.
- Miles, M., B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (Çev. Ed. S. A. Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.

- Orçan, B. (2013). *Lisanüstü eğitim programlarında öğrenim gören öğrencilerin bilimsel araştırma sürecindeki kavram yanlışlarının belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özden, M. (2016). Gömülü teori. A. Saban ve A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* içinde (s. 251-286). Ankara: Anı.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Plummer, K. (2008). Kimlik. W. Outhwaite (Ed.), *Modern Toplumsal Düşünce Sözlüğü* içinde (s. 418-420). İstanbul: İletişim.
- Pring, R. (2013). *Eğitim araştırmalarının felsefesi* (Çev. Ed. D. Köksal). Ankara: Nobel.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş. Nicel ve nitel yaklaşımlar* (Çev. D. Bayrak, H. B. Arslan, Z. Akyüz). Ankara: Siyasal.
- Reeves, J., Denicolo, P., Meltcalfe, J. & Roberts, J. (2012). *The Vitae researcher development framework and researcher development statement: Methodology and validation report*. 31.05.2016 tarihinde <https://www.vitae.ac.uk/vitae-publications/rdf-related/researcher-development-framework-rdf-vitae-methodology-report-2012.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Research Skill Development (RSD). (2016). *Research skill development framework*. <http://www.adelaide.edu.au/rsd/framework/detailed/> adresinden 31.05.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Robson, C. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması. (Çev. Ed. Ş. Çinkır, N. Demirkasımoğlu). Ankara: Anı.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5–21). Oxford: Routledge.
- Saka, A. Z. (2009). Öğretmen adaylarının araştırmacı öğretmen yaklaşımı ile yetiştirilmelerinde alan çalışması yürütmelerinin rolü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 168-182. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sakaefd/> adresinden edinilmiştir.
- Sarı, M. (2006). Araştırmacı öğretmen: Öğretmenlerin bilimsel araştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 847-887. http://www.kuyeb.com/tr/onceki_sayilar.asp adresinden edinilmiştir.
- Sezgin, F. (2017). *Etkili bir Türk milli eğitim sistemi için okul yöneticisi ve öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı*.

[http://devlet.com.tr/makaleler/y256-ETKILI BIR TURK MILLI EGITIM SISTEMI ICIN OKUL YONE TICISI VE OGRETMENLERIN ARASTIRMA OKURYAZARLIGI.html](http://devlet.com.tr/makaleler/y256-ETKILI_BIR_TURK_MILLI_EGITIM_SISTEMI_ICIN_OKUL_YONE_TICISI_VE_OGRETMENLERIN_ARASTIRMA_OKURYAZARLIGI.html) adresinden 24.02.2018 tarihinde edinilmiştir.

- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluate criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory, (2nd Ed.)* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Syzdykbayeva, A. D., Bainazarova, T. B. & Aitzhanova, E. N. (2015). Formation of research competence of the future elementary school teachers—In the process of professional training. *International Education Studies*, 8, 4, 200-2009. doi:10.5539/ies.v8n4p200
- Talafhah, F. (2012). Assessment of graduate student's research skills self-efficacy. *European Journal of Social Science*, 28(4), 574-580.
- Taşdemir, M. ve Taşdemir, A. (2011). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaları inceleme yeterlikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 343-353. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed> adresinden edinilmiştir.
- Taylor, L. A. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education*, 61, 16-25.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (t.y.). *Güncel Türkçe sözlük*. 31 Mayıs 2016 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.574e1afde96747.24227231 adresinden alınmıştır.
- Thorpe, C. & Yuill, C. (Ed.). (2015). *Sosyoloji kitabı* (Çev. T. Göbekçin). İstanbul: ALFA.
- Tomakin, E. (2007). Bilimsel araştırma yöntemleri dersinin etkin öğretilmesinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 37-65. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ataunikkefd/> adresinden edinilmiştir.
- Ünal, L. I., Özsoy, S., Güngör, S. ve Tunç, B. (2010). Eğitim bilimlerinin ontolojik temelleri: Sorun odaklı bir yaklaşım. L. I. Ünal ve S. Özsoy (Ed.), *Eğitim Bilimleri Felsefesine Doğru* içinde (s. 43-78). Ankara: Tan.
- Willison, J. & O'Regan, K. (2007). Commonly known, commonly not known, totally unknown: A Framework for students becoming researchers. *Higher Education Research & Development*, 26(4), 393-409. doi: 10.1080/07294360701658609

- Xu, Y. (2014). Becoming researchers: A narrative study of Chinese university EFL teachers' research practice and their professional identity construction. *Language Teaching Research*, 18(2), 242–259
- Yarullin, I. F, Bushmeleva, N. A & Tsyrukun, I. I. (2015), The Research competence development of students trained in mathematical direction. *Mathematics Education*, 10(3), 137-146. doi: 10.12973/mathedu.2015.109a
- Yapalak, S. ve Ilgaz, G. (2013). The Adaptation of “attitudes toward research (ATR)” scale into Turkish [Araştırmaya yönelik tutum ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 79-90. <http://kefad.ahievran.edu.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Yasan, N. (2011). *Exploring the research assistants' opinions regarding the effects of graduate course on their research skills and science perception* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yaşar, M. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması: Geçerlik ve güvenilirlik [Developing an attitude scale related to scientific research methods course: Validity and reliability]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 4 (2), 109-129. doi: 10.12973/jesr.2014.42.7
- Yıldırım, A., Sözbilir, M., İlhan, N. ve Şekerci, A. R. (2010). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin fen eğitimi araştırmalarını takip etme, anlama ve sonuçlarını uygulamaya yansıtma durumlarının incelenmesi*. TÜBİTAK SOBAG Proje 108K325, 2010: 1-121.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin.



EKLER

A. Araştırma İzin Onayı



Bahçeşehir Üniversitesi
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonu

RAPOR

Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonu'nun 16 Mart 2017 tarihli toplantısında aşağıda tanımı verilen araştırma projesi incelenmiş, bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı unsur içermediği anlaşılmıştır.

Tez Adı : Araştırmacı Öğretmen Kimliğinin Bir Modeli: Bir Kuram Oluşturma Araştırması
Tez Öğrencisi : Kevser Yıldırım
Tez Danışmanı : Doç. Dr. şirin Karadeniz
Rapor Tarihi : 16 Mart 2017

Prof.Dr. Canan Çelik Karaaslanlı
Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi
Başkan

Prof. Dr. Niyazi Berk
İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi

Prof. Dr. Kadir Emre Gökyayla
Hukuk Fakültesi

KATILAMADI.

Prof. Dr. H. Kadircan Keskinbora
Tıp Fakültesi

Doç. Dr. Serap Aydın
Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi

KATILAMADI.

Yrd.Doç. Dr. Kadir Kozan
Eğitim Bilimleri Fakültesi

KATILAMADI.

Doç. Dr. Yeşim Uluşu
İletişim Fakültesi

Yrd.Doç. Dr. Mehmet Değirmenci
Sağlık Bilimleri Fakültesi

KATILAMADI.

Yrd.Doç.Dr. Meltem Vatan Kaptan
Mimarlık ve Tasarım Fakültesi

B. Görüşme Formu

Araştırmacı Öğretmen Kimliğinin Bir Modeli

Görüşme saati:

Tarih:

Yer:

Görüşmeyi yapan kişi:

Görüşme yapılan kişi:

Araştırma hakkında bilgi

Bu kuram oluşturma çalışmasının amacı araştırmacı öğretmen kimliğinin bir modelini oluşturmaktır. Araştırmanın bu evresinde öğretmenlerin araştırmacı öğretmen kimliği genel olarak söz konusu kişilerin araştırmacı öğretmen davranışlarının bir modeli şeklinde tanımlanacaktır.

Araştırmada kuram oluşturma (grounded theory) deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde süreç; kuramsal örnekleme yöntemiyle ulaşılan siz katılımcıların kendi araştırma bilgi ve deneyimlerinize dayanarak görüşme sorularına cevap vererek ve sorular dışında belirtmek istediklerinizi ekleyerek kendi araştırmacı öğretmen profilinizi tanımlamanız ve konuyla ilgili görüşlerinizi detaylı bir şekilde anlatmanız şeklinde planlanmıştır.

Kişisel Bilgiler:

- **Katılımcının Örnekleme Kriteri:**
- **Cinsiyeti:**
 - Kadın:
 - Erkek:
- **Takma Adı:**
- **Katılımcı Numarası:**
- **Okulu:**
 - Resmi
 - Özel
- **Okul seviyesi:**
 - Okul öncesi:
 - İlkokul:
 - Ortaokul:
 - Lise:
- **Branşı/Sınıfı:**
- **Eğitim Durumu:**
 - Lisans:
 - Yüksek Lisans:
 - Doktora:

Görüşme Soruları:

1. *Öncelikle bize biraz kendinizden söz etseniz hocam. Nerede doğdunuz? Üniversiteyi nerede okudunuz? Neler yapmaktan hoşlanırsınız?*
2. Size göre; öğretmen kimdir, öğretmen olmayı kendinizce nasıl tanımlarsınız? İyi bir öğretmeni nasıl tarif edersiniz?
3. Peki, “Araştırmacı öğretmen” deyince ne anlıyorsunuz? Bu kavramı nasıl açıklarsınız?
4. Kendinizi araştırmacı öğretmen olarak tanımlar mısınız? Neden?
5. Size göre; bir öğretmenin sahip olması gereken araştırma yeterlikleri nelerdir?
6. Size göre; öğretmenlerin araştırma yeterliğine sahip olmaları neden gereklidir?
7. Size göre; öğretmenlerin araştırma yeterliklerini geliştirmeyi benimsemesinde, önemsemesinde neler etkili olmaktadır?
8. *Kendinizi araştırmacı öğretmen olarak tanımladığınızı söylediniz. Siz araştırma yeterliğinizi geliştirmek için neler yaptınız? Öğretmen olarak ilk merakınızı çeken, araştırmak istediğiniz sorun ne idi? Sizce bu sorun neden ilginizi çekti? Onu neden araştırmak istediniz?*
9. Araştırma yeterliğinizi geliştirirken kim ya da ne (kişi, kurum, kuruluş vb.) size nasıl, hangi yollarla yardımcı oldu? Açıklar mısınız?
10. Araştırmacı öğretmen olarak bir çalışma yürütürken, ne tür engellerle karşılaştınız? Bu engelleri aşabildiniz mi? Nasıl aştınız? Ne tür stratejiler kullandınız?
11. Size şimdi yönelteceğim sorular daha çok sizin kendi araştırma anlayışınızla ilgili fikirlerinizi ve deneyiminizi anlamak için sormaya ihtiyaç duyduğum sorular. Şununla başlayalım;
 - Hangi konuları araştırmayı seviyorsunuz ya da tercih ediyorsunuz? *Nedenlerini öğrenmek istesem neler söylersiniz?*
 - Araştırma problemini belirlemek için neler yapıyorsunuz?
 - Literatür taraması yaparken bilimsel metinlere ulaşmak için hangi yolları kullanıyorsunuz?
 - Literatür araştırması yaparken ya da derste öğrencileriniz için kullanacağımız bir metni/görseli vb. materyali seçerken hangi ölçütleri kullanıyorsunuz? Bir metnin bilimselliğine nasıl karar veriyorsunuz?
 - Bir araştırmayı (makale, tez ya da bildiri metni) nasıl inceliyorsunuz? Nelere dikkat ediyorsunuz?
 - Araştırmalarınızda hangi yöntemleri/desenleri kullanmayı tercih ediyorsunuz? *Neden bu yöntemleri/desenleri tercih ediyorsunuz?*
 - Araştırmalarınızda örneklem olarak hangi gruplar üzerinde çalışmayı tercih ediyorsunuz? *Tercihinizin nedenleri neler?*

- Araştırmanızı raporlaştırırken nelere dikkat ediyorsunuz? Nelerde zorluk yaşıyorsunuz? Araştırma raporu yazmanın yazma becerilerinize nasıl katkıları oldu?
- Kendi yürüttüğünüz araştırmalarda ya da öğrencilerinize danışmanlık yaptığınız araştırmalarda bilimsel/akademik destek alıyor musunuz? *Nasıl ve nerelerden destek alıyorsunuz?*
- Araştırmalarınızı bireysel mi yoksa ekip olarak mı yapmayı tercih ediyorsunuz? *Bu tercihinizin nedenleri nelerdir?*

12. Sıradaki sorularla öğrencilerinizin araştırma becerilerini geliştirmek için yaptığınız uygulamaları ve bu süreçte karşı karşıya geldiğiniz durumları değerlendirelim istiyorum. Öncelikle şunu sorayım;

- Öğrencilerinize araştırmayı nasıl, hangi yol ve yöntemleri kullanarak öğretiyorsunuz? Açıklar mısınız?
- Ve araştırma yeterliliklerini geliştirmeleri için neler yapıyorsunuz? Neden?
- Ders programları, ders kitapları öğrencilerin araştırma yapmalarını teşvik ediyor mu?
 - i. Teşvik ettiğini düşünüyorsanız, bunu açıklayan örnekler verebilir misiniz?
 - ii. Teşvik etmediğini düşünüyorsanız bu sorunu aşmak için neler yapıyorsunuz?
- Okulun şartları (internet bağlantısı, kütüphane kapasitesi, laboratuvar imkânları vb.) öğrencilerin araştırma yapmaları için uygun mu?
 - i. Uygun olduğunu düşünüyorsanız, örnekler verebilir misiniz?
 - ii. Uygun olmadığını düşünüyorsanız bu sorunu aşmak için neler yapıyorsunuz?

13. Öğrencilerinizin araştırma becerilerini geliştirmek için yaptığınız formal uygulamalar dışında kendi araştırmacı kimliğiniz yoluyla informal olarak da onları etkilediğinizi düşünebiliriz sanıyorum. Size göre; araştırma konusunda edindiğiniz bilgi ve kazandığınız deneyimlerin öğrencileriniz üzerinde bu yönüyle nasıl etkileri oluyor? Açıklar mısınız? (Yönlendirme olmasını istemeyiz; ama yine de bu soruyu, öğrencilerin *araştırma becerilerine etkileri*, *eleştirel düşünme ve muhakeme becerilerine etkileri* ve *okuryazarlık becerilerine etkileri* gibi bazı başlıklar üzerinden düşünebiliriz)

14. Peki; araştırma konusunda edindiğiniz bilgi ve kazandığınız deneyimler meslektaşlarınızla, okul yönetimiyle ve velilerinizle etkileşiminizi ne şekilde etkiliyor?

- Biraz daha özele indirgeyerek okulun araştırma kültürünü geliştirmek için neler yaptığınızı anlatır mısınız?

15. Araştırma konusunda edindiğiniz bilgi ve kazandığınız deneyimlerin aile hayatınıza ve sosyal hayatınıza nasıl etkileri oluyor? Açıklar mısınız?

16. Araştırmacı öğretmen kimliğine sahip olduğunuzu düşündüğünüz bugünkü durumunuzla, ilk durumunuzu karşılaştırırsanız, ne tür farklılıklar görürsünüz? Sizce ne değişti? Neden?
17. Araştırma yeterliliğinizi geliştirmek amacıyla yaptığımız çalışmalar ve araştırma deneyiminizi birlikte düşünerek; bu süreç içerisinde birazdan sırasıyla konuşacağımız konularda nasıl farklılıklar yaşadınız, neler değişti diye sormak isterim.
- Yeniliklere uyum
 - Teknoloji ve dijital teknolojilerin kullanımı
 - Bilim anlayışında değişmeler (bilimin doğası, bilimsel yöntem, bilim felsefesi vb.)
 - Bilimsel etik ve araştırma etiği
 - Takım çalışması
 - İletişim
 - Araştırma yönetimi, araştırma-proje zaman ve bütçe yönetimi
 - Kariyer gelişimi ve kariyer gelişimi hedeflerinde ortaya çıkan değişiklikler
 - Lisansüstü eğitim almıyor ve almayı düşünmüyorsanız kariyer gelişimi açısından neleri hedefliyorsunuz?
 - Lisansüstü eğitim alıyorsanız aldığınız eğitimden sonra yönetici olmak ya da üniversiteye geçmek gibi hedefleriniz var mı? Neden?
 - Doktora eğitimi alıyorsanız doktoranız bittikten sonra üniversiteye geçmeyi hedefliyor musunuz? Neden?
 - Size göre araştırma yeterlilikleri gelişmiş bir öğretmenin kariyer hedefine öğretmen olarak devam etmeye daha fazla motive olabilmesi için okul ortamının nasıl olması gerekir? Anlatır mısınız?
18. Fark etmiş olacağınız üzere araştırma konumda -sizin gibi- araştırma ile öğretimi birleştiren, kendilerini birer araştırmacı olarak gören öğretmenleri “araştırmacı öğretmen” olarak tanımlamaktayım. Siz de “araştırmacı öğretmen” kavramını tanımlamıştınız. Peki şimdi bu kavram üzerinde yeniden düşünerek;
- Bu kavramı -araştırmacı öğretmen kavramı- kendi deneyiminize uygun buldunuz mu? *Neden uygun bulduğunuzu izah etmenizi istesem neler söylersiniz?*
 - Öğretmenlerin araştırmacı vasfını tanımlayabilecek başka bir kavram önermenizi istesem, nasıl bir öneriniz olurdu? *Neden bu kavramı uygun buldunuz?*
19. Sormak istediğim şeyler sona erdi. Ekleme istediğiniz bir şey var mı?
Bu konuda bilgi almak için başka kimlerle görüşebilirim? Öneriniz olur mu?

Verdiğiniz bilgiler için teşekkür ederim.

C. Görüşme İzin Formu

“Araştırmacı Öğretmen Kimliğinin Bir Modeli”

Değerli Katılımcı,

Burada sunulan bilgiler bu çalışmaya katılıp katılmayacağınıza karar vermenizi sağlamak için hazırlanmıştır. Çalışmaya katılmamaya karar vermede veya istediğiniz zaman ayrılmayı istemede serbest olduğunuzu belirtmek isteriz.

Bu araştırmanın amacı araştırmacı öğretmen kimliğinin bir modelini oluşturmaktır. Araştırmada kuram oluşturma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde süreç; kuramsal örnekleme yöntemiyle ulaşılan siz katılımcıların kendi araştırma bilgi ve deneyimlerinize dayanarak araştırmacı öğretmen profilinizi tanımlamanız ve konuyla ilgili görüşlerinizi detaylı bir şekilde anlatmanızdır.

Veri toplama görüşme yoluyla yapılacaktır. İzin verirsiniz, görüşmenin ses kaydı yapılacaktır.

Çalışmaya başlamadan önce ve çalışma süresince araştırmayla alakalı aklınıza gelen herhangi bir şeyi sormaktan ya da görüşme formunda yer alan sorular dışında konuyla ilgili olduğunuzu düşündüğünüz bilgileri paylaşmaktan çekinmeyiniz.

Görüşme kaydı, metin haline getirildikten sonra okuyup onaylamanız için tarafınıza ulaştırılacaktır. Araştırmanın kalitesi için metni onaylamanız önem arz etmektedir. Araştırma süreci boyunca ortaya çıkan yeni sorular olursa bu sorular da size yönlendirilecek olup cevaplamanız umulmaktadır.

Çalışma tamamlandıktan sonra sonuçları sizinle paylaşmak bizi mutlu edecektir. Bununla birlikte isminiz herhangi bir şekilde araştırma sonuçlarında yer almayacak ve sadece araştırmacı (araştırmayı yürüten) sizi araştırmaya katılan bir kişi olarak bilecektir.

Bu çalışmaya katılmanıza yönelik bilinen herhangi bir risk veya rahatsız edici bir durum bulunmamaktadır. Sizin bu çalışmaya katılmanızla beklenen kazanımlar; araştırmacı öğretmen kimliği hakkında bir model oluşturma çabasına katkıda bulunmanız ve araştırmayı yürüten Kevser Yıldırım'ın doktora tezinde kendisine destek olmanızdır. Lütfen izin formunu her şeyi, prosedürlerin amacını ve doğasını bilerek imzalayınız. Formun bir kopyası sizde kalması için verilecektir.

Teşekkür ederiz.

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Şirin Karadeniz,
Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Teknolojisi Doktora Programı Koordinatörü
(sirin.karadeniz@es.bau.edu.tr)

Araştırmayı yürüten: Kevser Yıldırım,
Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Teknolojisi Doktora Programı Öğrencisi
(kevser.yildirim@stu.bahcesehir.edu.tr)

İmza:

Katılımcının;

Adı Soyadı:

Görüşme Tarihi:

Katılımcının İmzası:

**D. Eksenel Kodlama Sonunda Oluşan Kategoriler, Kodlu Bölüm Sayıları,
Kategorilerde Birleşen Bağımsız Kavramsal Kod Sayıları**

KATEGORİLER VE ALT KATEGORİLER	KODLU BÖLÜM SAYISI	KATEGORİLERDE BİRLEŞEN BAĞIMSIZ KOD SAYISI
1. Öğretmen Araştırması	Kategori Toplamı: 475	Kategori Toplamı: 267
Literatür araştırması süreci	191	94
Araştırma yöntemlerine yönelik görüşler	96	63
Araştırma süreci	94	68
Örnekleme tercihleri ve nedenleri	57	23
Öğretmenlerin bilimselliği denetleme yolları	21	11
Araştırma problemini belirleme süreci	16	8
2. Çocuklarla Araştırma	Kategori Toplamı: 326	Kategori Toplamı: 217
Çocuklarla araştırma	190	129
Öğretim ve öğretim materyalleri açısından araştırma	60	35
Öğretim programları ve ders kitaplarında araştırma	58	38
Araştırma eğitiminde kademeler arası farklılıklar	18	15
3. Araştırmacılığın Kazanımları ve Araştırmacılığa Engeller	Kategori Toplamı: 257	Kategori Toplamı: 165
Öğretmenlerin araştırmacılığa yönelmesinin nedenleri	82	51
Araştırmacılığın kazanımları	69	49
Akademik kariyer beklentisi	45	23
Öğretmenlerin araştırmacılıktan uzaklaşmasının nedenleri	17	12
Öğretmenlerden araştırmacılığa olumsuz yaklaşımlar	15	9
Araştırma sonuçlarının uygulamada kullanılması & etkileri	15	11
Öğretimi iyileştirmek için araştırma	11	8
Yarı akademik kariyer hedefleri	3	2
4. Araştırmacı Öğretmenlik	Kategori Toplamı: 254	Kategori Toplamı: 154
Araştırmacı öğretmenlikle ilgili algılar	192	123
Araştırmacı öğretmenlik kavramı ve ilgili kavramlar	33	15
İki kimliklilik: Öğrenci öğretmen olmak	26	13
Araştırmacı öğretmen ifadesinin çağrışımları	3	3
5. Öğretmenlik Mesleği	Kategori Toplamı: 229	Kategori Toplamı: 143
Öğretmenliğe bakış açıları	88	52
İyi öğretmenlik algıları	55	43
Okulda kariyer	45	21
Öğretmenliğin zorlayıcı yönleri	21	13
Öğretmen kavramının alternatifleri	17	11
Mesleğin sosyal konumu	3	3

KATEGORİLER VE ALT KATEGORİLER	KODLU BÖLÜM SAYISI	KATEGORİLERDE BİRLEŞEN BAĞIMSIZ KOD SAYISI
6. Araştırma Kavramı, İlgili Alanları ve Disiplinlerarasılık	Kategori Toplamı: 228	Kategori Toplamı: 155
Öğretmenlerin araştırma ilgileri	194	129
Araştırma kavramının çok yönlü doğası	27	20
Disiplinlerarasılık	7	6
7. Okulda Araştırma	Kategori Toplamı: 223	Kategori Toplamı: 113
Okul yönetimlerinin araştırmacılığa yaklaşımı	85	32
Araştırmacı öğretmen için okul	66	33
Bürokratik engeller ve bürokrasiden beklentiler	27	16
Özel ve devlet okulları arasındaki farklılıklar	22	15
Okulun araştırma kültürü	12	7
Eğitim öğretim sistemine eleştirel yaklaşımlar	11	10
8. Akademi ve Diğer Etkiler ve Etkileşimler	Kategori Toplamı: 211	Kategori Toplamı: 108
Lisansüstü eğitimin araştırmacılığa etkileri ve sorunlar	87	36
Öğretmenlerin lisansüstü eğitim dışı gelişim tercihleri ve kaynaklar	76	40
Akademiyle bağlar/bağlantılar	27	18
Lisans eğitiminin etkileri	21	14
9. Araştırmacılığın Yol Açtığı Sosyal Değişiklikler	Kategori Toplamı: 198	Kategori Toplamı: 74
Grupla ya da bireysel çalışma	101	46
Araştırmacının değişen sosyal hayatı	56	9
Araştırmacılığın aile hayatına yansımaları	29	13
Araştırmacının değişen dili	12	6
10. Araştırmacı Toplum Yolunda	Kategori Toplamı: 124	Kategori Toplamı: 60
Yenilikler ve teknolojilerin araştırma kültürüne etkileri	89	37
Kitaplar ve okuma kültürü	16	14
Araştırmacılıkta yabancı dil bilmenin önemi	12	4
Araştırmacı toplum yolunda	7	5
11. Bilim Anlayışında Değişim	Kategori Toplamı: 94	Kategori Toplamı: 58
Bilim etiği ve araştırma etiği üzerine görüşler	49	24
Bilim, bilimin doğası, bilim felsefesi üzerine görüşler	45	34
12. Öğrencilerle İletişim	Kategori Toplamı: 48	Kategori Toplamı: 34
Öğrencilerle ilişkiler	30	20
Öğrencilerde ortaya çıkan değişimler	13	9
Öğrenciyi eğitim sürecinin içinde tutmak	5	5

E. Özgeçmiş

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: Yıldırım, Kevser

Uyruk: Türk (T.C.)

Doğum Tarihi: 20 Eylül, 1974 (Erzurum)

Medeni Durum: Bekar

Telefon: +90 533 966 26 11

email: kevser.yildirim@stu.bahcesehir.edu.tr / editorkevser@hotmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Yüksek Lisans	Yeditepe Üniversitesi	2013
Lisans	Atatürk Üniversitesi	1997

İŞ DENEYİMİ

Yıl	Kurum	Görev
2015-	Yenidoğu Eğitim Kurumları	Koordinatör Yardımcısı
2016-	İSTMEM Sosyal Bilimler Enstitüsü	Enstitü Müdürü
2004-2015	Birikim Eğitim Kurumları	Eğitim Müdürü
2003-2004	Tam Basım Yayın	Yayın Müdürü
1997-2001	Safa Dershaneleri	Tarih Öğretmeni

YABANCI DİL

İngilizce (Upper intermediate)

SERTİFİKALAR

BSF Bilim Sanat Felsefe Akademisi (Reklam Yazarlığı Sertifikası) İstanbul/Türkiye

Just English Language & TOEFL Center (İngilizce Upper intermediate Sertifikası)

İstanbul/Türkiye

Atatürk Üniversitesi (Pedagoji Sertifikası) Erzurum/Türkiye

YAYINLAR

Kitap: “Mesnevi’de Aşkın Düşünme Metaforları” Birikim Kitaplığı, İstanbul 2013
(Yüksek Lisans Tezinden düzenlenerek)

Bildiri: “Sosyal Bilimler Eğitiminde Öğrenci Sempozyumuna Katılan Öğrencilerin Yaptıkları Araştırmaların ve Sözlü/Poster Sunumların Öğrencilerin Sosyal Bilimler Algısı ve Araştırma Süreçlerini Öğrenmesine Etkisi Hakkında Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri” Ömer Faruk Yelkenci – Kevser Yıldırım, VI. Sosyal Bilimler Eğitim Kongresi, Trabzon 2013

Bildiri: “Bu Okulda Hayat Var: Adabımuâşeret Eğitimi” Dr. Cemil Keskin – Kevser Yıldırım, ESAM, Ankara 2014

Bildiri: “Okul Yöneticilerinin Eğitim Öğretim Amacıyla Sosyal Medya Kullanma Alışkanlıklarının İncelenmesi” Yrd. Doç. Dr. Mustafa Otrar – Kevser Yıldırım – Ferhat S. Argın, EYFOR V, Konya 2014

Blog yazıları: <http://gonulokulu.blogspot.com.tr/> adresinde yayınlanan eğitim üzerine yazılar

HOBİLER

Kitap okuma ve kitaplar üzerine yazılar yazma, gönüllü editörlük ve redaktörlük çalışmaları, yürüyüş ve müzik