

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK DOKTORA PROGRAMI

ÖĞRETMENLERİN ARAŞTIRMA ÖZ-YETERLİK İNANÇLARINA ETKİ
EDEN FAKTÖRLER VE OKUL MÜDÜRLERİNİN ROLÜNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ

DOKTORA TEZİ

GÜRKAN ÖZDEMİR

İstanbul

Aralık, 2017

**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK DOKTORA PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLERİN ARAŞTIRMA ÖZ-YETERLİK İNANÇLARINA ETKİ
EDEN FAKTÖRLER VE OKUL MÜDÜRLERİNİN ROLÜNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ**

DOKTORA TEZİ


Gürkan ÖZDEMİR

Danışman: Yrd. Doç.Dr. A. Faruk LEVENT


İstanbul Aralık, 2017

TEZ ONAYI

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne
Marmara Üniversitesi ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi arasında Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında ortak Lisansüstü Program açılmasına ilişkin protokol kapsamında açılan Doktora Programı'nda Gürkan ÖZDEMİR tarafından hazırlanan **“Öğretmenlerin Araştırma Öz-Yeterlik İnançlarına Etki Eden Faktörler ve Okul Müdürlerinin Rolüne İlişkin Görüşleri”** başlıklı bu çalışma, 28.12.2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

TEZ DANIŞMANI: YRD. DOÇ. DR. A. FARUK LEVENT 


JÜRİ ÜYESİ: PROF. DR. AYŞEN BAKİOĞLU 

JÜRİ ÜYESİ: PROF. DR. O. SERHAT İREZ 

JÜRİ ÜYESİ: YRD. DOÇ. DR. HANİFİ PARLAR 

JÜRİ ÜYESİ: YRD. DOÇ. DR. ABDULLAH BALIKÇI..... 

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.


Prof. Dr. Ömer ÇAHA
Enstitü Müdürü

ÖZGEÇMİŞ

Gürkan Özdemir 08 Haziran 1980, Konya doğumludur. İlk ve ortaöğrenimini Elazığ'da tamamladı. 1998 yılında Beşiktaş Sakıp Sabancı Lisesinden mezun olup aynı sene Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Lisansla Birleştirilmiş Tezsiz Yüksek Lisans programına başladı ve programdan 2003 yılında mezun oldu. 2003 yılından itibaren Matematik öğretmeni olarak çalışmaktadır. Matematik öğretmenliğini tamamladıktan sonra öğretmenlik yapmaya devam ederken Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Ekonometri Anabilim Dalının Yöneylem Araştırması Bilim Dalında yüksek lisansını 2007 yılında tamamladı. 2012 yılında Marmara Üniversitesi ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi arasında Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında ortak Lisansüstü Program açılmasına ilişkin protokol kapsamında açılan Doktora Programına başlamış ve 2017 yılında Doktora çalışmasını tamamlamıştır. Evli ve bir erkek çocuk sahibi olan Özdemir halen matematik öğretmeni olarak çalışmaktadır.

e-posta: gurkanfx@gmail.com

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Doktora tezi olarak hazırladığım “**Öğretmenlerin Araştırma Öz-Yeterlik İnançlarına Etki Eden Faktörler ve Okul Müdürlerinin Rolüne İlişkin Görüşleri**” adlı çalışmamın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan ya da dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu beyan ederim.

Gürkan ÖZDEMİR

İstanbul, 2017

ÖNSÖZ

Yapılmış olan bir araştırmayı okuyup anlama ve sonuçlarını sınıflarında kullanabilme ve küçük çaplı da olsa araştırma yapabilmek için gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olma, bir öğretilerde bulunması gereken nitelikler arasında gösterilmektedir. Öğretmenlik bir dizi bilgi, beceri ve deneyimlerle sınıfa ilk girildiğinde başlayan ve gelişerek devam etmesi gereken bir meslek olduğundan, mesleğin ilk yıllarından başlayarak araştırma üreticisi ve tüketicisi olmak mesleki gelişim yanında sorgulayıcı bir kimlik kazanımını da mümkün kılmaktadır.

Bilgiyi üreten temel araştırmalarla, bu bilgileri gerçek sorunların çözümünde kullanmayı hedefleyen uygulamalı araştırmaların bütünleştirilmesi gerekliliği düşünüldüğünde uygulamalı araştırmalar yapılırken de eğitim-öğretimin en önemli uygulayıcısı ve sorumlusu olan öğretmenin bu süreçlerin dışında tutulması düşünülemez. Eğitimi en etkili şekilde uygulamakla sorumlu olan öğretmen ve idarecilerin bu araştırmalardan faydalanarak faaliyetlerini iyileştirmeye çalışmaları gerekir. Araştırmalardan maksimum düzeyde yararlanabilmek ise uygulayıcıların sürecin içerisinde bizzat ne ölçüde yer aldıklarına bağlıdır. Araştırmacı öğretmen modeli öğretmenin kendi ortamında ve kendi yaşadığı deneyimleri incelemesi olarak düşünülebilir. Araştırmacı öğretmen; bir soruna veya ihtiyaca odaklanan, bir öneri geliştiren ve uygulayan ve sonuçlarını, değişimlerini bilimsel yöntemlerle ortaya koymaya çalışan öğretmendir.

Geleneksel profesyonel gelişim uygulamalarını değiştirmek araştırmacı öğretmen yaklaşımı ile uyumlu hareket etmek ile olabilir. Nihai hedef ise öğretmenlik mesleğine ilişkin araştırmacı bir tavır, tutum, duruş yaratabilmektir. Bu profesyonel duruşa sahip olan öğretmenin çalışmalarını sonucunda da kurumda bir öğretilme kültürü, araştırma kültürü oluşturulabilecektir. Öğretmen de bu kültürün bir parçası haline gelecektir. Bu duruşa, tutuma, kültüre sahip olan öğretmenin ortaya koyacağı roller sayesinde mesleki gelişim, profesyonel öğrenme fikrinin yerleşmesi ile öğrencinin öğrenmesinin kolaylaştırılması sağlanabilecektir.

Bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli yeterliğin araştırmacı olmak olduğu düşüncemden hareketle başlayan araştırma sürecimde değerli hocam Yard. Doç. Dr. A.

Faruk LEVENT'in rehberliği ve yönlendirmesi ile öğretmen araştırma öz-yeterliği hakkında derinlemesine çalışma fırsatı yakalamış oldum. Ayrıca bu konunun kapsamının genişliğini ve ilişkili olabileceği diğer başlıkları ise literatür taramalarımda daha net görme fırsatı yakaladım. Bu yaptığım çalışma ile araştırmacı öğretmen yaklaşımına öz-yeterlik penceresinden bakmaya çalıştım. Ancak bu konunun daha pek çok çalışma alanı olduğunu da görmüş bulundum.

Doktora tezime başladığım andan itibaren her aşamada bana sürekli destek olan başta tez danışmanım Yard. Doç. Dr. A. Faruk LEVENT'e ve her doktora izleme döneminde yönlendirmeleriyle tezimi zenginleştiren ve alana özgün bir çalışma katmama büyük yardımı olan Prof. Dr. Ayşen BAKIOĞLU'na teşekkürlerimi bir borç bilirim. Ayrıca doktora çalışmalarıma başladığım andan itibaren her koşulda bana yardımcı olmaya çalışan, sıkıntılarımı, üzüntülerimi paylaşan sevgili eşim Ayla ÖZDEMİR'e, anneme, babama ve kıymetli ağabeyim Erkan ÖZDEMİR'e ve tezim ile ilgili her zaman bana bilgileri ilen destek olan değerli arkadaşlarım Dr. Erol SÜZÜK'e, Dr. Metin IŞIK'a, Dr. Mustafa ÖZGENEL'e, Ali KUZU'ya, Nilgün KIROĞLU'na, Derya ÇELİK TÜRKYILMAZ'a ve Murat KAPLAN'a ayrı ayrı teşekkür ederim.

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ARAŞTIRMA ÖZ-YETERLİK İNANÇLARINA ETKİ EDEN FAKTÖRLER VE OKUL MÜDÜRLERİNİN ROLÜNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Gürkan Özdemir

Doktora, Eğitim Bilimleri

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. A. Faruk LEVENT

Aralık-2017, 486+ xxiii sayfa

Bu çalışmada resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin araştırma öz-yeterlik düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olan faktörler ve bu konuda okul müdürlerinin rolleri incelenmiştir.

Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi (açıklayıcı desen) tercih edilmiştir. Araştırmada belirlenen soruları cevaplandırabilmek için hem iki likert tipi ölçek geliştirilerek kullanılmış hem de yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılarak nitel veriler elde edilmiştir. Araştırmanın nicel bölümü için hazırlanan ölçeklere; toplam 453 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın nitel bölümü için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları doğrultusunda toplam 23 öğretmen ile yüzyüze görüşme yapılmıştır.

Nicel verilerin analizinde betimsel istatistik, kestirimsel analiz ve karşılaştırmalı analiz yapılırken, nitel verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler temalar ve alt temalara ayrılarak veriler betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Betimlemeler ile birlikte öğretmenlerin doğrudan ifadelerine geniş bir şekilde yer verilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin araştırma öz-yeterliklerinin olduğu ancak bu konuda yeterli eğitim almamış oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin araştırma yapabilmek adına gereken süreçleri yerine getirebileceklerini düşündükleri görülmekle beraber bu konuda kurumsal bir kültürün olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin

araştırma yapabilmek için gerekli imkânlarla tam anlamıyla sahip olmadıkları ancak bu konuda yapılacak teşvikler ve ödüllendirmeler ile araştırmacı öğretmenlik hakkında olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmüştür.

Araştırmada okul müdürleri hakkında ortaya konulan sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin algılarına göre müdürlerin, öğretmen araştırma öz-yeterliği konusundaki yetersizlikleri ve eğitim ihtiyaçları olduğu görülmekle birlikte statükocu tutumları da dikkat çekmektedir. Katılımcı öğretmenler, okul müdürlerinin okul içinde yerine getirmeleri gereken bürokratik işlerin yoğunluğunu ortaya koymakla birlikte, okul içinde gerek fiziksel gerekse eğitimsel olarak imkânların kısıtlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu da okul müdürlerinin okul içindeki yönetim açısından eksikliklerini ve araştırmacı öğretmenlik yaklaşımı açısından yerine getirilmesi gerekli fiziksel imkânsızlıkları ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte aslında müdürlerin öğretmenler için mesleki gelişimi sağlayabilecek, uygulamalarını değerlendirebilecek doğrudan etkili yöneticiler olduğunu düşünen öğretmenler bu konuda müdürlere yetki verilmesini düşünmektedirler. Müdürlerin rolleri hakkındaki bulgulara bakıldığında; müdürlerin öğretmenleri araştırma yapma noktasında tamamlayıcı olması, motive edici olması, denetleyici olması, işbirlikçi olması, bürokratik destek sağlayıcı olması gerektiği şeklinde görüşler belirtilmiştir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin araştırma öz-yeterliklerinin; öğrenim durumu, kıdem ve okul türü değişkenlerinde anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin araştırma öz-yeterliklerinin geliştirilmesinde ise lisans eğitiminden başlanarak araştırma eğitimi verilmesi, MEB'in araştırma kültürünü her biriminde ve özellikle de okullarda oluşturması, araştırmacı öğretmenliği özendirilmesi, ödüllendirmesi ve bu konuda gerekli olabilecek her türlü destek ve işbirliği çalışmalarını yapması gerektiği söylenebilir. Ayrıca bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğretmen araştırma öz-yeterliğini destekleyen önemli bir faktörün de okul müdürleri olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin yapacakları araştırmaları destekleyici, mesleki uygulamalarını geliştirici çalışmalar yapması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yeterlik, profesyonel gelişim, araştırmacı öğretmen, araştırma kültürü, öz-yeterlik, öğretmen araştırma öz-yeterlik.

ABSTRACT

THE RELATED FACTORS FOR TEACHERS' RESEARCH SELF-EFFICACY BELIEFS AND THEIR VIEWS ON THE ROLE OF SCHOOL PRINCIPALS

Gürkan Özdemir

Ph.D., Department of Educational Sciences

Supervisor: Assist. Prof. A. Faruk LEVENT

December-2017-Page: 486+ xxiii

In this study, the factors which effects the development of the level's of teachers' research self-efficacy and the role of the school principal about this issue were examined in public schools.

In this study, quantitative and qualitative research methods were used together which is called mixed research method (descriptive pattern). In this study, I also used two Likert-type scales (which was improved by me) and individual semi-structured interviews qualitative datas were obtained to answer the questions which were identified before. Totally, 453 teachers participated the part of the study which are prepared for the quantitative scales. Totally, 23 teachers were interviewed with semi-structured interview questions prepared for the qualitative part of the survey.

In the analysis of quantitative datas, descriptive statistics, predictive analysis and comparative analysis were used meanwhile in the analysis of qualitative data content analysis was performed. The datas which are obtained, are described and interpreted by dividing themes and sub-themes. The descriptions and the explanations of teachers are directly and widely presented.

As a result of the survey, it was determined that the teachers had research self-efficacy but they did not have sufficient training in this subject. It seems that teachers think that they can fulfill the necessary processes in order to conduct research but there is no institutional culture in this regard. It has been observed that teachers do not have the full potential to do the research, but it is seen that they can think positively about teacher as a researcher by the incentives and rewards.

According to the findings of the researchers about the managers, the perceptions of the teachers reveal that the managers have inadequacies in the subject of teacher research

self-sufficiency and educational needs, while the status quo attitudes are also remarkable. Teachers, while emphasizing the intensity of the bureaucratic tasks that school principals have to do at school and they have indicated that there is limited physical and educational opportunities at school. From this point of view, it has been revealed that the principals are inadequate both in terms of management and in terms of physical impossibilities at school. However, teachers who think that principals are direct directors who can provide professional development for teachers and they can evaluate their practices, and they also think that principals should be empowered in this respect. According to the teachers' aspects; when you look at the findings about the roles of the principals, they should be; a complementary director for the teachers at the point of doing researches, motivated, a supervisor, collaborative, supportive for the bureaucratic tasks.

It is said that as a result of this study, teachers' research self-efficacy is significantly differentiated according to the educational status, seniority and type of schools variable.

However, in the development of research self-efficacy of teachers, it can be said that research education should be given from the start of the undergraduate education. MONE (Ministry of National Education) should create research culture in every unit, especially at schools, encourage teachers as a researcher, award teachers and all kinds of support and cooperation should be given which is needed. Moreover, according to the results obtained in this study, it can be said that school principals are an important factor supporting teacher self-sufficiency. It can be said that school principals should be supportive to teachers with their researches and developing their professional practices.

Keywords: Competence, professional development, teacher as a researcher, research culture, self-efficacy, teacher's research self-efficacy.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xx
KISALTMALAR	xxii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.01. Problem	1
1.02. Araştırmanın Amacı	12
1.03. Araştırmanın Önemi.....	14
1.04. Sınırlılıklar	17
1.05. Tanımlar	17
BÖLÜM II: EĞİTİMDE ÖĞRETMEN FAKTÖRÜ	18
2.01. Öğretmenlik Mesleği.....	18
2.01.1. Öğretmenlik Mesleğinin Temel Özellikleri.....	20
2.01.2. Öğretmenin Mesleki Rollerini	21
2.02. Yeterlik Kavramı.....	22
2.02.1. Öğretmen Yeterlikleri.....	23
2.02.2. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri.....	27
(i)Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli	29
2.02.3. Amerika Birleşik Devletleri’nde Öğretmenlik Mesleği Standartları.....	30
2.02.4. İngiltere’de Öğretmenlik Mesleği Standartları.....	33
2.02.5. Avrupa Birliği’nin Öğretmen Yeterlikleri ve Niteliği.....	40
2.02.6. Finlandiya’da Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri	42
2.02.7. Güney Kore’de Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri.....	44
2.02.8. Singapur’da Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri	47
2.02.9. Öğretmen Yeterlikleri Doğrultusunda Çağdaş Öğretmen Profili	51
2.03. Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimi.....	55
2.03.1. Değişim, Yenilik ve Gelişim	55
2.03.2. Hizmet İçi Eğitim	58
2.03.3. Türkiye’de Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi	60

2.03.4. Ders Çalışması-Ders İmecesı	62
2.04. Öğretmenlerin Profesyonel Gelişiminde Okul Yönetiminin Rolü.....	64
2.04.1. Okul Yöneticilerinin Öğretmene Desteği	65
2.04.2. Öğretmenin Karara Katılımı	67
2.04.3. Öğrenen Örgüt Oluşturma	72
(i)Öğrenen Örgütün Disiplinleri	74
(ii)Öğrenen Örgütler ve Liderlik.....	76
(iii)Okul Temelli Mesleki Gelişim Çalışmalarının (OTMG) Öğrenen Örgüt Kültürü Oluşturması	78
BÖLÜM III: ARAŞTIRMA KÜLTÜRÜ	80
3.01. Araştırma Nedir?	80
3.02. Araştırma-Geliştirme (Ar-Ge) Nedir?	81
3.03. Ar-Ge ve Yenilik.....	83
3.04. Türkiye’de ve Dünyada Ar-Ge Faaliyetleri	84
3.05. Eğitimde Araştırma-Geliştirme	88
3.06. Milli Eğitim Bakanlığı ve Araştırma Geliştirme.....	92
3.07. Araştırma Kültürü	98
3.08. Eğitim Araştırmaları.....	101
3.09. Öğretmenleri Araştırmacı Olarak Yetiştirmek.....	107
3.10. Araştırmacı Öğretmen.....	110
3.10.1. Araştırmacı Öğretmenliğin Okulda Uygulanması.....	121
3.10.2. Araştırmacı Öğretmen ve Mesleki Gelişimi İlişkisi	124
3.10.3. Veri Odaklı Karar Verme ve Gelişimin İzlenmesi	125
3.10.4. Araştırmacı Öğretmen Yaklaşımını Destekleyen Unsurlar	128
(i)Eylem Araştırması ve Yansıtıcı Düşünme	129
(ii)Profesyonel Öğrenme Toplulukları (professional learning communities PLCs)	136
BÖLÜM IV: ÖZ YETERLİK.....	140
4.01. Bandura’nın Sosyal Biliş Kuramı-Sosyal Bilişsel Teorinin İlkeleri	140
4.02. Öz-Yeterlik Kavramı.....	142

4.02.1. Sonuç-Ürün ve Öz-yeterlik Beklentisi	144
4.03. Bireylerin Sahip Olduğu Öz-Yeterlik Seviyeleri	146
4.04. Öz-yeterlik İnancının Kaynakları.....	150
4.05. Öz-Yeterlik İnançlarının Etkileri- Öz-Yeterliği Etkileyen Faktörler.....	156
4.06. Eğitimde Öz-Yeterlik	159
4.06.1. Eğitimde Öz-Yeterliğin Önemi	160
4.06.2. Öğretmen Öz-Yeterliğini Etkileyen Unsurlar	162
4.06.3. Öz-Yeterlik Düzeyine Göre Öğretmen Özellikleri.....	163
4.06.4. Öz-Yeterlik Algısı Nasıl Değerlendirilmelidir?	166
4.07. Araştırma Öz-Yeterlik.....	167
BÖLÜM V: YÖNTEM	172
5.01. Araştırma Modeli	172
5.02. Çalışma Grubu	176
5.03. Veri Toplama Araçları	177
5.03.1. Nicel Veri Toplama Araç ve Teknikleri.....	177
(i)Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeği Geliştirme Süreci.....	177
(ii)Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeği Geliştirme Süreci	201
5.03.2. Nitel Veri Toplama Araç ve Teknikleri.....	221
5.04. Veri Toplama Süreci	224
5.05. Verilerin Analizi.....	225
5.06. Geçerlik ve Güvenirlik.....	226
BÖLÜM VI: BULGULAR VE YORUMLAR	228
6.01.1. Nicel Araştırma Bulguları	228
6.01.2. Nitel Araştırma Bulguları	244
(i)Öğretmenlerin “Araştırmacı Öğretmenlik” Hakkındaki Görüşleri Nelerdir?244	
(ii)Öğretmenlerin Araştırmacı Olabilmesini Sağlayacak Faktörler İle İlgili Öğretmenlerin Görüşleri Nelerdir?.....	263
(iii)Öğretmenlerin Araştırma İle İlgili Etkinliklerde Yer Alma/Etkinliklere Katılma İle İlgili Görüşleri Nelerdir?	276

(iv)Öğretmenlerin Eylem Araştırması Yapma İle İlgili Görüşleri Nelerdir? ...	290
(v)Öğretmenlerin Eğitim İle İlgili Araştırma Sonuçlarını Öğrenme, Sonuçlardan Yararlanma İle İlgili Görüşleri Nelerdir?	301
(vi)Öğretmenlerin Araştırmada Karşılaşacakları Zorluklarla Baş Etme İle İlgili Görüşleri Nelerdir?	313
(vii)Öğretmenlerin Araştırma Yapabilmek İçin Okul Müdüründen Gördükleri Destekler Hakkında Görüşleri Nelerdir?	319
(viii)Okul Müdürlerinin, Öğretmen Mesleki Uygulamalarını Geliştirmek, Sürekli Gelişimi Sağlamak Maksudlu Çalışmaları Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri Nelerdir?	325
(ix)Okul Müdürlerinin, Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamaları Değerlendirmesi İle İlgili Öğretmenlerin Görüşleri Nelerdir?	334
BÖLÜM VII: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	345
7.01. Sonuç ve Tartışma.....	345
7.01.1. Öğretmen Araştırma Öz-yeterlik Düzeylerinin Geliştirilmesinde Etkili Olan Faktörlere İlişkin Tartışma ve Sonuç	345
7.01.2. Öğretmen Araştırma Öz-yeterlik Düzeylerinin Geliştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rollerine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	409
7.02. Öneriler	428
7.02.1. Uygulamacılar İçin Öneriler	428
7.02.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	433
KAYNAKÇA.....	436
EKLER	478

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Gelişen 21. Yüzyıl Yeterlilikleri, Alanlar ve Bileşenleri	51
Tablo 2 : Üniversite Sanayi İşbirliği.....	87
Tablo 3 : Değişen Eğitim Modeli	89
Tablo 4 : Araştırmanın Farklı Biçimleri	117
Tablo 5 : Araştırmacı Öğretmen	119
Tablo 6: Farklı Öz-Yeterlik Algısı ve Sonuç Beklentisi Düzeylerinin Bir Fonksiyonu Olarak Davranışsal ve Duygusal Tepkiler	149
Tablo 7: Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	179
Tablo 8: Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	180
Tablo 9: Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	180
Tablo 10: Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	180
Tablo 11: Öğrenim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	181
Tablo 12: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin Test-Tekrar Test Sonuçları	182
Tablo 13: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin İki Yarı Güvenirliği Sonuçları	184
Tablo 14: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki Korelatif İlişkiler.....	186
Tablo 15: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin 1.Faktör Maddeleri Arasındaki Korelatif İlişkiler.....	186
Tablo 16: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin 2.Faktör Maddeleri Arasındaki Korelatif İlişkiler.....	187
Tablo 17: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin 3.Faktör Maddeleri Arasındaki Korelatif İlişkiler.....	187
Tablo 18: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin 4.Faktör Maddeleri Arasındaki Korelatif İlişkiler.....	187

Tablo 19: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin 5.Faktör Maddeleri Arasındaki Korelatif İlişkiler.....	188
Tablo 20: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin 6.Faktör Maddeleri Arasındaki Korelatif İlişkiler.....	188
Tablo 21: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin 7.Faktör Maddeleri Arasındaki Korelatif İlişkiler.....	188
Tablo 22: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin KMO ve Bartlett's Testi Değerleri	190
Tablo 23: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	191
Tablo 24: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeği Alt Boyutlarında Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri	193
Tablo 25: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin Son Halindeki Madde Numaraları	194
Tablo 26: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin DFA Uyum İndeks Değerleri	197
Tablo 27: Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	203
Tablo 28: Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	204
Tablo 29: Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	204
Tablo 30: Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	204
Tablo 31: Öğrenim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	205
Tablo 32: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğinin Test-Tekrar Test Sonuçları	205
Tablo 33: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğinin İki Yarı Güvenirliği Sonuçları.....	206
Tablo 34: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki Korelatif İlişkiler	207

Tablo 35: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğinin 1.Faktör Maddeleri Arasındaki Korelatif İlişkiler	208
Tablo 36: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğinin 2.Faktör Maddeleri Arasındaki Korelatif İlişkiler	208
Tablo 37: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğinin 3.Faktör Maddeleri Arasındaki Korelatif İlişkiler	209
Tablo 38: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğinin 4.Faktör Maddeleri Arasındaki Korelatif İlişkiler	209
Tablo 39: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğinin KMO ve Bartlett's Testi Değerleri	210
Tablo 40: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	212
Tablo 41: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeği Alt Boyutlarında Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri.....	214
Tablo 42: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğinin Son Halindeki Madde Numaraları	215
Tablo 43: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğinin DFA Uyum İndeks Değerleri.....	217
Tablo 44: Görüşmeye Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler	223
Tablo 45: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğindeki Katılımcıların Dağılımları .	229
Tablo 46: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğindeki Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları	229
Tablo 47: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğindeki Katılımcıların Branşa Göre Dağılımları	230
Tablo 48: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğindeki Katılımcıların Kıdeme Göre Dağılımları	230
Tablo 49: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğindeki Katılımcıların Okul Türüne Göre Dağılımları	230

Tablo 50: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğindeki Katılımcıların Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları	231
Tablo 51: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	231
Tablo 52: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutları ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi	232
Tablo 53: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutları ile Branş Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi	233
Tablo 54: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutları ile Kıdem Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi	234
Tablo 55: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutları ile Okul Türü Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi	235
Tablo 56: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutları ile Öğrenim Durumu Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi	236
Tablo 57: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğindeki Katılımcıların Dağılımları	237
Tablo 58: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğindeki Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları	238
Tablo 59: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğindeki Katılımcıların Branşa Göre Dağılımları	238
Tablo 60: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğindeki Katılımcıların Kıdeme Göre Dağılımları	238
Tablo 61: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğindeki Katılımcıların Okul Türüne Göre Dağılımları	239
Tablo 62: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğindeki Katılımcıların Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları	239
Tablo 63: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeği ve Alt Boyutlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	239

Tablo 64: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Roller ve Alt Boyutları ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi	240
Tablo 65: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Roller ve Alt Boyutları ile Branş Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi	240
Tablo 66: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Roller ve Alt Boyutları ile Kıdem Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi	241
Tablo 67: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Roller ve Alt Boyutları ile Okul Türü Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi.....	242
Tablo 68: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Roller ve Alt Boyutları ile Öğrenim Durumu Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi.....	243
Tablo 69:Araştırmacı Öğretmenlik Hakkında Temalar (Olumlu Görüşler)	246
Tablo 70: Araştırmacı Öğretmenlik Hakkında Temalar (Olumsuz Görüşler)	247
Tablo 71:Öğretmenlerin Araştırmacı Olabilmesini Sağlayacak Faktörler İle İlgili Temalar (Olumlu Görüşler)	264
Tablo 72:Öğretmenlerin Araştırmacı Olabilmesini Sağlayacak Faktörler İle İlgili Temalar (Olumsuz Görüşler)	265
Tablo 73:Araştırma İle İlgili Etkinliklerde Yer Alma/Etkinliklere Katılma İle İlgili Temalar (Olumlu Görüşler)	278
Tablo 74:Araştırma İle İlgili Etkinliklerde Yer Alma/Etkinliklere Katılma İle İlgili Temalar (Olumsuz Görüşler)	278
Tablo 75: Eylem Araştırması Yapma İle İlgili Temalar (Olumlu Görüşler)	291
Tablo 76: Eylem Araştırması Yapma İle İlgili Temalar (Olumsuz Görüşler).....	291
Tablo 77:Eğitim İle İlgili Araştırma Sonuçlarını Öğrenme, Sonuçlardan Yararlanma İle İlgili Temalar (Olumlu Görüşler)	303
Tablo 78: Eğitim İle İlgili Araştırma Sonuçlarını Öğrenme, Sonuçlardan Yararlanma İle İlgili Temalar (Olumsuz Görüşler)	303
Tablo 79:Araştırmada Karşılaşacakları Zorluklarla Baş Etme İle İlgili Temalar.....	314

Tablo 80:Araştırma Yapabilmek İçin Okul Müdüründen Gördükleri Destekler İle İlgili Temalar	320
Tablo 81: Mesleki Uygulamaları Geliştirmek, Sürekli Gelişimi Sağlamak Maksatlı Çalışmalar Hakkındaki Temalar	327
Tablo 82: Uygulamaları Değerlendirme İle İlgili Temalar.....	336



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Mesleki Gelişim ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Teorik Model.....	60
Şekil 2: Lesson Study (Ders Çalışması-Ders İmecesı) Döngüsü.....	63
Şekil 3:Birey, Davranış ve Sonuç Sürecinde Öz-Yeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi	145
Şekil 4: Öz-yeterlik Algısının Davranışsal Sonuçları.....	150
Şekil 5: Öğretmen Öz-yeterliğinin Sistemle Olan İlişkisi	163
Şekil 6:Açıklayıcı Desen	173
Şekil 7:Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeği'ne İlişkin Birinci Düzey DFA Sonuçları Path Diagramı ve Faktör Yükleri, Standart Katsayılar.....	199
Şekil 8:Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeği'ne İlişkin Birinci Düzey DFA Sonuçları Path Diagramı ve Faktör Yükleri, t-Testi Katsayıları	200
Şekil 9:Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerı Ölçeği'ne İlişkin Birinci Düzey DFA Sonuçları Path Diagramı ve Faktör Yükleri, Standart Katsayılar	219
Şekil 10:Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerı Ölçeği'ne İlişkin Birinci Düzey DFA Sonuçları Path Diagramı ve Faktör Yükleri, t-Testi Katsayıları.....	220
Şekil 11:Araştırmacı Öğretmenlik Hakkındaki Tüm Görüşlerle (Olumlu-Olumsuz) Oluşan Model.....	245
Şekil 12:Öğretmenlerin Araştırmacı Olabilmesini Sağlayacak Faktörler İle İlgili Tüm Görüşler (Olumlu-Olumsuz) Doğrultusunda Oluşan Model	263
Şekil 13:Öğretmenlerin Araştırma İle İlgili Etkinliklerde Yer Alma/Etkinliklere Katılma İle İlgili Görüşleri (Olumlu-Olumsuz) Doğrultusunda Oluşan Model	277
Şekil 14:Öğretmenlerin Eylem Araştırması Yapma İle İlgili Görüşleri (Olumlu-Olumsuz) Doğrultusunda Oluşan Model	290

Şekil 15:Öğretmenlerin Eğitim İle İlgili Araştırma Sonuçlarını Öğrenme, Sonuçlardan Yararlanma İle İlgili Görüşleri (Olumlu-Olumsuz) Doğrultusunda Oluşan Model	302
Şekil 16:Öğretmenlerin Araştırmada Karşılaşacakları Zorluklarla Baş Etme İle İlgili Görüşleri Doğrultusunda Oluşan Model.....	314
Şekil 17:Öğretmenlerin Araştırma Yapabilmek İçin Okul Müdüründen Gördükleri Destekler Hakkında Görüşleri Doğrultusunda Oluşan Model.....	319
Şekil 18:Okul Müdürlerinin, Öğretmen Mesleki Uygulamalarını Geliştirmek, Sürekli Gelişimi Sağlamak Maksatlı Çalışmaları Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri Doğrultusunda Oluşan Model.....	326
Şekil 19:Okul Müdürlerinin, Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamaları Değerlendirmesi İle İlgili Öğretmenlerin Görüşleri Doğrultusunda Oluşan Model	335
Şekil 20: Araştırma Öz-yeterliğinin Kavramsal Çerçevesi.....	349
Şekil 21: Öğretmen, Davranış ve Sonuç Sürecinde Öz-Yeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi	401
Şekil 22: Araştırmacı Öğretmenliği Etkileyen Faktörler	408

KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
AGFI	: Adjusted Goodness of Fit Index- Düzenlenmiş İyi Uyum İndeksi
APA	: American Psychological Association Journal
AR-GE	: Araştırma ve Deneysel Geliştirme
BRIC	: Brezilya+Rusya+Hindistan+Çin
BTYK	: Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu
BTY	: Bilim, Teknoloji ve Yenilik
CFI	: Comparative Fix Index- Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
CMEC	: Council of Ministers of Education, Canada
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
DeSeCo	: Definition and Selection of Competencies
EARGED	: Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı
EURYDICE	: A Long-Established European Network- Avrupa Eğitim Bilgi Ağı
EACEA	: Education Audiovisual and Culture Executive Agency
IEA	: International Association for the Evaluation on Education Achievement- Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu
GFI	: Goodness of Fit Index- Uyum İyiliği İndeksi
GSMH	: Gayri Safi Milli Hâsıla
GSYH	: Gayri Safi Yurt İçi Hâsıla
IFI	: Incremental Fit Index- Fazlalık uyum indeksi
ILO	: International Labour Organization- Uluslar arası Çalışma Örgütü
ISCED	: International Standard Classification of Education
İGE	: İnsani Gelişme Endeksi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEGP	: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi
METARGEM	: Mesleki ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi
NCTAF	: National Commission on Teaching ve America's Future
NBPTS	: National Board for Professional Teaching Standards
NFI:	: Normed Fit Index- Normlandırılmış Uyum İndeksi
NNFI	: Non-Normed Fit Index- Normsuz Uyum İndeksi

OECD	: The Organisation for Economic Co-operation and Development- Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
OTMG	: Okul Temelli Mesleki Gelişim
PISA	: Programme for International Student Assessment- Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
REF	: Sabancı Üniversitesi Rekabet Forumu
RFI	: Relative Fit Index- Görelî Uyum İndeksi
RMSEA	: Root Mean Square Error of Approximation- Yaklaşım Hatalarının Ortalama Karekökü
SEDEFED	: Sektörel Dernekler Federasyonu
SRMR	: Standardized Root Mean Squared Residual- Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü
TALIS	: Teaching and Learning International Survey- Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi
TDA	: Teacher Development Agency
TDK	: Türk Dil Kurumu
TED	: Türk Eğitim Derneği
TIMSS	: Trends in International Mathematics and Science Study- Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
TÜSİAD	: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UIS	: UNESCO Institute for Statistics
USD	: United States Dollar (ABD resmi para birimi)
EU	: European Union
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde “*Öğretmenlerin Araştırma Öz-Yeterlik Düzeylerinin Geliştirilmesinde Etkili Olan Faktörler ve Okul Müdürlerinin Rollerini*” konulu araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlıkları, tanımları ile araştırmada yanıt aranan sorular yer almaktadır.

1.01. Problem

Ülkelerin sahip oldukları fiziksel sermaye ile birlikte beşeri sermaye kaynakları o ülkelerin gelişmişlik düzeylerini oluşturur ve bunlar uluslararası alanda rekabet edebilme imkânı tanıyan çok önemli etmenlerdir (Duran, 2011). OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development- Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)’nin yapmış olduğu tanıma göre beşeri sermaye, kişisel ve sosyal gelişimi sağlayan ve iktisadi refahın artırılmasını kolaylaştıran bilgi ve hüner gibi insan gücü tarafından sahip olunan yeteneklerdir (OECD, 2001, s.17).

1980’lerden sonra iyi eğitilmiş ve nitelikli işgücü olarak değerlendirilen beşeri sermaye olgusu, ekonomik büyüme ve gelişmenin de motoru olarak kabul görmektedir (Nesterova ve Sabirianova, 1998). Çünkü eğitilmiş bireyler sayesinde ülkeler dünyadaki değişimlere, yeniliklere ve dönüşümlere hızla ayak uydurabilmekte ve ortaya çıkan fırsatları değerlendirerek ekonomik gelişmelerini hızlandırabilmektedirler. Ayrıca bireylere sağlanan eğitim; ülkelerin yenilik kapasitelerini geliştirmek, yeni bilimsel bilgi üretmek ve üretilen bu bilgiler sayesinde yeni teknolojiler icat edebilmek ve bunları rasyonel kullanmak suretiyle de ülke refahını artırıcı etki yapmaktadır. Eğitime yapılan yatırımlar sayesinde nitelikli işgücünün verimliliği artmakta ve sürdürülebilir büyümü için önemli pozitif dışsallıklar sağlamaktadır (Tansel ve Güngör, 1997; Kibritçiöğlü, 1998; Çoban, 2002; Atik, Türker, Düzgün, 2008).

Beşeri sermaye birikimine etki eden pek çok unsur olmakla birlikte temel unsurların ise eğitim ve sağlık yatırımları olduğu söylenebilir. Sahip olunan işgücünün niteliği, okullar ve işyerlerindeki eğitimlerle geliştirildikçe mevcut beşeri sermayede artış olacağı kabul edilmektedir. Sağlıklı beslenebilen, iyi eğitim almış ve daha yetenekli gelişen işgücü

çok daha verimli olmaktadır (Appleton ve Teal, 1998; Kibritçioğlu, 1998; Dölgeroğlu, 2003; Bekmez, Köne ve Günal, 2007).

Beşeri sermayenin temel yatırımlarından olan eğitim yatırımlarını bütüncül bir yaklaşım ile ele almak gerekmektedir. Çünkü eğitim-öğretim süreci yaşamın tamamını kapsamaktadır (Kaynak, 2014, s. 340). Elbetteki öğretme-öğrenme sürecinde yer alan unsurlar içerisinde kendisine verilen görev ve sorumluluklar bakımından en önemli unsur da öğretmenlerdir. Kalkınmanın ve çağdaşlaşmanın en önemli girdisi iyi yetiştirilmiş insan gücü olduğu gerçeği göz önüne alındığında nitelikli insan gücünü yetiştirmenin ise, nitelikli öğretmen gerektirdiği aşikârdır. Etkin bir şekilde verilmesi gereken her kademe eğitim ise ancak mesleki ve kişisel alanda gerekli yeterliliklere sahip öğretmenler tarafından sağlayabilecektir (Şahin, 2011, s. 240).

Örgün eğitim sosyal sisteminin öğeleri olan girdi-çevre-çıkıtı faktörlerinin her biri kendi içinde ayrı ayrı değerlendirilmeli ve etkinliği artırılmalıdır. Ancak bu sistemin asıl uygulayıcısı ve “Dönüştürme Süreci”nin temel dinamiği elbetteki öğretmen faktörüdür. Çünkü bir eğitim sisteminin kalitesi öğretmenlerinin kalitesini geçemez; fakat aynı zamanda öğretimin kalitesi de sistemin kalitesini geçemez (CMEC, 2008). Buna bağlı olarak öğretmenlik mesleği göz önüne alındığında, mesleğe başlamadan ve mesleği icra ederken öğretmenlerin sürekli olarak gelişim, değişim ve yenileşme içinde olmaları gerekmektedir. Bu da hayat boyu öğrenme, araştırma, işbirliği ve destek görmek demektir. Bu sayede mesleğin uygulanma sürecinde beklenen ve özlenen kalite lisans sürecinden başlayarak bir bütün halinde oluşmaktadır (Bakioğlu, 2013).

Eğitimde kalite oluşturmada en etkin faktör ve sınıfta yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinden birinci derecede sorumlu ve uygulayıcı durumunda olan öğretmenlerin de rollerinde bazı değişiklikler olması kaçınılmazdır (Bakioğlu ve Baltacı, 2010, s. 165). Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin kalitesini artırabilmek için, sahip olunması gereken niteliklerin bilinmesi, yeni rollerin anlaşılması, öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliklerinin bilinmesi gerekmektedir. Bundan sonra da bu yeterliklerin, yeni rollerin, sahip olunması gereken yeni uygulama ve yaklaşım tarzlarının, modellerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla, işbirliği ile öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılması sağlanmalıdır (MEB, 2008).

Yapılan çalışmalar okulda yönetim, örgütlenme, liderlik, öğrenci başına harcama miktarı gibi faktörlere kıyasla, öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin diğer tüm faktörlerden daha önemli olduğunu göstermiştir (Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005). Dolayısıyla öğretmen faktörünün öğrenci üzerindeki etkisinin bu derece yüksek olması birçok ülkenin, özellikle de bazı Avrupa Birliği (AB) ülkelerinin 1980'lerin başından bu yana öğretmen yeterliklerine odaklanmasını sağlamıştır (TED, 2009).

Öğretmen yeterlikleri (teacher competencies), öğretmenlerin sahip olması gereken tutum, bilgi ve becerilerle öğretmenin neleri yapabileceğinin davranış düzeyinde ayrıntılarını içerir. Pek çok araştırmanın konusu olan ve tanımlanıp bir çerçeveye oturtulması oldukça zor ve karmaşık olan yeterlik kavramı, öğretmenden beklentileri ortaya koyan ve dinamik yapısı olan bir içeriktir (Ball ve Cohen, 1999; Darling ve Hammond, 2000; World Bank, 2005; Grand ve Gillette, 2006; Imig ve Imig, 2006).

Öğretmenlerin mesleki gelişimini ve öğretmen etkinliğini sağlamak amacıyla, pedagojik içerik bilgisi ile öğretmen kalitesi arasındaki ilişkileri, öğretim felsefe ve stilleri, öz-yeterlik algıları ve motivasyon arasındaki ilişkileri inceleyerek, biçimlendirici değerlendirme ve geribildirim yapmak amacıyla oluşturulan ve OECD tarafından gerçekleştirilen TALIS (Teaching and Learning International Survey-Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi) araştırmasında öğretmen eğitimi ve sürekli mesleki gelişim fikri uygulamaların iyileştirilmesini ve güncellenmesini amaçlanmaktadır (OECD, 2009). Bunun için; ilk olarak sürekli yansıtıcı düşünce içinde olmak ve mesleğin modernizasyonunun gerekliliğine (profesyonel bir topluluğun bir üyesi olan öğretmenin tutumları ile bağlantılı olarak liderlik özellikleri, araştırmacılık, meslektaşlarından geribildirim almak-akran değerlendirmesine açıklık-,yenilikçi olma ve işbirliğine açık olma) işaret edecek şekilde öğretmenlerden beklentiler çift taraflı olarak tarif edilmektedir (Caena, 2011).

21. yy öğretmenlerinden;

- öğrettikleri konuda uzman olmaları,
- çeşitli öğrenme stratejilerinde uzmanlaşmış olmaları,
- öğrenmenin nasıl meydana geldiği konusunda derin bir kavrayışa sahip olmaları,
- mesleki topluluk ağındaki diğer öğretmen ve uzmanlarla işbirliği içinde çalışabilmeleri

- deneyimlerinden öğrenebilen ve öğrenmeyi fırsat olarak görmeleri
- hem öğretimde dijital kaynakları en iyi şekilde kullanabilecek, hem de öğrencinin öğrendiklerini takip edebilmek için bilgi yönetimi sistemleri kullanabilecek teknolojik becerilerde uzmanlaşmaları beklenmektedir (Schleircher, 2012).

Bu uzmanlaşmalar da öğretmenler de gelişim faaliyetlerini gerektirmektedir. Öğretmeni geliştirmek ile daha istekli, öğrencilerin daha iyi öğrenmesine çalışan, araştıran, sürekli ve sorumluluk içinde yenilenmeyi sağlamak amaçlanmalıdır. Nitekim Runhaar ve arkadaşlarının (2010) lise öğretmenlerinin öz-yeterliği ile ilgili olarak yaptığı çalışmada; yeni fikirlere ve değişime açık olmak ile profesyonel öğrenme aktivitelerinin ilişkili olduğu görülmüştür.

Tüm bu durumlar içinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin en önemli aktörü olan günümüz öğretmenin, öğrencinin ilerisinde olması, yol gösterebilmesi, danışmanlık ve kolaylaştırıcılık rolünü oynayabilmesi için öncelikle kendisini eğitime ve geliştirebilme sorumluluğunu yüklenmesi gereklidir (Fındıkçı, 1998). Öğretmen kendi yeterlilik düzeyinin farkında olmalı, bilginin güç olduğunu, yeterliğin sürekli öğrenme ve araştırmayla mümkün olduğunu, yetersizliğin bedelinin ise ağır olduğunu bilmelidir. Artık öğretmenlerin tartışmasız tek doğru olduğu düşünülemez. Onlardan beklenen öğrencinin merakını canlandırması, onu araştırmaya yöneltmesi ve sistemli çalışmasına yardımcı olmalarıdır bunun için de kendisi de sürekli araştırma ve geliştirme faaliyetleri içinde olarak hem kendini geliştirmeli hem de öğrencilerine yardımcı ve rol model olabilmelidir (Dalin ve Rust, 1996).

Araştırma yapabilmek, belli düzeylerde uzmanlığı; yapılan araştırmalardan yararlanmak, ondan etkilenebilmek, ona yardımcı olabilmek ise genel bir araştırma kültürünü gerektirir. Araştırma eğitiminin temelinde, bilimsel yöntem ve onun gerektirdiği teknik bilgi, beceri ve tutumları bilip sergileyebilmek ve onun bireysel ve toplumsal yaşamdaki yerini kavramak vardır (Karasar, 2015). Buna göre söz konusu eğitimin hedefi, araştırmacı tutum ve davranışlarına sahip bireyler yetiştirmektir (Saracaloğlu, 2008). Dolayısıyla araştırma kültürü kazandırmak amacıyla yapılması gerekli olan araştırma eğitimi; bireylere bilimsel tutum ve davranışları, araştırma

alanına ilişkin yeterlilikleri kazandırarak bireylerde ve toplumda araştırma bilinci oluşturmayı amaçlayan bir eğitimidir (Ünal ve Ada, 2012).

Araştırma kültürü; okul, öğretmen, öğrenci, eğitim-öğretim programı, eğitim sisteminin alt ve üst sistemleri, karar alıcılar, uygulayıcılar, geliştiriciler açısından ayrı ayrı değerlendirilebilir. Bu açıdan bakıldığında bir kurumun araştırma kültürüne sahip olması; paylaşılan değerlerin, varsayımların, inançların, ritüellerin ve diğer davranış kalıplarının araştırma temelli olarak oluşturulması, araştırmaya dayalı olarak uygulamaların yapılması ve çıktılarının da bu şekilde sağlanmaya çalışılması anlamına gelmektedir (Evans, 2007). Ancak böyle bir kültürün geliştirilmesi akşamdan sabah gerçekleşebilecek basit bir şey olmadığı gibi kalıplaşmış olarak da sürekli devam etmeyecek ve yenilik, değişiklik ve gelişme isteyecektir. Bu da oluşturulmak istenen kavramın kendisi için de kendisine ihtiyaç duyması ve varlığını da bu şekilde devam ettirmesi demektir. Bu noktada en büyük destek olabilecek olan eğitim yöneticileri de öğretmenlerin yaptıkları araştırmalar için uygun fiziksel koşulları sağlayarak ve öğretmenlere elde ettikleri sonuçları paylaşma imkânı sunarak kurumlarındaki araştırma kültürünü güçlendirebilirler (Şahin ve Arcagök, 2013).

Araştırmacılığı destekleyen bir kültürün geliştirilebilmesinde liderliğin büyük önemi bulunmaktadır. Akademik araştırmanın kişileri ileriye götürecek bir vizyona sahip olduğunun duygusunu verebilme, kişileri araştırma gündemine dâhil edebilme ve araştırmaya teşvik etme yapıcı ya da uyarlamacı bir liderlik gerektirmektedir (Ball, 2007). Gerek üst yönetim gerekse diğer yöneticiler önce kendileri birer araştırmacı olarak meslektaşlarına örnek olmalı, araştırma üretimi ve tüketimini değerli bulduklarını hissettirmeli, araştırma üretimini ve tüketimini teşvik edecek bir iklim oluşturmaya çalışmalı ve ekip çalışmasına, işbirliğine ön ayak olarak araştırma etkinliklerine olumlu yönde katılım sağlayarak bu sayede bu kültürün oluşumunu kolaylaştırmış olabilirler (Bakioğlu, 2013b).

Okul müdürünün yöneticilik yeteneği sınıf içindeki eğitsel gelişme için kritik önem taşımaktadır ve bir okulun bütün başarısında önemli bir yer tutmaktadır. Birçok şekilde okul müdürü, okullardaki en önemli ve etkili bireydir. Çünkü okuldaki öğrenme iklimini, profesyonellik düzeyini, öğretmen bağlılığını, öğrenci başarısını ve öğretmenlerin moralini etkileyen onun liderliğidir. Bir okul yeniliğe açıksa, öğrenci

merkezliyse, öğretimde mükemmelliğe sahipse, öğrenciler yeteneklerinin en iyisini sergileyebiliyorsa, yöneticilerin liderliğini başarının anahtarı olarak düşünebiliriz (Anderson, 1991).

Öğretmenler öğrencilerinin öğrenmesindeki gelişmelerden sorumlu tutulurken, okulun gelişmesi için örgütsel koşulları değiştirmek ise okul yöneticilerinin temel görevi haline gelmiştir (Halverson ve diğ., 2005). Bu beklentileri karşılayabilmek için okul yöneticilerinin, okullarda öncelikle eğitim uygulamalarının öğrenci başarısını nasıl etkilediğine ilişkin bir değerlendirme yapmaları gerekmektedir. Okul yöneticilerinin bu değerlendirmeyi sağlıklı ve doğru bir biçimde yapabilmeleri için gerekli verileri toplamak artık geçmişe göre daha önemli bir etkinlik haline gelmiştir. Lafee'nin de (2002) vurguladığı gibi okul yöneticileri geleneksel olarak harcamalara veya personele ilişkin kararlar verebilmek için veri toplayıp ve analiz etmelerine karşın, bugün ayrıca öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için, programı yönetmek ve öğretime ilişkin kararlar vermek amacıyla öğrenci verilerini incelemek durumundadırlar.

Sürekli gelişme isteğinin bir okulda kabulü ve uygulanma şansı ancak okul yönetiminin desteği, sahiplenmesi ve katılımı ile mümkün olabilir. Okul yöneticisi, öğretmenleri herkesten daha yakından tanıyan ve öğretmenlerden neler beklendiğini en iyi bilen kişidir. Yönetici, her öğretmenin yeteneklerini geliştirmesine ve başarısını arttırmasına yardımcı olabilir. Eğitim alanında yapılan çalışmaları, araştırmaları ve yenilikleri öğretmenlere öğretmek için sayısız fırsatlara sahiptir (Özdemir, 2003).

Yapılmış olan bir araştırmayı okuyup anlama ve sonuçlarını kendi girdiği sınıflarda kullanabilme ve küçük çaplı da olsa araştırma yapabilmek için gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olma, bir öğretmende bulunması gereken nitelikler arasında gösterilmektedir (Cakmakci, 2009). Öğretmenlik bir dizi bilgi, beceri ve deneyimlerle sınıfa ilk girildiğinde başlayan ve gelişerek devam etmesi gereken bir meslek olduğundan, mesleğin ilk yıllarından başlayarak araştırma üreticisi ve tüketicisi olmak mesleki gelişim yanında sorgulayıcı bir kimlik kazanımını da mümkün kılmaktadır (Çepni ve Küçük, 2002).

Araştırma sonuçları, bir danışman rehberliğinde öğretmen adaylarının bir araştırma projesi tasarlama, uygulama, bir araştırma raporu yazma ve bulgularını diğer kişiler ile paylaşabilme bilgi ve becerisine sahip olabileceklerini göstermiştir (Turgut ve diğ.,

2014). Buradan hareketle; öğretmenlerin araştırmaları eleştirel bir biçimde değerlendirebilmeleri ve yansıtıcı düşünme ve uygulamaları yapabilmesi, yani araştırmacı öğretmen olabilmesi için yansıtıcı öğretmen eğitim programlarının oluşturulması ve bu programlarda araştırma eğitime yer verilmesi gerekmektedir (Beisser, 2000; Çepni, Küçük ve Gökdere, 2002; Johnson, 1993; Sharafive Rokni, 2014; Price, 2001; Valli, 2000).

Yapılan çalışmalar ile ilgili olarak her ne açıdan değerlendirme yapılırsa yapılsın öğretmenlerin bir bilimsel araştırma kültürüyle yetişmiş olmalarının ve bu kültürü meslek yaşamlarında da başarıyla yaşamaları ve yaşatmalarının taşıdığı önem tartışma götürmez bir gereklilik olarak kabul görmüştür (Sarı, 2006). Türkiye'de araştırma yapmak üniversitelerin özellikle lisansüstü eğitimin temel işlevi olarak görüldüğü için öğretmenlerin görevi bilgi aktarmaktan öteye geçememekte ve böylece hem öğretmenler hem de yöneticiler uygulamada karşılaştıkları sorunların çözümünde bilimsel yaklaşımlardan yeterince yararlanamamaktadır (Aksoy, 2003).

Öğretmenler bilgiyi aktif olarak hem üreten hem de tüketen bireyler olarak yetişmeleri gerekliliğine rağmen literatürde öğretmenlerin yapılan araştırmalara ilgi göstermediği görülmektedir. Öğretmenlerin yapılan araştırmalara olan ilgisizlik ve isteksizliği yanında öğretmenlerin yaptığı araştırmaların sayısı yok denecek kadar azdır. Bu da öğretmenlerin araştırma kültüründen ve araştırma/inceleme raporları yazma becerilerinden yoksun olmalarının bir göstergesi olarak ele alınabilir. Bu bağlamda, literatürde öğretmen yetiştiren kurumların, öğretmen adaylarını bilimsel bir araştırma kültürü içerisinde, eğitim araştırmalarının etkin bir planlayıcısı, uygulayıcısı ve tüketicisi olarak yetiştirmeleri gereği de vurgulanmaktadır (Çepni, Küçük ve Gökdere, 2002).

Öğretmenlerin yapılan araştırmalara karşı ilgisizlikleri, hizmet öncesi eğitimlerinde bir araştırma kültürüyle yetiştirilmemiş olmalarından kaynaklanabileceği gibi, iş başında, görev yaptıkları okullarda böyle bir kültürden yoksun olmalarına da bağlanabilir. Öte yandan, eğitim alanında yapılan araştırmaların, öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları gerçek sorunlara ne ölçüde çözümler üretebildiği de önemli bir tartışma konusudur (Sarı, 2006). Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimleri adına yeterli çabayı göstermemeleri ya da kurumlarından bu desteği görmedikleri ve öğretmenlik mesleğinin

düşük statülü meslek olarak algılanarak yeterince ödüllendirilmemesi sonucu öğretmenlerin araştırmacılığı gelişmemekte ve yapılan araştırmalardan kopuk, kendisi araştırma yapmayan/yapmak istemeyen ve araştırma kültüründen uzak, bir durum oluşmaktadır (Shor, 1992). Dolayısıyla geleneksel olarak birer araştırma üreticisi ve tüketicisi olmayan öğretmenler, araştırmayı kendi eğitim durumları için yanlış, çelişkili ve uygulanabilir olmaktan uzak bir inanç olarak görmektedirler (Alber ve Nelson, 2002).

Araştırma ile uygulama arasındaki kopukluğu gidermek adına uygulanan mesleki gelişim anlayışı, öğretmenlere her yıl birkaç günlük tanıtım ya da atölye çalışmaları sunulması yolu ile ampirik çalışmalarla ortaya konulan sonuçların sınıflarında uygulanmasını sağlamak amacını gütmektedir. Ancak bu anlayış uygulamalar üzerinde pek etkili olamamaktadır (Alber ve Nelson, 2002). Öğretmenlik mesleğine başlamadan ve mesleği icra ederken uygulanan eğitimlerde araştırma eğitimine önem verilmesi ile öğretmenlerin eğitim araştırmalarında aktif rol alması, araştırma yapması, tasarlaması ve uygulaması sağlanabilir. Bu bağlamda literatür incelendiğinde araştırmacı öğretmen eğitim araştırmalarına yeni amaçlar, yeni perspektifler ve inanılabilirlik/güvenilirlik katmaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin katıldıkları araştırmaların sağladığı yararları “*üst düzey etkililik*” ve “*artan profesyonellik duygusu*” terimleriyle onaylamaktadırlar (Neufeld, 1990). Bu nedenlerle araştırma öğretmen eğitiminin önemli bir parçası hâline gelmiştir (Holmesland ve Tarrou, 2001). Dolayısıyla da öğretmenler; eğitim araştırmalarının nesnesi olarak görülmemeli, sadece araştırmaların uygulandığı değil, araştırmayı uygulayan kişi de olmalıdır (Artvinli, 2010).

Günümüzde öğretmenlerin uygulamalarını araştırma bulgularına dayandırması, araştırmacılığı ve araştırma temelli eğitim konusunda farkındalığının yüksek olması önem kazanmaktadır (Sarı, 2006). Öğretmenin araştırmacı olması; yapılan araştırmalara katılım ve işbirliği yapması, uygulamalarını araştırma temelli eğitim ile yürütmesi ve kendisinin araştırmacı olması şeklinde üç farklı şekilde düşünülebilir (Vaidya, 2001).

Araştırmacı öğretmenlik yaklaşımı sadece öğretmenlerin değil, aynı zamanda müdürlerin, rehber öğretmenlerin, eğitim koçlarının ve öğretmen adaylarının da katıldığı bir mesleki gelişim sürecidir. Bundan dolayı, araştırmacı öğretmenliği sadece öğretmenin tek başına yaptığı bir çaba olarak değerlendirmek yanlış olabilir. Okulda

ortak vizyon ve paylaşılan amaçlarla hareket eden bir ekibin yaşattığı bir mesleki gelişim modeli olarak değerlendirmek daha yerinde bir yaklaşım olacaktır (Doğan, 2015).

Bireyin oluşabilecek durumların üstesinden gelebilme noktasında kendisi hakkındaki yargısı, inancı ve belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı bir şekilde devam ettirebilme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı anlamına gelen ve kişisel kabiliyet olarak da tanımlanan öz-yeterlik, davranış oluşumunda son derece etkili olan bir nitelik olup kişinin kendine olan inancını göstermektedir (Gençtürk, 2008). Çünkü öz-yeterlik inançları, davranışlarımızın ve özellikle de davranış değişikliklerimizin ana belirleyicileri olarak tanımlanmıştır. Bireyin sahip olduğu öz-yeterlik inançları, harcayacağı çabalarını ve güçlükler karşısında ne kadar uzun süre gayret göstereceklerini ve zor durumlarla karşılaştıklarında kendilerini nasıl toparlayabileceklerini belirlemelerine yardımcı olmaktadır (Bandura, 1977; Pajares, 2002).

Yapılan araştırmalarda, öz yeterlik inancının bireyin sahip olduğu yetenek ve başarılı olma kapasitesinden daha önemli olduğu sonucuna varılmaktadır. Öz-yeterlik inancı, bireylerin hedeflerini belirlemeleri, bu hedeflere ulaşabilmeleri için gerekli olan çabayı isteyerek sarf edebilmeleri ve sonuca ilişkin beklentiler açısından oldukça önem taşımaktadır (Çelik, 2012).

Öz-yeterlik bireyin fiziksel veya psikolojik özelliklerini değil, bir işi gerçekleştirme becerisi konusundaki yargılarını, inançlarını içerdiğinden dolayı bireyin becerilerinin bir sonucu değil bireyin becerisini kullanarak yapabileceklerine ilişkin yargılarının bir sonucudur. Dolayısıyla öz-yeterlik inancı, bireylerin başarı düzeylerini ve kişinin güdülenmesini güçlü bir şekilde etkilemektedir (Pajares, 2002; Senemoğlu, 2012).

Schunk (1990)'a göre öz-yeterlik inancı, insan davranışlarının tahmin etmede en önemli niteliktir. Çünkü bireyler bir işi yapabilmek için gerekli yeteneğin ve denetim gücünün kendilerinde bulunduğuna inanırlarsa, bu iş için daha istekli olur, bu konudaki kararlılıklarını dile getirerek gereken davranışları gayretli bir şekilde sergilerler (Sharp, 2002).

Dolayısıyla da öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının, öğretmen yetiştirmede ve öğretmenlerin nasıl öğretim yapacağına dair önemli bir değişken olduğu söylenebilir

(Başer ve diğ., 2005, s. 515). Çünkü öğretmenlerin kendilerine olan inançları, öğretme sürecini algılama biçimlerini, sınıf içi uygulamalarını ve deneyimlerinden faydalanma yollarını etkileyen en önemli faktördür (Brody ve Davidson, 1998). Ayrıca öğretmenlerde öz-yeterlik inancı, hedeflenen davranışların öğrencilere kazandırılması için etkili bir öğretim ortamı yaratabilmekte de büyük öneme sahiptir (Büyükduman, 2006). Gibson ve Dembo (1984) nun öğretmenlerde öz-yeterlik inancı ve öğretmen etkililiği arasında doğrusal bir ilişki olduğunu ortaya koyan bir araştırması bu bağlamda değerlendirilebilir. Buna göre öğrencilerin öğrenmesinin etkili öğretimle mümkün olabileceğine inanan, öğretim kabiliyetlerine de güvenen öğretmenler, öğretme sürecinde daha hırslı ve istekli olmakta, dersleri araştırma temelli gerçekleştirmekte, farklı sınıf yönetimi stratejileri ve öğrencilerine farklı değerlendirme şekilleri uygulamaktadırlar (Gibson ve Dembo, 1984, s. 570; Tschannen-Moran ve diğ., 1998; Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990; Brouwers ve Tomic, 2000).

Öğretmenlerin öz-yeterliği hakkında yapılan çalışmalar, genel olarak öz-yeterlik inançlarını araştırmaya odaklanmış olmasına rağmen, öz-yeterlik inancı duruma bağlı olduğundan son yıllarda özel alanlardaki öz-yeterlik inançları da araştırılmaktadır. Öğretmenlerin genel öz-yeterlik inançları, belirli bir alandaki eğitimi verme/alma yeteneklerine ilişkin inançlarını yeterince yansıtmayabileceğinden, bunun yanı sıra, öğretmenlerin özel alanlardaki öz-yeterliğinin saptanması da önem taşımaktadır (Küçükylmaz ve Duban, 2006). Araştırma öz-yeterlik inancı da bunlardan birini oluşturmaktadır. Araştırma öz-yeterliği; bireyin bir araştırma görevini baştan sona tamamlayıp tamamlayamayacağına olan inancı, araştırmacının bilimsel araştırma kapsamına giren bir konuyu araştırabilecek yeteneğe ne kadar sahip olduğuna ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır. Doğal olarak bu inanç kişinin araştırma performansını (girişim, süreklilik, cesaret ve başarısını) da etkilemektedir (İpek ve diğ., 2010; Bard, 2000, Montcalm, 1999) denilebilir.

Bireylerin araştırma, araştırmacılık hakkındaki inançları, bu konuda sahip olduğuna inandığı yeterlikleri, yetenekleri onun bilimsel araştırma etkinliklerine katılım sayılarını, katılmaları halinde ortaya koydukları performansı ve bu faaliyetlerde karşılaştıkları zorluklarla mücadele edebilme, çaba gösterme durumlarını da önemli ölçüde etkilemektedir (Montcalm, 1999).

Ülkemizdeki duruma bakıldığında eğitim sistemimizin en önemli unsuru olan öğretmenlerde, bilimsel araştırma kültürünün ve araştırma ihtiyacının yeterince gelişmemiş olduğu, öğretmenlerin bilimsel bilgiye ulaşma yollarının sınırlı ve yetersiz olduğu (Sarı, 2006), hatta öğretmen adaylarımızın araştırma öz-yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu (Nartgün ve diğ., 2008) da ortadadır.

Türk Eğitim Sisteminin ilgili yasa ve yönetmelikleri ile öğretim programlarında araştırmanın önemi ve araştırmacılığın vurgulanmasına ve araştırmacı bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmesine, istemesine karşın, araştırma eğitimi ile ilgili içerik, yöntemi şuan ki hali ile yeterli görünmemektedir (Saracaloğlu, 2008, s. 180).

Araştırma yöntemleri ile ilgili ders, eğitim almak, öğretmenlere sınıflarında daha çok araştırma yapmalarını sağladığı, araştırma öz-yeterlilik düzeylerini arttırdığı, yüksek araştırma öz-yeterliliğine sahip olan bireylerin gelecekte araştırmalara katılma, katılmaları halinde ortaya koydukları performansta artış olduğu ve bu faaliyetlerde karşılaştıkları zorluklarla mücadele edebilme, çaba gösterme durumlarını da önemli ölçüde etkilediği (Montcalm, 1999), araştırma ile ilgili ve araştırma üretiminin yüksek olduğuna ve araştırma kaygılarının azaldığına ilişkin çalışmalar yer almaktadır. Bu bağlamda öğretmenlik mesleği için bilimsel dayanağı olan araştırmaları ayırt ederek, süreçlerini uygun olarak inceleyebilmek, yorumlayıp eleştirebilmek ve bağımsız araştırma yapabilecek hale gelmek öğretmenlerimiz için mesleki gelişim adına önemli bir faktör olarak karşımızda durmaktadır (Taşdemir, 2011).

Bilimsel çalışmaların yapılabilmesi için öncelikle bilimsel tutum ve anlayışların kazanılması ve geliştirilmesi gerekir. Ancak bu durum bilgi, beceri ve tutumların entegrasyonunun sağlanması ile mümkün olmaktadır (Saracaloğlu, Varol ve Ercan, 2005). Bu noktadan bakıldığında araştırmacı özelliklere sahip öğretmenlerin, hem kendilerinin hem de öğrencilerinin kişisel gelişimine ve araştırma becerilerine katkı sağlayabilir (Godson, 1994). Çünkü birey araştırma etkinliklerine aktif olarak katıldığı takdirde araştırma becerisini kazanır ve araştırma yeterliliğine sahip olur. Araştırma yeterlikleri ise araştırma etkinlikleri ile pekişmektedir ve bu sayede öğretmenler araştırma becerilerine ilişkin yüksek öz-yeterlik algılarına sahip olur. Teşvik edici yönetim/liderlik tarzı araştırma öz-yeterliliğini olumlu yönde etkilemektedir (Moolenaar ve diğ. 2010). Bu yönetim biçimi ile entelektüel bir ortam oluşturularak öğretmenler

motive edilmiş olmakta ve böylece onların profesyonel gelişimleri açısından kendilerini rahat hissedecekleri bir kültürün oluşması sağlanmaktadır. Böylece problem çözme ve yaratıcılık kabiliyetleri de olumlu etkilenmektedir (Marks ve Printy, 2003; Moolenaar ve diğ., 2010).

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin öz-yeterliğine olumlu katkısı olduğu pek çok araştırma ile ortaya konulmuştur (Geijsel ve diğ., 2007; Moolenaar ve diğ., 2010) ancak bu sonuçları doğrulayıcı ve geniş çaplı ortaya koyan çalışmaların yapılmadığı görülmektedir (Raudenbush ve diğ., 1992).

Zimmerman'a (1995) göre çok boyutlu ve farklı alanlarla bağlantılı olan ve duruma bağlı olarak dinamik bir yapı gerektiren öz-yeterlik algısı belirli bir işi gerçekleştirme konusundaki yargıları içerdiğinden, beklenen performans için belirlenen ölçütler temel alınarak etkinlik ya da göreve başlamadan önce ölçülmelidir. Alanda yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmen araştırma öz-yeterliği ile ilgili çalışmaların yetersizliği görülmektedir. Dolayısıyla tüm bu faktörler birlikte değerlendirildiğinde öğretmen araştırma öz-yeterliğinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi ve bu konuda okul müdürlerinin rollerinin ortaya konulması açısından bu çalışma önem arz etmektedir.

1.02. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin araştırma öz-yeterlik düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olan faktörleri ve okul müdürlerinin rollerini belirlemektir. Bu araştırma doğrultusunda aşağıdaki dört temel sorunun cevabı aranmıştır. Bu sorular;

1. MEB (Milli Eğitim Bakanlığı)'de görev yapan öğretmenlerin araştırma öz-yeterlik düzeyleri hangi değişkenlere göre farklılaşmaktadır?
2. MEB'de görev yapan okul müdürlerinin öğretmen araştırma öz-yeterliklerini geliştirilmeye yönelik rolleri hakkındaki öğretmen algıları hangi değişkenlere göre farklılık göstermektedir?
3. MEB'de görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin araştırma öz-yeterliklerinin geliştirilmesinde etkili olan faktörler nelerdir?

4. MEB’de görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin araştırma öz-yeterliklerinin geliştirilmesinde okul müdürlerinin rolleri nelerdir?

Bu sorulara ek olarak 19 adet alt araştırma sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt araştırma soruları asıl problemi oluşturan soruları açıklayıcı olacak şekilde nicel ve nitel kısımlardan ayrı ayrı elde edilerek sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu sorular;

Nicel Kısım

1. Öğretmenlerin araştırma yapabilmek için gereken istatistikî bilgilere sahip olma düzeyleri hangi değişkenlere göre farklılaşmaktadır?
2. Öğretmenlerin araştıracakları konu ile ilgili literatüre ulaşabilme düzeyleri hangi değişkenlere göre farklılaşmaktadır?
3. Öğretmenlerin araştırma yapabilmek için destek alma ihtiyaçları hangi değişkenlere göre farklılaşmaktadır?
4. Öğretmenler arasında bir araştırma grubu içinde çalışabilme, gruba uyum sağlamaları hangi değişkenlere göre farklılaşmaktadır?
5. Öğretmenlerin araştırmada karşılaşacakları zorluklarla baş edebilme düzeyleri hangi değişkenlere göre farklılaşmaktadır?
6. Öğretmenlerin eylem araştırması yapması hangi değişkenlere göre farklılık göstermektedir?
7. Öğretmenlerin araştırmayı raporlaştırmaları, araştırma sonuçlarını yorumlamaları hangi değişkenlere göre farklılaşmaktadır?
8. Okul müdürlerinin öğretmenlere araştırma yapabilmesi için verdiği destek ile ilgili öğretmenlerin algıları hangi değişkenlere göre farklılık göstermektedir?
9. Okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleki uygulamalarını geliştirme, sürekli gelişimi sağlayıcı çalışmaları ile ilgili öğretmen algıları hangi değişkenlere göre farklılaşmaktadır?
10. Okul müdürlerinin, öğretmenlerin uygulamalarını değerlendirmeleri ile ilgili öğretmen algıları hangi değişkenlere göre farklılaşmaktadır?

Nitel Kısım

11. Öğretmenlerin “Araştırmacı Öğretmenlik/Öğretmenin Araştırmacı Olması” hakkındaki görüşleri nelerdir?

12. Öğretmenlerin araştırmacı olabilmesini sağlayacak faktörler ile ilgili öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
13. Öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklerde yer alma/etkinliklere katılma ile ilgili görüşleri nelerdir?
14. Öğretmenlerin eylem araştırması yapma ile ilgili görüşleri nelerdir?
15. Öğretmenlerin eğitim ile ilgili araştırma sonuçlarını öğrenme, sonuçlardan yararlanma ile ilgili görüşleri nelerdir?
16. Öğretmenlerin araştırmada karşılaşacakları zorluklarla baş etme ile ilgili görüşleri nelerdir?
17. Öğretmenlerin araştırma yapabilmek için okul müdüründen gördükleri destekler hakkında görüşleri nelerdir?
18. Okul müdürlerinin, öğretmen mesleki uygulamalarını geliştirmek, sürekli gelişimi sağlamak maksatlı çalışmalarını hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
19. Okul müdürlerinin, öğretmenlerin yaptıkları uygulamaları değerlendirmesi ile ilgili öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1.03. Araştırmanın Önemi

Ülkemizdeki duruma bakıldığında eğitim sistemimizin en önemli unsuru olan öğretmenlerde, bilimsel araştırma kültürünün ve araştırma ihtiyacının yeterince gelişmemiş olduğu, öğretmenlerin bilimsel bilgiye ulaşma yollarının sınırlı ve yetersiz olduğu (Sarı, 2006), öğretmen adaylarının araştırma öz-yeterlik inançlarındaki düşüklük (Nartgün ve diğ. 2008) dikkat çekmektedir.

Türk Eğitim Sisteminin ilgili yasa ve yönetmelikleri ile öğretim programlarında araştırmanın önemi ve araştırmacılığın vurgulanmasına ve araştırmacı bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmesine, istemesine karşın, araştırma eğitimi ile ilgili içerik, yöntemi şuan ki hali ile yeterli görünmemektedir (Saracaloğlu, 2008, s. 180).

Bu çalışma, öğretmenlerin araştırma öz-yeterlik düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olan faktörlerin neler olduğunu ve bu konuda okul müdürlerinin rollerini belirlemesi açısından önemli görölmektedir. MEB'de görev yapan öğretmenlerin mevcut

durumlarını, araştırma öz-yeterlik düzeylerini inceleyerek tartışmak ve öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerini ortaya koymak açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca ülkemizde öğretmen araştırma öz-yeterliği ile ilgili ölçek olmadığı dikkate alındığında bu çalışmada geliştirilen Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeği ve Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeği yerli literatüre kazandırılmıştır.

Zaten kırılğan ve zor olan araştırma kültürünün oluşturulmasında dirençle karşılaşılması ve bu sürecin beraberinde zorlukları da getirmesi doğaldır. Bu süreç kısa vadeli bir proje olarak değil de, bu konuda oluşturulmuş stratejik politikalar ve bir dizi planlı eylemleri içeren bir olgu olarak düşünülmelidir (Hazelcorn, 2005). Kurumsal düzeyde oluşturulacak araştırma kültürü ile temelden oluşturulmuş bir yapılanma sonucunda ulusal anlamda bir sistematik araştırma kültürü oluşumu sağlanabilir (Dyson ve Deforges, 2002). Bu çalışma öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yapılan analizler sonucunda araştırma kültürü oluşturulmasında etkili olan faktörleri belirlemesi açısından önem arz etmektedir.

Araştırmacılığı destekleyen bir kültürün geliştirilebilmesinde liderliğin büyük önemi bulunmaktadır. Akademik araştırmanın kişileri ileriye götürecek bir vizyona sahip olduğunun duygusunu verebilme, kişileri araştırma gündemine dâhil edebilme ve araştırmaya teşvik etme yapıcı ya da uyarlamacı bir liderlik gerektirmektedir (Ball, 2007). Gerek üst yönetim gerekse diğer yöneticiler önce kendileri birer araştırmacı olarak meslektaşlarına örnek olmalı, araştırma üretimi ve tüketimini değerli bulduklarını hissettirmeli, araştırma üretimini ve tüketimini teşvik edecek bir iklim oluşturmaya çalışmalı ve ekip çalışmasına, işbirliğine ön ayak olarak araştırma etkinliklerine olumlu yönde katılım sağlayarak bu sayede bu kültürün oluşumunu kolaylaştırmış olabilirler (Bakioğlu, 2013b). Bu çalışmada geliştirilen “Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeği”nden elde edilen verilerin analizleri ve yapılan görüşmelerin analizleri doğrultusunda bu konuda okul müdürlerinin rollerini belirlemesi ve yaptıklarının öğretmenlerce değerlendirilip sonuca ulaşılması açısından önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin yapılan çalışmaların faydasına, kullanılabilirliğine inanmaları onlardan daha fazla yararlanmalarını etkileyebileceği söylenebilir. Ayrıca çoğu uygulayıcıda da

(öğretmen, yönetici, politikacı) genel olarak eğitim araştırmalarına yönelik olumsuz bir bakış açısı olduğu, yapılan araştırmaların uygulamada yaşanan problemlere çözüm üretmekten uzak olduğu düşüncesi hakimdir (İlhan ve diğ., 2013). Genelde öğretmenler; araştırmalara katılmak istememe, veri toplama süreçlerine sıcak bakmama (Alber ve Nelson, 2002; Sancak, 2011; McBee, 2004; Shamaı ve Kfir, 2002), araştırmacıların ortaya koydukları bilgilerin eğitim ortamlarına uygun ve doyurucu bir şekilde aktarılmadığını düşünme (Natalie ve diğ., 2014), araştırmaların dilinin karmaşık ve anlaşılır olmaktan uzak olduğu (Alber ve Nelson, 2002; McBee, 2004) şeklinde araştırmalara yaklaşmaktadır. Araştırmacılar ise; öğretmenlerin bırakın araştırma tasarlayıp yapmayı, yapılan eğitim-öğretim ile ilgili araştırmalar hakkında bilgi edinmek için bile girişimde bulunmadıklarını, araştırmalara karşı direnç ve şüphe ile yaklaştıklarını, araştırma sonuçlarını uygulama becerilerinden yoksun olduklarını düşünmektedirler (Alber ve Nelson, 2002).

Yapılan çalışmalar ile ilgili olarak her ne açıdan değerlendirme yapılırsa yapılsın öğretmenlerin bir bilimsel araştırma kültürüyle yetişmiş olmalarının ve bu kültürü meslek yaşamlarında da başarıyla yaşamaları ve yaşatmalarının taşıdığı önem tartışma götürmez bir gereklilik olarak kabul görmüştür (Sarı, 2006). Türkiye'de araştırma yapmak üniversitelerin özellikle lisansüstü eğitimin temel işlevi olarak görüldüğü için öğretmenlerin görevi bilgi aktarmaktan öteye geçememekte ve böylece hem öğretmenler hem de yöneticiler uygulamada karşılaştıkları sorunların çözümünde bilimsel yaklaşımlardan yeterince yararlanamamaktadır (Aksoy, 2003). Bu çalışma öğretmenlerin araştırmalar hakkındaki düşüncelerini derinlemesine ortaya koyması ve neden araştırma yapmadıkları ve nasıl araştırmacı olabileceklerini ortaya koyması ve bu konudaki okul müdürlerinin rollerini belirlemesi açısından önemli görülmektedir.

Öğretmenlerin yapılan araştırmalara karşı ilgisizlikleri, hizmet öncesi eğitimlerinde bir araştırma kültürüyle yetiştirilmemiş olmalarından kaynaklanabileceği gibi, iş başında, görev yaptıkları okullarda böyle bir kültürden yoksun olmalarına da bağlanabilir. Öte yandan, eğitim alanında yapılan araştırmaların, öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları gerçek sorunlara ne ölçüde çözümler üretebildiği de önemli bir tartışma konusudur (Sarı, 2006). Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimleri adına yeterli çabayı göstermemeleri ya da kurumlarından bu desteği görmedikleri ve öğretmenlik mesleğinin düşük statülü meslek olarak algılanarak yeterince ödüllendirilmemesi sonucu

öğretmelerin araştırmacılığı gelişmemekte ve yapılan araştırmalardan kopuk, kendisi araştırma yapmayan/yapmak istemeyen ve araştırma kültüründen uzak, bir durum oluşmaktadır (Shor, 1992). Dolayısıyla geleneksel olarak birer araştırma üreticisi ve tüketicisi olmayan öğretmenler, araştırmayı kendi eğitim durumları için yanlış, çelişkili ve uygulanabilir olmaktan uzak bir inanç olarak görmektedirler (Alber ve Nelson, 2002). Bu alışma araştırmacı öğretmenlik hakkında öğretmenlerin ihtiyaı olan eğitim desteğini belirlemek ve bu eğitimlerin içerikleri ve bu eğitimlere katılım ile ilgili öğretmenlerin düşüncelerini ortaya koyması açısından önemlidir.

1.04. Sınırlılıklar

Araştırmamızda elde edilen sonuçlar;

- Çalışmanın yapıldığı örneklem, çalışılan zaman ve kurumlar ile,
- Kullanılan lme araçlarından edinilen bilgiler, öğretmenlerin bu ölçeklere verdiği samimi cevaplarla ve ölçeklerin ölçtüğü özelliklerle,

sınırlıdır. Bu araştırmadan edilen bulgular araştırmanın yürütüldüğü öğretmenler ile sınırlıdır. Benzer gruplara genellenmesi yanılıtıcı olabilir.

1.05. Tanımlar

Yeterlik: Bir kişinin bir meslek dalında, o işi yapabilme kabiliyeti açısından istenilen düzeye ulaşmasıdır (TDK, 2014a).

z-yeterlik: Bireyin istediği performansa ulaşabilmek adına yapması gerekli olan işleri yapıp yapamayacağına ilişkin olarak kendi yeteneğine olan inancı (Bandura, 1977).

Araştırma z-yeterlik: Bireyin bir araştırma görevini baştan sona tamamlayıp tamamlayamayacağına olan inancı (Bard ve diğ., 2000). Araştırmacının bilimsel araştırma kapsamına giren bir konuyu araştırabilecek yeteneğe ne kadar sahip olduğuna ilişkin inancı (Montcalm, 1999).

BÖLÜM II: EĞİTİMDE ÖĞRETMEN FAKTÖRÜ

Bu bölümde; eğitimde öğretmen faktörünü ortaya koymak açısından öğretmenlik mesleği, yeterlik kavramı, öğretmenlerin profesyonel gelişimi, öğretmenlerin profesyonel gelişiminde okul yönetiminin rolü ile ilgili literatür incelenmeye çalışılmıştır.

2.01. Öğretmenlik Mesleği

Yeni küresel zorluklar ve fırsatlar ile başa çıkabilecek zihinleri ve gelecek nesillerin tutumlarının şekillenmesini sağlayabilecek olan öğretmenler, herkes için evrensel ve kaliteli eğitim için vazgeçilmez temel öğedir. Bunu ortaya koyan bir yaklaşım da “*bir eğitim sistemi ancak öğretmenleri kadar iyidir*” yaklaşımıdır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde günümüzde öğretmenler ve öğretmen eğitimine karşı artan bir ilgi olduğu görülmektedir (ILO, 2014).

Öğretmenlere artan bir ilginin olması ile ilgili olarak yapılan araştırmalar ve yazılan raporlar incelendiğinde iki temel neden tespit edilebilir (Fredriksson, 2006). Bunlar;

1. Öğretimin kalitesine odaklanmak
2. Gelecekteki kaliteli öğretmen temini hakkındaki endişelerdir.

Son yıllarda uluslararası organizasyonlar öğretmenler, öğretmen eğitimi ve öğretmen politikaları ile ilgili artan sorunlara karşı ilgi göstermişlerdir. Örneğin;

- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) ve ILO (International Labour Organization- Uluslararası Çalışma Örgütü) tarafından “Öğretmenlik mesleğinin istatistiksel profili” raporu yayınlanmış (Siniscalco, 2002). Ayrıca 5 Ekim 2014’te 20.sini “*Öğretmene Yatırım Geleceğe Yatırımdır*” teması ile “Dünya Öğretmenler Günü” etkinliklerini düzenenmiş (ILO, 2014).
- EURYDICE (ALong-Established European Network-Avrupa Eğitim Bilgi Ağı) tarafından “Avrupa’da Öğretmenlik Mesleği: Profil, Eğilimler, Endişeler” adıyla dört rapor yayınlamakla beraber (EURYDICE 2002; 2002a; 2003; 2004)

Avrupa’da öğretmen eğitim kurumları için kalite güvencesi ve değerlendirme uygulamalarının varlığını analiz edilmiştir (EURYDICE, 2004a; 2006).

- Avrupa Komisyonu (European Commission) tarafından 2013 yılında “Avrupa’da Öğretmenler ve Okul Liderleri Hakkında Temel Veriler” raporu yayınlanmıştır (European Commission/EACEA/EURYDICE, 2013).
- OECD (2005) tarafında organize edilen “Etkili Öğretmenin Cezbedilmesi, Geliştirilmesi, Elde Tutulması” projesi ve 2004 yılında “Uluslararası Ortaöğretim Üstü Okullar Araştırması” nı üstlenmiş (OECD, 2004). Bunlara ek olarak OECD tarafından TALIS (Teaching and Learning International Survey- Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi) araştırması başlatılmıştır.
- IEA (International Association for the Evaluation on Education Achievement- Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu) öğretmenler ve öğretmen eğitimi hakkında “Matematik Öğretmen Eğitimi ve Geliştirilmesi (TEDS-M)” adıyla bir çalışma planlanmıştır (Tatto, 2013).

Öğretmenlik mesleğine ilgiyle birlikte öğretmenlerin değişen rollerine cevap bulmak ve uygun yetkinlikleri elde edebilmeleri adına, gerekli becerileri kazanmalarını sağlamak için öğretmen eğitimi politikaları alanındaki raporlar bazı alanlardaki eğilimleri göstermektedir. Bunlar (Fredriksson, 2006);

- Öğretmen eğitimi ve okullar arası ortaklıklar
- Araştırmaya dayalı öğretmen eğitimi
- Kalite temin sistemi’dir.

21.yy daki öğretmen profili doğrultusunda PISA (Programme for International Student Assessment- Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) da başarılı olan pek çok ülke öğretmenlik mesleğinin öneminin farkında olduğunu göstermek adına bazı kararlar almışlardır. Örneğin; Belçika; eğitim verenler ve öğretmenlik kariyeri odaklı işçi sendikalarıyla pakt kurmayı, Çin; aktif bir şekilde, öğretmenler için hizmet öncesi eğitimin ve tüm çocuklar için okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasını geliştirmeyi, Danimarka; öğretmenlik mesleğinin konumunu, ulusal önceliklerin en başına koymak isteyerek ve 0’dan 18 yaşa kadar olan eğitim yolunda, sosyal ve konu becerileri arasında hassas bir denge oluşturulmayı, Estonya; en ileri seviye eğitim sistemi modelinin ardından hizmet öncesi ve sırasında iş birliğine dayanan mesleki bir reform yapmayı,

Finlandiya; okul ve öğretmen gelişimi için yeni işbirlikçi modeller oluşturmaya, müfredat hedefleri ve eğitim değerlendirmeleri arasında daha uyumlu bir bağ kurmaya ve sosyal medyanın pedagojik kullanımının düzenlenmesine gayret göstermeye, Almanya; bakanlar ve sendika liderlerini, toplumsal ortaklarla birlikte diyalogu retorikten öteye götürmek için yeniden bir araya getirmeyi, Macaristan; ilgili taraflar arasında tam anlamıyla bir işbirliği kurulmasını amaçlayarak, mevcut durum, süreç, geri dönüş ve anahtar rol oynayanlar arasındaki ilişkinin daha uyumlu hale getirmeyi ve desteklenmeyi, Japonya; bütünsel hazırlık, istihdam ve mesleki gelişim reformlarını daha ileri seviyeye çekmeyi, Güney Kore; okul liderleri ve yerel topluluklar arasındaki işbirliğini güçlendirmeyi, Hollanda; kalite garantisinin başlıca aracı olarak okul yöneticileri ve öğretmenleri için akran değerlendirmeleri yapmayı, Yeni Zelanda; başarılı uygulamalarını ortak uygulamalar haline getirmek için, sistematik yaklaşımlar geliştirmeye devam etmeyi, Norveç; öğretmenler için bölüştürülmüş ve işbirlikçi liderlikle birleştirilebilen kariyer yolları ve bütün ulusal reformları sınıflara kadar nasıl geliştirecekleri üzerine çalışmayı, Polonya; öğretmenleri 21.yy becerilerine hazırlamaya öncelik tanımayı, Singapur; etki ve sürdürülebilirlik yaratmak adına, eğitim reformunun tamamını kapsayan sistem yaklaşımını iyileştirmeyi, İsveç; en iyi öğrencileri, öğretmenlik mesleğini tercih etmeleri için cazip kılmayı, öğretmenleri kariyerleri boyunca ödüllendirmek için teşvikler yaratmayı, İsviçre; öğretmenlere yeni kariyer yaratma yolları oluşturmaya ve diğer meslekleri öğretmenlikle entegre etmeyi, Birleşik Krallık; öğretmenlere bilfiil güvenildiği ve saygı duyulduğu bir atmosfer ve bütüncül koşullar yaratmayı, Birleşik Devletler; tüm aktörlerin yer alacağı geniş çapta bir değişim için, küçük büyük her türlü varsayıma meydan okunacak, tutarlı ve sistematik bir süreç oluşturmaya amaçladıklarını ortaya koymaktadırlar (Schleircher, 2012).

2.01.1. Öğretmenlik Mesleğinin Temel Özellikleri

Meslek, bir kimsenin geçimini sağlamak için sürekli yaptığı; bilgi, eğitim veya yaratıcı güç gerektiren etkinlik (Türk Dil Kurumu, 2004) olarak tanımlanmıştır.

Başka bir tanımda ise, belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2016).

Meslek, bireylerin yaşamlarını kazanabilmeleri için belirli bir eğitim görerek edindiği bilgi ve becerilere dayalı olarak sürdürdüğü etkinlikler bütünü olarak görülmektedir (Gömleksiz, 2004, s. 152). Özel uzmanlık bilgi ve becerisini içeren uzun ve yoğun bir çalışma ve belirli özel formasyonu gerektiren ileri düzeyde ve statüde profesyonel meslekler ortaya çıkmıştır. Bu mesleklerden birisi de öğretmenliktir (Ünal ve Ada, 1999, s. 24).

Öğretmenlik mesleği insan ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı ve ahlaki sorumlulukları bulunan etik bir meslektir (Şentürk, 2009, s. 25). Öğretmenlik mesleğinin etkin bir şekilde yapılmasında öğretmenlerde bulunması gereken bilgi ve beceriler konusunda değişik görüşler vardır. Örneğin; Reed ve Bergman'ın (1992) öne sürdüğü etkin öğretmen özellikleri incelendiğinde bu özelliklerin çoğu öğrenilebilir, öğretilebilir ve değerlendirilebilir özellikler olduğu görülür. Bunlar;

- Öğretim uzmanı
- Yönetici
- Güdüleyici
- Lider
- Danışman
- Çevre düzenleyici
- Model olarak öğretmendir.

Bunlarla beraber günümüzde öğretmenler yansıtıcı uygulamacılar olarak yetişerek, öğretim uygulamalarında araştırmalar ile bağlar kurabilen, yeri geldiğinde eğitim-öğretim ile ilgili araştırmalar yaparak hem kendi hem de meslektaşlarının mesleki gelişimlerine yardımcı olan uzmanlar olmalıdırlar (Kynaslahti ve diğ., 2006).

2.01.2. Öğretmenin Mesleki Roller

Öğretmenlik; yalnızca bilgi, beceri ve davranış geliştirmeye yönelik bir eğitim materyalini karşısındakilere aktarmak değildir. Eğitim süreci içinde bir eğitici farklı roller üstlenmek durumundadır. Öğretmen rolleriyle ilgili olarak literatürde şunlar yer almaktadır (Şişman, 2000, s. 14):

- *Temsilcilik:* Öğretmen, içinde yer aldığı ve üyesi olduğu öğretmen grubunu ve topluluğunu temsil eden kişidir.
- *Liderlik:* Öğretmen, gerek içinde yer aldığı öğretmen grubunda, gerekse birlikte olduğu öğrenci grubu içinde bir liderlik rolü üstlenmek durumundadır.
- *Bilgi kaynaklığı:* Öğretmen, uzmanlık alanıyla ilgili bilgileri yayan, öğreten, aktaran biridir.
- *Arabuluculuk:* Öğretmen, bireyler ve gruplar arası çatışmalarda, zaman zaman bir arabuluculuk rolü üstlenmek durumundadır.
- *Hakemlik:* Öğretmen, okul ve sınıf ortamında okul ve eğitimle ilgili belirlenen bir takım kuralların uygulayıcısıdır.
- *Yargıçlık:* Öğretmen, çeşitli durumlara haklıyı haksızı, iyiyi kötüyü, suçluyu suçsuzu ayırt eden biridir.
- *Eğiticilik/disiplincilik:* Öğretmen, eğitimin ve okulun amaçlarında öngörülen davranışları (bilgi, beceri, tutum, alışkanlık) öğrencilere kazandırmakla yükümlüdür.
- *Ana-babalık:* Öğretmen, özellikle okul öncesi eğitim ve ilköğretimde, yerine göre öğrenciler için bir ana-baba konumunda olarak onların her türlü sorunlarıyla ilgilenmek durumundadır.
- *Rehberlik/sırdaşlık:* Öğretmen öğrencilerinin çeşitli sorunlarını bilip onların sırlarını korumak, sorunlarını çözebilmelerine yardımcı olmak durumundadır.
- *Danışmanlık/nasihatçilik:* Öğretmen çeşitli durumlarda ve konularda öğrencilerine öğütler vererek onların iyi bir aile ve toplum üyesi (vatandaş) olabilmelerini sağlamak için çaba göstermek durumundadır.

2.02. Yeterlik Kavramı

Yeterlik; bir kişinin bir meslek dalında, o işi yapabilme kabiliyeti açısından istenilen düzeye ulaşmasıdır (Türk Dil Kurumu, 2014a).

Bir işin yapılması sürecinde o işi yapan kişinin sahip olması gereken özellikler, yetenekler, bilgi ve beceri düzeyi yeterlik kavramı ile ifade edilebilir. Bu kavram, belirli bir görevi ya da rolü kabul edilebilir bir düzeyde yerine getirmek için sahip olunması gereken kapasiteyi vurgular (Ilıkan, 2007).

Yeterlik kavramı ile mesleki performans göstergeleri ve o alanda gerekli olan minimum standartlar oluşturularak etkililik analizi, performans iyileştirmesi, işgücü hakkında detaylı bilgi elde etme, değerlendirme ve iyileştirme yapma için bir temel oluşturulmuş olur (Deryakulu, 2011).

Pek çok mesleğin gelişmesinde yeterlik kavramı önemli bir rol oynamaktadır. Bu gelişme sürecinde en önemli nokta, yeterliğin nasıl kazanılacağını ve ölçüleceğini belirleyememek olmuştur. Çünkü yeterliliğin nasıl kazanacağını belirleyemeyen mesleklerin bu kavramdan yararlanan eğitim programları düzenleyebilmesi olanaksızdır (Zararsız, 2012).

Yapılması gereken bir işin ne kadarının yapılabileceği, bir etkinlik için ne kadar çaba gösterilmesi gerektiği, karşılaşılan zorluklara ne kadar süre kararlılık gösterileceği ve elverişsiz koşullarda nasıl esnek olunabileceği yeterlilik algıları sayesinde belirlenir (Çağlayan, 2010). Kişinin yaptığı işte istenilen düzeye ulaşması, yani yeterli olması; işinin gerektirdiği bilgiye ve yeteneğe sahip olması, yaptığı işin veriminin artırabilmek ve sürekliliği sağlayabilmek açısından önemlidir (Ayhan, 1997). İnsanlar inandıkları yöne doğru ve inandıkları şekilde hareket ederler ve hayatlarını kendi algıları, inançları doğrultusunda oluştururlar. Yeterlikler, algılar ve inançlar doğrultusunda dünya görüşüne sahip olan bireyler neleri yapabileceklerinin de farkında olurlar. Bireyin kendine olan güveninin artmasında yapabileceklerini görmesi oldukça etkilidir. Oluşan bu güven sonucunda da başarısının da arttığı görülmektedir (Zararsız, 2012).

2.02.1. Öğretmen Yeterlikleri

Öğrencinin gelişimi, öğrenmesi ve akademik başarısına etki eden unsurlar ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde çok çeşitli faktörler ortaya çıkmaktadır. Coleman (1966 akt: White ve diğ., 1993) ve Plowden (1967) yaptıkları çalışmalarda öğrenci başarısına etki eden en önemli unsurun ailenin sosyo-ekonomik durumu olduğunu sonucuna ulaşırken, Glass, Cahen, Smith ve Filby (1982, akt: Ehrenberg ve diğ., 2001) ve Mosteller (1995) yaptıkları çalışmalar ile sınıf mevcudunun, Darling-Hammond (2000), Rockoff (2004), Goe ve Stickler (2008) çalışmalarıyla da öğretmen yeterliklerinin öğrenci başarısında en önemli faktör olduğunu ortaya koymuştur.

Yapılan çalışmalar okulda yönetim, örgütlenme, liderlik, öğrenci başına harcama miktarı gibi faktörlere kıyasla, öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin diğer tüm faktörlerden daha önemli olduğunu göstermiştir (Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005). Dolayısıyla öğretmen faktörünün öğrenci üzerindeki etkisinin bu derece yüksek olması birçok ülkenin, özellikle de bazı Avrupa Birliği ülkelerinin 1980'lerin başından bu yana öğretmen yeterliklerine odaklanmasını sağlamıştır (TED, 2009).

Öğretmen yeterlikleri öğretmenlerin “*öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar*” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008, s. VIII).

Öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, tutum ve anlayışlarını kapsayan (MEB, 2008; Ministry of Education: New Zealand, 2014; NBPTS, 2014; Ministerial Council on Education, 2003; TDA, 2007; The Teaching Council, 2012) “öğretmenlik yeterlikleri” kavramı “yeterlik”, “standart” ve “nitelik” olarak Türkçe ilgili kaynaklarda ve “teacher competencies”, “teacher standards”, “teacher qualification” kavramları ile yabancı kaynaklarda yaklaşık olarak aynı manada kullanılmaktadır.

Farklı ülkelerdeki uygulamalarda yeterliklerin içeriğinde büyük ölçüde örtüşme görülse de, yeterliklerin yapılandırılmasında ve ifade ediliş biçiminde farklı modeller kullanılmaktadır (TED, 2009). Ancak genel olarak öğretmenlik mesleği standartları ile öğretmenlerin mesleki özellikleri, bilgi, anlayış ve becerileri üzerinde durulmaktadır (TDA, 2007).

Öğretmen yeterlikleri (teacher competencies), öğretmenlerin sahip olması gereken tutum, bilgi ve becerilerle öğretmenin neleri yapabileceğinin davranış düzeyinde ayrıntılarını içerir. Öğretmenin iş ayrıntılarını tanımlayan yeterlikler listesi davranış düzeyine inmeyen standartlara göre daha fazla maddeden oluşabilir. *Öğretmen neleri bilmeli, ne yapabilmeli? Öğretmen eğitimi, Öğretmenin öğrenci başarısına etkisi* gibi pek çok araştırmanın konusu olan ve tanımlanması ve bir çerçeveye oturtulması oldukça zor ve karmaşık bir yapıda olan yeterlik kavramı, öğretmenden beklentileri gösteren dinamik bir yapıya sahip olması gereken bir içeriktir (Ball ve Cohen, 1999; Darling ve Hammond, 2000; World Bank, 2005; Grand ve Gillette, 2006; Imig ve Imig, 2006).

Yeterliklerinin belirlenmesinde temel ilkeler, yeterliklerin;

- Esnekliği
- Ortak bir dile sahip olması
- Güvenilirliği
- Basit ve Şeffaf olmasını içerir.

Özellikle ölçümlenebilir nitelik taşıması gereken performans göstergelerinin bu ilkelere uygun olarak ifadelendirilmesi gerekmektedir (TED, 2009).

Öğretmen yeterliklerinin tanımlanmasında üç ana boyutta toplanabilecek bir kavramsal çerçeve oluşturulabilir. Öğretmen yeterlikleri için bir kavramsal çerçeve modeli olarak oluşturulan bu boyutlar (World Bank, 2005);

- *Öğretmenliğin mesleki boyutu ile ilgili yeterlikler:* Öğretmenden bir profesyonel olarak kendi yeterliklerini, uygulamalarını ve yaklaşımlarını değerlendirmesi ve sürekli gelişim olanaklarından yararlanması beklenir.
 - İşlevlerini gerçekleştirmede etik ve sorumlu davranma
 - Bireysel ve kolektif araştırma ve mesleki gelişim projelerine katılma
 - Bilgiyi yorumlamada mesleki olarak eleştirel davranma
- *Öğretim ve sınıf içi çalışmalarla ilgili yeterlikler:* Öğretmenlerin yalnızca bilgiyi ve süreçleri bilmeleri yetmez. Aynı zamanda anlamları, konular ve kavramlar arasındaki bağlantıları/ilişkileri de bilmeleri gerekir (Ball ve Cohen, 1999). Konuyu yeterince bilmeyen öğretmen daha çok ders kitabına bağımlı kalır (World Bank, 2005). Temel ve sentez bilgilerden oluşan alan bilgisinde; bilgi, fikirler, alan ile ilgili genel bilgiler, belirli kavramlar, tanımlar, genel kabuller ve işlemler temel bilgileri, temel bilgileri tamamlayıcı nitelikte bilgilerden oluşan sentez bilgiler ise öğretmenin alanla ilgili araştırma yöntemleri hakkında bilgi sahibi olması yanında, bir konuyu farklı yöntem ve bakış açılarıyla ele alabilme yeterliğine de işaret eder.
 - Öğretme-öğrenme durumları tasarlama, yönetme
 - Grup-sınıf çalışmalarını planlama, düzenleme ve denetleme
 - Öğretimi öğrenci farklılıklarına göre uyarlama
 - Doğru ve anlaşılır bir iletişim kurma

- *Çalışma ortamı olarak okul ile ilgili yeterlikler:* Öğretmenler veliler, çevre, diğer öğretmenler, okul yönetimi, personel ile işbirliği içinde çalışmalıdır (NBPTS, 2014; Ministerial Council on Education, 2003; TDA, 2007; The Teaching Council, 2012; World Bank, 2005).
 - Personel, veliler ve çeşitli sosyal taraflarla işbirliği yapma
 - Öğretim takımının diğer üyeleri ile işbirliği yapma

Bu boyutlarda yeterlikler bir öğretmenin mesleki yaşamının farklı evrelerinde farklı yoğunlukta ele alınmalıdır (World Bank, 2005).

Ülkelere göre farklılıklar içermekle beraber öğretmen yeterliklerinin/standartlarının birbiri ile bağlantılı olan çalışmalara dayandırıldığı ve genel olarak belli aşamalardan oluştuğu görülür (NBPTS, 2001, 2012, 2012a; TDA, 2007; The Teaching Council, 2012; Ministerial Council on Education, 2003). Bu aşamalar;

1. Öğretmenin neyi bilmesi gerektiği konusunda kuramsal bir dayanağın olması
2. Temel, ortak ilkelere dayalı eğitim anlayışı, mesleki yeterlikler çerçevesi
3. Genel yeterliklerin kapsadığı bilgi, tutum-değer-inanç ve performans öğelerinin belirlenmesi
4. Genel yeterliklerin öğrenci gelişimi ile ilişkilendirilmesi
5. Mesleki yeterliklerin mesleğin farklı evreleri ile ilişkilendirilmesi
6. Genel yeterlikler baz alınarak oluşturulacak özel alan yeterlikleri
7. Yeterlikler ile öğretmen eğitimi ve gelişimi, kariyer basamakları, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler, performans değerlendirme sistemi gibi öğelerle ilişkilendirilmesidir.

Ülkelerin eğitim sistemlerinin yönetim yapısına bağlı olarak tüm aşamalar merkezi yönetim tarafından gerçekleştirilebileceği gibi genel çerçeve ile ilgili aşamalar merkezi düzeyde gerçekleştirilerek, özel alan yeterliklerinin belirlenmesi ve uygulama ile ilgili aşamalar yerel düzeye bırakılabilir (TED, 2009).

Yeterlikler ile ilgili olarak; en iyi tek bir sistem oluşturması ve dolayısıyla öğretmenliğin oldukça basite indirgenerek tanımlanması ile sonuçlanmış olması, işlevsel olmaktan uzaklığı, ölçülebilirliği ve uygulanabilirliği ile getirilen eleştirilerin de bulunduğu bilinmektedir.

2.02.2. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri

Türkiye’de öğretmenlik, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesine göre “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmış ve öğretmenlerin bu görevlerini Türk Milli Eğitimin temel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlü oldukları belirtilmiştir (Resmi Gazete, 1973).

Öğretmenlerden bilgiye ulaşmada öğrencilerine yol göstermeleri, alanı ile ilgili gelişmeleri takip etmeleri, değişimi algılama, yönetme ve organize etme becerilerini geliştirmeleri, meslektaşlarıyla iş birliği yapmaları ve aileler başta olmak üzere ilgili tüm paydaşlarla etkin görüş alışverişinde bulunmaları beklenmektedir. Dolayısıyla eğitim-öğretim faaliyetlerinde büyük rol oynayan öğretmenlerin niteliklerinin sorgulanması ve geliştirilebilmesi, ayrıca öğretmenin statüsünün geliştirilmesi, görev tanımının yapılması, bireysel ve mesleki gelişiminde net hedeflerin belirlenmesi açısından oldukça yararlı olan öğretmen yeterliklerinin sorgulanması gerekmektedir (MEB, 2008).

Bilim ve teknoloji alanlarındaki hızlı değişimin bir sonucu olarak soran, sorgulayan, yorumlayan ve üreten bireylerin yetiştirilmesi gerekliliği Milli Eğitim Bakanlığı’nı (MEB), eğitimde iyileştirme ve geliştirmeye yönelik çalışmalara yöneltmiştir MEB, 2008).

Yeni öğretim programları ile öngörülen yöntem ve teknikleri öğrenme ortamlarına yansıtan ve eğitimde teknolojik yenilikleri kullanan öğretmen ile okulunu daha ileri götürecek yenilikleri takip eden ve uygulayan okul yöneticisi eğitimin kalitesine önemli ölçüde etki etmektedir. Bu nedenle, yönetici ve öğretmenlerin bireysel ve mesleki yeterliklerinin sorgulanması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Yeterliklerin öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesinde; yönetici ve öğretmen seçimlerinde, hizmet içi eğitim programının planlanmasında, iş başarımlarının değerlendirilmesinde ve kariyer gelişimlerinde kullanılması amaçlanmaktadır (MEB, 2008).

MEB öğretmen yeterliklerini iki gruba ayırmıştır,

1. *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*: Tüm öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri içerir.
2. *Özel Alan Yeterlikleri*: Her öğretmenin kendi alanına yönelik bilgi, beceri, tutum ve değerleri içerir.

Öğretmen Yeterlikleri; millî eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak, ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek, öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı/sistem oluşturmak, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak, ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak, öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesi” için fırsatlar sağlamak, öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesi oluşturmak gibi pek çok amacın gerçekleştirilmesi için hazırlanmıştır (MEB, 2008).

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır. Genel Yeterlikler, 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi olarak belirlenmiştir. Bu 6 ana yeterlikler;

1. Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim
2. Öğrenciyi tanıma
3. Öğretme ve öğrenme süreci
4. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme
5. Okul-aile ve toplum ilişkileri
6. Program ve içerik bilgisi'dir.

Belirlenen yeterlikler doğrultusunda bireysel ve mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) Modeli oluşturulmuştur. OTMG Modeli, yönetici ve öğretmenlere öz değerlendirme ve performans değerlendirme sonuçlarından yola çıkarak bireysel ve mesleki yeterliklerini

sorgulamalarında, mevcut durumlarını belirlemelerinde, gelişim hedefleri oluşturmalarında ve bu hedefe ulaşmak için gerekli uygulamaları yapmalarında yol haritası niteliğindedir. Yeterlikleri geliştirme çalışmalarında “*Şu an neredeyim?*”, “*Neleri bilmem gerekiyor?*” ve “*Gelişim için neler yapabilirim?*” sorularına cevap bulunmasına yardımcı olma özelliği taşıyan OTMG ile aynı zamanda “*yaşam boyu öğrenme*” ilkesinin de desteklenmesi amaçlanmıştır (MEB, 2010).

(i) Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli

Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMG), öğretmen ve okul yöneticilerine mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarını geliştirerek, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmak amacıyla destek sağlayacak süreçleri içeren bir uygulamadır. OTMG ile öğretmen yeterliklerinin öğretmenlerde davranış biçimine dönüştürülmesi ve iyileştirilmesi amaçlanmıştır. Özünde öğrenen ve üreten birey olan OTMG uygulamaları, yaşam boyu öğrenme anlayışı temelinde yenilik, değişim, sürdürülebilir liderlik ve rehberlik gibi konularda yönetici ve öğretmenlerin yeterlikler çerçevesinde gelişmesini ve bu gelişimini eğitim öğretim ortamlarına yansıtmasını sağlar (Kösterelioğlu, 2008; MEB, 2010, Kaya ve Kartallıoğlu, 2010).

OTMG, bireyin görevini etkin ve verimli yürütebilmesi için okulun ve kendisinin gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasına, kurumsal ve bireysel mesleki gelişim çalışmalarının birbiriyle ilişkili yürütülmesine rehberlik ederek yönetici ve öğretmenlerin bireysel gelişimlerinin yanı sıra okulun gelişiminden sorumlu olmalarını, bu gelişim için zaman ve kaynak ayırmalarını, materyal geliştirmelerini, deneyimlerini, fikirlerini ve uygulamalarını meslektaşlarıyla paylaşarak (paylaşım ağı oluşturarak) birlikte öğrenmeyi esas almalarını sağlar (Kösterelioğlu, 2008; MEB, 2010, Kaya ve Kartallıoğlu, 2010).

OTMG ile öğretmen ve okul yöneticilerinin öz değerlendirmelerini yaparak bireysel ve mesleki gelişim ihtiyacı bulunan alanları belirlemeleri, öğretmen ve okul yöneticilerinin okul gelişimi ve öğretme-öğrenme stratejileri ile ilgili yeni yaklaşım ve bilgiler konusunda daha bilinçli duruma gelmeleri, deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşmaları ve bunları uygulamalarına yansıtmaları, eğitim ve öğretim kalitesinin artırılması, öğrencilerin her türlü öğrenme ve gelişim süreçlerine etkin katılımlarının artırılması,

okul kültürünün (değerler, normlar, semboller, gelenekler vb.) gelişimine bağlı olarak yönetici, öğretmen ve diğer paydaşların uzmanlık ve deneyimlerinden yararlanılması, okulun gelişim planları doğrultusunda, okulun çevre ile bütünleşmesi ve çevre olanaklarının okul sorunlarının çözümünde daha fazla işe koşulması amaçlanmaktadır (Kösterelioğlu, 2008; MEB, 2010, Kaya ve Kartallıoğlu, 2010).

Öğretmen ve yönetici yeterlikleri, performans yönetim sistemi, hizmet içi eğitim konuları ve okulun gelişim öncelikleriyle yakından ilişkili olan OTMG uygulamaları ile bu ilişkiler doğrultusunda, Bireysel ve Mesleki Gelişim Planı'nı uygulayan öğretmen ve yöneticilerin;

- Mesleki bilgi ve bakış açısını,
- Bireysel ve mesleki becerilerini,
- Mesleki tutumlarını, değerlerini ve sorumluluklarını

geliştirirken bireysel ve mesleki yeterliklerini artırmaları beklenmektedir (Kösterelioğlu, 2008; MEB, 2010, Kaya ve Kartallıoğlu, 2010).

2.02.3. Amerika Birleşik Devletleri'nde Öğretmenlik Mesleği Standartları

Birçok çalışmada yeterlik olarak adlandırılan nitelikler, ABD (Amerika Birleşik Devletleri)'nde öğretmenlik mesleği standartları olarak adlandırılmakta ve hem eyalet düzeyinde hem de ulusal düzeyde öğretmenlik sertifikası/lisansı sahibi olmanın önkoşulu olarak kabul edilmekte ve sertifikasyon işlemleri bu standartlara göre yapılmaktadır (TED, 2009).

ABD'nde öğretmen eğitimi programlarının ve yeni mezun öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri tanımlayan standartlar, bu alanda uzman meslek kuruluşları tarafından hazırlanarak kamuoyuna açıklanmaktadır. Eyaletler kendi öğretmenlik standartlarını geliştirirken, uzman kuruluşların geliştirdiği standartları da kaynak olarak kullanmaktadır (TED, 2009). ABD'de öğretmen eğitimi alanındaki standartlar konusunda genel kabul gören Öğretmenlik Mesleği Standartları Ulusal Kurulu NBPTS (*National Board for Professional Teaching Standards*) ve NCTAF (*National Commission on Teaching and America's Future*) tarafından belirlenen standartlar ve 1983 yılında Tehlike Altında Bir Ulus (A Nation At Risk) adlı rapor (Bakioğlu ve

Baltacı, 2010, s. 183) incelendiğinde öğretmenlik mesleğinin önemi ve ondan beklentiler ortaya çıkmaktadır.

Oluşturulan standartlara bakıldığında öğretmen;

- *Kendini öğrencilerine ve onların öğrenmelerine adanmıştır:* Öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat ederek, sadece akademik olarak başarılı olanlarla değil tüm öğrencilerle ilgilenerek, her birinin öğrenebileceği inancı ile öğretmen; bilgiyi tüm öğrencilerin erişimine açarak, öğrencilerin bilişsel kapasitelerinin geliştirilmesini, karakter ve vatandaşlık bilinçlerinin gelişmesini sağlar
- *Öğrettiği konuları ve bunları öğrencilere nasıl öğreteceklerini bilir:* Konusuna tam hâkim olan öğretmenin, kendi branşı ile ilgili olarak geniş bir bakış açısına ve derinlemesine bir bilgi birikimine sahip olması beklenmekle birlikte bu birikimini aktarma hususunda bilgi ve beceri sahibi olmalıdır. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alarak daha iyi bir öğrenme sağlamak amacıyla farklı öğretim stratejilerini kullanmalıdır.
- *Öğrencinin öğrenmesinden ve bu öğrenme faaliyetinin izlenmesinden sorumludur:* Öğretim amaçlarının gerçekleşmesi adına disiplinli öğrenme ortamları geliştirmek için, gerektiğinde değişiklik yaparak öğrencinin ilgisini çekme ve devamlılığını sağlamak durumunda olan öğretmen, öğrenci katılımını, motivasyonunu ve odaklanmasını sağlayacak çeşitli öğretim tekniklerini kullanmalıdır. Öğrencinin gelişimini ve anlamasını ölçmek için çoklu ölçme yöntemleri kullanabilmeli ve öğrencilerin performansını ailelerine anlaşılır bir biçimde açıklayabilmelidir.
- *Yaptıkları uygulamaları üzerinde sistematik olarak düşünür ve tecrübelerinden öğrenir:* Etkili bir öğretmen olma adına geçici başarılar yerine sürekliliği sağlayarak, “Nitelikli insan nasıl olmalıdır?” sorusuna iyi bir model olması beklenen öğretmen; sorgulayıcı, yaratıcı, yansıtıcı düşünceye sahip, araştırmacı bir yapıda olmalıdır.
- *Hayat boyu öğrenen toplumun üyesi olmalıdır:* Öğretmen; okul gelişimi, etkililiği ve öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için diğer öğretmenler ve yönetim ile, öğretim politikaları, program geliştirme ve mesleki gelişim konuları için diğer profesyonellerle işbirliği içinde çalışmalıdır.

Mesleğin mevcut yapısına ek olarak, öğretmenlerden; sorgulayıcı, eleştirel düşünen, yeni yaklaşımlar geliştirip deneyen ve gerektiğinde değişikliğe gidebilecek motivasyonda olması beklenmektedir (NBPTS, 2002).

“Öğretmenler Neleri Bilmeli ve Neleri Yapabilmeli” Raporu ile oluşturulan çerçeve kapsamında öğretmen yeterlikleri belirlenmiştir. Ulusal düzeyde öğretmenlik sertifikası almak için gerekli olan ve eyaletlerin de çoğu tarafından kabul edilen bu çalışmalarda ortaya konulan yeterlikler, öğrenenlerin gelişim özellikleri dikkate alınarak, farklı kademelerdeki öğretmenler için; erken çocukluk (3-8 yaş), orta çocukluk (7-12 yaş), erken ergenlik (11-15 yaş), ergenlik ve genç yetişkinlik (14-18 yaş ve üzeri) adlarıyla ayrı ayrı, dört farklı düzeyde 16 alan ve genel öğretmenlik yeterlikleri belirlenmiştir (NBPTS, 2012a).

NCTAF (1997) tarafından öğretmen, eğitimin merkezi konumuna alınarak “Amerika’nın Geleceği İçin Öğretim” adıyla yayınladığı rapor ile ilgili, yetenekli ve nitelikli öğretmenler sayesinde başarılı bir eğitim reformu yapılabileceğini ortaya koymaktadır (Black, Neel ve Benson, 2008).

NCTAF (1997) raporunda öğretmenler için;

- Öğrenci öğrenmesinde en önemli pay sahibi,
- Okul geliştirmenin temel stratejisinin dayanağı,
- Şartları iyileştirildiğinde öğretme kapasitelerinin artacağı şeklinde temel dayanak noktaları oluşturulmuştur.

NCTAF (1997) hem öğrenciler hem de öğretmenler için standartlar konusunun ciddiyetine dikkat çekerek; eğitim fakültelerinin akredite edilmesini (olmayanları kapatmayı), öğretmenlerin lisans işlemlerinin gösterdikleri performansa göre düzenlenmesini, profesyonel gelişim için yıl boyunca staj uygulamasını ve yeni başlayan öğretmenler için mentorluk programları oluşturulmasını, öğretmen hareketliliğinin sağlanmasını, bilgi ve beceriyi ödüllendiren değerlendirme ve ücret sistemi ile ilişkili bir kariyer gelişiminin hazırlanmasını, takım çalışması için ek kaynak sağlanmasını tavsiye ederek okul reformunun temel unsurlarını ortaya koymuştur (Bakioğlu ve Baltacı, 2010).

Örneğin Kaliforniya eyaletindeki öğretmenlik için mesleği standartları;

- Öğrenmede tüm öğrencilerin katılımı ve desteklenmesi, eleştirel düşünme ve problem çözme etkinliklerine katılımını sağlama,
- Etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması ve sağlanması
- Öğrencilerin öğrenmesi için öğretilen konuyu anlama ve organize etme
- Öğretimin planlanması ve öğrenme deneyimlerinin tasarımı
- Öğrenmenin değerlendirilmesi,
- Profesyonel eğitimci olarak gelişim
 - Öğretim uygulamalarını sorgulama ve mesleki gelişimi planlama
 - Mesleki amaçlar oluşturma ve mesleki gelişim için fırsatlar arama
 - Mesleki uygulamaları geliştirmek için meslektaşlar, veliler, çevre ve toplum ile birlikte çalışma
 - Mesleki sorumluluklarını dengeleme ve motivasyonu sürdürme

olarak belirlenmiştir (California Department of Education, 1997).

2.02.4. İngiltere’de Öğretmenlik Mesleği Standartları

Okullarda görevli tüm işgücü için mesleki anlamda tutarlılık ve bütünlük sağlamak amacıyla İngiltere’de Eylül 2007’den itibaren öğretmen niteliklerine ilişkin standartlar belirlenmiştir (TDA, 2007).

Okullar için Eğitim ve Gelişim Ajansı (Training and Development Agency for Schools) tarafından, tüm paydaşlarla işbirliği içinde geliştirilen standartlar aynı zamanda öğretmenlerin kariyer basamaklarını da belirlemektedir (TED, 2009).

Sahip oldukları niteliklere göre öğretmenler beş gruba ayrılmaktadır (TDA, 2009).

1. Stajyer öğretmen statüsünde (Newly Qualified Status) öğretmen,
2. Temel niteliklere sahip öğretmen,
3. Uzman öğretmen,
4. Mükemmel öğretmen,
5. İleri becerilere sahip öğretmen

Stajyer öğretmen statüsüne geçiş, öğretmene hizmet öncesi eğitim sağlayan akredite edilmiş bir Başlangıç Düzeyi öğretmen Eğitimi (Initial Teacher Training) kurumunca tüm niteliklere sahip olduğunu gösteren bir sınavı müteakiben GTC (General

Teaching Council for England - İngiltere Genel öğretim Konseyi)'ye yapılan tavsiye ile gerçekleştirilir. Ardından, niteliği henüz tescil edilmiş bu öğretmenlerin mesleğe girişleri yapılır. Bu aşamadaki stajyer öğretmenlerin temel niteliklerin tümüne sahip olmaları beklenmemektedir. Ancak staj dönemlerinin sonunda tüm nitelikleri kazanmaları beklenmektedir çünkü bu nitelikler temel değerleri oluşturmaktadır (Bakioğlu, 2010, s. 169).

Standartlar hiyerarşik bir şekilde yapılandırıldığından, bir üst basamakta yer alan standartları karşılayan öğretmenin daha önceki basamaklardaki standartları karşılamış olması önkoşul olarak tasarlanmıştır (TED, 2009). Her bir kariyer aşamasında öğretmenlerin sahip olması ve göstermesi gereken mesleki nitelikleri ortaya koyan mesleki standartlar, öğretmenlerin mesleki tutum, bilgi ve anlayışları ile becerilerini nitelendirmektedir. Bir üst basamakta, bir önceki alt basamağa ait becerilerle birlikte yeni niteliklere sahip olunması beklenmektedir. Söz konusu üst basamaklarda (uzman, mükemmel ve ileri becerilere sahip öğretmenler) öğretmenlerin ücretleri de alt basamaklılara (nitelikli ve temel nitelikte öğretmenler) kıyasla farklılık göstermektedir. Ayrıca, basamaklar arasında geçiş öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi ile de ilişkilendirilmiştir. Üst basamaklardaki öğretmenlerin aynı zamanda diğerlerine öğretme ve öğrenmede, okul çapında standartların yükseltilmesinde niteliklerini geliştirmeyi sürdürmede rol model olmaları ve daha az deneyimli öğretmenlere koçluk ve mentorluk yapmaları da beklenmektedir (Bakioğlu, 2010, s. 170).

Stajyer Öğretmen Statüsünde Öğretmen

Bu statüdeki öğretmenler için önerilen nitelikler bundan sonraki tüm gruptaki öğretmenler için temel teşkil etmekte ve bu çerçevenin üzerine yeni yeterliklerin eklenmesi beklenmektedir (TDA, 2007a).

1. Mesleki Nitelikler

a. Çocuk ve gençlerle ilişkiler

b. Çerçevesel

i. Mesleki sorumluluklarını ve konumuna ilişkin çerçeveyi bilme

ii. İş yeri politikaları ve uygulamalarını bilme ve sorumluluk alma

- c. Başkalarıyla iletişim ve birlikte çalışabilme, işbirliği ve ortak çalışmaya bağlılık duyma
2. Kişisel mesleki gelişim
 - a. Uygulamalarını değerlendirme ve iyileştirme
 - b. Mesleki ihtiyaçlarını belirleme ve karşılama
 - c. Mesleki gelişimi için önceliklerini belirleyebilme
 - d. İnovasyona karşı yaratıcı ve yapıcı anlamda eleştirel yaklaşma
 - e. Tavsiye ve geribildirimleri kabul etme, koçluk ve mentorluğa açık olma
3. Mesleki Bilgi ve Anlayış
 - a. Öğretme ve öğrenme, öğrenmenin içselleştirilmesi konusunda öğrencilere destek sunma
 - b. Değerlendirme ve izleme
 - i. Öğretimlerinin etkililiğini değerlendirmek, öğrencilerin gelişimini izlemek ve artırmak için yerel ve ulusal istatistikî bilgiyi nasıl kullanacağını ve uygulayacağını bilme
 - c. Dersler ve öğretim programı
 - d. Sözel, sayısal ve bilgi teknolojileri okuryazarlığı
 - e. Sözel, sayısal ve bilgi teknolojileri alanında mesleki testleri geçmiş olmak ve bu alanlardaki becerilerini nasıl kullanacağını bilmek
4. Mesleki Beceriler
 - a. Planlama
 - b. Etkili bir öğrenme sıralaması yapabilmek ve alanında sağlam bir bilgiye sahip olmak
 - c. Öğrencilere kendilerini geliştirebilecekleri alanlarda olanaklar sunmak
 - d. Öğrencilerin öğrenmeleri ve ilerlemelerini sürdürmek amacıyla ödev ve ders dışı çalışmalar planlamak
 - e. Öğretim
 - f. Çeşitliliği göz önünde bulundurarak ve eşitliği sağlamak amacıyla e-öğrenme de dâhil olmak üzere çeşitli öğretim stratejileri ve kaynakları kullanmak.

- g. Öğrencilerin, yeni bilgi, anlayış ve becerileri uygulayabilmeleri ve öğrenme amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için mevcut bilgi birikimini artırmak ve kavram ve süreçler geliştirmek.
 - h. Kullandığı dili öğrettiği öğrenci grubuna göre ayarlamak, yeni fikir ve kavramları açıklıkla anlatmak; açıklama, soru ve tartışmaları etkili bir biçimde kullanabilmek.
 - i. Bireylerin, grupların ve tüm sınıfın öğrenmesini yönetebilmek.
5. Değerlendirme, izleme ve geribildirim verme
- a. Çeşitli değerlendirme, izleme ve kayıt stratejilerini etkili olarak kullanmak.
 - b. Öğrencilerin ilerlemeleri ve gelişimleri ile ilgili olarak zamanında, doğru ve yapıcı geribildirim sağlamak.
 - c. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirebilmeleri, sağladıkları ilerlemeyi ve öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebilmeleri için onlara destek olmak ve rehberlik etmek.
 - d. Öğretme ve öğrenmeyi gözden geçirme
 - e. Öğrenmeyi destekleyici, amaca yönelik ve güvenli bir öğrenme ortamı sağlamak ve öğrenciler için okul dışında öğrenme fırsatları belirlemek.
6. Takım çalışması ve işbirliği
- a. Takım üyesi olarak çalışmak, meslektaşlarla birlikte çalışma fırsatları belirlemek ve onlarla etkili uygulama gelişimini paylaşmak.
 - b. Birlikte çalıştığı meslektaşlarının, öğrenmeyi destekleme sürecine uygun bir şekilde dâhil olduklarından emin olmak ve yerine getirmeleri gereken rolleri anlamak.

Temel Niteliklere Sahip Öğretmen

Temel niteliklere sahip bir öğretmenden stajyerlik statüsündeki temel niteliklerle birlikte aşağıdaki nitelikleri de taşımaları da beklenmektedir (TDA, 2007b).

1. Mesleki Nitelikler

- a. Görevleri ve resmi çerçeveler konusunda güncel bilgi ve anlayışa sahip olmaları ve fırsat eşitliğini desteklemek de dâhil olmak üzere işyerindeki

politika ve uygulamaların yerine getirilmesi ve değerlendirilmesine katkıda bulunmak.

- b. Başkalarıyla iletişim ve birlikte çalışabilme
- c. İletişimin iki yönlü bir süreç olduğunun farkında olmak ve çocukların ilerleme, gelişim ve iyi haliyle ilgili tartışmalara ebeveyn ve velilerin de katılımını teşvik etmek
- d. Öğrencilere ilerlemeleri; zayıf, güçlü, gelişmeye açık yönleri konusunda doğru ve yapıcı geribildirim verebilmek ve gelişim için eylem planı sunabilmek amacıyla rapor ve diğer dışsal bilgi kaynaklarını nasıl kullanacağını bilmek.
- e. Yaş ve yetenek grubuna göre zorlayıcı, iyi planlanmış ders ve dersler vermeye yönelik olarak öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşabilmek ve sürdürülebilir ilerleme gösterebilmek için mevcut bilgi ve becerilerinin üzerine yenilerini eklemek.
- f. Zorlayıcı öğrenme hedefleri koymak ve öğrencilerin ilerlemesini izlemek için uygun gözlem, değerlendirme, izleme ve kaydetme stratejilerini etkili olarak kullanmak.
- g. Değerlendirmeyi öğrencilerin gereksinimlerini ortaya çıkarmak, iyileşmeye yönelik olarak gerçekçi ve zorlayıcı hedefler koymak ve gelecekteki öğretimi planlama için öğretimin bir parçası olarak kullanmak.

2. Öğretim ve öğrenmeyi gözden geçirme

- a. Verdiği geribildirim öğrenciler üzerindeki etkisini gözden geçirmek ve öğrencilere başarılarını artırabilmeleri için rehberlik etmek.
- b. Mümkün olduğunda okul içi ve dışı öğrenme bağlamları arasında ilişki kurarak öğrenmeyi kişiselleştirmek ve artırma olanakları yaratmak.
- c. Sosyal, duygusal ve davranışsal becerilerini geliştirmek yoluyla öğrencilerin özdenetim, bağımsızlık ve birlikte çalışma davranışlarını güçlendirmek.

Uzman öğretmen

Uzman öğretmenler aşağıdaki uzmanlık standartlarını ve bir önceki aşamaya ait temel nitelikleri de taşımalıdır (TDA, 2007c).

1. Mesleki Özellikler

- a. Uygun olduğunda işyerindeki politika ve uygulamaların gerçekleştirilmesine ve bunların gerçekleştirilmesine ilişkin ortak sorumluluğun geliştirilmesine önemli düzeyde katkıda bulunmak
- b. Değerlendirme ve izleme
- c. Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere farklı türdeki nitelik ve özellikler ve bunların uygunluğu konusunda güncel bilgi ve anlayışa sahip olmak.
- d. Belli bir ders içinde ve farklı dersler arasında etkili, öğrenme amaçları ve derse ilişkin bilgiler de dâhil olmak üzere, öğrencilerin ihtiyaçlarıyla tutarlı öğrenme sırası oluşturmak konusunda esnek ve yaratıcı olmak
- e. Öğrencilerin önceki durumlarına göre başarılarını artırmalarını veya ülke çapındaki diğer benzer öğrenciler kadar ya da onlardan daha iyi bir ilerleme göstermelerini sağlayan öğretim becerilerine sahip olmak
- f. Takım üyesi olarak işbirliğini geliştirmek ve etkili bir biçimde çalışmak.
- g. Etkili uygulama örneği sunarak, tavsiye ve geribildirim vererek, koçluk ve mentorluk yoluyla meslektaşların mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak.

Mükemmel Öğretmen

Mükemmel öğretmenler temel ve uzman öğretmen niteliklerine ek olarak aşağıdaki niteliklere de sahip olmalıdırlar (TDA, 2007d).

1. İşyerindeki politika ve uygulamaları geliştirmek ve bunların gerçekleştirilmesine yönelik ortak sorumluluğu ileriye götürmek konusunda öncü rolü üstlenmeye istekli olmak.
2. Kendisinin ve meslektaşlarının öğretiminin gelişmesine katkıda bulunmak üzere yeni öğretim programı uygulamalarını araştırmak ve değerlendirmek, araştırma bulgularını izlemek.
3. Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine olanak sağlamak amacıyla öğrenmeyi içselleştiren yaklaşımları seçmek ve kullanmak da dâhil olmak üzere, en etkili öğrenme, öğretme ve davranış yönetimi stratejileri konusunda eleştirel bir anlayışa sahip olmak

4. Okuldaki öğrenme ve öğretimin etkililiğini değerlendirmek amacıyla istatistikî veriyi çözümlmek de dâhil olmak üzere işyerindeki değerlendirme uygulamalarının nasıl iyileştirilebileceğini bilmek.
5. Alanı ve ilgili pedagoji konusunda geniş mesleki çevrelerle ilişkili olarak kapsamlı ve derin bilgi birikimi ve anlayışa sahip olmak
6. Etkili uygulamayı geliştirmek üzere meslektaşlarla ortak planlama yapmak konusunda öncü rolü üstlenmek.
7. Planlamada belli bir ders içinde ve farklı dersler arasındaki bağlantıları ortaya çıkarmak ve araştırmak.
8. Mükemmel sonuçlar ortaya koyan öğretim becerilerine sahip olmak.
9. Mükemmel ve yenilikçi pedagojik uygulamalar sergilemek.
10. Öğrenci, meslektaş, ebeveyn ve velilere; öğrencilerin ilerlemesi ve gelişime açık alanları konusunda zamanında doğru ve yapıcı geribildirim vermek konusunda mükemmel bir beceriye sahip olmak.
11. Yerel ve ulusal istatistikî veri ve diğer bilgileri öğrencilerin ilerlemeleri konusunda karşılaştırma yapılabilmesine olanak sağlayan bir veritabanı olarak kullanabilmek
12. Öğretim ve öğrenmeyi geliştirecek bir yapı sağlamak amacıyla kullanabilmek.
13. Okulun iyileşmesine katkıda bulunacak politika ve uygulamaları geliştirmek, gerçekleştirmek ve değerlendirmek konusunda liderlik rolü üstlenmek ve liderlik takımlarıyla yakın ilişki içerisinde çalışmak
14. Meslektaşların daha güçlü ve etkili bir uygulama sergileyebilmek için onların ihtiyaçlarına uygun çok çeşitli teknik ve beceriler kullanarak mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak.
15. İstendiğinde sağlam değerlendirmeler sunabilmek, meslektaştan değerlendirmek ve onlara tavsiyeler vermek için üst düzeyde sınıf gözlem becerilerine sahip olmak, öğrenci başarısının artmasına yönelik olarak çocuk ve gençlerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak etkili stratejiler geliştirmek ve uygulamak.

İleri Becerilere Sahip Öğretmen

İleri becerilere sahip öğretmenlerin temel, uzman ve mükemmel öğretmen nitelikleriyle birlikte aşağıdaki nitelikleri de karşılaması gerekmektedir (TDA, 2007e).

1. Kendi işyerinde ve diğer işyerlerindeki politika ve uygulamaları geliştirmek ve bunların gerçekleştirilmesine yönelik ortak sorumluluğu ileriye götürmek konusunda stratejik liderlik rolü üstlenmeye istekli olmak.
2. Kendi işyerinde ve diğer işyerlerinde okulların iyileşmesine katkıda bulunacak politika ve uygulamaları geliştirmek, gerçekleştirmek ve değerlendirmek konusunda liderlik rolü üstlenmek ve liderlik takımlarının bir parçası olmak veya onlarla yakın ilişki içerisinde çalışmak.
3. Kendi okulunun dışındaki çalışanlar ve liderlik takımlarıyla etkili bir biçimde çalışmak için gerekli analitik, kişilerarası ve örgütsel becerilere sahip olmak.

2.02.5. Avrupa Birliği'nin Öğretmen Yeterlikleri ve Niteliği

Avrupa Birliği (AB) eğitime verdiği önemi giderek artırma yolunda Lizbon süreci ile eğitim için yeni araçlar oluşturmuştur (Fredriksson, 2006). Lizbon Avrupa Konseyi 2000 yılında, önümüzdeki on yıl için yeni stratejik hedefler hakkında aldığı karar ile *“dünyada daha fazla ve daha iyi işler yapma ve daha fazla sosyal uyum ile sürdürülebilir ekonomik büyüme kapasitesine sahip en rekabetçi ve dinamik bilgi tabanlı ekonomisi haline gelme”* hedefini oluşturmuştur (Lisbon European Council, 2000, Presidency Conclusions, Paragraph 5). *“Bilgi Toplumunda Yaşam ve Çalışma Hayatı İçin Eğitim-Öğretim”* başlığı altında Avrupa'nın eğitim ve öğretim sistemleri ile ilgili bir dizi önlemler ele alınmıştır ve böylece AB zirvesinde ilk defa eğitim-öğretim faaliyetleri stratejik hedefleri uygulamak için önemli bir araç olarak tarif edilmiştir (Fredriksson, 2003).

AB'de eğitime olan bu ilgi öğretmen kalitesinin artırılması gerekliliğini doğurmuştur (Fredriksson, 2006). Öğretmen eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda (ENTEP: European Network on Teacher Education Policies, Education ve Training 2010, Improving the education of trainers and teachers)iki noktaya odaklanıldığı görülmektedir (European Commission, 2004). Bunlar;

1. Öğretmenlerin değişen rolleri
2. Öğretmen eğitim politikalarındaki trendler'dir.

Bununla birlikte öğretmen eğitimi alanındaki raporlardaki eğilimler incelendiğinde; öğretmen eğitimi ve okullar arası ortaklıklar, araştırmaya dayalı öğretmen eğitimi ve kalite temin sistemi üzerinde durulduğu görülmektedir (Fredriksson, 2006).

Avrupa Komisyonu (2007) raporunda öğretmen eğitimi ile ilgili olarak; eğitim araştırmalarıyla bilgi ve beceri edinmenin, akademik araştırma sonuçlarının sınıf içi uygulamalara dâhil edilmesinin öğretmen yetiştirme sürecinde önemli bir yön olduğu tespiti ile teorik, akademik çalışmalar ile uygulama arasında kurulması gereken ilişkiyi öğretmen yetiştirme sürecine dâhil etmenin önemi vurgulanmıştır.

Ayrıca ülkelerin çoğunda, hem lisans hem de yüksek lisans düzeyinde, öğretmen eğitim programlarında (hizmet öncesi ve hizmet içi) öğrencilere eğitim araştırmaları ile ilgili bilgi ve beceri kazandırılması gerekliliği vurgulanmaktadır (European Commission/EA CEA/Eurydice, 2013).

Bilgi toplumundaki sosyal değişimler sonucunda öğrenci yapısında da çeşitlenme olmakta ve okulların konumu ve eğitim etkilenmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin de bu değişim karşısında değişen rolleri oluşmakta ve öğretmenler bununla yüzleşmek ve baş etmek durumunda kalmaktadır, bu durum ise öğretmenlerin kariyerlerinde yeni yeterliklerin varlığına işaret etmektedir (Fredriksson, 2006; European Commission, 2004). Belirlenen bazı yeterlikler şunlardır (European Commission, 2005);

- Yeni öğrenme çıktılarını tanımak, tanıtmak
- Sınıfta işlerin yeniden yapılandırılmasını sağlamak
- Sınıfın ötesinde çalışmak: Daha geniş toplum ve sosyal ortaklar ile
- Formel öğrenme durumlarına ve mesleki uygulamanın tüm alanlarına bilgi iletişim teknolojilerini entegre etmek
- Profesyonelleşme ve profesyonel gelişim için bireysel sorumluluğun artması
- Yaşam boyu öğrenmeye dayalı ve profesyonel mesleki gelişim
- Toplum içinde, diğerleriyle birlikte ve bilgi-tecrübe-dayanışma ile çalışma.

Öğretmen yeterlilik çerçeveleri bir öğretmenin bilmesi ya da yapması gerekli şeyler olarak kabul edilir. Öğretmenin sahip olması gereken beceri ve yeterlikler değişik ülkelerde çeşitli format, içerik ve değerlerde farklı genişlikte açıklanmıştır. Genellikle bu yeterlikler (European Commission/EACEA/Eurydice 2013);

- Pedagojik bilgi,
- Değerlendirme becerileri,
- Takım çalışması becerileri,
- Öğretim için gerekli sosyal ve kişilerarası beceriler,
- Çeşitlilik konularında farkındalık,
- Araştırma becerileri,
- Organizasyon ve liderlik becerileri gibi alanları içermektedir

Yeterlikler çerçevesine bakıldığında; Belçika (Fransız Topluluğu), Danimarka, Almanya, Fransa, Litvanya, İtalya, Slovenya gibi ülkelerde çok geniş manada ve oldukça genel ifadeler içeren bir yapıda açıklanmış iken, İspanya, İrlanda, İngiltere gibi ülkelerde de oldukça detaylı biçimde açıklanmıştır.

2.02.6. Finlandiya’da Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri

Finlandiya gerçekleştirilen PISA sınavlarında her dalda elde ettiği üst üste başarılı sonuçlarından ötürü bütün dikkatleri üstüne çekmektedir. Finlandiya’nın başarısını açıklama doğrultusunda yapılan araştırmalarda pek çok faktör bulunmakla birlikte (Ammermueller, 2007; Kim ve diğ., 2009; OECD, 2011), temeli araştırmacı öğretmen modeline dayanan öğretmenlik mesleği ile ilgili çalışmalar en etkili konumdadırlar, çünkü Finlandiya’nın PISA’da elde ettiği başarısının altında yatan en önemli sebeplerin başında öğretmen yetiştirme programı gelmektedir (Simola, 2005).

Öğretmen olmak için lisans programlarına ek olarak eğitim bilimlerinde ya da branşı ile ilgili alanlarda yüksek lisans yapmak zorunda olan öğretmenlerin bu şekilde araştırma tabanlı bir eğitim alarak sınıf ve okullarındaki problemleri teşhis ve tedavi edebilme, çözüm yolları geliştirme ve yapılan uygulamaların etki analizlerini yapabilecek, değerlendirecek, analiz ve sentez yeteneğine sahip öğretmenler yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Sahlberg, 2007).

Başarısız olduğunda tekrar edilmesi gereken, öğretim elemanı ve danışman öğretmen rehberliği ve gözetiminde sürdürülen ve öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce detaylı olarak planlanan ve zorlu bir süreç olan staj uygulaması teorik eğitimden sonra eğitim fakültelerindeki (temel ve ortaöğretim düzeyinde) uygulama okullarında yürütülmekte ve devlet okullarıyla da desteklenmektedir. Uygulama okullarının

öğretmen yetiştirme açısından en temel özelliği, usta-çırak ilişkisi içinde okuldaki danışman öğretmenin mentorluğu ile aday öğretmene birebir ilgi sağlanmak suretiyle daha iyi bir öğretmen olma konusunda ona rehberlik etmesidir (Frimannsson, 2006; Bakioğlu ve Yıldız, 2013, s. 47).

Öğretmenlik mesleğinin toplumda karşılık bulan bu saygınlığı ve profesyonelliğini öğretmenlerin sahip olduğu geniş alanlı işlevleri, araştırmacı öğretmen modeli ve Fin öğrencilerinin başarılarının temel nedenlerinden biri olarak gösterilen tüm bireylere aynı eğitim olanaklarını sağlamaya çalışan sistem (Frimannsson, 2006; Bakioğlu ve Yıldız, 2013, s. 47) ve uzmanlığın rolü sayesinde oluşmuştur (Tuovinen, 2008). Bu durum karşısında öğretmenlerin de zaten zorunlu olan yüksek lisans eğitimlerine ek olarak sürekli gelişim felsefesi içinde, mesleki gelişimleri adına doktora çalışmaları ile mesleki yetkinliklerini, araştırmacılıklarını ve profesyonelliklerini artırma çabası içinde olduğu görülmektedir (Sahlberg, 2010, s. 4-5).

Disiplinler arası ve sistemli çalışabilen, bir araştırmanın nasıl tasarlanacağı, yapılacağı ve uygulanacağına yönelik tüm aşamalara hâkim olarak yetişen araştırmacı öğretmen modeli Finlandiya'daki eğitim sistemine güç veren en önemli etkidir. Bu sayede eğitim araştırmaları, uygulamaları ve kuramlarından faydalanılarak eğitim programları tasarlanmakta ve uygulanmaktadır. Öğretmenlerin almış olduğu bu eğitim, kuram ve araştırma ile entegre edilmiş müfredatın da anahtar parçasıdır (Sahlberg, 2010, s. 4).

Araştırma temelli öğretmen eğitimi ile yetişen öğretmenler sahip oldukları özerkliği, özgürlüğü, sorumluluğu, uzmanlığı kullanarak kendi dersleri için müfredat geliştirmek, ulusal ilkeler doğrultusunda öğretim ve değerlendirme yapmak, materyal tasarlamak/seçmek gibi konularda söz sahibi olmakta ve halkın da desteğini görmektedirler. Çünkü araştırma temelli öğretmen eğitimi programı sayesinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin kuramsal yanı ile uygulama yönü birleştirilmiş olmaktadır (Toom ve diğ, 2007). Araştırmacı olarak yetişen, yansıtıcı düşünme yeteneğine sahip eğitim uzmanı öğretmenler yaşam boyu öğrenme ve sürekli değişim ve gelişim psikolojisi içindedirler ve dolayısıyla da yeniliklere daha çabuk adapte olmaktadır (FNBE, 2012).

Finli öğretmenler ile ilgili olarak genel bir değerlendirme yapıldığında;

- Araştırma temelli bir eğitim aldıkları (Ministry of Education and Culture, 2014),

- Uygulamaya yönelik çalışmaların ciddiyeti, uzun ve zorlu bir staj dönemi geçirdikleri,
- Toplumdaki değişimlerin gerektirdiği yeni yeterlilikleri kazanma ihtiyacı içinde oldukları (Lindblom-Ylänne ve diğ, 2004, s. 3-24),
- İşbirliğine dayalı eğitim ve öğretim yaptıkları (Valijarvi ve diğ, 2007, s. 67-72; OAJ, 2008, s. 5),
- Özerk yapıda oldukları (Ministry of Education and Culture, 2014),
- Öğretim dışı etkinliklere zaman ayırdıkları (Hansen,1999, s. 105),
- Tam öğrenmenin gerçekleşmesi adına en uygun öğrenme stratejilerini sınıflarında kullandıkları (Sahlberg, 2010),
- Öğrenme ve yetkinlik için; eşitlik, adalet, açıklık ve güven ilkelerini sahiplendikleri (FNBE, 2014), görülmektedir.

2.02.7. Güney Kore’de Öğretmenlik Mesleği Yeterlilikleri

Güney Kore özellikle kalkınması ile göz önünde olan bir ülke konumundadır. Güney Kore’nin kalkınmada yakaladığı üstün başarıda ise temelden yapılan eğitim reformları ve bu politikaların istikrarlı bir biçimde sürdürüldüğü ortaya çıkmaktadır. Bu eğitim politikaları incelendiğinde bazı temel başlıkların ön planda olduğu görülmektedir. Bunlar (Levent ve Gökkaya, 2014);

1. Genel bütçeden eğitime ayrılan payın yüksek olması,
2. Öğretmen eğitime verilen önem,
3. Yükseköğretimde kalite yaklaşımı,
4. Bilim ve teknoloji alanında büyük hedefler,
5. İngilizce eğitime verilen önem,
6. Bilişim teknolojilerinin eğitimde etkili kullanımı,
7. Üstün yeteneklilerin eğitimi,
8. Öğretmen maaşlarının yüksek olması olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ülkenin ekonomik alanda elde ettiği başarının eğitime dayandığı söylenebilir. Eğitim sistemi piyasanın ihtiyaçlarına yönelik olarak dengeli bir şekilde oluşturulmakta ve beklentiler dikkate alınmakta ve politikalar da bu doğrultuda oluşturulmaktadır. Bu da hızlı bir ilerlemeyi sağlamaktadır (Peuch, 2011).

Eğitim Bakanlığı; ilk, orta ve yükseköğretim kurumlarının ders kitapları ile müfredatının oluşturulması ve yayınlanmasından, tüm okul sistemine idari ve mali destek sağlanması, ğretmen yetiştirme sisteminin ve insan kaynakları politikalarının yaşam boyu eğitim anlayışı çerçevesinde geliştirilmesinden ve denetiminden sorumludur (MOE, 2014). Her ne kadar dikey hiyerarşiye sahip yapı var gibi görülse de Güney Kore eğitim sisteminde yerel yönetimler önemli bir role sahiptir. UNESCO'ya göre, Kore'de eğitim sistemi dört kelime ile açıklanabilir: Demokratikleşme, zerklik, yerelleştirme ve küreselleşme (Peuch, 2011).

Ayrıca ülkede hayat boyu öğrenmenin benimsenmiş olması mesleki eğitime destek, ülke genelinde nitelikli insan ve eğitimi yeni nesil sayısında artış sağlanmaktadır (MOE, 2014a).

En son hali ile mevcut müfredatın temel hedeflerinden biri, ulusal müfredat üzerinde %30 oranında öğretmenlere özerklik vererek, ğretmen merkezli olabilmektir. Bundan dolayı öğretmenlerin bu konuda yeterliğe sahip olması beklenmektedir (Kim, 2005).

Ülkede uygulanan eğitim politikalarının PISA'daki başarıda rol oynadığı söylenebilir. Örneğin yapılan sınavlarda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine verilen önemin artması paralelinde PISA'da da okuma alanında başarıyı artmıştır (Levent ve Gökkaya, 2014). Ayrıca Lee (2008)'e göre Güney Kore'nin PISA'da okuma alanındaki başarısında aşağdaki faktörler etkili olmuştur:

1. Yeni Ulusal Müfredat okuma ve yazma yoluyla eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini daha fazla ne çıkarmaktadır.
2. Okuduğunu anlamada daha çok düşünme üzerine durulmuştur.
3. Üniversiteye giriş sınav sistemi değiştirilmiştir. Yeni sınav sisteminde bulunan kompozisyon bölümü ile hem yazma hem de mantıksal düşünme becerileri değerlendirilmektedir.

Güney Kore'nin sadece PISA da değil TIMMS'de de (Trends in International Mathematics and Science Study - Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) elde ettiği başarıda eğitim alanında yapılan reformların etkisi görülmektedir. Zorunlu derslerin sayısının azaltılması, seçmeli derslerin sayılarının artırılması, sınav odaklı ezberci eğitim yerine sunum, tartışma, deney gibi yaratıcılık

gerektiren araştırma temelli eğitime geçilmiş olması problem çözme becerilerinin gelişmesini sağlamıştır (Bakioğlu ve Baltacı, 2014a).

Aileler tarafından saygı gören ve toplumda yüksek bir statüye sahip olan öğretmenlik mesleği, daimi bir iş ve iyi çalışma koşullarına sahip bir meslek (NCEE, 2013) olmasından dolayı gençler tarafından tercih edilmektedir (Kim, 2007).

Eğitimin kalitesinin öğretmenlerin kalitesinin önüne geçemeyeceği anlayışı ile Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin mesleki gelişmelerine önem vermektedir (Kim, 2005). Öğretmenler teknolojiyi eğitimde etkili bir şekilde kullanabilmektedir. Öğretmenlerin büyük bir kısmının “flipped classroom (Ters-Yüz Sınıf Modeli/Dönüştürülmüş Sınıflar: Öğretmenin sınıf içinde konuyu video, tablet gibi teknolojik araçlarla zenginleştirerek işleridir)” uygulamasını benimsediği bilinmektedir (Levent ve Gökkaya, 2014).

Ters yüz edilmiş sınıf modeli (flipped classroom) yöntemi öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı sınıflarına entegre edebilmek için sınıf içi zamanı işbirlikçi öğrenme aktiviteleri yapmaya ayırabilmek amacıyla teknolojiyi kullanarak konu anlatımını sınıfın dışına çıkarmaya imkan veren bir yöntemdir. Bu yöntem, öğrencileri öğretim sürecine dâhil etmek amacıyla geleneksel yöntemdeki doğrudan anlatımla aktif öğrenmenin faydalarını bir araya getirir (Shimamoto, 2012). Sınıf içinde soru-cevap, grupla çalışma, problem çözme sınıf dışında ise video konu anlatımı, kapalı uçlu kısa sınavlar, uygulama alıştırmaları anlayışını içerir (Boyras, 2014).

Güney Kore’de öğretmenlerin çalışma süresinin %35’i öğrencilerin öğretimine harcanmaktadır. Öğretmenler ayrılmış ofislerde sınıf dışı zamanlarını öğrencilerin öğrenmelerini yönlendirecek çalışmaları yaparlar. Öğrenciler de esnek sınıf ortamında öğretmenlerin yönlendirmeleri ile öğrenmelerini zenginleştirebilirler. Bu ofisler sayesinde hem öğretmenler öğrencilerine farklı konularda yönlendirme yaparlarken kendi aralarında da fikir alışverişi, öğretim faaliyetlerini zenginleştirici farklı paylaşımları yaparlar ve bundan özellikle de göreve yeni başlayan öğretmenler oldukça faydalanırlar (Darling-Hammond, Wei ve Andree, 2010).

Öğretmenlerin mezun olduktan sonra yüksek lisans veya doktora programlarını bitirme zorunlulukları bulunmamaktadır. Devlet kurumlarında öğretmenlik yapabilmek için sınava girmek zorunda olan öğretmenlere bu sınavın ilk aşamasında %30’u genel eğitim derslerini ölçmeye yönelik hazırlanmış sorular, ikinci aşamasında da alan ve meslek

bilgisiyle ilgili açık uçlu sorular ve görüşme yapılmakta ve bu yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir (Kim, 2005).

Güney Kore öğretmenlerin en az yılda otuz gün hizmet içi eğitim alma zorunlulukları vardır. Güney Kore öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılma oranları OECD ülkelerin üzerinde olduğu göze çarpmaktadır. OECD 2009 verilerine göre hizmet içi eğitime öğretmenlerin sadece %46,8'ine katılımın zorunlu olmasına karşın % 91,9'una katılım olmaktadır (OECD, 2009).

Emekli olan bir öğretmen göreve yeni başlayan öğretmenlere mentorluk faaliyetlerine katılarak onlarla tecrübelerini paylaşırlar ve böylece karşılaşacakları sorunlarda onlara yardımcı olurlar, ayrıca sadece kendileri mentorluk yapmakla kalmaz mentorluk yapacak öğretmenlerin de yetişmelerine yardımcı olurlar (Darling-Hammond, Wei ve Andree, 2010).

Ülkede İngilizce eğitime ayrı bir önem verilmektedir. Ana dili İngilizce olan öğretmenlerin getirilmesi için yapılan işbirlikleri yanında mevcut İngilizce öğretmenlerine de yoğun programlar uygulanarak İngilizcenin daha etkin ve sınıf içinde daha fazla kullanımı amaçlanmıştır. Her ne kadar uygulanamasa da 2008 yılında, ekonomik kalkınma için İngilizce eğitiminin değerini kabul eden Kore Cumhurbaşkanı, 2010 yılına kadar okullardaki tüm derslerin İngilizce olarak öğretilmesini öngören radikal bir plan açıklamıştır (Levent ve Gökkaya, 2014).

İngilizce eğitiminin erken yaşlarda verilmesine paralel olarak, günümüzde üçüncü sınıfta başlayan İngilizce öğretiminin ilköğretim birinci sınıftan başlatılması planlanmaktadır. Bunun yanında her ortaokula bir “native speaker (konuştuğu dili ana dili olarak konuşan)” verilmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda, öğretmen alırken İngilizce bilgisi olanlara öncelik verilmekte ve bu yönde yeterliğe sahip olanlar tercih sebebi olmaktadır (Choi, 2006).

2.02.8. Singapur'da Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri

Singapur'da öğretmenlik başarılı ve yetenekli gençler tarafından tercih edilen profesyonel bir meslektir, çünkü toplum saygı göstermekte, adaylık sürecinde maddi yardımlar yapılmakta, mesleğin uygulanma sürecinde ise doyurucu maaş politikaları bulunmaktadır. Öğretmenler yaptıkları çalışmalar karşısında ödüllendirilmekte ve yeni

çalışmalara için de teşvik edilmektedir. Bu da retmenlerin motivasyonlarında artışa ve dolayısıyla da örgütsel aidiyet duygusuna dönüşmektedir ve tüm bu unsurlar birleşerek eğitimde başarı elde edilebilmektedir. Ayrıca ülkede uygulanan ‘‘Az ğret, çok ğren (Teach Less, Learn More)’’ anlayışı nicelikten ziyade niteliğe önem verildiğini göstermektedir (Levent veYazıcı, 2014).

‘‘Az ğret, çok ğren (Teach Less, Learn More)’’ girişimi okullarda yansıtıcı uygulama ve eylem araştırmasını teşvik eden bir yeniliktir. Bu girişim ile öğretmenler öğretme ve öğrenme de yenilikçi olmaktadırlar ve örgütsel öğrenme gerçekleşmektedir. Ayrıca bu girişim ile okullara öğrencilerini daha iyi eğitebilme fırsatı tanıyan esneklik ve sorumluluk verilmiştir (Liu, 2012). Öğrencileri hayata hazırlamaya yönelik olarak planlanan ‘‘Az ğret, çok öğren’’ girişimi ğretimi sadece sınav odaklı olmaktan çıkarmaktadır. Bu girişim, okul tabanlı esneklik sağlayarak derslerdeki içerikleri makul bir şekilde azaltmıştır. Bununla birlikte ğretim programında %10-20 oranında serbest zaman oluşturulmuş öğretmenlerin bu süreyi öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda kullanmaları için esneklik tanınmıştır (SME, 2010).

1998 yılında Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan ğretmen Ağı Projesi; öğretmenlerden politika yapıcılarına kadar herkes için okulları öğrenme ortamı yapmayı amaç edinmiştir. Öğretmen Ağı Projesi; ğretmenler arasında yardımlaşma, paylaşma, iş birliği yapabilmelerine ve yansıtıcı düşünmelerine imkân sağlayarak profesyonel gelişimlerine katkı sağlamayı hedeflemekte ve bu doğrultuda yeterlik oluşturmayı amaçlamaktadır (Levent veYazıcı, 2014).

Singapur eğitim sisteminin başarısını etkileyen faktörler incelendiğinde öğretmenlerin seçkin olması dikkat çekmektedir. Eğitim alanında 1990’larda başlayan çıkışının en önemli unsurlarından birini ğretmen kalitesi oluşurmaktadır (Ingersoll, 2007). Çünkü çeşitli etnik grupları bünyesinde barındıran Singapur’da, ğretmen seçimleri yalnızca liyakate göre yapılmaktadır (Gopinathan, Tan, Yanping ve diğ., 2008). Birbirinden farklı öğrencilere eğitim verecekleri için öğretmenlerin akademik bilgi açısından donanımlı olmalarına büyük önem verilmektedir (OECD, 2012b). Singapur’da öğretmenliğe başvuran her altı adaydan sadece birinin ğretmen olabilmesi, yapılan bu değerlendirmelerin ne kadar ciddi olduğunu göstermektedir (Bakioğlu ve Göçmen, 2013).

Adayların mesleğe başlamadan önce yeterlikleri Ulusal Eğitim Enstitüsü tarafından, deneyimli eğitimcilerin yardımıyla değerlendirilmekte ve meslek açısından yeterliği uygun olmayan adaylar sisteme alınmamaktadırlar(Auguste, Kihn ve Miller, 2010).Bununla birlikte öğretebilme kabiliyeti için de destek sunulmaktadır. Bunun için öğretmenlere sadece akademik yeterliklerden oluşmayan, öğrencilerin karakter gelişimlerine katkıları, aileler ve toplumsal gruplar ile iş birliği yapabilmeleri, meslektaşlarına ve okullarına katkılarını sağlayabilecek 13 değişik yeterlik verilmektedir. Bu süreci öğretmenler de üst sistemin bir zorlayıcı görevi olarak görmemekte kişisel gelişimleri açısından bir fırsat olarak kabul etmektedirler (Schleicher, 2012a).

Bakanlık tarafından öğretmenlere zorunlu olarak sunulan hizmet içi eğitimler ile yeni öğretim programlarını tanıma, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını daha etkili karşılayabilme ve hayat boyu öğrenme fırsatı doğmaktadır. Bu yolla öğretmenler kendi kariyer gelişimlerinde söz sahibi olup, hizmet içi eğitim programlarının seçimlerine aktif olarak katılabilmektedirler (MOE, 2006). Öğretmenlerin eksiklikleri ve ilgileri doğrultusunda kariyer gelişimlerinde söz sahibi olmaları bu süreçten maksimum verim elde etmelerini sağlamaktadır (OECD, 2012b).

Her okul elektronik öğrenme içeriği hazırlayarak eğitimde teknoloji kullanımının (BİT: Bilgi İletişim Teknolojileri) önemini ortaya koymaktadır. Hazırlanan bu içeriklere öğrencilerin ulaşmasını sağlama noktasında ise hükümet destek vermektedir (IDA, 2013). BİT'lerin etkin kullanımı öğretmenlerin bu alandaki becerileri ile doğrudan ilişkilidir (Barber ve Mourshed, 2009). BİT'lerin etkin kullanımı öğretmenin bu alandaki yetkinliğine bağlı olduğu için öğretmenlere bu konuda destek sağlanmaktadır. Bu konuda uzman öğretmenler BİT'lerin pedagojik olarak eğitim ortamlarında uygulanmalarına yardımcı olurlar ve öğretmenleri de bu konuda eğitirler. Bunun yanında öğretmenlerin iyi uygulamaları ülkedeki diğer meslektaşları ile paylaşabilecekleri internet üzerinde bir alt yapı oluşturulmuştur. Eğitim Bakanlığı her okula; internet alt yapısı, BİT ile ilgili merkezi danışma masası ve teknik yardımcılar sağlamıştır (UNESCO, 2011).

Öğretmenler eğitimin alt kademelerinde bile öğrencilerin kişisel çıkarımlarda bulunabilmelerine önem vererek üst düzey problem çözme becerilerini öğretmek için

çabalamakta ve bun yeterliklerini geliştirmeye çalışmaktadırlar (Kennedy, Manise ve Montgomery, 2008).

Ülkede matematik, fen bilimleri ve teknik becerilere, yeterliklere önem verildiği görülmektedir. Öğrenciler ortaöğretimden itibaren matematik ve fen bilimleri dersini bu alanda uzman ve yeterliği olan öğretmenlerden alırlar (OECD, 2012b). Matematik öğretmenlerinin görevi öğrencilere “matematik bilinci (math sense)” kazandırabilmektir. Matematik derslerinde, sorulan soruların tek bir doğru cevabını buldurmak yerine temel amaç öğrencilerin matematik probleminin nasıl çözüleceğini kavramalarını sağlamaktır. Dolayısıyla öğretmenlerden bu yeterliğe sahip olmaları beklenmektedir. Ayrıca matematik kitaplarının kapsamı çok geniş değildir. Bu durum, öğrencilerin temel kavramları derinlemesine öğrenmesini kolaylaştırmaktadır bu konuda en önemli rehber ise öğretmenler olmaktadır (CIU, 2008).

Singapur’da matematik öğretiminde amaç kişiye bilişsel yeterlik, görsel çözümleme becerisi, günlük hayatta kullanımı sağlayabilmektir. Bu amaçla her öğretmen matematiğin nasıl öğretileceği konusunda aynı eğitimi almakta ve böylece matematik eğitiminin felsefesi her öğretmene aşılacaktır (CIU, 2008).

Singapur’da öğretmen yeterlik modeli; hevesli öğretmenleri yetiştirme, yıllık yeterlik başarı hedefleri oluşturma, yıl boyunca yeterlik düzeylerini değerlendirme, meslektaş gözlemi ve akran değerlendirmesi uygulama, yıllık ikramiye belirleme şeklinde uygulanmaktadır (Steiner, 2015). Ayrıca Singapur’da öğretmenler için oluşturulmuş “Gelişen 21. Yüzyıl Yeterlilikleri” (Chong-Mok, 2010) şunlardır;

- **Güvenilir Kişi (Confident Person):** Doğruyu yanlış iyi bilen, esnek, uyumlu, kendini bilen, kararlarında seçici ve adil davranan, bağımsız ve kritik düşünebilen, etkili iletişim becerisine sahip öğretmendir.
- **Öz Yönelimli Öğrenen (Self-Directed Learner):** Soru soran, yansıtıcı düşünen, azimli, kararlı, kendi öğrenmesi için sorumluluk alan öğretmendir.
- **İlgili Vatandaş (Concerned Citizen):** Singapur vatandaşı olmanın yanında güçlü bir sivil sorumluluk duygusu olan, Singapur ve dünya hakkında bilgili, etrafındaki başkalarının hayatlarını iyileştirmek aktif rol alabilen öğretmendir.
- **Aktif Katılımcı (Active Contributor):** Takım çalışmasına etkin katılan, inovatif, girişimci, risk alabilen ve zorluklarla mücadele edebilen öğretmendir.

Aşağıdaki Tablo 1 de ise bu yeterlik alanları ve bileşenleri verilmiştir.

Tablo 1: Gelişen 21. Yüzyıl Yeterlilikleri, Alanlar ve Bileşenleri

Toplumsal Okuryazarlık Global Farkındalık Kültürlerarası Beceriler	Kritik ve Yaratıcı Düşünme	Bilgi ve İletişim Becerileri
Aktif toplumsal yaşam	Muhakeme ve karar verme	Açıklık
Ulusal ve kültürel kimlik	Yansıtıcı düşünme	Bilgi yönetimi
Küresel farkındalık	Merak ve yaratıcılık	Bilgiyi sorumlu kullanma
Sosyo-kültürel duyarlılık	Karmaşıklıklar ve belirsizlikleri yönetme	Etkili iletişim

Kaynak: Chong-Mok, National Institute of Education (NIE), 2010

2.02.9. Öğretmen Yeterlilikleri Doğrultusunda Çağdaş Öğretmen Profili

Öğretmen eğitimi, yeterlilikleri ve çağdaş öğretmen profili için küresel anlamda akademik literatüre ve tartışmalara bakıldığında, baskın öğretmen paradigması olarak hâkim konumda, uygulama için mesleki bilginin temelini sistemleştiren, araştırmacılar ve eğitim uzmanlarının ortak görüşüne dayalı klinik-profesyonel model karşımıza çıkmaktadır. Bu model tıbbi profesyonelliğe benzetilerek; öğretmenin yansıtıcı uygulayıcı olmasını, aktif araştırmacı konumunda bulunmasını ve eleştirel bilimsel bilgiyi uygulamalarında kullanmasını tasvir etmek amacıyla bir tıp doktoru gibi çalışıyor olmasını vurgulamaktadır (Darling-Hammond ve Bransford, 2005; Shulman, 2005; Sockett, 2008).

Öğretmenlerin bilgi ve becerileri için mesleki gelişim ihtiyacı ve öğrenci öğrenmesini sağlamak adına başarılı öğretim uygulamaları geliştirmek ortak bir anlayış olarak karşımıza çıkmaktadır (Caena, 2011).

Avrupa Birliği'nin Kasım 2007, 2008 ve 2009 da Öğretmen Kalitesi'nin ve Öğretmen Eğitimi'nin geliştirilmesi amacıyla yaptığı toplantıların sonuç bildirgelerinde öğretmen yeterlilikleri ve mesleki değer ve tutumlar ile ilgili olarak öğretmenlerin (Council of the European Union, 2007, 2008, 2009);

- Alanlarında uzman
- Pedagojik açıdan derinlemesine bilgili

- Heterojen sınıflarda öğretim yapabilen
- Bilgi iletişim teknolojilerini kullanabilen
- Okul yapısının çekiciliği ve güvenliğine katkı sağlayacak
- Yansıtıcı uygulama kültürleri / tutumları, araştırma, inovasyon, işbirliği, otonom öğrenme yeterliklerine sahip olmaları beklendiği vurgulanmıştır.

Değişen dünya şartlarına bağlı olarak Hayat Boyu Öğrenme paradigması çerçevesinde, meta-yeterlik olarak adlandırılan, öğrenmeyi öğrenme, büyük bilgi kirliliği içinden gerekli ve doğru bilginin seçilmesi, değiştirilmesi ile ilgili sekiz temel yeterlik alanından bahsedilmektedir (COM, 2009; European Parliament and Council, 2006; European Commission, 2007a). Bunlar;

1. Anadilde iletişim
2. Yabancı bir dilde iletişim
3. Matematiksel, bilimsel, teknolojik okuryazarlık
4. Dijital yetkinlik
5. Öğrenmeyi öğrenme
6. Kişilerarası iyi ilişkiler, vatandaşlık yetkinliği
7. Girişimcilik
8. Kültürel birikim ve farkındalık olarak belirlenmiştir.

Avrupa Birliği'ne üye devletlerin uzmanları tarafından geniş bir perspektif ile hazırlanan Öğretmen Yeterlilikleri İçin Ortak Avrupa İlkeleri ve Nitelikleri'ne bakıldığında; her bir öğrencinin sahip olduğu potansiyelin geliştirilmesi amacıyla, kolektif çalışma yapabilecek seviyede pedagojik donanıma sahip olmayı ifade eden *“diğerleri ile birlikte çalışma”*, profesyonel amaçlarla analiz yapabilecek bilgi birikimini teknoloji ile birlikte kullanabilmeyi ifade eden *“bilgi teknolojilerine hâkimiyet”*, kültürler arası diyalog ve saygı çerçevesinde vatandaşlık bilinci ile işbirliği içinde profesyonel hareketliliği ifade eden *“toplumun içinde ve birlikte çalışma”* ölçütleri öğretmenlerden beklenen yeterlikler ve nitelikler olarak ifade edilmektedir (European Commission, The Directorate General for Education and Culture (DGEAC), 2005).

Uluslararası çalışmalar ve projelerden, OECD'nin gerçekleştirdiği DeSeCo (Definition and Selection of Competencies-Yeterliklerin Tanımlanması ve Seçimi: Kuramsal ve

Kavramsal Temel) (Rychen ve Salganik, 2003), Avrupa Komisyonun desteklediği Tuning projesi (González ve Wagenaar, 2005), Avrupa Dil Öğretmenliği üzerine çalışmalar (Kelly ve Grenfell, 2002; Kelly, 2004), OECD'nin TALIS (Teaching and Learning International Survey-Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi) araştırması (OECD, 2009) incelendiğinde eğitim-öğretimde yeterlik/standart/niteliklerin tanımlanması ve değerlendirilmesi ile ilgili sonuçlar dikkat çekmektedir. Bunlar; başarılı bir yaşam, düzenli ve iyi işleyen bir toplumsal yapı için gerekli ve uzun vadeli değerlendirmeler için çerçeve niteliğinde kültürler arası yeterlikleri tanımlayan, bunun yanına Hayat boyu öğrenme ile ilişki içinde olan DeSeCo projesinde (Rychen ve Salganik, 2003), araçların etkileşimli kullanılması, heterojen gruplarla bir arada bulunma, özerk hareketlilik gibi üç temel yeterlik kategorisinde yansıtıcı düşünme, hareketlilik, deneyimlerden öğrenme, değişim ile başa çıkmak için yetenek geliştirebilme ve eleştirel bir duruşa sahip olma üzerinde durulmaktadır (Caena, 2011).

Dil öğretmenliği üzerine yapılan çalışmalarda pedagojik, teknolojik içerik bilgisi de dâhil olmak üzere, dijital yeterliklerin önemi vurgulanmaktadır. Toplumsal değer ve davranışlar, vatandaşlık bilinci gibi toplumsal yapıya yönelik gereklerle birlikte yansıtıcı düşünme, araştırma becerileri, işbirliği, paylaşım ağı, yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme gibi yeterlikler çağdaş öğretmen profilinin sahip olması gereken yeterlikler olarak ortaya konulmaktadır (Caena, 2011).

Özellikle temel öğretmen eğitimine dikkat çeken Tuning projesinin (González ve Wagenaar, 2005) dikkat çektiği yeterlikler ise; beceri, farkındalık, bilgi ve ilgi gibi özel yeterlikler olmakla beraber, araştırma becerisi, bilginin gelişmesi ve oluşturulması için gelişmiş bilişsel yetenekleri de belirten derinlemesine yeterliklerdir (Caena, 2011).

Öğretmenlerin mesleki gelişimini ve öğretmen etkinliğini sağlamak amacıyla, pedagojik içerik bilgisi ile öğretmen kalitesi arasındaki ilişkileri, öğretim felsefe ve stilleri, öz-yeterlik algıları ve motivasyon arasındaki ilişkileri inceleyerek, biçimlendirici değerlendirme ve geribildirim yapmak amacıyla oluşturulan ve OECD tarafından gerçekleştirilen TALIS (Teaching and Learning International Survey-Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi) araştırmasında öğretmen eğitimi ve sürekli mesleki gelişim fikri uygulamaların iyileştirilmesini ve güncellenmesini amaçlanmaktadır (OECD, 2009). Bunun için; ilk olarak sürekli yansıtıcı düşünce içinde olmak ve

mesleğin modernizasyonunun gerekliliğine (profesyonel bir topluluğun bir üyesi olan öğretmenin tutumları ile bağlantılı olarak liderlik özellikleri, araştırmacılık, meslektaşlarından geribildirim almak-akran değerlendirmesine açıklık-,yenilikçi olma ve işbirliğine açık olma) işaret edecek şekilde öğretmenlerden beklentiler çift taraflı olarak tarif edilmektedir (Caena, 2011).

Öğretmen yeterlikleri ile ilgili olarak uluslararası fikir birliğine değinen Williamson McDiarmid ve Clevenger-Bright (2008)'in çalışmasında, öğretmenlerden beklentiler şöyle sıralanmaktadır:

- Alan ve pedagojik konu bilgisi
- Müfredat bilgisi
- Temel eğitim bilimleri bilgisi(kültürlerarası, tarihsel, felsefi, psikolojik, sosyolojik bilgi)
- Eğitim politikalarının bağlamsal, kurumsal, organizasyonel yönleri
- Yeni teknolojileri takip ve kullanma
- Gelişim psikolojisine hâkimiyet
- Grup süreçleri ve dinamikleri, öğrenme kuramları, motivasyon sorunlarına çözüm
- Ölçme ve değerlendirme süreçleri ve yöntemlerine hâkimiyet
- Öğretimi planlama, yönetme ve koordine etme
- Öğretim materyalleri ve teknolojileri kullanma
- Öğrencileri ve grupları yönetme
- Öğrenmeyi izleme ve değerlendirme
- Meslektaşlar, veliler ve sosyal hizmetler ile işbirliği.

PISA'da en yüksek performansı gösteren ve en hızlı gelişen 25 okul sisteminin 23'ünün bakanları, sendika ve okul liderleri, öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin 21.yy'a nasıl hazırlanacağını tartıştıkları toplantıda; 21.yy öğrenme ortamı için; öğrenmeyi merkeze alması, öğrenci bağlılığını cesaretlendirmesi, öğrenmenin sosyal ve ortak çalışmaya dayalı yürümesini sağlaması, öğrencinin motivasyonu ile ilgili ve onunla uyumlu olması, bireysel farklılıklara çok hassas ve biçimlendirici geribildirim sağlaması, okul içi ve dışı aktivite ve konular arasındaki bağlantıyı geliştirmesi aşırıya kaçmadan öğrenciye karşı istekli olması gerektiğini ortaya koymuşlardır (Schleircher,

2012). 21.yy öğretmenleri için; içerik odaklı stratejiler ve eğitim metotları dâhil, öğrettikleri konuda uzman, öğrenmenin nasıl meydana geldiği konusunda, derin bir kavrayışa sahip çok çeşitli öğrenme stratejilerinde uzmanlaşmış, mesleki topluluk arasındaki diğer öğretmen ve uzmanlarla işbirliği içinde çalışabilen, deneyimlerinden öğrenmek adına, çalışmalarına yansıtılabilmeleri için fırsatlara ihtiyaç duyan, hem öğretirken dijital kaynakların en iyi şekilde kullanımını, hem de öğrencinin öğrendiklerini takip edebilmek için, bilgi yönetimi sistemleri kullanımını gerektiren teknolojik becerilerde uzmanlaşmaları gerektiğini belirtmişlerdir (Schleircher, 2012).

2.03. Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimi

2.03.1. Değişim, Yenilik ve Gelişim

Herakletios'un (M.Ö.500) "*bugünkü dünya dünkünden farklıdır, yarınki de bugünkünün aynısı olmayacaktır*" ve "*iki kere yıkanamazsın aynı ırmakta; üzerine akan sular şimdi yeni sulardır*" sözleriyle ortaya koyduğu değişim kavramı çok eski zamanlardan beri üzerinde en çok konuşulan ve yazılan kavramlardan birisi olmuştur. Bertrand Russell'ın de ifade ettiği gibi dünyayı anlamak ve değişim isteği ilerlemenin iki büyük motoru olduğu olgusu da değişimin önemini bir başka açıdan ortaya koymaktadır. Bilginin geçmiş dönemlere göre çok hızlı arttığı ve teknolojik gelişmelerin toplumların sosyokültürel, ekonomik, siyasal yapılarını da önemli ölçüde etkilediği içinde bulunduğumuz bilgi çağında insanlar ve örgütler, çağın gereklerini yerine getirebilmek, varlıklarını sürdürebilmek için değişen şartlara uyum sağlamak zorundadırlar. Bireyler, toplumlar ve örgütler için kaçınılmaz, vazgeçilmez bir olgu haline gelen değişim kavramı hemen her alanda göze çarpmakta ve çok sıklıkla kullanılmaktadır (Helvacı, 2015, s. 14).

Sosyokültürel ve ekonomik yenilenme ve gelişmelerin önemli bir parçası olan eğitim kurumları da hem yapısı ve içeriği hem de amaçları bakımından değişime uğramaktadır. Okulun hedeflerini, yapısını günün şartlarına uygun hale getirmek için, değişim bir sorumluluk hatta zorunluluk haline gelmiştir (Balcı, 2000; Taymaz, 1997; Cafaolu, 1996).

İlerleme ya da gerileme şeklinde gerçekleşebilen değişim olgusunda değer yargısının olmaması ve önceki durum ya da davranıştan farklılaşma; bir bütünüün öğelerinde,

öğelerin birbirleriyle ilişkilerinde, öncekine göre nicelik ve nitelikçe gözlenebilir bir farklılığın oluşması söz konusudur (Başaran, 1992).

Değişim bir süreçtir, değişimde yeniden yapılanma vardır ve bu bir anda olabilecek bir olay değildir (Fullan, 1982).Çünkü mevcut durumumuz ve irtibat halinde olduğumuz çevre şartlarına karşı artık yetersiz kalmaktan kaynaklanan ihtiyacın giderilmesi için bireysel/örgütsel yeni fikirler üretilmesi ve uygulanması süreci değişim olgusunu oluşturur (Vardar, 2001).

Değişim planlı ve plansız olabilir ancak sonuca ulaşmak istenen bir değişim, planlı olmalıdır (Helvacı, 2015, s. 14).Yenilik ise bir değişim sürecidir, ancak her değişim bir yenilik değildir (Budak, 1998). Değişim orijinal ve değiştirdiği sistemin amaçlarını daha etkili ve ekonomik biçimde gerçekleştirmesine katkıda bulunuyorsa yenilik sayılabileceği için yenilik değişimden daha dar kapsamlıdır (Helvacı, 2015, s. 16). Dolayısıyla yenilik yeni bir şeyin kabul edilmesi, değişim ise farklı bir şeyin kabul edilmesidir. Planlı değişim, ileriye yönelik, kasıtlı, sistemli ve niteliği artırma yönünde bir süreçtir, bu noktada yenilik kavramıyla aynı anlamı taşır (Bakioğlu, 1994).

Değişim, tutum, davranış ve becerileri geliştirmek için bireylere meydan okuyabilir. Değişimin tüm okul düzeyinde çalışılması ile okul kültürü ve organizasyon yapısı için kapsamlı etkileri olabilir (Craft, 2000, s. 175).

Bu bağlamda bakıldığında planlanan örgütsel değişimin altında yatan iki amacı vardır. Bunlar;

1. Kendi ortamındaki değişikliklere uyum için örgütün kapasitesini veya yeteneğini geliştirmek
2. Çalışanların davranış kalıplarını değiştirmektir (Katz, 2002).

Okul etkililiğinin artırılmasında en önemli faktörlerden birisi insan gücünün geliştirilmesi olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin mesleğe hazırlanma süreci olan hizmet öncesi ve hizmet içinde çalışan eğitimi, gelişme açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin geliştirilmesi ile etkili öğretmenlik davranışları olan (Şahin, 2011);

- Alanda yeterli bilgiye sahip olma,
- Bildiklerini öğrencilerine aktarabilme,

- Meslektaşlarına ve öğrencilerine karşı sorumluluklarının farkında olma,
- Öğrencilerinin duygu ve gereksinimleriyle ilgilenmeye çalışma ve insanları doğru anlama yönünde çaba gösterme,
- Öğrencilerini her yönüyle tanıma, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel düzeylerini öğrenerek buna uygun öğrenme yaşantılarını düzenleme,
- Öğrencilerin eğitim öğretim etkinliklerine ilişkin düşünce ve tutumlarını denemelerine olanak sağlayarak verimliliklerini ve performanslarını arttırabilecek düşünce ve davranışlar kazanmaları yönünde onları güdüleme davranışlarının kazandırılması hedeflenir (Can, 2004).

Öğretmenlerin geliştirilmesi amacıyla yapılacak çalışmalarda bireyin sahip olması gerekli yeterlikler çalışmanın odak noktasını oluşturur. Buradaki temel nokta “bireyin halen iş başında neyi yapabiliyor ve neyi yapabilmesi gerekir?” sorularına yanıtlar aramaktır (Şahin, 2011).

Hizmet içi eğitim kısa dönemli hedefler için, doğrudan yapılan işle ilişkili olan, ihtiyaç duyulan bilgi ve yetenekleri kazandırmaya dönük faaliyetlerdir. Geliştirme ise genellikle, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, liderlik gibi bir geliştirme programında uygulanabilen daha uzun dönemli bir etkinliktir. Geliştirme, örgütte yaratılan sorumluluk ve yönetim alanlarına bireyi hazır hale getirmekle ve yüksek potansiyel gerektiren alanlara çalışanı eğitmekle ilgili olup, bireylerin kişisel ve mesleki gelişimini sağlamak için tasarlanmış bir süreçtir. Hizmet içi eğitim mesleğe başladıktan sonra planlanan, işbaşında sürdürülen eğitimi, geliştirme ise iş öncesi, işbaşında ve sonrasında, bugün ve gelecek için eğitimi çağrıştırmaktadır. Geliştirme, modern örgütlerin başarılı olması için vazgeçilmez bir öneme sahiptir (Can, 2004). Geliştirme ile genel manada, çalışan yaptığı işi ve örgütünü daha kapsamlı bir bakışla görebilmesi hedeflenerek işini daha verimli şekilde yapabilmesinin sağlanmasına çalışılmalıdır (Palmer ve Winters, 1993). Öğretmeni geliştirmek ile daha istekli, öğrencilerin daha iyi öğrenmesine çalışan, araştıran, sürekli ve sorumluluk içinde yenilenmeyi sağlamak amaçlanmalıdır. Nitekim Runhaar ve arkadaşlarının (2010) lise öğretmenlerinin öz-yeterliği ile ilgili olarak yaptığı çalışmada; yeni fikirlere ve değişime açık olmak ile profesyonel öğrenme aktivitelerinin ilişkili olduğu görülmüştür.

Müdür ve öğretmenlerin sorumluluğu paylaştıkları öğretmenlerin gelişimi için yapılan etkili geliştirme etkinlikleri, kişilerin hem kendilerinin hem de birlikte çalıştıkları arkadaşlarının güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardımcı olur (Can, 2004). Kendini geliştirmek ve yenilemek zorunda olan öğretmenlere bazı koşulların sağlanması gerekmektedir. Bunu sağlamak zorunda olanların başında da okul müdürleri gelmektedir (Bakioğlu, 2001). Öğretmenlerin kariyerleri boyunca yaşadıkları evreler, personelin kariyer gelişimini sağlamak ile görevli olan okul yöneticileri için bir gösterge olarak değerlendirilebilir (Bakioğlu, 1996). Bu göstergeler doğrultusunda öğretmenin gelişimi planlanabilir ve müdür bu kariyer evrelerinden örgüt ve bireyin amaçları için etkin bir şekilde yararlanabilir (Bakioğlu, 2001).

2.03.2. Hizmet İçi Eğitim

Bir anlamda bilgilerin yenilenmesi ve deneyim kazanma olarak görülen hizmet içi eğitim ile çalışma hayatındaki bireylerin zamanla ortaya çıkan eğitim ve geliştirme ihtiyaçlarının giderilmesi personelin daha iyi hizmet edebilmesi, verimliliğini arttırması, yenilik ve gelişmelere uyum sağlaması, alanlarında yükselmesi, bilgi ve yeteneklerini geliştirmesi amacıyla yapılan eğitime vurgu yapılarak hayat boyu öğrenmenin içindeki yeri vurgulanmaktadır (Türker, 1996; Fındıkçı, 1999).

Yasal zorunluluk faktörünü ayrıca değerlendirecek olursak, personelin hizmet öncesi eğitiminin yetersizliği, hizmetteki değişime ve gelişmelere uyum zorunluluğu, bireysel gelişme ve yükselme isteği, bazı bilgi, beceri ve alışkanlıkların görev başında kazanılması gibi nedenlerden dolayı hizmet içi eğitim hayat boyu öğrenme içinde yer alan bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2012).

Hizmet içi eğitimin tanımları ve amaçları incelendiğinde üç temel unsur ortaya çıkmaktadır (Yıldız, 2006). Bunlar;

1. İşle ilgili becerilerin kazandırılması,
2. Bu becerilerin kazanılması için gerekli bilgilerin verilmesi,
3. Davranışların olumlu yönde etkilenmesidir.

Diğer tüm sektörlerde olduğu gibi eğitim sektöründe de mesleki gelişimin, yeniden yapılanmanın öğretmenlerin kişisel gelişimlerinde önemli rolü bulunmaktadır (Günel,

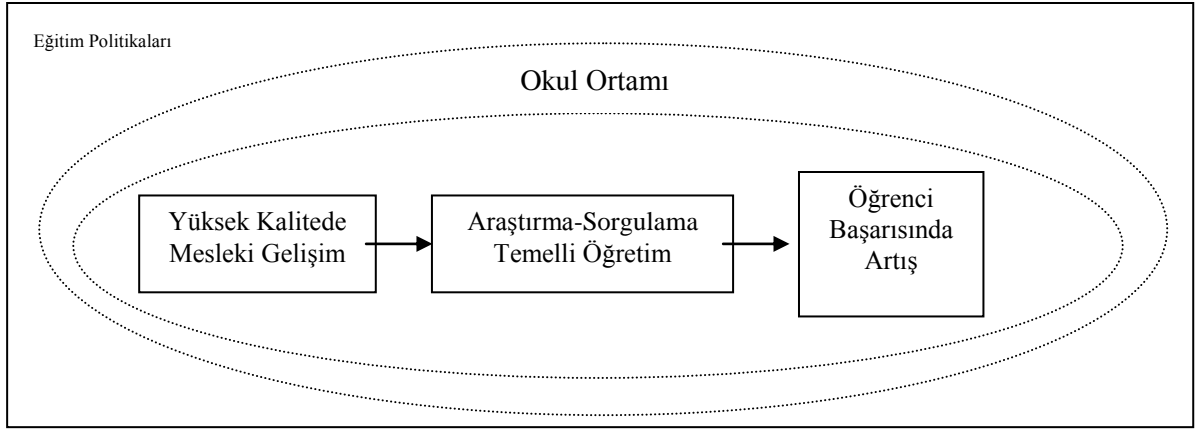
2012). Bu durum, okul gelişimini ve öğrencilerin öğrenme kalitelerini ve başarılarını etkilemektedir (Kennedy, 1998).

Bu anlamda; eğitimin kalitesinde önemli bir role sahip olan hizmet içi eğitim planlı bir süreç olmalıdır, ancak hizmet içi eğitim çalışmaları esnasında iyileştirilmeler de yapılmak suretiyle elde edilecek sonuçların etkililiği artırılabilir ve böylece eğitim reformlarında ve yeni yaklaşım ve gelişmelerin eğitim ortamlarına aktarılıp uygulanmasında önemli bir faktör olan hizmet içi eğitimin etkinliği artırılmış olur (Supovitz ve Turner, 2000).

Hizmet içi eğitim artık geleneksel olarak eğitimler verme, sunumlar yapma, konferanslar düzenleme şeklindeki bilgi aktaran faaliyetler olmak yerine herkes için öğrenme ortamı şekline dönüşerek eğitim ile ilgili olan tarafların sürekli bir araştırma ortamı olan okullar üzerine düşünmesi yönünde değişikliğe uğrayarak okul reformları için etkili bir yöntem olmuştur (Günel, 2012). ABD Ulusal Personel Geliştirme Konseyi (2007) mesleki gelişim adına ortaya konulacak faaliyetlerde; öğretmen öğrenmesi temelinde alan bilgisini artırıcı ve kaliteli öğretimi sağlayıcı, araştırmaya ve verilere dayalı tasarımlara ve işbirliğine önem veren çalışmaların olması gerektiğini, ayrıca bu çalışmalarda farklı öğrenme ihtiyaçlarının dikkate alınmasının, doğrudan öğrenme ortamlarında gerçekleşmesinin ve gerektiğinde aile katılımının sağlanarak değerlendirmeler yapılmasının önemini ortaya koymuştur (Quattlebaum, 2012).

Supovitz, Mayer ve Kahle (2000) yaptıkları bir çalışma ile öğrenci başarısını artırmak için öğretmenlerin araştırma temelli profesyonel gelişimlerinin önemini ortaya koymuşlardır. Bu gelişim ve yeniden yapılanma ile sürdürülebilir ve devamlılığı olan bir model oluşacağını savundukları çalışmaları ile hizmet içi eğitimin önemine vurgu yaparak mesleki gelişim ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi gösteren teorik modeli aşağıdaki Şekil 1’de açıklamışlardır.

Şekil 1: Mesleki Gelişim ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Teorik Model



Kaynak: Supovitz, Mayer ve Kahle, 2000

Bakioğlu (1996)'da yaptığı çalışma ile öğretmenlerin yüksek öğrenimlerini tamamlamış olmalarının yetişme sürecinde bir son olmaması gerektiğini ve öğretmenlerin kariyer evrelerindeki farklı dönemlerde profesyonel davranışlarının bir gelişme sergilediğini ve öğretmenlerin göreve başladıktan sonra öğrencilerinin gelişimine yardımcı olarak kendi gelişimlerini de ilerlettiklerini ortaya koyarak sürekli gelişim, hizmet içi eğitim, hayat boyu öğrenme olgularının önemini ortaya koymuştur.

2.03.3. Türkiye’de Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi

Öğretmenlere; adaylık, uyum, bilgi yenileme, geliştirme ve üst görevlere hazırlama, alan değiştirme, pedagojik formasyon, yabancı dil, bilgisayar, özel eğitim alanlarda eğitim verebilmek adına bilim ve teknolojiadaki gelişmeleri, yönetici raporlarını, denetim raporlarını, personelin taleplerini, araştırma sonuçlarını, kurul önerilerini, anketleri, ilgili mevzuatı, birim veya kurumların ihtiyaçlarını, kalkınma planlarını, hükümet programlarını, şura kararlarını, eylem planlarını dikkate alarak Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü merkezi, İl Millî Eğitim Müdürlükleri de mahalli olarak hazırlamakta ve uygulamaktadır. Bununla birlikte İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 98. Maddesine göre öğretmenlerin mesleki gelişimleri adına katılımın zorunlu olduğu, yılda üç kez düzenlenen okul içindeki yetiştirme faaliyetleri yürütülmektedir (MEB, 2012).

Bununla birlikte katılımın zorunlu olmadığı, ağırlıklı olarak sömestr ve yaz tatillerinde veya ders saatleri dışında ya da hafta sonları yürütülen meslek içi eğitimi almış olmak bazı görevlere atanmada tercih sebebidir. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün bünyesinde 2011 de oluşturulan Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı kamu kaynaklarının daha verimli ve yerinde kullanımı ile eğitimin niteliğinin arttırması amacı ile öğretmenlerin meslek içi eğitimler ile yetiştirilmesine çalışmaktadır (MEB, 2012).

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (MEB, 2012);

- a) Öğretmenlerin nitelikleri ve yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik politikaları oluşturmak, bu amaçla ilgili birim, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmak.
- b) Bakanlık öğretmenleri ile talepleri hâlinde özel öğretim kurumları eğitim personeline yönelik olarak; meslek öncesi ve meslek içi eğitimi vermek veya verdirmek, gelişmeleri için kurslar açmak veya açtırmak, uzmanlık programları, seminer, sempozyum, konferans ve benzeri etkinlikler düzenlemek.
- c) Öğretmenlere yönelik olarak verilecek eğitime ilişkin konularda inceleme ve araştırmalar yapmak.
- d) Görev alanına giren konularda kamu kurum ve kuruluşları, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapmak; bunlarla ortak çalışma, araştırma, eğitim programları düzenlemek, danışma kurulları ve komisyonlar oluşturmak ile

Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı ise;

- a) Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarıyla işbirliği içinde öğretmen yetiştirme ve meslekî gelişimine yönelik ulusal ve uluslararası düzeyde seminer, sempozyum, konferans vb. etkinlikler düzenlemek,
- b) Öğretmenlerin hizmet içi eğitim çalışmalarını yürütmek,
- c) Öğretmen yeterliklerini düzenli olarak izlemek, bu doğrultuda öğretmenlere geri bildirim yapmak,
- d) Hizmet öncesi eğitim sürecini izlemek ve değerlendirme yaparak uygulamanın iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için çalışmalar yapmak,
- e) Öğretmen yeterlikleri doğrultusunda öğretmenlerin iş başarımlarının yükseltilmesine yönelik çalışmalar yapmak,

- f) Öğretmenlerin bireysel ve meslekî gelişimlerinin sağlanması için lisansüstü eğitim yapmalarını desteklemek ve buna ilişkin modeller oluşturmak, görevlerini yürütmektedir (MEB, 2012).

2.03.4. Ders Çalışması-Ders İmecesesi

Etkili öğretim için, alan bilgisiyle birlikte öğretmenlerin alanı öğretme bilgileri adına derin ve geniş bir birikime sahip olmalarının önemi ile öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini geliştirmek amacıyla pek çok ülkede çalışmalar yürütülmektedir. Lesson Study (Ders Çalışması-Ders İmecesesi) modeli de bu amaçla Japon araştırmacılar tarafından ortaya konulan bir modeldir (Baki, 2012).

Yürütülecek derslerin öğrenci öğrenmesi ile ilişkilendirilerek değerlendirilmesinin büyük önem taşıdığı “Lesson study” ;birkaç öğretmenin bir araya gelerek, ortak bir amaca yönelik olarak beraberce ayrıntılı ders planları hazırlamalarını, bu planları uygulamalarını ve işlenen derslerden sonra da bir araya gelerek işlenen dersi nasıl geliştirebileceklerini yansıtmalı ve işbirliğine dayalı olarak düşünmelerini gerektiren profesyonel bir mesleki gelişim yaklaşımıdır (Fernandez ve Yoshida 2004; Yoshida, 2008).

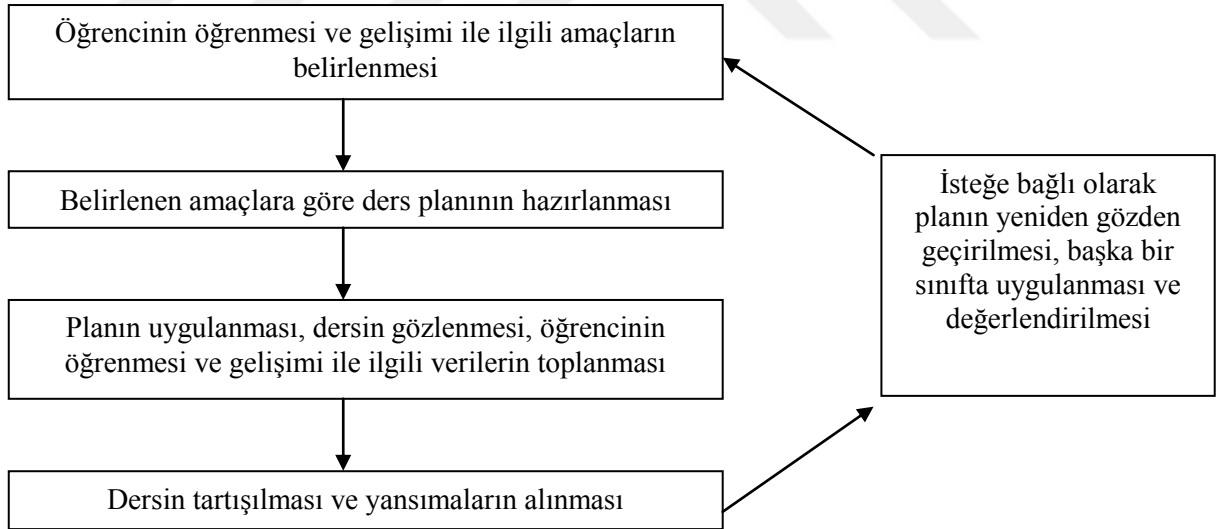
Öğretmen eğitimi için kullanılan bu yaklaşımda uygulamaların çeşitliliğine rağmen temel basamaklar genelde ortaktır (Murata, 2011). Süreç şu şekilde ilerlemektedir;

1. Aşama; *Fikir Birliği*: Öğretmenler birlikte genel ve özel amaçlar ve kazanımlar için geçmiş deneyimlerine, gözlemlerine, dökümanlarına ve farklı kaynaklara bakarak bir dersi en iyi yapabilme adına fikirlerini paylaşmaktadır (Fernandez ve Yoshika, 2004).
2. Aşama; *Ders Planının Hazırlanması*: İşlenecek dersle ilgili ayrıntılı inceleme ve tartışmalar sonucu bir ders planı oluşturulur (öğrencilerin hazır bulunuşlukları, müfredat, konudaki ince detaylar ve hassas noktalar, amaç ve kazanımlar vb. üzerinde görüşülür).Bu planlama da amaç; etkili bir ders oluşturmakla beraber öğrencinin anlamasını geliştirmek olmalıdır (Stigler ve Hiebert, 1999).Planı hazırlarken öğrenci tepkileri, akıl yürütmeleri ve düşünme biçimlerinin neler olabileceği araştırılmalıdır (Murata, 2011).

3. Aşama; *Ders Planının Uygulanması*: Gruptaki bir öğretmen hazırlanan planı uygular (bu ders, “*araştırma dersi*” olarak adlandırılmaktadır) (Lewis, 2002). Döngüsel süreçteki her bir ders “*araştırma dersi*” olarak görülmektedir). Bu esnada diğer grup üyeleri öğrenme ortamından veriler toplar, öğrencileri ve öğretmeni gözlemler.
4. Aşama; *Dersin Tartışılması ve Yansımalar*: Ders sonrasında yapılan toplantı ile planlanan ile uygulanan ders arasındaki farklar, aksayan yönler varsa çıkan problemler üzerinde görüşülerek bu dersin daha etkili bir şekilde işlenebilmesi için yapılabilecek düzenlemeler hakkında rapor hazırlanır. Bu çalışmada her öğretmen aynı sorumluluğa sahiptir çünkü plan hepsinin planıdır (Stigler ve Hiebert, 1999).

Bir ders planı ve uygulama için yapılan bu dört aşamalı çalışma, belli bir sayıda tekrarlanarak çalışma süreci tamamlanmış olur (Bütün, 2012). Murata (2011) bu döngüyü şematik olarak aşağıdaki biçimde açıklamıştır.

Şekil 2: Lesson Study (Ders Çalışması-Ders İmecesı) Döngüsü



Kaynak: Murata, 2011

Lesson study (Ders Çalışması-Ders İmecesı) ile ilgili yapılan çalışmalar;

- Doğrudan öğretme etkinliklerini geliştirmek için tartışmalarla ve grupça yürütülen çalışmalar ile iyi bir dersin ve dolayısıyla da öğretimin nasıl olacağı fikrini geliştiren bu yaklaşımda öğretmene çalışma sırasında pek çok faktörün

destek olduğu ve uygulamaların sonuçları ortak başarı olarak paylaşıldığı (Yoshida, 1999),

- Öğretmenlerin gönüllü katılmaları durumunda öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında etkili değişime yol açtığı (Back ve Joubert, 2011),
- Öğretmenleri sahip oldukları alan ve alanı öğretme bilgilerini geliştirdiği (Verhoef ve Tall, 2011),
- Uygun eğitimsel araçları planlayarak oluşturulan araştırma dersinin (research lesson) planlamasının öğretmenlerin alanı öğretme bilgilerini geliştirmede en önemli aşama olduğu ve ayrıntılı bir ders planının hazırlanması, dersin uygulamasının katılımcılar tarafından gözlenmesi, gözlemler sonrası dersin öğrenme ve öğretme boyutlarından tartışılması ile öğrenme ve öğretimi geliştirmenin sürekli olabileceği (Yoshida ve Jackson, 2011),
- Acemi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu süreci yönetebilecek deneyime sahip olmadığından bu süreçte uzman bir kişiyi rehberliğine ihtiyaç duyduğunu (Corcoran, 2011) göstermiştir.

Dolayısıyla, ders araştırması-ders imecesi, öğretmeni önemseyen, öğretmeni kendi öğretmenlik uygulamalarını geliştirmede aktifleştiren ve öğretmenin mevcut öğretmenlik işlevlerini bilimsel bir şekilde incelemesine imkân tanıyan mesleki gelişime yönelik bir modeldir (Erbilgin, 2013).

2.04. Öğretmenlerin Profesyonel Gelişiminde Okul Yönetiminin Rolü

Müdür mükemmel bir okulun yaratılmasında anahtar kişidir. Müdürün yöneticilik yeteneği sınıf içindeki eğitsel gelişme için kritik önem taşımaktadır ve bir okulun bütün başarısında önemli bir yer tutmaktadır. Birçok şekilde okul müdürü, okullardaki en önemli ve etkili bireydir. Çünkü okuldaki öğrenme iklimini, profesyonellik düzeyini, öğretmen bağlılığını, öğrenci başarısını ve öğretmenlerin moralini etkileyen onun liderliğidir. Bir okul yeniliğe açıksa, öğrenci merkezliyse, öğretimde mükemmelliğe sahipse, öğrenciler yeteneklerinin en iyisini sergileyebiliyorsa, yöneticilerin liderliğini başarının anahtarı olarak düşünebiliriz (Anderson, 1991).

Etkili okul liderinin amacı öğrenci başarısının artırmaktır. Zira en başarılı ve en iyi öğrencilere öğretilen bilgi ve yetenekleri tüm öğrencilerin öğrenebileceği bir durum

haline getirmek gerekir. Bunun için ise, okul liderleri uygun eğitim ortamlarını hazırlamakla sorumludurlar (Korkmaz, 2005).

Günümüzün okul müdürünün; zaman, dikkat ve çabasını neyin öğretildiği, nasıl öğretildiği, öğretim teknolojilerinin kullanımı gibi konular üzerinde yoğunlaştırması gerekmektedir. Bu tür talepler yeni bir okul müdürü tipinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Eğitim yöneticisi yetiştirme alanında köklü devrimsel nitelikte değişiklik yapmayı gerektiren bu durumlara eskinin yönetici anlayışının cevap veremeyeceği, alan uzmanlarının ortak görüşüdür. Artık, bütün alanlardaki sosyal, politik gelişmeler ve özellikle de eğitim alanındaki uygulamalar göstermiştir ki, okul yöneticisi yerine okul lideri ancak bu durumlara yanıt bulabilir (Kelly ve Peterson, 2000)

Amerika'da 1983 yılında yapılan bir araştırma (Risk altındaki Ulus) Amerikan okullarının gelişmesi için gerekli kuralları ortaya koymuştur. Aynı zamanda 2001 tarihli NCLB (No Child Left Behind-Hiçbir Çocuk Arkada Kalmamalı) isimli yasa çağdaş okul liderliğine olan ihtiyaca açıkça vurgu yapmıştır. Bu yasa okul müdürlerine büyük bir yük ve sorumluluk getirmiştir. Öğretmenlere destek vermek kılavuzluk, rehberlik yapmak için müdürler etkili eğitsel lider olmalıdır aynı zamanda da müdürler reform lideri olmalıdır (Barth, 2001).

2.04.1. Okul Yöneticilerinin Öğretmene Desteği

Öğrenme-öğretme sürecinin en stratejik ögesi kuşkusuz öğretmendir. Öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken eğitim-öğretim hizmetini sunmaya hazır olmaları ve yüksek düzeyde moralli olmaları gerekmektedir (Aydın, 2014, s. 96). Örgüt içinde bireyin moralinin, yaptığı iş ve iş arkadaşlarıyla, kişiliğine değer verilmesi, statüsü ve müdürünün davranışları ile yakından ilgili olduğu belirtilmektedir. Örgüt ortamında bireyler arası iletişim, morali olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bir eğitim kurumu olan okulda, müdürlerle öğretmenler arasındaki iletişimin, bireylerin moralini büyük ölçüde etkilediği görülmektedir (Bingöl, 1984, s. 29)

Eğitimde kalite ve verimin sağlanabilmesi için öğretmenin işine iyi bir şekilde motive olması ve yüksek düzeyde moralli olması hatta bu moralin olabildiğince sürekli olması gerekmektedir. Öğretmenleri işlerine motive etme, onların verimini artırma ve bu yolla

işlerinde doyuma ulaşmasını sağlama görevi ilk aşamada okul örgütünün başında bulunan okul müdürüne düşmektedir (Özdemir, 2003).

Öğretmenler öğrencilerinin öğrenmesindeki gelişmelerden sorumlu tutulurken, okulun gelişmesi için örgütsel koşulları değiştirmek ise okul yöneticilerinin temel görevi haline gelmiştir (Halverson ve diğ., 2005). Bu beklentileri karşılayabilmek için okul yöneticilerinin, okullarda öncelikle eğitim uygulamalarının öğrenci başarısını nasıl etkilediğine ilişkin bir değerlendirme yapmaları gerekmektedir. Okul yöneticilerinin bu değerlendirmeyi sağlıklı ve doğru bir biçimde yapabilmeleri için gerekli verileri toplamak artık geçmişe göre daha önemli bir etkinlik haline gelmiştir. Lafee'nin de (2002) vurguladığı gibi okul yöneticileri geleneksel olarak harcamalara veya personele ilişkin kararlar verebilmek için veri toplayıp ve analiz etmelerine karşın, bugün ayrıca öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için, programı yönetmek ve öğretime ilişkin kararlar vermek amacıyla öğrenci verilerini incelemek durumundadırlar.

Okul müdürleri öğrenci öğrenmesi için güdüleyici lider olarak hareket etmek zorundadırlar. Onlar ayrıca, pedagojik teknikleri bilmek, verileri toplamak, analiz etmek ve kullanmak zorundadırlar. Müdürler aynı zamanda öğretmenleri okulun bütün uygulamalarına katılabilmeleri konusunda cesaretlendirmelidirler (Korkmaz, 2005). Bu konuda Barth (2001) öğretmen katılımının bir okulun örgütsel sağlığı için gerekli olan en az 10 alan üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmektedir. Bu alanlar; ders kitaplarının ve eğitsel materyallerin seçiminden öğretmen performansını değerlendirmeye kadar değişmektedir.

Sürekli gelişme isteğinin bir okulda kabulü ve uygulanma şansı ancak okul yönetiminin desteği, sahiplenmesi ve katılımı ile mümkün olabilir. Okul yöneticisi, öğretmenleri herkesten daha yakından tanıyan ve öğretmenlerden neler beklendiğini en iyi bilen kişidir. Yönetici, her öğretmenin yeteneklerini geliştirmesine ve başarısını arttırmasına yardımcı olabilir. Eğitim alanında yapılan çalışmaları, araştırmaları ve yenilikleri öğretmenlere öğretmek için sayısız fırsatlara sahiptir (Özdemir, 2003).

21.yy.'ın okulları birçok rolü üstlenecek yeni bir müdür tipi gerektirmektedir (Institute for Educational Leadership, 2000). Bu tip müdürlerde bulunması gereken eğitsel liderlik özellikleri şunlardır;

- Hangi tür okul ve sınıf uygulamalarının öğrenci başarısını arttıracağını anlayan,

- Olumlu değişikliği sağlamak için öğretmenler ile nasıl çalışacağını bilen,
- Öğretmenlere öğretim ile ilgili uygulamalarında destek veren (O’Neill, Fry, Hill ve Bottoms, 2003).

Okul yöneticilerinin rolleri, görevleri ve yöneticilerden beklentiler giderek daha karmaşık bir hal almaktadır. Hızla değişen bir ortamda okulları başarılı bir biçimde gelecek yüzyıla taşıyacak yöneticilerin okulu ve toplumu çok iyi anlamaları, okulun başarılı olabilmesi için liderlik yapmaları ve sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir (Bartell ve Birch, 1995).

2.04.2. Öğretmenin Karara Katılımı

Katılımcı karar verme konusunda literatürde genel kabul görmüş bir tanım bulunmamasına karşın yöneticilerin astlarına kararlara katılma fırsatı tanıdığı karar verme biçimine katılımcı karar verme denilmektedir (Tremplay ve Roger, 2004). Benzer bir tanımla katılımcı karar verme “birlikte karar verme” veya karar verme yetkisinin üstler ve astların birlikte kullanımı (Mitchell ve diğ, 1994) olarak tanımlanır.

Singer (1974) katılımcı karar vermeyi; iki veya daha fazla tarafın plan ve politika yaparken veya kararlar verirken birbirlerini etkilemeleri süreci olarak tanımlamaktadır.

Genel anlamıyla katılımcı karar verme bir yöneticiyle bir çalışan veya bir yöneticiyle bir grup çalışan tarafından bir konu hakkında birlikte karar verme süreci olarak ifade edilmektedir (Locke, Schweiger ve Latham, 1986).

Kararlara katılma, karar yetkisinin aktarılması değil, kararların paylaşılmasıdır (Bursalıoğlu, 2015, s. 80). Katılım yoluyla verilecek kararların hangileri olacağı konusunda Wang (2003), “kararlara katılacak olan kişileri gelecekte etkileyecek kararlar” olarak belirtmek suretiyle genel çerçeveyi çizmiştir.

Yukarıda verilen tanımlarda genellikle ön plana çıkan grupsal karar verme sürecidir. Yani, kararların bir grup çalışan tarafından verilmesi katılımcı karar vermeye eşdeğer olarak ortaya çıkabilmektedir. Fakat yalnızca grup halinde karar vermeyi katılımcı karar vermeye eşit olarak kabul etmek katılımcı karar vermenin sınırlarını daraltmak anlamına gelir. Hâlbuki eğer herhangi bir işgörene kendi işini nasıl yapacağına ilişkin

kararı yalnız başına verebilecek yetki devredilmiş ise bu da katılımcı karar vermenin kapsamına girmektedir (Bakan ve Büşükbeşe, 2008).

Çalışanların karar verme sürecine katılma arzu ve becerileri ile organizasyonun katılımı teşvik ve hazmedebilme düzeyi, katılımın derecesini belirler (Coşkun, 2002). Karara katılma, karara evet ya da hayır demek değildir. Katılım geniş bir alandan, sınırlı bir alana kadar uzanan bir süreçte farklılık gösterebilir. Karar vermeye geniş katılım, bireyin karar verme sürecine olabildiğince, işlemin başından ve uzun bir süre katılımını ifade etmektedir (Celep, 1996)

Katılımcı karar vermenin bir örgütsel uygulama haline dönüştürülmesi için izlenmesi gereken adımlar şunlardır (Shiparski, 2005):

- Çalışanların ümit ve korkularının açığa çıkarılması
- Büyük resim-örgütsel planlama ve destek
- Değişime dirençle mücadele
- Katılımcı karar verme konusunda eğitim verme
- Yöneticinin rolü
- Paylaşılan kararların sınırları

Bu adımları izleyerek karar vermeyi örgütsel bir uygulama haline dönüştüren yönetimin daha etkin ve sağlıklı kararlar alarak örgütün sorunlarının daha gerçekçi bir şekilde çözümlenmesinde etkili olduğu söylenebilir. Çok yönlü etkisi nedeniyle kararlara katılma, çalışanları özendirmede kullanılan en etkili araçlardan birisidir (Cihangiroğlu, 2009).

Çalışanların, örgütün amaçlarını benimsemelerini ve çabalarını bu yolda harcamalarını sağlayan kararlara katılım ile çalışanların örgütsel ve kurumsal amaç ve programlarla özdeşleşmesi kolaylaşır. Sağlıklı bir katılım gerçekleştirildikçe, denetime daha az gereksinim duyulur, karara katılanların kişiliğini güçlendirir, yetişmelerini sağlar ve birleşme için bir güdüleme oluşturur (Bursalıoğlu, 2015, s. 159).

Örgütsel bağlılığı sağlama ve örgütsel sorunlarının çözümüne önemli katkılarda bulunmaları nedeniyle kişide çevrelerinden, özellikle üstlerinden ve iş arkadaşlarından gelen övgülerin oluşturduğu doyum düzeylerini artırır, morallerini yükseltir. Bu yönüyle bireyde örgütsel başarılarla özdeşleşmeye imkân verir, fikirlerinin değerli

olduğu ve yeteneklerine saygı duyulduğu izlenimi yaratarak, verimliliğin artmasında önemli bir rol oynar (Eren, 2015, s. 212).

Görüşlerine başvuru alan insanların beklentilerini karşılamaya imkân sağladığından ve doğrudan iletişim kurabilmeyi kolaylaştırdığından daha iyi bir örgüt iklimi yaratılmasına neden olur. Karara katılmayla grup bütünleşmesi (kimliği) ve bağlılığı gelişir, koordinasyonun gelişmesi sağlanır. Bu gelişme mesleki doyumunun sağlanmasına önemli katkılarda bulunur (Cihangiroğlu, 2009).

Kararlara katılma, kişisel amaçlarla örgütsel amaçların dengelenmesinde önemli bir rol oynar. Çalışanlar karar alma sürecine katıldığında, örgüte olan bağlılıkları artar, örgütsel sorunların çözümü için büyük istek duyar. Sorunların nasıl çözüleceği konusunda yeni düşüncelerin yaşama geçirilmesi kolaylaşır. Seçeneklerin ve olası sonuçların grupça tartışılması alınacak kararlarda yanılma imkânını ortadan kaldırır (Kearney ve Hays, 1994).

Hizmet işletmelerinde de katılımçılık, hizmetin kalitesini belirleyen en önemli unsurdur. Çünkü hizmet verenle, hizmet alan karşı karşıya yani yüz yüze bir ilişki içerisindedir. Bu nedenle kurum çalışanlarından birinin yapmış olduğu hata kurumun tamamına yansır. Karara katılma, katılan tarafların farklı bakış açılarını ortaya koyacağı için, alınacak kararların daha sağlıklı ve isabetli olmasını sağlar. Alınan kararların anlaşılmasında, benimsenmesinde ve etkili bir biçimde uygulamaya konulmasında önemli rol oynar ve örgütsel performansa etki ederek verimliliği artırır (Wang, 2003). Birden fazla insanın aynı konu üzerinde uzmanlık bilgilerini, becerilerini ve yeteneklerini kullanmalarına imkân sağladığından dolayı alınan kararların kalitesini artırır. Üstleriyle işlerini ilgilendiren konularda özgürce tartışabilmek, öneriler iletebilmek, çalışanlarda kendilerine değer verildiği inancını güçlendirdiği için, kendilerine olan güven ve saygılarını artırır (Başaran, 2006, s. 292).

Çalışanları kararlara ve yönetime katmanın önemi son yıllarda daha iyi anlaşılmaktadır. İnsana verilen değerin artmasıyla kalite ve verimlilikte artış yaşandığı, iyi bir ürün veya hizmet sunabilmek için kurumdaki tüm çalışanların bir bütün halinde çalışması gerektiği, bunu sağlamanın da tek yolunun çalışanları karara ve yönetime katmaktan geçtiği ifade edilmektedir (Özden, 2013, s. 94).

Eğitim politikaları konusunda ğretmen yetiştiren kurumlar ve ğretmen kuruluşlarıyla sürekli iş birliği ve dayanışma içinde olmak, politika oluşturma süreçlerine öğretmenleri daha fazla katmak ve eğitim reformlarında öğretmenlerin daha etkili yer almasını sağlamaktır. Eğitimdeki düzenlemelerin tek yönlü ele alınmasının eğitimde istenen hedeflere ulaşılmasına engel olacağı ve etkili, verimli bir eğitim anlayışının kitlelere yerleştirilmesinin güçlüğü kabul edilmektedir (Güven, 2001).

Demokrasinin z yönetilenlerin yönetime katılmasıdır. Bir örgütte yönetilenler ne denli yönetsel kararlara katılıyor ise, örgütün demokratikleşmesi o kadar artmaktadır. Yönetilenlerin katılmasıyla örgütün gücü, katılmanın niteliği oranında artmaktadır. Böyle bir katılmaya gerekliliğin en yüksek olduğu sistemlerden biri de Türk Eğitim rgt'dr (Başaran, 1986, s. 117) .

Öğretmenler çoğu kez okulun yönetsel kararlarında kendilerine danışılmadığı ve fikirlerinin alınmadığı için Őikyet etmektedirler. Mete (2004) yaptığı çalışmada da bu Őikyeti destekler sonuçlara ulaşmıştır. Buna göre müdürlerin okullarda alınan kararlara öğretmenleri yeterli düzeyde katmadığı, okullarda yöneticilerin takım çalışmalarını desteklemediğini, kritik kararlarda öğretmenlere söz hakkı verilmediğini sonucu çıkmıştır. Oysa ğretmenlik mesleği hem kendi branşında hem de okulun genel işleyişi ile ilgili konularda yararlanılabilecek bir deneyimler birikimi sunmaktadır. Bütün bu niteliklerine karşın öğretmenler genelde uzmanlık alanlarının tanınmadığı, yönetimin bunu pek önemsemediği ve bu durumun çalışmalarını etkilediğini vurgularlar. Hâlbuki her ğretmen yaptığı işten dolayı saygı duyulmak istemektedir (Bakioğlu, 1998). Oysa okul yöneticileri, eğitsel değişmelerde karar ve uygulama süreçlerine öğretmenlerin katılımlarını sağlayarak; bu süreçleri yeni fikirler ile zenginleştirerek başarılı olabilir (Güneş, 1999).

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin karara katılmanın önemine inanmaları, yöneticilerin çalışanları karar sürecine katmaya imkân vermeleri, yöneticilerin öğretmenleri takım çalışmasına yönlendirmeleri okulun başarısı için gereklidir. Karara katılma karara evet ya da hayır demek değildir. Öğretmenlerin karar süreçlerine katılmaları demokratik yönetim biçiminin gelişmesine de katkıda bulunabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin okullarını daha fazla sahiplenmelerini ve iş doyumunu elde etmelerini sağlayacak düzenlemelerin yapılması da gerekmektedir (Cenđiz, 2011).

Okulda yöneticiler ve öğretmenler sorunları birlikte tanımlamalı, sorunları analiz etmeli çözüm yolları üretmeli, olası seçenekleri belirlemeli ve oy birliği ile verilen kararların uygulanmasında çaba sarf etmelidirler (Akgül, 2006).

Ataklı'nın (1998) da belirttiği gibi, okul sistemi ve programlarını ilgilendiren konularda öğretmenlerin karara katılmaları; okulda çatışmaların önlenmesini, iletişim becerilerinin geliştirilmesini, aynı zamanda eğitim sistemi ile ilgili yasa ve yönetmeliklerin daha iyi tanınmasını sağlar.

Grup halinde verilen kararların etkililiği konusunda çok az şüphe bulunmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012). Grup olarak karar vermenin bireysel olarak karar vermeye göre daha çok faydaları olduğu yönünde araştırmalarda, grup olarak karar verme, kararın kalitesini, yaratıcılığını, kabul edilebilirliğini, anlaşılabilirliğini, muhakemesini ve doğruluğunu artırmaktadır (Schoenfeld, 2011).

Eğitim yönetimi alanında öğretmenlerin karara katılma konusunda yurt içi ve yurtdışında birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalar; karara katılmanın okul başarısını, öğretmenlerin iş doyumunu ve morali etkilediği, ayrıca öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren öğretimsel içerikli kararlara daha çok katıldıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin karara katılımı, okulların etkili yönetimi ve öğretmen memnuniyeti açısından etkileyici bir faktör olarak göze çarpmaktadır. Yapılan çalışmalarda özellikle öğretmenlerin öğretimi ilgilendiren kararlara daha çok katıldıkları gözlenmiş, bu tip kararlara öğretmenlerin ilgili ve istekli olduğu görülmüştür (Kuruoğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2011).

Yarborough (1976), "*Karar Almaya Katılımda Öğretmen Tutumları*" adlı çalışmasında, karara katılım ile ilgili 42 araştırmayı gözden geçirmiştir. Katılımcı karar vermeye ilgili araştırmaları

- Tatmin ve moral,
- Etkililik ve verimlilik,
- Liderlik ve yetki olarak sınıflandırmıştır.

Öğretmenin okul içerisinde alınan kararlara katılması; yaratıcılığının desteklenmesi ve sorumluluk yüklenmesi anlamlarını da taşıdığından kendisine değer verildiğine de inanmasını sağlayarak onun işten elde ettiği doyumunu etkileyebilir. Böylece

öğretmenlerin karar sürecine katılmaları, öğretmenden alınacak verimin artmasına katkıda bulunabilir (Gürkan, 2006).

Eğer eğitimciler buldukları örgütün bir parçası olurlarsa, onların karara katılımı sürekli olmaktadır. Bu noktada ise sürekli kararların içinde bulunan öğretmenlerin araştırma öz-yeterliği de kurum kültürü olarak kendiliğinden gerçekleşmiş olacaktır (Griffioen, 2014).

2.04.3. Öğrenen Örgüt Oluşturma

Bugün eğitim ve geliştirme, daha önce geliştirilmiş statik durumdaki bilgilerin öğretilmesi olmaktan çıkmış, kişilerin bilgiyi bulma, yaratma, araştırma ve karşılaşılan sorunların çözümü için kullanma arzusu, özgüven ve yeteneğinin geliştirilmesine dönüşmüştür. Bu hedefleri karşılayacak uygulamaların başında sürekli eğitim ve öğrenen örgüt uygulamaları gelmektedir (Atak ve Atik, 2007).

Öğrenen örgütler denildiğinde, değişimi önceden tahmin edilebilen ve değişime hızlı bir şekilde ayak uydurabilen örgütler akla gelmektedir (Akan ve Sezer, 2014). Garvin (2000) öğrenen örgütleri; bilgiyi üreten, yorumlayan, yeni bilgileri kullanabilen ve davranışa dönüştürebilen yapılar olarak tanımlamaktadır. Toplu ve Akça'ya göre (2013) öğrenen örgütlerin çalışanları, kişisel gelişime daha istekli olmakla beraber ve kendilerini psikolojik yönden güçlü hissetmektedirler.

Öğrenen örgüt kavramı, örgütlerde öncelikle çalışanlara öğrenmeyi öğretip ardından öğrenmeyi bireysel düzeyden kolektif öğrenme düzeyine çıkaran, bu sayede bir yandan değişimlere ayak uydurabilmeye diğer yandan da yeni bilgi ve yenilik yaratmaya koşullanmış çağdaş bir yönetim uygulamasıdır (Atak ve Atik, 2007).

Öğrenen örgüt; örgüt çalışanlarının yeni bilgi yaratmalarını, bunu paylaşmalarını, bu bilgiyi örgütün bilgisi haline getirmelerini ve sorunların çözümünde kullanmalarını esas almaktadır (Koçel, 2003). Öğrenen örgüt, gerekli bilgiyi örgüt içinde yaratıp elde ederek veya başka yerden transfer ederek, örgütsel davranışın bu yeni bilgiye göre şekillendirilmesi yeteneği ile ilgilidir (Garvin,1994). Bu bağlamda bir örgütün öğrenmesi demek; yeni bilgi yaratmaya imkân verecek ortam hazırlamak, geliştirilen yeni bilgiyi yeni düşünce ve sistem üretiminde kullanmak, buradan elde ettiği tüm

beceriyi bir öğrenme fırsatı sayarak yeniden bilgi yaratmayı teşvik etmek demektir (Koçel, 2003).

Öğrenen örgüt, geleceğini yaratma kapasitesini durmadan genişleten (Senge, 2007), çalışanların gelişimini sürekli özendirilen ve besleyen, öğrenmeyi; örgütün kapasitesini ve başarısını arttırmaya yönelik bir yatırım olarak gören, öğrenmeye ve gelişmeye olanak sağlayan örgüttür (Celep, 2004). Buna göre öğrenen örgüt, tecrübelerinden, hatalarından öğrenmesini bilen, araştırma ve öğrenmeyi, değişme ve gelişmelerinin dinamosu olarak gören bir özelliğe de sahip durumda bulunmaktadır (Balcı, 2000).

Öğrenen örgüt oluşturma süreci üç adımdan oluşmaktadır. Bunlardan ilki öğrenen birey yaratmadır. İkinci adım öğrenen takım yaratma ve son adım da öğrenen örgüt yaratmadır. Üç adımlı bu sürecin tüm adımlarının yerine getirilmesi ve adımların içselleştirilmesi ile öğrenen bir örgüt oluşturmak mümkün olabilmektedir. Formal eğitim programlarının itici gücüyle başlayan bireysel anlamda öğrenmeyi öğrenme, öğrenmenin yaşam tarzı haline gelmesini tetikleyecek bu da öğrenen örgüt olmayı sağlayacaktır. Bir örgütte çalışanlar gelir gider, sahip oldukları bilgi birikimi örgütün bilgisi haline getirilmez ise o örgüt için aynı bilginin sürekli yeniden öğrenilmesi ya da tekrar tekrar tecrübe edilmesi çıkmazına girilecektir. Ancak öğrenen örgütlerde örgütsel öğrenme süreci nedeniyle böyle bir yanılsılığa yer olmayacaktır. Böyle örgütlerde bilgi kişilere bağımlı olmayacak, kişiler değişse de sahip olunan bilgiye sürekli ulaşılabilirdiğinden bilgi örgütün bilgisi olacaktır. Bu ise örgütün bu çağda en çok ihtiyaç duyduğu entelektüel sermayesini sürekli arttıracaktır (Atak ve Atik, 2007).

Örgüt liderlerinin örgütlerini ulaştırmaya çalıştıkları hedef olan öğrenen örgütlerin en temel özellikleri (Koçel, 2003; Garvin, 1994);

- Mesleğinde derinliğe bilgi sahibi ve öz yetenekleri gelişmiş, öğrenmeyi öğrenmiş, bilgiyi kıskanmayan, bilgi paylaşımına açık, bilgiye nasıl ulaşılabilirdiğini bilen, araştıran ve sürekli gelişen, yenilikçi ve yaratıcı, değişime açık ve esnek, takım halinde çalışabilen çalışanlara sahip olmak,
- Örgütte öğrenmeyi sürekli, kalıcı kılacak bir eğitim mekanizmasına sahip olmak,
- Örgütsel düzeyde bilgi paylaşım kültürüne sahip olmak,
- Sahip olunan örgütsel bilgiyi yönetebilmek
- Sistematik sorun çözebilmek

- Yeni yaklaşımları deneyebilmek
- Geçmiş deneyimlerden öğrenebilmek
- İşi en iyi yapanların tecrübelerinden ve başkalarından öğrenebilmek
- Bilgiyi hızla ve etkin bir şekilde kullanabilmek şeklinde sıralanabilir.

Örgütsel öğrenme; bireysel bilginin örgütsel bilgiye dönüştürülmesini sağlamada en büyük desteği entelektüel sermayesi olan çalışanlarının örgüte bağlılık düzeylerinden almaktadır (Akpınar, 2007). Senge (2007) öğrenen örgütün yaşam enerjilerini örgütün öğrenmesine adayan, bağlılığı yüksek insanlarla kurulabileceğini belirtmektedir. Öte yandan öğretmenlerin görevlerinde uzmanlaşmaları, meslekleri için gerekli bilgileri edinmeleri, kendilerini geliştirmeleri, örgütsel bağlılıklarını etkilemektedir (Şama ve Kolamaz, 2011). Bu bakımdan okullardan; örgütsel öğrenmeye önem vermeleri ve örgütsel öğrenmeyi okul kültürünün bir parçası yapmaları, öğretmen ve diğer personeller için öğrenme sürecini sürekli olarak geliştirmeleri ve ulaşılan bilgileri düzenleyerek değerlendirmeleri beklenmektedir (Çakır ve Yükseltürk, 2010). Bir örgütte öğrenmenin bireyle başladığı ve örgüte yayıldığı göz önüne alındığında örgütler ancak çalışanlarının bağlılıkları sayesinde öğrenme devamlılığı sağlayabilir, örgütsel hafıza oluşturabilir ve bu sayede öğrenen örgüte dönüşebilirler (Atak, 2009).

(i) Öğrenen Örgütün Disiplinleri

Bireysel ve örgütsel öğrenme ve uygulama temelinde, öğrenen örgüt disiplinleri, beş başlık altında tanımlanabilir (Senge, 2007).

Kişisel Uсталık: Örgüt içindeki bireylerin arzu ettikleri sonuçları elde etmek için kendi kişisel kapasitelerini geliştirmeyi öğrenmesidir (Najafbagy ve Doroudi, 2010).

Zihinsel Modeller: İnsanların zihinlerinde iyice yer etmiş, kökleşmiş varsayımlar, genellemeler, resimler, imgeler ve kimi zaman önyargılar, dünyayı anlamalarını, algılamalarını ve sonuçta davranışlarını etkilemektedir. İnsanlar çoğu zaman bunların davranışları üzerindeki etkilerinin farkında bile olmaz. Bu modeller insanların belli olaylar karşısında önyargılı karar vermelerine yol açabilir ve kimi zaman da onların gerekli analizleri yapmalarını engelleyebilir. Öğrenmenin verimli olabilmesi için, bu engeller aşılmalı ve gerekli ortamlarda karşılıklı sorgulara gidilmelidir. Ancak bu sayede kişiler kendilerini ve düşüncelerini açıkça ifade etme fırsatı bulup başkalarının

değerlendirmesine de sunabilir (Senge, 2007). Zihinsel modeller bireyin dünyayı ne şekilde algıladığını ve ona nasıl bir anlam verdiğini belirtmekle kalmaz bireyin nasıl eyleme geçtiğini de belirtir. Bu yüzden bireyin sahip olduğu zihinsel modeller onun nasıl davranacağını ve ne şekilde algılayacağını etkilemekte ve davranışına biçim vermektedir (Yılmaz, 2008).

Paylaşılan Vizyon: Paylaşılan vizyon düşüncesi, geleceğe yapılacak yolculuğu destekleyen, uygulamalara rehberlik eden ilkelerin yanı sıra belirli bir grup içindeki bireylerin aidiyet duygusunun güçlendirilmesi ve ortak bir gelecek arzusunun yaratılmasını içermektedir (Heck ve Hallinger, 2005). Paylaşılan vizyon en basit düzeyde, “*Ne yaratmak istiyoruz?*” sorusunun cevabıdır. Kişisel vizyonlar nasıl kişilerin kafalarında taşıdıkları resimler ve imgelerse, paylaşılan vizyon da aynı şekilde örgütteki çalışanların kafalarında taşıdıkları ortak resimler ve imgelerdir. Bu resimler ve imgeler, örgüte nüfuz eden ve farklı türden etkinliklere tutarlılık kazandıran bir ortaklık duygusu yaratır (Senge,2007).

Takım Halinde Öğrenme: Temel bir kavram olarak takım halinde öğrenme, kurumsal bilginin üretilmesine bağlıdır. Takımlar, bireysel olmayan temel öğrenme birimleri olarak görülebilir. Takım halinde öğrenme disiplini, tek tek bireylerin yeteneklerinin toplamından daha büyük bir yeteneği ortaya çıkarmayı ve örgüt içindeki grupların ilişkisel düşünme stillerini ve kapasitelerini geliştirmeyi içermektedir (Lewis ve diğ. 2008).

Sistem Düşüncesi: Sistem düşüncesi, kavramsal bir çerçeve, bir bilgi bütünü ve amaçlar topluluğudur. Sistem düşüncesinde, birbirlerinden bağımsız ve ayrı görülen eylemler, aynı olay örgüsü içerisinde neden sonuç ilişkisiyle birbirine bağlıdır ve birbirlerini etkilerler, her birinin ötekiler üzerinde az ya da çok etkisi vardır. Sistem düşüncesi olay örgüsünü daha açık seçik görme olanağı verir ve bunların en etkili şekilde nasıl değiştirileceğinin anlaşılmasına yardımcı olur (Senge, 2007). Bu açıklamalardan sistem düşüncesinde özelden genele ya da parçadan bütüne gitmenin esas olduğu anlaşılmaktadır. Ancak sistemi oluşturan parçalar aralarındaki ilişkiler çerçevesinde bir bütün oluşturduğunda sistem tam manasıyla bir bütünlük ve anlam kazanır. Senge (2007) sistem düşüncesini beşinci disiplin olarak adlandırarak, bunun beş öğrenme disiplininin tümünün altında yer alan kavramsal temel taş olduğunu vurgulamaktadır.

Genel olarak bakıldığında Senge'nin ortaya koyduğu, öğrenen örgüt düşüncesi ve uygulamasına yönelik disiplinlerin birbirlerine bağlı oldukları, az ya da çok birbirlerini etkiledikleri görülmektedir. Ortak ve belirlenmiş amaç(lar) için bir araya gelmiş bireylerin, bilgilerini ve deneyimlerini ortaya koyarak ve birbirleriyle paylaşarak, bireysel başarıdan ziyade ortak başarıyı hedeflemeleri ve bu yönde çalışmalarını bu disiplinin temelini oluşturmaktadır (Yılmaz, 2008).

(ii) Öğrenen Örgütler ve Liderlik

Öğrenen örgütler açısından liderliğin önemli bir anlamı vardır. Çünkü öğrenen örgütlerde liderler, yönetimdeki pozisyonlarına ya da hiyerarşik otoritelerine bakmaksızın ileriye doğru yürüyen, örgütün öğrenme yetenek ve yeterliklerini ortaya çıkaran ve örgütsel öğrenme önündeki engelleri kaldırarak öğrenen örgütleri inşa eden kişilerdir (Akan ve Sezer, 2014). Williams, Brien ve LeBlanc'a göre (2012) okulların öğrenen örgüt olmaları ile liderlik, örgüt kültürü ve mesleki gelişim arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmektedir. Okulların öğrenen örgütler olmalarında, okul yöneticilerinin liderlik stilleri önemli bir rol oynamaktadır. Bunun en önemli nedeni okullardaki liderlik kalitesinin öğretmen ve öğrenci başarıları üzerinde anlamlı farklılıklar yaratmasıdır (Bush, 2007).

Avaliove Bass, (2002) ise dönüşümcü, sürdürümcü ve etkisiz (laissez-faire) liderlik olmak üzere üç temel liderlik tipi belirlemiş ve bu liderlik stillerinin örgütsel başarı ve etkililik üzerindeki rollerini tanımlamıştır.

Dönüşümcü Liderlik: Dönüşümcü liderlik, bireysel amaçların ötesinde örgütsel amaçları ön plana çıkararak, örgütün üyelerini bu amaçların benimsenmesi ve gerçekleştirilmesini konusunda özendirir. Bu liderlik türünün en güçlü yönleri, tüm çalışanların ortak bir vizyon etrafında birleşmesi ve etkili iletişimdir (English, 2007).

Sürdürümcü Liderlik: Sürdürümcü liderlik, çalışanların yöneticiler tarafından sergiledikleri performansa uygun olarak ödüllendirildiği veya cezalandırıldığı durumlarda ortaya çıkmaktadır. Sürdürümcü liderlik tarzını benimseyen yöneticiler, izleyenlere koşullu destek sağlar ve beklentilerin karşılanmasına dayalı olarak olumlu ya da olumsuz tutum sergilerler (Avalio ve Bass, 2002). Bu tip liderler, sorun ortaya

çıkmadan harekete geçmezler. Aksaklıklar veya diğer performans sorunları ortaya çıktıktan sonra onların dikkatini çektikten sonra eyleme geçerler (Hoy ve Miskel, 2012).

Etkisiz (Laissez Faire) Liderlik: Eğer liderler standart uygulamaları takip eder, müdahale etmekten sakınır ve sözde liderlik tutumları sergilerse bu durum izleyenler açısından en kötü liderlik stili olarak kendini gösterir (Goodnight, 2011). Bu tarz liderler, önemli konular üzerinde görüş belirtmekten kaçınırlar, dönüt vermezler ve mevcut durumun devamına izin verirler (Hoy ve Miskel, 2012). Hemen tüm araştırmalardan elde edilen veriler, liderlik davranışları sergilemekten sakınmanın en fazla olduğu veya liderliğin hiç görülmediği laissez-faire liderlik tipinin, en etkisiz liderlik tarzı olduğunu göstermektedir. Bu liderlik tipinde aslında liderlikten söz edilemez, gerekli kararlar alınamaz, acil sorunların çözümüne ilişkin eylemler geciktirilir ve liderlik sorumlulukları tamamen göz ardı edilir (Bass ve Riggio, 2006).

Dönüşümcü liderlik stilleri sergileyen yöneticiler; çalışanları motive etmede ve onlara güç kazandırmada diğer liderlere oranla daha başarılıdır. Dönüşümcü liderler, tüm izleyenlerine rol model olacak şekilde davranırlar ve onların işleriyle ilgili karşılaştıkları sorunlarla baş etmelerini sağlarlar. Ayrıca örgüt içindeki her bireyin gereksinimine özel önem verirler. Bütün bunların yanı sıra ekip anlayışını güçlendirir, yaratıcılığı özendirirler. Sonuç olarak çalışanların potansiyellerini en üst düzeye çıkarma arayışı içindedirler (Avalio ve Bass, 2002).

Öğrenen örgütler olarak çalışan okulların belirgin özelliklerinin tespitine ilişkin birçok araştırmalar yapılmıştır. Özellikle, Silins, Mulford ve Zarins (2002)'in 96 liseden seçilen 2503 öğretmen ile onların müdürlerinden elde edilen veriler, liseleri öğrenen örgütler olarak karakterize eden dört boyutun olduğunu göstermektedir. Bu araştırmaya da hizmet eden bu dört boyut aşağıdaki gibidir:

Güven duyulan ve işbirlikçi iklim: Okul iklimi ve kültürünün işbirlikçi çalışmayı desteklemesi, bilginin paylaşımı ve açık iletişimin derecesini ifade etmektedir.

Gözlenen ve paylaşılan misyon: Öğretmenlerin karar verme ve gözden geçirme, tutarlı bir yön duygusu paylaşma ve daha geniş okul topluluğunu onaylama dahil olmak üzere okul fonksiyonlarının bütün özelliklerine katılma derecesini,

Risk Alma/İnisiyatif Kullanma: Okul liderleri ve okul yapısının deneyimini destekleme ve öğretmenlerin öncelik aldıklarında değerli bulunması ve ödüllendirilmesinin derecesini,

Mesleki Gelişme: Personelin sürekli olarak performansını geliştirebilmeleri için uygun olan bilgi ve yetenekleri elde edebilme derecesini açıklamaktadır.

(iii) Okul Temelli Mesleki Gelişim Çalışmalarının (OTMG) Öğrenen Örgüt Kültürü Oluşturması

Okul Temelli Mesleki Gelişim çalışmaları ile öğretmenlere aşağıda belirtilen konuları gerçekleştirebilmeleri için fırsat tanınmaktadır (MEB, 2010):

1. Öz değerlendirme yapabilme
2. Mesleki gelişim planı yapması ve öğrenmenin değerlendirilmesi gibi uygulamalarda öğrenme fırsatları oluşturma
3. Kendisini ve meslektaşlarının öğrenme ve gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme becerisi kazanabilme
4. Uzun dönemli kariyer gelişim hedefleri planlama

Okul Temelli Mesleki Gelişim çalışmaları, okulların sadece eğitim veren bir kurum olarak değil, sürekli kendini yenileyen ve öğrenen örgüt durumuna getirmesi beklenmektedir. Okullarda yapılan bu bireysel çalışmalar ve takım çalışmaları ile sağlanan işbirliği ve bilgi paylaşımı da öğretmenlerin kendilerinin gelişimine olumlu hizmet edeceği düşünülmektedir (Kösterelioğlu, 2008).

Çiftçi ve Yılmaz (2004)'a göre bu oluşum bireyde mevcut olan enerjinin daha büyük enerji olarak sinerjiye dönüşerek çok zor gibi görülen iş ve hizmet üretimini de kolaylaştıracaktır. Okullarda bireysel ve takım halinde yapılan Okul Temelli Mesleki Gelişim çalışmalarında öğretmenler gerçekten arzuladığı sonuçlara ulaşmak için aralarında işbirliği, birlikte keşfetme, bilgileri paylaşım, fikir üretme, sorun çözme, dinleme, iletişim gibi faaliyetlerde bulunarak, okul içinde kolektif bir öğrenme ortamı yaratmaktadırlar.

Özden (1998)'e göre öğrenen örgütlerde bireyler işbirliği içerisindedirler. Sağlıklı etkileşimin olduğu bir gruptaki düşünsel etkinlikler ve öğrenme, hız ve çeşitliliğe ulaşır. Bu tür örgütlerde bireyler, bireysel öğrenme ile belki hiçbir zaman ulaşamayacakları

öğrenme düzeyine ulaşabilirler. Okul Temelli Mesleki Gelişim Projesi kapsamındaki okullarda çalışan tüm yönetici ve öğretmenler takım halinde öğrenme disiplini içine girerler.

Kümüş (1998), okullardaki öğrenme ortamlarını hizmet içi eğitim faaliyetleri, zümre toplantıları, öğretmenler toplantısı, teftiş, denetleme ve rehberlik faaliyetleri ve okul aile birliği ve okul koruma dernekleri ile yapılan toplantılar olarak sıralamaktadır. Bununla birlikte okul ortamında öğretmen, yönetici ve diğer personelin sahip oldukları mesleki bilgileri arttırmak, meslek alanında ortaya çıkan değişimi ve yenilikleri öğrenmek zorunda olduğunu belirtmektedir. Okullarda yapılan Okul Temelli Mesleki Gelişim çalışmaları Kümüş (1998)'ün sıraladığı öğrenme ortamları kapsamının yanında öğretmenin kendi öz değerlendirmesini yapması, okul dışına diğer kurumlarla etkileşime girmesini sağlaması öğrenme ortamlarını daha da genişletmektedir.

BÖLÜM III: ARAŞTIRMA KÜLTÜRÜ

Bu bölümde; araştırma, araştırma-geliştirme (Ar-Ge), Ar-Ge ve yenilik, Türkiye’de ve dünyada Ar-Ge faaliyetleri, eğitimde araştırma-geliştirme, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve araştırma geliştirme, araştırma kültürü, eğitim araştırmaları, öğretmenleri araştırmacı olarak yetiştirmek ve araştırmacı öğretmenlik hakkında ilgili literatür incelenmiştir.

3.01. Araştırma Nedir?

Araştırmaya doğrunun, gerçeğin aranması süreci olarak bakılabilir. Bilimsel araştırma ise belli amaçlarla ve sistemli süreçler yoluyla veri toplama ve toplanan verilerin analizi ve yorumlanması olarak tanımlanabilir (McMillan ve Schumacher, 2006). Araştırma beceri ve deneyim gerektirir. Bu deneyim, kendi başına bağımsız olarak araştırma yapabilme ve diğer araştırmaları eleştirel bir bakışla okuyabilme demektir (Simon ve Burstein, 1985).

Araştırmanın doğasında problemlere bağımlı çözümlere ulaşma vardır ve bu bir süreçtir. Bunun için verilerin planlı ve sistemli toplanması, analizi ve yorumu yapılmalıdır. Dolayısıyla bilginin geliştirilmesini, gelişimin daha da ileriye götürülmesini ve insanın çevresiyle daha etkili ilişki kurmasını, amaçlarını gerçekleştirmesini ve çalışmalarına çözüm bulmasını sağlayan bir araçtır araştırma (Mouly,1963).

Araştırma;

- Merak ve öğrenme isteğiyle belirlenen problemin çözümüne ilişkin her türlü bilginin toplanması, incelenmesi, değerlendirilmesi, yorumlanması, bulguların ortaya konulması sürecidir (MEB, 2006).
- Sistematik bilgi edinme sürecidir (İpek ve diğ., 2010).
- Bir arama, öğrenme, bilinmeyeni bilinir yapma, karanlığa ışık tutma, kısaca bir aydınlanma sürecidir (Çalışkan, 2008).

tanımlara genel olarak bakıldığında, araştırma yapmak için bir takım bilgi ve beceriye sahip olmak gereklidir. Ölçme değerlendirme, istatistik (verileri çözümleme), araştırma yöntem ve teknikleri bilgisine sahip olma, bilgisayar hizmetleri araştırma eğitimindeki

temel bilgi alanlarıdır (Karasar, 2015; Büyüköztürk, 1994; Saracaloğlu ve diğ., 2005; İpek ve diğ., 2010).

Araştırma yapmak ise bilginin etkin kullanılmasını sağlamaktadır. Yaşamında araştırma etkinliklerini sürekli kullanan bireylerin eleştirel düşünme, olaylara farklı bakış açıları geliştirme, empati kurma, sebep sonuç ilişkilerini irdeleyebilme gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları beklenmektedir (Çokluk ve diğ., 2005).

3.02. Araştırma-Geliştirme (Ar-Ge) Nedir?

Araştırma ve deneysel geliştirme (Ar-Ge), insan, kültür ve toplumun bilgisinden oluşan bilgi dağarcığının artırılması ve bu dağarcığın yeni uygulamalar tasarlamak üzere kullanılması için sistematik bir temelde yürütülen yaratıcı çalışmalardır (OECD, 2002).

Ar-Ge, bilim ve teknolojinin gelişmesini sağlayacak yeni bilgileri elde etmek veya mevcut bilgilerle yeni malzeme, ürün ve araçlar üretmek, yazılım üretimi dâhil olmak üzere yeni sistem, süreç ve hizmetler oluşturmak veya mevcut olanları geliştirmek amacı ile yapılan düzenli çalışmalardır (TOBB, 2005).

Ar-Ge; Temel Araştırma, Uygulamalı Araştırma, Deneysel Geliştirme faaliyetlerini kapsamaktadır (OECD, 2002).

Temel Araştırma (basic research); görünürde herhangi bir özel uygulaması veya kullanımı bulunmayan ve öncelikle olgu ve gözlemlenebilir gerçeklerin temellerine ait yeni bilgiler edinmek için yürütülen deneysel veya teorik çalışmadır.

Uygulamalı Araştırma (applied research); belirli bir pratik amaç veya hedefe yönelik olarak yeni bilgi edinme amacıyla yürütülen özgün çalışmadır.

Deneysel Geliştirme (experimental development); araştırma ve/veya pratik deneyimden elde edilen mevcut bilgiden yararlanarak yeni malzemeler, yeni ürünler ya da cihazlar üretmeye; yeni süreçler, sistemler ve hizmetler tesis etmeye ya da halen üretilmiş veya kurulmuş olanları önemli ölçüde geliştirmeye yönelmiş sistemli çalışmadır.

Bilinmeyi bilmeye ve öğrenmeye yönelik yapılan tüm bilimsel ve teknolojik faaliyetleri kapsayan “Araştırma”yı mevcut bilginin veya yeni teknolojinin yeniden düzenlenerek daha iyiye doğru yönlendirilmesi faaliyeti olan “Geliştirme” destekler.

Geliştirme ile araştırmadan elde edilen ve faydalı malzemelerin, araçların, prototip ve süreçlerin tasarım ve geliştirilmesini içeren sistem ve yöntemlerin üretilmesine yönlendirilen bilgi veya anlamının sistematik kullanımı sağlanmış olur (Öğüt, 2003).

Ar-Ge faaliyetlerindeki yükseliş ile verimlilik artışları arasında güçlü bir ilişki olduğu yapılan çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur. Ar-Ge faaliyetleri, bilgi birikiminin artırılmasına yönelik yapılan yatırımların yeni teknolojilere veya mevcut fiziksel ve beşeri kaynakların daha etkin kullanımına dönüşmesi şeklinde ifade edilmektedir (Erkiletlioğlu, 2013).

OECD (2002) tarafından Ar-Ge; sistematik bir temele dayalı olarak beşeri, toplumsal ve kültürel bilgi birikimini artıran yaratıcı faaliyetlerin yürütülmesi ve bu bilgi birikiminin yeni uygulamalarda kullanımı olarak tanımlanmaktadır. Ar-Ge çalışmaları; yeni bilgilere yapılan yatırımlar dâhil, esas olarak teknolojik açıdan yeni veya iyileştirilmiş ürünlerin veya süreçlerin ortaya çıkmasına yol açan ya da bunun amaçlandığı bilimsel, teknolojik, örgütsel, finansal ve ticari adımları içeren teknolojik yenilik çalışmalarından sadece birisidir ve yenilik sürecinin farklı aşamalarında gerçekleştirilebilir. Ar-Ge, sadece yaratıcı fikirlerin orijinal kaynağı olarak değil, aynı zamanda uygulama aşamasına kadar herhangi bir noktada başvurulabilecek bir sorun çözme yolu olarak da etkili olabilmektedir (OECD, 2002).

Dinamik bir çevrede bulunan işletmeler, varlıklarını sürdürebilmek ve amaçlarını gerçekleştirebilmek için sürekli bir değişim içinde bulunmak zorundadırlar. Bu bağlamda işletmeler, bütün yeniliklerin kaynağı haline gelmiş, planlı ve sistematik, günümüzün sert ve acımasız rekabet ortamında varoluş mücadelesi olan araştırma-geliştirme faaliyetleriyle değişim faaliyetlerini yürütebilme fırsatı yakalarlar (Şahin, 2007).

Araştırma ve geliştirme alanındaki gelişmelerin ülkelerin gelecekteki refahını etkileyen en önemli etmenlerden olduğu yaygın kabul görmektedir ve bunun bir sonucu olarak da araştırma-geliştirme tıpkı savunma, sağlık ve eğitim gibi ülkelerin öncelik verdikleri konulardan biri olmaktadır (Bakioğlu, 2013b). Bu bilgiler ışığında bakıldığında Türkiye'nin bilim ve teknoloji ile ilgili zayıf yönlerinden en önemlileri arasında yer alan eğitim sisteminin araştırıcılığı ve yaratıcılığı tetikleyen bir yapıda olmaması; araştırma ve teknoloji bilincinin eksikliği; ileri teknoloji alanlarında uzmanlaşmanın yetersizliği

ve bu alanlardaki araştırmalar için gerekli kritik araştırıcı kitlesinin olmayışı Ar-Ge faaliyetlerini olumsuz etkileyen faktörler arasında gösterilebilir (Kotan, 2011).

3.03. Ar-Ge ve Yenilik

İşletmelerin rekabet üstünlüğü elde ederek kar artışı sağlayıp sektörde önde yer almasında belirleyici bir rol ve güçlü bir rekabet silahı olan, tekrarlanabilen, sistemleştirilmiş ve örgütün yapısına yerleştirilecek bir süreç yeniliktir-inovasyondur (Kotan, 2011).

Yenilik, bir birey ya da başka bir uygulayıcı birim tarafından yeni kabul edilen bir düşünce, uygulama veya nesne olarak tanımlanabilir. Yenilik, değişim, yaratıcılık, gelişme ve risk alma kavramları ile bütünleşmiş uzun dönemli bir performans göstergesidir (Akal, 2002).

Bir süreci ve bir sonucu ifade eden inovasyonda; bir fikri, pazarlanabilir bir ürün ya da hizmete, yeni ya da geliştirilmiş bir üretim ya da dağıtım yöntemine, ya da yeni bir toplumsal hizmet yöntemine dönüştürmek esastır. Bu dönüştürme süreci sonunda ortaya konan pazarlanabilir, yeni ya da geliştirilmiş ürün, yöntem ya da hizmet de inovasyon kapsamına girmektedir (TÜSİAD, 2003). Bir buluşla başlayan, bu buluşun geliştirilmesi ile devam eden ve pazara yeni bir ürün, süreç ya da hizmet olarak girmesiyle sonuçlanan bir süreç olarak açıklanan (Keith veTheodore, 1984) inovasyon; yeni düşünme biçimleri, bir şeyleri yapmanın yeni yollarını üretme, üretileni deneme ve insanla ilgili ekonomik ve sosyal aktivitelerde kullanma ve benimseme eylemlerinin biri ya da tümüdür (Fischer, 2001).

IBM'in (International Business Machines) 2006 Global CEO Araştırması'na göre yenilikçi fikirlerin %41'i çalışanlardan gelmektedir. Ancak örgütlerde, çalışanların kafalarındaki, belli bir hedefe hizmet eder nitelikte olan ve verimsizliğe yol açmayacak iyi fikirler olması yanında bunu sisteme sokabilecek mekanizmanın varlığı ve fikirlerin doğduğu an eleştirilerek bastırılmaması ve uygun bir değerlendirme sisteminden geçtikten sonra bir karara bağlanması gerekmektedir. Bu fikirlerin ve sonuçlarının tekrar tekrar değerlendirilmesi ve yeni getiriler için yaygınlaştırılarak kullanılması gerekir. Bu sayede doğacak yeni fikirler, yeni inovasyon faaliyetlerini doğurur. Ar-Ge, inovasyon için gereken en önemli faaliyetlerden biridir. Ancak girişimsel inovasyon

yani Ar-Ge' yi yapanların girişimcilik niteliği yoksa değer yaratılamaz dolayısıyla da Ar-Ge sonuçları inovasyona dönüştürülemez (Kotan, 2011).

Teknolojiyi ilerletme yolunda “ara aşama” olarak nitelendirilebilecek olan inovasyon ve Ar-Ge faaliyetlerinin temeli bilim, bilimin temeli ise nitelikli eğitimidir. Dolayısıyla bunlar kısa vadede geliştirilebilecek olgular değildir. Günümüzde teknoloji alanında önde olan ülkelerin izlemiş olduğu yöntem, planlı ve uzun vadeli yatırımlar neticesinde, vatandaşlarına nitelikli eğitim verecek altyapıları kurmak olmuştur. Dolayısıyla, bugün ülkemizin yarattığı katma değeri artırıp artıramayacağının cevabını öncelikle ülkenin eğitim düzeyinde aramak gerekmektedir. Türkiye'nin inovasyon ve bilgiye dayalı yeni dünyada rekabet halinde olduğu ekonomileri yakalayabilmesi, hatta bir adım önüne geçebilmesi, yarattığı katma değeri artırması, inovasyon ve Ar-Ge'ye dayalı bir sanayi yapısına geçebilmesi ve bunların sonucunda orta gelir tuzağını aşip bir üst sınıfa atlayabilmesi için bu dönüşümü sağlayacak nitelikli bir iş gücü ve genç nüfusa ihtiyacı vardır. Bu da ancak eğitim alanına niceliğin yanında niteliği de artırmaya yönelik planlı ve uzun vadeli yatırımlar neticesinde mümkün olacaktır (TSKB-Türkiye Sınai Kalkınma Bankası, 2014).

3.04. Türkiye’de ve Dünyada Ar-Ge Faaliyetleri

Sosyo-ekonomik gelişme sürecinin sonuncusu olan bilgi toplumu aşamasının en büyük özelliği, bilginin ve bilgi teknolojilerinin tarım, sanayi ve hizmet sektörlerinin yanı sıra eğitim, sağlık, iletişim gibi her alanda kullanılabilir olmasıdır. Bir ülke için bilgi ekonomisi değerlendirilmesi yapılırken birçok değerlendirme kriterleri vardır. Bunlardan biri de, araştırma geliştirme (Ar-Ge) harcamalarının GSYH (Gayri Safi Yurt İçi Hâsıla) içindeki payıdır. Eğer, Ar-Ge'ye ayrılan pay GSYH içinde yüksek ise, o ülkede bilgi ekonomisinin varlığından söz etmek mümkün gözükmektedir (Bakan ve Paksoy, 2011).

Ar-Ge açısından beşeri sermaye birikimi önem taşıyan bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Çin’de Ar-Ge faaliyetinde bulunan araştırmacı sayısı 1 milyon kişinin üzerinde seyretmektedir. Rusya’nın da azalmakla birlikte önemli seviyede araştırmacı kapasitesine sahip olduğu görülmektedir. 2000-2009 döneminde Güney Kore ile Türkiye’de araştırmacı sayısı sırasıyla %144 ve %179 oranında artmıştır.

Güney Kore’de 264 bin kişiye, Türkiye’de ise 64 bin kişiye ulaşmıştır (UIS- UNESCO Institute for Statistics, 2012).

Bilim ve mühendislik alanlarında üretilen uluslararası yayın sayısı da bir ülkenin Ar-Ge kapasitesi ile ilgili önemli göstergeler arasında yer almaktadır. 2009 yılında dünyada bu alanlarda toplam 800 bin adedin üzerinde yayın yapılmıştır. ABD’nin payı %25’in üzerinde bulunurken ikinci sırada %9 civarındaki payı ile Çin gelmektedir. Türkiye’ye ait veriler incelendiğinde, 1995 yılında 1.700 adet olan yayın sayısının 9 bin adede yükseldiği görülmektedir. Türkiye’nin dünyadaki payı %1,1 olup söz konusu alanda dünya genelinde 19. sırada bulunmaktadır (Gonzalez ve Kuenzi, 2012).

BRIC (Brezilya+Rusya+Hindistan+Çin) ülkeleri ile Türkiye’ye ilişkin temel göstergeler incelendiğinde; milli gelirin gelişimi, brüt Ar-Ge harcamalarının milli gelire oranı, tam zaman eşdeğer araştırmacı sayısı, bilim ve mühendislik alanlarındaki uluslararası yayın adedi ve verilen patent sayısı açısından Çin ile Güney Kore’nin ön plana çıktığı görülmektedir. Türkiye’nin ise, bu alanlarda son on yılda kaydettiği ilerlemeye rağmen halen birçok alanda diğer ülkelerin gerisinde kaldığı izlenmektedir (Erkiletlioğlu, 2013).

Türkiye OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında ise, 1999-2009 döneminde Ar-Ge harcamalarının milli gelire oranının OECD ülkelerinin büyük bir çoğunluğunda yükseldiği görülmektedir. İsrail, Finlandiya ve İsveç bu alanda ilk sıralarda yer alan ülkelerdir. Bu oran İsrail’de %4,28, Finlandiya’da %3,96, İsveç’te %3,62 ile oldukça yüksek bir seviyede gerçekleşmiştir. Güney Kore, Japonya, Danimarka ve İsviçre’de %3’lük seviyenin üzerindeki ülkeler olarak sıralanmaktadır. Ar-Ge harcamalarının milli gelire oranı OECD ülkelerinde ortalama bazda %2,33, AB-27 ülkelerinde ise %1,9 düzeyindedir. Türkiye’nin ise, 2009 yılı itibarıyla %0,85 ile gerek AB-27 ülkelerine gerekse OECD ülkelerine kıyasla oldukça düşük bir düzeyde Ar-Ge yoğunluğuna sahip olduğu görülmektedir. Polonya, Yunanistan, Slovakya, Şili ve Meksika Türkiye’den daha düşük Ar-Ge yoğunluğuna sahip olan ülkelerdir (OECD, 2012).

Ar-Ge Faaliyetleri araştırması sonuçlarına göre, Türkiye’de Gayri Safi Yurtiçi Ar-Ge Harcaması 2011 yılında 11.154 milyon TL düzeyinde gerçekleşmiştir. Gayri Safi Yurtiçi Ar-Ge harcamasının GSYİH içindeki payı ise %0,86 seviyesindedir. 2011 yılında Gayri Safi Yurtiçi Ar-Ge harcamalarının %45,5’i yükseköğretim, %43,2’si ticari

kesim ve %11,3'ü kamu kesimi tarafından gerçekleştirilmiştir. Ticari kesim %45,8 ile Ar-Ge harcamalarının finansmanında ilk sırada yer almakta olup harcamaların %29,2'si kamu kesimi, %20,8'i yükseköğretim kesimi, %3,4'ü yurtiçi diğer kaynaklar ve %0,7'si yurtdışı kaynaklar tarafından karşılanmıştır. Aynı dönemde toplam 92.801 kişi Ar-Ge personeli olarak çalışmıştır. Araştırmacı sayısı ise TZE cinsinden 72.109 kişi olarak gerçekleşmiştir (OECD, 2012).

Bu veriler doğrultusunda Türkiye'de yapılan çalışmalarda bulunmaktadır. Örneğin; Türkiye'de Ulusal Bilim, Teknoloji ve Yenilik Stratejisi (2011–2016), Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu (BTYK) tarafından 2010 yılı Aralık ayında kabul edilmiştir. Strateji; bilim, teknoloji ve yenilik (BTY) alanındaki insan kaynaklarının geliştirilmesini, araştırma sonuçlarının ticari ürün ve hizmete dönüşümünün teşvik edilmesini, çok ortaklı ve çok disiplinli Ar-Ge ve yenilik işbirliği kültürünün yaygınlaştırılmasını ve Ar-Ge altyapılarının ve uluslararası BTY işbirliğinin etkinleştirilmesini hedeflemektedir. Ülkemizde 2023 yılında milli gelirin 2 trilyon USD olması hedeflenirken, Ar-Ge harcamalarının 60 milyar USD'ye ve milli gelire oranının %3'e çıkarılması amaçlanmaktadır (Sabancı Üniversitesi Rekabet Forumu (REF) ve Sektörel Dernekler Federasyonu (SEDEFED), 2014).

Dünya'daki ülkeler için yaşam uzunluğu, okur yazar oranı, eğitim ve yaşam düzeyi doğrultusunda hazırlanan bir ölçüm olan ve içeriğindeki parametrelerin birbiriyle korelasyon içerisinde olduğu ve dolayısıyla gelişmiş ülkelerin düzeyine ulaşmada doğru politikalar geliştirilmesine yardımcı olabilecek İnsani Gelişme Endeksi (İGE) kapsamında İnovasyon ve Teknoloji verileri incelendiğinde Türkiye'nin İGE sıralaması 90 Polonya'nın ise 39 olduğu görülmektedir. Ancak Ar-Ge harcamalarına bakıldığında (2010) Türkiye'nin GSYH içindeki Ar-Ge harcama payı %0,80 iken bu oran Polonya'da %0,70 olarak gerçekleşmektedir (HDI-Human Development Index, 2012). Türkiye'nin toplam GSYH'sinin Polonya'dan daha büyük olduğu, yeterli olmamakla birlikte, ülkemizde aslında hatırı sayılır tutarda Ar-Ge harcaması yapıldığı ortaya çıkmaktadır. Ancak yapılan Ar-Ge harcamalarının istenen katma değer katkısını sağlamamasının nedenlerinin de yine eğitim ve bilim altyapısının mevcut düzeyinde aranması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Çünkü eğitim altyapısına, niteliğine gereken yatırımı yapmadan ve ara aşamaları atlayarak hızla sonuca ulaşma arzusu (her ile bir

üniversite açılması örneğinde olduğu gibi) etkin bir sonuç ortaya çıkarmamaktadır (TSKB, 2014).

Ar-Ge'de Üniversite Sanayi işbirliği göstergelerine bakıldığında Türkiye gösterge'de ortalamanın üzerinde yer almaktadır. Araştırma ve Geliştirme çalışmalarında üniversiteler ile sanayi kuruluşları arasındaki ilişkiyi değerlendiren göstergede Türkiye 148 ülke içinde 52. sırada bulunmaktadır. Türkiye bu alanda 2006 yılında 3.22 puan almış ve bu puanı 2013 yılında 3,86 puana kadar yükseltmiştir. Ancak 2006 yılında 47 ile en yüksek değerde olan sıralamamız ara yıllarda önemli değişkenlikler göstererek 2013'te 52 sıraya gerilemiştir. Türkiye'nin bu alandaki puanı 3,68 olan dünya ortalamasının üzerindedir. Göstergede ilk sırada İsviçre bulunmaktadır ve puanı 5,84'tür. Bu gösterge ülkenin gelişmişlik seviyesi ile doğrudan ilişkili bir göstergedir. Bu alanda ilk sıralarda bulunan ülkelerin neredeyse tamamı yüksek kişi başına milli gelir düzeyine sahiptir (REF ve SEDEFED, 2014).

Tablo 2 : Üniversite Sanayi İşbirliği

Türkiye'nin Son 8 Yıllık Gelişimi

	2013-2014	2012-2013	2011-2012	2010-2011	2009-2010	2008-2009	2007-2008	2006-2007
Puan	3,86	3,57	3,49	3,37	3,41	3,38	3,32	3,22
Sıra	52	70	74	82	67	57	49	47

2013-2014 Döneminde En İyi On Ülke ve 8 Yıllık Gelişimleri

	2013-2014		2012-2013		2011-2012		2010-2011		2009-2010		2008-2009		2007-2008		2006-2007	
	Puan	Sıra	Puan	Sıra	Puan	Sıra	Puan	Sıra	Puan	Sıra	Puan	Sıra	Puan	Sıra	Puan	Sıra
İsviçre	5,84	1	5,93	1	5,78	1	5,71	2	5,70	2	5,63	2	5,58	2	5,41	3
Finlandiya	5,82	2	5,60	4	5,58	4	5,64	3	5,62	3	5,54	4	5,48	4	5,49	2
ABD	5,74	3	5,63	3	5,71	3	5,79	1	5,90	1	5,85	1	5,64	1	5,60	1
Singapur	5,62	4	5,59	5	5,47	6	5,44	6	5,59	4	5,47	5	5,28	7	5,09	6
İngiltere	5,58	5	5,75	2	5,75	2	5,59	4	5,41	7	5,14	9	5,01	12	4,93	9
Belçika	5,53	6	5,52	6	5,32	9	5,23	10	5,30	8	5,23	8	5,10	10	4,77	13
Katar	5,47	7	5,39	9	5,27	10	4,52	27	4,00	38	4,23	25	3,54	42	2,91	63
İsrail	5,40	8	5,39	8	5,40	7	5,08	14	4,65	21	4,81	18	5,16	8	5,02	8
Almanya	5,39	9	5,25	11	5,16	13	5,24	9	5,25	10	5,37	6	5,31	6	5,19	5
İsveç	5,34	10	5,42	7	5,52	5	5,54	5	5,55	5	5,56	3	5,55	3	5,30	4

Kaynak: REF ve SEDEFED, 2014

Uluslararası beyin göçü faktörü göz ardı edildiğinde, bir ülkenin inovasyon (Ar-Ge) ve teknolojiye konumunun eğitimdeki performansının devamı veya yansıması olarak değerlendirilmesi mümkündür (TSKB, 2014).

3.05. Eğitimde Araştırma-Geliştirme

Bilgi toplumu olarak nitelenen bugünkü toplum yapısında bilgi, dünyanın her tarafında kolaylıkla ulaşılabilir olma özelliğine sahiptir. Bu da bilgi toplumunu tarım ve sanayi toplumundan çok daha rekabetçi kılmaktadır (Drucker, 2006). Bilgi toplumuna ulaşmış olmanın ön koşulları, hizmet sektörünün GSMH (Gayri Safi Milli Hâsıla) içerisindeki payının tarım ve sanayiden yüksek olması, ülkede araştırma geliştirme ve eğitime GSMH içerisinde ayrılan pay, nitelikli insan gücü sayısı ile bilgisayar ve internet kullanım oranları şeklinde sıralanabilir (Bakan ve Paksoy, 2011).

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında; bilgi üretim için temel kaynak haline gelmiştir. Bilgi üretimi ve iletimi yaygınlaşmış ve sürekli öğrenme ve bilgilenme yoluyla da değişim ve gelişim kaçınılmaz hale gelerek yeni toplumsal ve ekonomik örgütlenmeler oluşturmuştur (Öğüt, 2003, s. 5).

20. Yüzyılın ortalarında başlayan, özellikle son çeyreğinde yoğunlaşan değişimler, ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da değişmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda son yıllarda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin çoğu, eğitim sistemlerini geliştirmek amacıyla birçok yenilikler yapmıştır. Bu yenilikler, sistem düzeyinde reformları, modern kurumlar oluşturma çabalarını, modern öğretim araç ve gereçlerin sağlanmasını, öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri düzeylerinin yükseltilmesini ve okul yönetiminde yenilikler yoluyla öğretme-öğrenme sürecini geliştirmeye yönelik değişik politika ve uygulamaları kapsamaktadır (Karip, 1996, s. 245).

Eğitim sistemi de içinde bulunduğumuz çağın gereklerine uyarak değişmek zorundadır. Bunun için; bilgiyi temel alan eğitim programları, öğrencilerin düşünme, tartışma ve araştırma ortamı içinde serbest düşünen, tartışan, araştıran ve bulduklarını değerlendirebilen bireyler olarak yetişmesi, yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme, ansiklopedik bilgileri yüklemek yerine eleştirel düşünmeye dayalı olarak analiz ve sentez yeteneğinin geliştirilmesi esasına dayalı eğitim-öğretim programları, öğrenmeyi öğreten okul yapısı, çok yönlü ve bireysel farklılıkları dikkate alan eğitim gündeme gelmektedir (Özden, 2013).

Böyle bir ortamda bireylerin bilgiye odaklı bir yaşamı öğrenme, analitik düşünme, sentez yapabilme, sorunları çözme ve etkili iletişim kurma gibi becerilere sahip olması beklenmektedir. Araştırma temelli bir eğitim ile hızla çoğalan bilgi karşısında, her şeyi bilmek yerine, hangi bilgiyi nereden ve nasıl sağlayacağını bilen, seçici davranan, yani öğrenmeyi öğrenen insana duyulan gereksinim karşılanabilecektir (Numanoğlu, 1999, s. 333).

A. Toffler'ın, “ilk çağlarda güçlü olan, endüstri çağında zengin olan kazanırdı; bilgi çağında ise bilgili olan kazanacaktır” sözü, önümüzdeki dönemde bireyin, kurumun veya toplumun başarısının bilgiyi üretme ve kullanmadaki etkinliğine bağlı olacağını göstermektedir (Yıldırım, 2002, s. 3).

Tablo 3 : Değişen Eğitim Modeli

Ölçütler	Sanayi Toplumu Eğitim Modeli	Bilgi Toplumu Eğitim Modeli
Öğretmenin Rolü	Her şeyi bilen, bilgi aktarıcı, alanında uzman	Yönlendirici, yol gösterici öğretmen
Öğrencinin Rolü	Dinleyici, edilgen, bireysel çalışma	Aktif, işbirliğine dayalı takım çalışması
Yöneticinin Rolü	Yönetim lideri	Öğretim-yönetim lideri
Öğrenme Yöntemi	Sınıfta öğrenme	Kişisel araştırma
Öğrenme Şekli	Bireysel çalışmayla öğrenme	Takım çalışmasıyla öğrenme
Eğitim Programları	Standart eğitim programları	Değişken eğitim programları
İşgören Geliştirme	Hizmet-içi eğitim	Örgütsel öğrenme
Başarı Ölçütü	Ezberlenmiş bilgi aktarımının esas alınması	Kavramları çok boyutlu olarak tanımlayabilme

Kaynak: Nartgün, 2002, s. 132

Değişen eğitim modeli incelendiğinde rollerin değiştiği ve bu değişimden de eğitim-öğretim faaliyetlerinin tümünün etkilendiği görülmektedir. Bu dinamizm karşısında araştırma temelli öğretim, takım çalışması ve örgütsel öğrenme, ezberlenen bilgiler yerine eleştirel düşüncenin ön planı çıktığı görülmektedir. Tüm bu değişimler eğitimde Ar-Ge faaliyetlerini bir bütün olarak gerektirmektedir (Nartgün, 2002).

Değişen şartlara bakıldığında her bir unsur ayrı ayrı ele alınabilir. Bilgi toplumunda okul ögesi incelendiğinde; okulların mevcut işlevleri yanında ekonomi açısından insan kaynağı yetiştirme gerekliliği de öne çıkmaktadır. Bilgi teknolojilerine dayalı bir toplum

için yetişmesi gerekli gençliğe bu olanakları sunma işlevi de okula yüklenmiş durumdadır. Çevrede meydana gelen değişikliklere duyarlı, gerekli kararları hızlı ve doğru biçimde alabilen, değişimin gereklerini en kısa zamanda programlara yansıtabilen bir okul kimliği geliştirmek temel ihtiyaç haline gelmiştir (Doğan, 1997). Günümüz iş dünyasında çalışanların daha özel ve uzmanlık gerektiren, bilgi ve becerilere dayalı koşulları okulların görevlerini çeşitlendirerek artırmış okuldaki eğitimin gelişen ve değişen teknolojiye ayak uyduracak biçimde daha sistemli, açık ve kesintisiz yapılmasını zorunlu hale getirmiştir (Tan ve diğ., 2002, s. 8). Yenilikler, okul ve öğrenme ortamlarının yapısında değişimi zorunlu kılmaktadır. Eğitim kurumları olarak okullar, sürekli yeniliğe açık, bilginin üretildiği, kullanıldığı ve geliştirildiği, takım çalışması ile insana güven sağlayan, toplumun yeni bilgi ihtiyaçlarının karşılandığı, öğrencide özgün ve yaratıcı düşüncüyü geliştirmeyi amaçlayan çok işlevli bir yapıda olmak zorundadır. Dolayısıyla da yeni okul kültüründe en belirgin özellik, takım halinde çalışma ve öğrenme olmalıdır (Balay, 2004).

Ancak günümüzde öğrencilerin düşünme biçimlerindeki farklılıklardan kaynaklanan öğrenme çeşitliliği eğitimde ilgiyi odağını öğrenciye kaydırmaktadır. Öğrenmede aktif rol oynayan öğrenciye öğretmen ise rehber olarak süreci kolaylaştırıcı rol üstlenmektedir. Öğrencilerde gözlenen ilgi ve yetenek farklılıklarına cevap verebilecek çeşitlilik ve esneklikte programlar uygulanarak öğrenme kapasitesi geliştirilebilir ve böylece edinilen bilginin kullanılması ve yeni becerilerin kazanılması ve bunların kullanımının sağlanması gerçekleştirilmiş olur. Mevcut yöntemler ile araştırma ve geliştirme faaliyetlerinde bulunmadan işleri yapmak ve bu kapsamda öğrenmeye sahip olmak çevresel faktörlerin durağan olduğu durumlarda sürdürülebilir bir durumdur. Çünkü bu kişiler çevresel değişimlere kısmi bakış yönelterek, sorunlara genellikle sınırlı biçimde, tek düzeyde ve mekanik eylemlerle tepki verirler. Hâlbuki günümüz bilgi toplumunda çevrenin dinamik, değişken ve hareketli yapısı derinlemesine bir bilgi birikimi, araştırma, analiz ve sentez kabiliyetine sahip öğrenmeye dayanmaktadır. Bu şekilde yetişecek bireyler sürekli deneyim ve araştırma dönütlerine bağlı olarak problemlerini tanımlayarak çözüme kavuşturur. Yeni süreçte dar ve sınırlı düşünen öğrenci tipinden çıkılıp, mevcut bilgilerden başka bir yere ulaşabilen, keşfeden ve eldeki bilgilerin ötesine gitmeyi hedefleyen “entelektüel öğrenci” tipine kavuşulmalıdır (Balay, 2004).

Tüm bu durumlar içinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin en önemli aktörü olan günümüz öğretmeninin, öğrencinin ilerisinde olması, yol gösterebilmesi, danışmanlık ve kolaylaştırıcılık rolünü oynayabilmesi için öncelikle kendisini eğitime ve geliştirebilme sorumluluğunu yüklenmesi gereklidir (Fındıkçı, 1998). Öğretmen kendi yeterlilik düzeyinin farkında olmalı, bilginin güç olduğunu, yeterliğin sürekli öğrenme ve araştırmayla mümkün olduğunu, yetersizliğin bedelinin ise ağır olduğunu bilmelidir. Onlardan beklenen öğrencinin merakını canlandırması, onu araştırmaya yönlmesi ve sistemli çalışmasına yardımcı olmalarıdır. Bunun için de kendisi de sürekli araştırma ve geliştirme faaliyetleri içinde olarak hem kendini geliştirmeli hem de öğrencilerine yardımcı ve rol model olabilmelidir (Dalin ve Rust, 1996).

Öğrenme, bilgi toplumunda artık sadece okullarla sınırlı değildir. Dolayısıyla da bilgi toplumunun eğitim programları için belirleyici olan “öğrenmenin sürekliliği” ilkesi olmalıdır. Bilgi toplumunda insanlar sürekli öğrenmek zorunda kaldıklarından dolayı sürekli araştırma halinde olmak bir zorunluluk haline gelmektedir. Bundan dolayı okulun asıl işlevi çok şey öğretmek değil “öğrenme kapasitesini geliştirmek” olmalıdır (Özden, 2013, s. 59). Bunu sağlayacak en önemli faktör olan öğretmenin ise lider özellikleri olan, iletişim, araştırmacılık ve yaratıcılık becerileri gelişmiş, öğrenci ve diğer öğretmenlerle, okul içinde ve dışında takım ruhu içinde çalışabilen kişi olması beklenmektedir (Merter ve Koç, 2010).

Eğitimde gelişim için araştırma yapmak, sadece araştırmacıların ürettiği teorik temeller üzerinde oturan bir olgu olmamalıdır. Bu bağlamda eğitimde Ar-Ge faaliyetleri; eğitim sistemi adına araştırmacılar tarafından ortaya konulan araştırma çalışmalarını, karar alıcıların eğitimi geliştirmek adına ortaya koydukları araştırmaları ve projeleri, etkili okullar adına yönetici, öğretmen, öğrenci ve ailelerin eğitimini, araştırma temelli bir eğitim anlayışını kapsamalıdır. Ar-Ge kavramı genelde sanayide üretim için teknolojik gelişmeleri, yeni ürün geliştirme gibi endüstriyel yaklaşımları çağrıştırmaktadır. Ancak bilgi toplumunda eğitimin olduğu yerde kalması düşünülemeyeceğine göre yenilik, gelişme ve değişim kavramları ve dolayısıyla da Ar-Ge faaliyetleri eğitimde de vazgeçilmez ve süreklilik arz etmesi gereken bir olgu olmalıdır. Bu faaliyetler öğretmen eğitimini, okul gelişimini, stratejik planları, müfredatı, yönetici eğitim programlarını, ulusal ve uluslar arası projeleri, üst ve alt sistemlerin geliştirilmesi adına yapılacak çalışmaları ve araştırmaları kapsamalı ve bir bütün halinde uyum içinde yürütmelidir

(Tan ve diğ., 2002; Balay, 2004; Fındıkçı, 1998; Dalin ve Rust, 1996; Öden, 2013; Merter ve Koç, 2010).

3.06. Milli Eğitim Bakanlığı ve Araştırma Geliştirme

Ülkemizde yürürlükte olan öğretim programlarının, bireylerin araştırma becerilerinin geliştirilmesini hedeflediği görülmektedir (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk, 1999; Saracaloğlu, 2008). Ancak belli bir dönem araştırma yapmak yasal olarak sadece üniversitelerin görevleri kapsamında bulunmaktaydı. Yaşanan gelişme ve değişmelere paralel olarak eğitim programının değişmesiyle bu sorumluluk sadece üniversitelerin görevi olmaktan çıkmış, çeşitli kurum ve birimlere de yansımıştır (Alkan, 1989). Mevcut anayasamız, eğitim öğretim kurumlarına eğitim-öğretim etkinliklerinin dışında araştırma ve inceleme görevini de yüklemiştir. Anayasada yer alan bu husus, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na da yansımış ve "araştırma" genel amaçlar arasına girmiştir (Büyüköztürk, 1999).

Bu bağlamda Eğitimde Araştırma-Geliştirme faaliyetlerini yürütmek adına Milli Eğitim Bakanlığının araştırma ve geliştirme (Ar-Ge) birimi olan Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), eğitimle ilgili gelişmeleri yurt içinde ve yurt dışında takip etmek, MEB'in ihtiyaç duyduğu konularda araştırma yapmak ya da araştırmacılara destek vermek ve bu araştırmaların hayata yansıtılabilmesi amacıyla öneriler ortaya koymak, ayrıca eğitimle ilgili yapılmış araştırmaları ve makaleleri derleyerek internet ortamında kullanıcıların hizmetine sunmak amacıyla T.C. Hükümeti ile Dünya Bankası arasında 18 Mayıs 1990 tarihinde imzalanan ve 10 Temmuz 1990 tarih ve 20570 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) ile ilgili "İkraz Anlaşması" gereğince oluşturulmuştur (MEB, 2015).

Eğitim ve öğretimde uygulanan yenilik ve gelişmeleri yurt içinde ve yurt dışında takip etmek ve değerlendirmek, eğitim ve öğretim programlarını araştırmak, incelemek; söz konusu programların geliştirilmesi, uygulanması ve izlenmesiyle ilgili yeni modeller geliştirerek Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına sunmak, ulusal ve uluslararası düzeyde öğrenci başarılarını araştırmak, karşılaştırmak ve değerlendirmek, eğitim ve öğretimle ilgili alanlarda araştırma yapmak, araştırma sonuçlarına göre çözümler

geliştirmek ve önermek, çalışma alanı ile ilgili konferans, seminer, sempozyum, panel gibi toplantılar düzenlemek ve bu toplantılardaki tebliğleri gerektiğinde yayımlamak, eğitim ve öğretimle ilgili standartları ve kaliteyi geliştirici çalışmalar yapmak ve tekliflerde bulunmak, bu konularda rehberlik ve danışmanlık yapmak, görev alanıyla ilgili konularda gerektiğinde ihtisas komisyonları kurmak ve çalıştırmak, METARGEM (Mesleki ve Teknik Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Merkezi) ile ilgili iş ve işlemleri yürütmek görevlerini yerine getirmekle yükümlü EARGED'in bünyesinde oluşturulan birimler ve görevleri ise şu şekildedir (MEB, 2015).

Araştırma Şubesi: Başkanlığın eğitim araştırmaları programını hazırlamak, bu program çerçevesinde öncelikleri dikkate alarak eğitimle ilgili araştırmalar yapmak ya da araştırmaların yapılmasını sağlamak, bu amaçla üniversiteler ve diğer akademik kuruluşlarla iş birliği yapmak. Bakanlığın ihtiyaç duyduğu alanlarda araştırmalar yapmak üzere araştırma ekipleri kurmak, üniversitelerin lisansüstü öğrencilerine ve diğer araştırmacılarına araştırma desteği vermek, bütçe imkânları ölçüsünde ihale yoluyla araştırma yapılmasını sağlamak. Yurt içinde ve yurt dışında eğitimle ilgili araştırma ve geliştirme (Ar-Ge) merkezleri veya enstitüleri ile iş birliği yapmak, ulusal veya uluslararası bilimsel etkinlikleri izleyerek etkinliklerin sonuçlarını eğitim sistemine kazandırmak için çalışmalar yapmak. Eğitim sisteminin geliştirilmesi amacıyla eğitimle ilgili araştırma ve makaleleri derlemek, bilgi bankası oluşturmak ve bunları internet ortamında yayınlamak. Eğitimle ilgili elde edilen verileri, bilgi sistemlerini kullanarak analiz etmek, yorumlamak ve ilgili birimlerin hizmetine sunmak. Birden fazla ilde MEB'e bağlı kurumlarda araştırma yapmak isteyen araştırmacıların veri toplama araçlarını, uygulama izni taleplerini ilgili yönerge doğrultusunda değerlendirmek.

Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Şubesi: Başkanlığın görev kapsamındaki Avrupa Birliği ile ilgili iş ve işlemleri yürütmek, bu kapsamda proje hazırlamak ve uygulamak, projeleri izlemek, değerlendirmek ve raporlaştırmak.

Bütçe ve Satın Alma Şubesi: Başkanlığın yıllık yatırım ve cari bütçesini hazırlamak ve harcamaları planlayıp uygulamak.

Eğitimi Geliştirme Şubesi: Eğitim sisteminin geliştirilmesi amacıyla yurt içinde ve yurt dışında eğitimle ilgili araştırma ve geliştirme (Ar-Ge) merkezi veya enstitüleri ile iş

birliği yapmak, ulusal veya uluslararası bilimsel etkinliklere katılarak etkinliklerin sonuçlarını değerlendirmek ve eğitim alanındaki yenilikleri sisteme kazandırmak için geliştirme çalışmaları yapmak.

İdarî İşler Şubesi: Başkanlığa gelen evrakı Başkana sunmak veya ilgili şubelere sevk etmek, evrak kayıt ve takip işlerini yapmak, yanlış gelen evrakı ilgili daireye göndermek.

İnsan Kaynakları Şubesi: Başkanlığın insan gücü planlamasını yaparak ihtiyaç duyulan alanlarda personel temin etmek, gerektiğinde akademik danışman ve öğretmen görevlendirmek.

Kütüphane Dokümantasyon ve Arşiv Şubesi: Yurt içinde ve yurt dışında eğitim, öğretim, müfredat ve ders kitapları ile ilgili yayınları takip etmek, kitap ve doküman olarak veya elektronik ortamda kullanıcılara sunmak.

Ölçme ve Değerlendirme Şubesi: Standart başarı testleri ve anketlerle eğitimde durum tespiti çalışmaları yapmak ve yıllara göre değişiklikleri belirleyerek sonuçlarını ilgili birimlerin kullanımına sunmak.

Program Şubesi: Eğitim ve öğretimle ilgili programları eğitimdeki değişim ve gelişmeler doğrultusunda araştırmak, incelemek ve ilgili kurumların talebi durumunda değerlendirmek ve geliştirmek.

Proje Şubesi: Başkanlığın görev tanımına giren alanlarla ilgili ihtiyaç duyulan konularda ulusal ve uluslararası proje hazırlamak.

Teknoloji ve Tasarım Şubesi: Başkanlık birimlerince hazırlanan süreli ve süresiz yayınları ve öğretim materyallerini yayıma ve baskıya hazırlamak, gerektiğinde bu konularda Bakanlığın ilgili birimleri ile iş birliği yapmak.

Eğitim-İstihdam ve Mezunları İzleme Şubesi: Mesleki ve teknik eğitim ve öğretim sisteminden mezun olan öğrencilerin istihdam şartlarını sürdürülebilir bir yapıda, elektronik ortamda izlemek; yurt içinde ve yurt dışındaki panel, konferans, seminer vb. etkinliklere katılmak.

Ulusal Referans Noktası Şubesi: İlgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparak sertifika ekleri ve belgelendirme konularında çalışma yapmak ve yapılacak çalışmalara katılmak.

Mesleğe Yönelme, Rehberlik ve Bilgilendirme Şubesi: Mesleki ve teknik eğitim alanında ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine yönelik rehberlik ve bilgilendirme faaliyetlerinde bulunmak.

Strateji Geliştirme Şubesi Müdürlüğü: Eğitim - öğretimle ilgili istatistikî bilgileri temin etmek, Başkanlığın çalışmaları ve amaçları doğrultusunda değerlendirerek kullanıma sunmak.

Hizmet İçi Eğitim Şubesi Müdürlüğü: Başkanlığın hizmet içi eğitim ihtiyacını tespit etmek. Eğitim faaliyetlerinin programlarını hazırlamak.

Mesleki ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi (METARGEM): Mesleki ve teknik eğitimde öğretim programları ile eğitim ve öğretim uygulamalarının etkililiğini ve verimliliğini araştırmak, izlemek, değerlendirmek. Bakanlığın ilgili birimleri, üniversiteler, yerli ve yabancı uzmanlar, mesleki ve teknik eğitim ile ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparak iş piyasasında, teknolojide ve eğitimde meydana gelen değişim ve gelişmeleri izlemek.

Ancak yukarıda yasal dayanakları ve görevleri açıklanan EARGED birimi 14 Eylül 2011 tarihinde yayınlanan 652 sayılı kanun hükmünde kararname ile kapatılmış ve Bakanlığın yeni teşkilat yapısında yer almamaktadır. Bunun üzerine 2014-2015 eğitim-öğretim yılı itibari ile MEB merkez teşkilatında oluşturulan bazı genel müdürlüklerin alt birimleri olarak Araştırma ve Geliştirme Araştırma Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlıkları faaliyetlerini yürütmektedir. Bu birimler ve görevleri aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır (MEB, 2016):

Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde faaliyetlerini yürüten Eğitim Ortamlarının ve Öğrenme Süreçlerinin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı

- *Eğitim ortamlarını ve öğrenme süreçlerini geliştirmek,*
- *Okullar arasındaki kalite ve sayısal farklılıkları giderecek tedbirler almak,*
- *Okul ve kurum kültürünü güçlendirmek,*
- *Etkili ve öğrenci merkezli eğitimi geliştirmek ve uygulanmasını teşvik etmek,*
- *Mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesi amacıyla ilgili uluslararası kuruluşlarla işbirliği yapmak, buna ilişkin iş ve işlemleri yürütmek,*

Ortaöğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde faaliyetlerini yürüten Araştırma Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı

- Ortaöğretime yönelik araştırma, planlama ve geliştirme çalışmaları yapmak,
- Hizmetlerin etkin ve verimli bir şekilde sunulmasına yönelik proje faaliyetlerini planlamak ve uygulamak
- Ortaöğretim alanında çeşitli kuruluşlarca yapılmış araştırma ve projeleri izlemek ve sonuçlarını değerlendirmek,
- Ulusal ve uluslararası kuruluşlarla iş birliği yaparak eğitim projeleri hazırlamak ve uygulamak,

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü bünyesinde faaliyetlerini yürüten Araştırma Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı

- Öğretmen ihtiyacının karşılanmasına yönelik politika veya stratejiler oluşturmak.
- Öğretmenlik mesleği ve mesleki gelişim konularında araştırma geliştirme faaliyetleri ve proje çalışmaları yapmak, yaptırmak.
- Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri ile mesleki gelişim süreci uygulamalarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik araştırma geliştirme faaliyetleri ve projeler yapmak, yaptırmak.
- Öğretmenlerin nitelik ve yeterliklerine yönelik ilgili kamu kurum ve kuruluşları, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği içinde araştırma geliştirme faaliyetleri ve projeler yapmak, yaptırmak.
- Eğitim ortamında öğretmenlere yönelik şiddetin önlenmesine ilişkin araştırmalar yapmak, bu amaçla yapılan çalışmalara katkı sağlamak.

Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde faaliyetlerini yürüten Araştırma Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı

- e-Sınavlarla ilgili iş ve işlemleri yürütmek, bu sınavlara yönelik araştırmalar yapmak,
- Yeni sınav yöntem ve teknikleri ile yeni soru türlerine göre ilgili araştırmalar yapmak, projeler geliştirmek ve pilot uygulamalar yapmak,

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde faaliyetlerini yürüten **Araştırma Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı**

- Özel eğitime ve rehberlik hizmetlerine yönelik araştırma, planlama ve geliştirme çalışmaları yapmak,
- Ulusal ve uluslararası kuruluşlarla iş birliği yaparak özel eğitim ve rehberlik hizmetlerine yönelik projeleri hazırlamak ve uygulamak,

Temel Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde faaliyetlerini yürüten **Araştırma Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı**

- Eğitim politikalarına kaynaklık teşkil edecek araştırma ve geliştirme çalışmalarını yürütmek,
- Ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparak eğitim projeleri hazırlamak ve uygulamak,

Eğitim Teknolojileri Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı bünyesinde faaliyetlerini yürüten **Eğitim Teknolojileri Geliştirme ve Projelere Daire Başkanlığı**

- Genel Müdürlük faaliyet alanlarıyla ilgili ihtiyaç duyulan konularda yapılacak araştırmaları planlamak, uygulamak, değerlendirmek ve sonuç raporlarını hazırlamak,
- İhtiyaçlar doğrultusunda yenilikçi çözümleri esas alan projeler geliştirmek ve uygulamaya koymak,
- İlgili birimler ile iş birliği yaparak proje sonrası uygulama planları hazırlamak ve projenin sürdürülebilir iş süreçlerine dönüşümünü sağlamak,
- Teknoloji destekli eğitimle ilgili ulusal ve uluslararası projeleri yürütmek,
- Eğitim alanında yeni uygulama ve bilimsel gelişmeleri izlemek, değerlendirmek ve ilgili birimlerle paylaşmak,
- Eğitim araç ve ortam standartlarının geliştirilmesi ve uygunluk testlerine yönelik çalışmalar yapmak,

görevlerini üstlenmişlerdir. Bu doğrultuda MEB vizyonunu; “Ülkemizin eğitimde model ve lider bir ülke olmasına katkıda bulunan, Türkiye’de eğitim görmeyi herkes için ayrıcalığa dönüştüren ve mutlu bireyler yetiştiren bir eğitim sistemi olmak” Misyonunu da ;“İnsanlar yetiştirmek ve bunun için politikalar geliştirmek, eğitim ve öğretim

programları hazırlamak, ilgili standartları ve öğretmen yeterliliklerini belirlemek, eğitimle ilgili AR-GE çalışmaları yapmak, eğitim ortamını hazırlamak, eğitim-öğretim yapmak, mesleki eğitim-istihdam bütünlüğünün sağlanmasına katkıda bulunmak, rehberlik, denetim ve değerlendirme sistemleri oluşturmak” şeklinde tanımlamaktadır (MEB, 2014).

Bu tanımlamalar doğrultusunda MEB’in araştırma ve geliştirme faaliyetlerine önem verdiği ve oluşturduğu birimlerinin her birinin bünyesine Ar-Ge birimleri dâhil ettiği görülmektedir. Artık Ar-Ge faaliyetleri, kapatılan EARGED de olduğu gibi tek bir çatı altında değil de ayrı ayrı birimler olarak genel müdürlükler bünyesinde yürütülmektedir.

3.07. Araştırma Kültürü

Mevcut literatür yetersizliğine bakıldığında “araştırma kültürü” nün tam olarak tanımlanması pek de kolay değildir. Genellikle araştırma, araştırmacı, araştırma kültürü, araştırma ve geliştirme kavramlarının üniversite ile birlikte anılmakta ve üniversiteye kadar eğitim veren kurumlar için pek de gündeme gelmediği görülmektedir (Evans, 2007).

Bununla birlikte araştırma kültürü; araştırmaya ve bilimsel bilgiye değer verilen, uygulamalarda bilimsel verilerden dayanak alınan, bilimsel bilgi üretiminin gelişimi için araştırmaya elverişli koşulları oluşturmaya çalışan, sorgulayıcı ve eleştirel bakış açısının egemen olduğu ve araştırma geleneğine dayalı bir geçmişe sahip olan bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Bakioğlu ve Kurnaz, 2013).

Olaylara bilimsel açıdan bakabilmek, yapılan araştırmalardan yararlanmak, etkilenmek ve araştırma yapmak kuskusuz ki belli bir düzeyde eğitimi ve araştırma kültürünü gerekli kılar (Aksoy, 2003).

Araştırma kültürü insanlığın daha ileriye götürülmesi için bilginin keşfi ve geliştirilmesine adanmış inanç ve değerlerin yaşandığı dünya görüşü olarak ortaya konulabilir. Dolayısıyla araştırma kültürünün geliştirilmesi zaman almakta ve üç temel gerekliliğe dayanmaktadır (Parse, 2007). Bunlar;

- Bir araştırma kurumu olarak tanınmada isteklilik
- Bu yöndeki bir hareketin plan ve gelişimini üstelenebilecek nitelikte lider

- Maddi ve diğer kaynakların sağlanmasıdır.

Birçok araştırma, kişi başına düşen gelir ile kişi başına düşen bilimsel yayın sayısı arasında tam bir orantının olmadığını ve araştırma kültürü gibi başka etkenlerin de araştırma veriminde ve sıklığında rol oynayabileceğini ortaya çıkarmıştır (Asan, 2007). Bununla birlikte, araştırma kültürünün eksikliği de bilimsel üretkenliği olumsuz etkileyen çevresel faktörler arasında sayılmaktadır (Mengi ve Schreglmann, 2013).

Araştırma kültürü, bir toplumun bilime, bilimsel bilgiye, araştırma ve araştırmacıya yaklaşım biçimini belirleyen en önemli etkenlerden birisidir. Toplumda güçlü bir araştırma kültürünün var olması araştırmaların ve araştırmacıların gelişimine en büyük katkıyı sağlayacak faktördür (Bakioğlu, 2013b).

Araştırma kültürü üniversitelerin işleyişinin temeli, akademik yaşamın kaynağı olmakla birlikte, araştırma etkinliklerine önem kazandıran ve bu etkinlikleri anlamamızı ve değerlendirmemizi de sağlayan bir yapıdır (Cheetham, 2007).

Araştırma çoğu zaman sadece olaylara bakma, bilgi ve veri toplama gibi değişik şekillerde tanımlanmakla birlikte, aslında bu tanımların hepsinde, araştırmada insanlığın yararına yönelik olma; bireyin ve toplumun karşılaştığı problemleri çözme insanlığın hizmet ve kullanımına yeni araçlar getirme gibi amaçların bulunduğu ifade edilmektedir (Kaptan, 2000, s. 32).

Araştırma yapabilmek, belli düzeylerde uzmanlığı; yapılan araştırmalardan yararlanmak, ondan etkilenebilmek, ona yardımcı olabilmek ise genel bir araştırma kültürünü gerektirir. Genel kültür ile uzmanlık düzeyindeki bu etkinliklerin kazanılabilmesi için düzenlenen eğitime 'araştırma eğitimi' denir. Araştırma eğitiminin temelinde, bilimsel yöntem ve onun gerektirdiği teknik bilgi, beceri ve tutumları bilip sergileyebilmek ve onun bireysel ve toplumsal yaşamdaki yerini kavramak vardır (Karasar, 2015, s. 45). Buna göre söz konusu eğitimin hedefi, araştırmacı tutum ve davranışlarına sahip bireyler yetiştirmektir (Saracaloğlu, 2008). Dolayısıyla araştırma kültürü kazandırmak amacıyla yapılması gerekli olan araştırma eğitimi; bireylere bilimsel tutum ve davranışları, araştırma alanına ilişkin yeterlilikleri kazandırarak bireylerde ve toplumda araştırma bilinci oluşturmayı amaçlayan bir eğitimidir (Ünal ve Ada, 2012, s. 140).

Araştırma kültürü; okul, öğretmen, öğrenci, eğitim-öğretim programı, eğitim sisteminin alt ve üst sistemleri, karar alıcılar, uygulayıcılar, geliştiriciler açısından ayrı ayrı değerlendirilebilir. Bu açıdan bakıldığında bir kurumun araştırma kültürüne sahip olması; paylaşılan değerlerin, varsayımların, inançların, ritüellerin ve diğer davranış kalıplarının araştırma temelli olarak oluşturulması, araştırmaya dayalı olarak uygulamaların yapılması ve çıktılarının da bu şekilde sağlanmaya çalışılması anlamına gelmektedir (Evans, 2007). Ancak böyle bir kültürün geliştirilmesi akşamdan sabah gerçekleşebilecek basit bir şey olmadığı gibi kalıplaşmış olarak da sürekli devam etmeyecek ve yenilik, değişiklik ve gelişme isteyecektir. Bu da oluşturulmak istenen kavramın kendisi için de kendisine ihtiyaç duyması ve varlığını da bu şekilde devam ettirmesi demektir. Bu noktada en büyük destek olabilecek olan eğitim yöneticileri de öğretmenlerin yaptıkları araştırmalar için uygun fiziksel koşulları sağlayarak ve öğretmenlere elde ettikleri sonuçları paylaşma imkânı sunarak kurumlarındaki araştırma kültürünü güçlendirebilirler (Şahin ve Arcagök, 2013).

Zaten kırılğan ve zor olan araştırma kültürünün oluşturulmasında dirençle karşılaşılması ve beraberinde zorlukları da getirmesi doğaldır. Çünkü bu bir kerelik bir proje değildir, devam eden stratejik politikaların ve bir dizi planlı eylemlerden oluşan bir süreç ile var olabilecek bir olgudur (Hazelcorn, 2005) sistemi oluşturma anlamında ulusal olarak oluşturulan sistematik araştırma kültürü kurumsal araştırma kültürünün gelişimine uygulanmak için adapte edilmelidir. Ancak bu sayede kurum düzeyinde oluşturulacak araştırma kültürü ile temelden bir yapılanmaya gidilebilir (Dyson ve Deforges, 2002).

Araştırmacılığı destekleyen bir kültürün geliştirilebilmesinde liderliğin büyük önemi bulunmaktadır. Akademik araştırmanın kişileri ileriye götüreceği bir vizyona sahip olduğunun duygusunu verebilme, kişileri araştırma gündemine dâhil edebilme ve araştırmaya teşvik etme yapıcı ya da uyarlamacı bir liderlik gerektirmektedir (Ball, 2007). Gerek üst yönetim gerekse diğer yöneticiler önce kendileri birer araştırmacı olarak meslektaşlarına örnek olmalı, araştırma üretimi ve tüketimini değerli bulduklarını hissettirmeli, araştırma üretimini ve tüketimini teşvik edecek bir iklim oluşturmaya çalışmalı ve ekip çalışmasına, işbirliğine ön ayak olarak araştırma etkinliklerine olumlu yönde katılım sağlayarak bu sayede bu kültürün oluşumunu kolaylaştırmış olabilirler (Bakioğlu, 2013b).

Bir ülkenin araştırma kültürü o ülkenin tüm kaynaklarının, tarihinin, geleneklerinin, eğitiminin, genel kültürünün, resmi ve gayri resmi örgütlenmesinin bir sonucudur. Bu açıdan araştırma kültürünü engelleyen öğelerin ortadan kaldırılması ancak topyekûn bir ulusal seferberliğin sonucu olarak algılanabilir (Kongar, 1999). Araştırma kavramına toplum tarafından hak ettiği önemin verilmesi ülkenin gelişmişlik düzeyine olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Mengi ve Schreglmann, 2013). Ulusal düzeyde araştırma etkinliklerinin geliştirilebilmesi ve iyileştirilebilmesi etkin bir araştırma yönetimi sürecini ve sürdürülebilirliği olan bilim politikalarını gerektirmektedir (Bakioğlu, 2013b).

Çağdaş toplumun temel özelliklerinden biri olarak görülen araştırma kültürü bilişsel, duyuşsal ve devinsel yeterlikleri ya da nitelikleri kapsamakta ve bireylere eğitime kazandırılabilmesi kabul edilmektedir. Ancak, araştırma bilgi ve becerisinin kazandırılması, bireyin araştırma yapabilmesi için temel bir koşul olmakla birlikte yeterli bir koşul değildir. Bireyin bu alana yönelik ilgisinin, sahip olduğu değerlerin ve dahası bu süreci kendisi için bir tehdit unsuru olarak görüp görmemesinin de onun araştırma yapmasında etkili olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 1997).

Birey boyutunda araştırma kültürü incelendiğinde; araştırma kültürüne sahip bireylerin

- Meraklı, yani, doğayı, olayları anlamak isteyen,
- Eleştirel düşünme becerilerine sahip, nedensellik ilkesine göre hareket eden,
- Yeni araç, gereç icat etmeye çalışan, yaratıcı,
- Tüm yaşamlarını araştırma eylemlerine adanmış,
- Girişimci,
- Fikirlerini açıklamaktan korkmayan (Asan, 2007) bireyler olduğu görülür.

Eğer öğretmenlerin kendileri araştırma becerilerinden yoksunlar ise ve alanda yapılan bilimsel çalışmaların etkili bir tüketicisi konumuna gelememişler ise yetiştirecekleri bireylere de bir araştırma kültürü kazandırmaları da çok zordur (Berber, 2013).

3.08. Eğitim Araştırmaları

Disiplinler arası bir çalışma alanı olan eğitim bilimlerinde yapılan araştırmalar pek çok alan ile ilişki içinde bulunduğundan, bu alanlardaki kuram ve kavramların etkisi altında

kalmıştır (Şişman, 2011). Dolayısıyla eğitim üzerine yapılan bilimsel araştırmalar süreç içerisinde bir çok disiplinde oluşturulan ve geliştirilen araştırma, paradigma, yaklaşım, yöntem ve tekniklerinden etkilenmiştir ve dolayısıyla çeşitli disiplinlerden alınan kavram ve yöntemler eğitimde araştırmaya dayalı bilginin artmasına neden olmuştur (Armağan, 2012).

Eğitim araştırmaları, eğitim ile ilgili uygulamalar, kararlar ve politikalar açısından nesnel, geçerli ve güvenilir bilgi üretmesi yönüyle önemli bilgi kaynaklarıdır (Balcı, 2010). Eğitimdeki bilimsel araştırmalar, eğitimin genel bir anlamda problemlerinin çözülmesi, özel bir anlamda öğretim materyallerinin ve metotlarının geliştirilmesi, öğrencilerinin zihinsel çalışma süreçleri gibi konularda oldukça yararlı bilimsel bilgiler sağlamıştır (Ekiz, 2009).

Eğitim araştırmalarında temel amaç; genel ilkeleri veya insanların eğitimsel durumlarda olayları açıklama, tahmin etme ve kontrol etmede kullanabileceği davranışların yorumlanmasını keşfetme, bir başka deyişle bilimsel teoriyi formüle etmektir (Ary, Jacobs ve Sorensen, 2010).

Bilim insanlarının yaptığı araştırmalar ile; eğitim uygulamalarında verimi arttırmak, etkili öğrenmeyi gerçekleştirmek, mevcut durumları açıklamak ve bilimsel olarak değerlendirebilmek mümkün olmaktadır (Mertens, 2014). Dolayısıyla eğitim araştırmalarında; bir problemin çözümünü arama, temel ya da birinci el kaynaklardan yeni veri toplama ya da yeni bir amaçla var olan verilerin kullanımı, doğru gözlem ve betimleme vardır. Ayrıca dikkatlice desenlenmiş prosedürler ve güçlü analiz metotları uzmanlık, alana aşinalık, yöntemde yeterlik, verilerin toplanması ve analizinde beceri olmazsa olmazlardandır. Bununla birlikte probleme objektif, yansız çözüm bulmak amacıyla kullanılan prosedürlerin geçerliği ve güvenilirliğini sağlamak da önemli faktörlerdir (Anderson ve Arsenault, 2002).

Eğitimde araştırma gereklidir; çünkü bugünün gelişmiş ve çağdaş toplumlarında eğitim-öğretimin uygulamasını yönlendiren temel prensip “genel bilmeler” değil, aksine araştırmaya, kanıta dayalı yani “veri-merkezli” çalışmalardır. Çünkü sorgulanmadan ve sistematik olarak incelenmeden ortaya konulan düşünceler ve bilgiler sadece deneyim ve mantığa dayanmaktadır. (Ekiz, 2004). Elde ediliş biçimleri bilimsel araştırmaların sonuçlarındaki geçerlik ve güvenilirliği arttırmaktadır. Dolayısıyla sonuçları önem arz

eden araştırmaların kullanımını da önemli bir yer teşkil etmelidir. Ülkelerin ve toplumun gelişmesinde eğitim ve eğitimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde ise eğitim araştırmaları önemli bir rol oynamaktadır (İlhan ve diğ., 2013).

Eğitim araştırmalarında (Berber, 2013);

1. Bilimsel yöntemlerin eğitim incelemelerine uygulandığı
 - a. Problemin tanımlanması,
 - b. Veri toplama,
 - c. Toplanan verilerin objektif ve sistematik bir şekilde düzenlenmesi, analizi
 - d. Sonuçların ortaya çıkarılması aşamaları izlenir (McMillan ve Schumacher, 2006).
2. Disiplinler arası çalışma ve pek çok bilim dalında kullanılan yöntemlerden faydalandığı görülür.

Bu esaslarla birlikte eğitim araştırmaları genel olarak üç temel noktada yoğunlaşmaktadır. Bunlar (McMillan ve Schumacher, 2006);

1. *Temel (basic/fundamental) araştırmalar*: İlgili bilim dalında değişik alanlarda kuramsal bilgi üretmeyi esas alan araştırmalar,
2. *Uygulamalı (applied) araştırmalar*: Bilim dalında yaşanan sorunların tespiti ve bunlara dönük çözümler üretmeyi amaçlayan araştırmalar,
3. *Değerlendirme (evaluation) araştırmaları*: Uygulamada olan bir sürecin ne kadar etkin ve verimli olduğunu test etmeyi amaçlayan araştırmalardır.

Eğitim araştırmalarındaki bu üç temel nokta arasında bir etkileşim vardır. Betimleme bunların hepsinin temelidir. Betimleme olmadan açıklama, açıklama olmadan genelleme yapılamaz. Temel araştırma ise genelleme olmadan düşünülemez. Ancak eğitim araştırmaları her şeyden önce betimleme düzeyinin ötesine geçebilmelidir (Balcı, 2015).

Eğitim insanı ilgilendiren bir alan olduğundan eğitimde insan faktörü, sosyal etkileşim ağlarında oluşabilecek değişiklikler, karmaşık insani ilişkiler ve durumların birbirini etkilemesi ve birbirinden etkilenmesi dolayısıyla eğitimde bilim yapmak ve bilimsel bulguları uygulamak oldukça zor ve girift bir durumdur (Berliner, 2002). Ayrıca eğitim

araştırmalarında bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Eğitsel araştırmayla elde edilen bilgi, eğitsel uygulama ve araştırmanın niteliği bakımlarından sınırlandırılır. Eğitsel araştırma etik ve yasal sınırlılıklara tâbidir. İnsanlar üzerinde araştırma yapma, eğitimin kamusal niteliği, eğitsel uygulamaların karmaşık oluşu ve yöntemsel sınırlılıklar bu sınırlılıklar arasında sayılabilir (Balcı, 2015).

Eğitim araştırmasının eğitim uygulamasını geliştirmeye etkisi tartışmalı veya sınırlıdır. Eğitim araştırmaları ile ilgili olarak bu yöndeki eleştiriler iki turlüdür (Yan, 2005 ten akt: Armağan, 2012). Bunlar;

1. *Araştırmaların aşıkârlığı*: Eğitim araştırmalarının bulguları insan doğası hakkında eğitim uygulamacılarının zaten bildiği genellikle sağduyulu çıkarımlardır.
2. *Bulguların tutarsızlığı*: Eğer eğitim araştırmacıları birbirlerinin bilimsel bulgularıyla uyumazsa, bu tutarsızlıktan veya bazen çelişkili bulgulardan bile uygulamacıların yararlanmasını beklemek zordur.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak başlıca kaynaklar ise “*araştırma süreçlerinin kavramsallaştırılması, gözlemlenmesi ve sistematik olarak kaydedilmesi, gözlemlenen verilerin analiz edilmesi ve elde edilen verilerin yayımlanması*” olarak tanımlanan eğitim araştırmalarıdır (Mortimore, 2000). Bu bağlamda amacı “eğitim uygulamalarının anlaşılması ve geliştirilmesi” olan eğitim araştırmalarından yararlanma yollarının etkin kullanımına ilişkin bilgilerin ve güncel eğitim araştırmalarına ulaşma yollarının öğretmenler tarafından bilinmesi beklenmektedir (Ekiz, 2006a; Drill, Miller ve Behrstock-Sherratt, 2013).

Araştırmacıların yaptığı araştırmalardan, uygulayıcı konumunda olan insanlar elde edilen bulguları almalı ve kullanılmalıdır. Fakat bu durum böyle olamamakta ve hatta gelişmiş ülkelerde bile araştırmacı-uygulayıcı arasındaki bu ilişki gerçekteşmemektedir (Kaptan, 2000, s. 45). Uzun yıllar eğitim-öğretim ile ilgili yapılan araştırmalar sadece üniversiteler tarafından gerçekleştirilmiş ve öğretmenler, okul yöneticileri, veliler ve öğrenciler araştırma nesnelere olarak görülmüşlerdir. Bu bakış açısında akademisyenler öğretmenleri kendi bulgularının edilgen alıcıları olarak görmektedir (Kuzu, 2009).

Bilimsel araştırmayı değerli kılan, eğitimcilere sağlıklı bilgi temeli sağlıyor olmasıdır. Eğitsel kararlar için yanlılıktan uzak, nesnel, geçerli ve güvenilir bilgi üretmenin yolu

eğitim araştırmalarıdır. Bu açıdan eğitim araştırmalarının önemi ortadadır (Balcı, 2015). Eğitim araştırmacıları ile eğitim uygulayıcılarının araştırmaları algılamalarının farklı olması, eğitim araştırmalarının pratikte yankı bulmasını zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin birçoğu araştırmaları mesleklerinde uzmanlaşmalarının bir temeli olarak görmekte fakat mevcut çalışmaları uygulamalarıyla ilgili olmadıkları gerekçesiyle kabul etmemektedirler (Hargreaves, 2000). Bu nedenle, eğitim araştırmacıları tarafından ortaya konulan araştırma raporları, öğretmenler tarafından fazla ciddiye alınmamakta ve sonuç olarak pratiğe yansımamaktadır. Eğitim araştırmalarının sonuçlarının pratiğe yansımamasının diğer bir nedeni, öğretmenlerin ve araştırmacıların eğitim sürecinde ortaya çıkan olaylara bakış açılarının genelde farklı olmasından kaynaklanmaktadır (Küçük, 2002).

Bundan dolayı öğretmenleri eğitim araştırmalarına dâhil edebilecek çeşitli yöntemler oluşmuştur. Eğitimde değişim ve gelişiminin oluşturulmasını ve öğretmenin araştırmacı olmasını da sağlayan en güçlü araştırmalardan birisi eylem (aksiyon) araştırmasıdır (Ekiz, 2009).

Eylem araştırmasında (Mills, 2014);

- *Öğretmenler birer araştırmacıdır:* ğretmenler ve yöneticiler tarafından kendi gözetimindeki öğrenciler üzerinde (Kim?)
- *Daha iyi bir eğitimin nasıl yapılabileceği araştırılır:* Okullarda ve sınıflarda(Nerede?),
- *Okulların nasıl işlediği hakkında bilgi edinilir:* Okul ortamında pozitif eğitsel değişimi etkilemek amacıyla gerçekleştirilen bir süreç (Niçin?)
- *Araştırma süreci sistemattir:* Ne olduğunu tanımlamak ve yapılan eğitsel girişimlerin (uygulamaların) etkilerini anlamak için nitel yöntemler kullanılır (Nasıl?).

Uygulamada yaşanan sorunların zmne yönelik olarak yapılan araştırmaların beklenen amaca ulaşabilmesi için (Yıldırım ve diğer., 2014);

- Uygulayıcıların karşılaştıkları problemlere zm bulmada bu araştırmalardan faydalanması
- Bu faydalanabilmenin gerçekleşmesi için ise, uygulayıcıların

- Yapılan eğitim araştırmalarından haberdar olması
- Elde edilen bulguları anlayabilmeleri
- Kendi durumlarına göre uyarlayabilmeleri gerekmektedir.

Öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve deneyimleri göreve başladıkları ilk günden itibaren başlamakta ve öğretmenlik yaşantıları boyunca artmaktadır. Fakat ğretmen eğitimi programlarının ve adayların ğretmen araştırmalarına karşı tutumlarını olumlu lde geliştirmek için gerekli bilgi, beceri ve davranışları onlara kazandıramadıkları vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, Auger ve Wideman (2000) ğretmenlerin özellikle mesleğin ilk yıllarında ğretmen araştırmalarını kullanmaları adına yaptığı öneriler mesleğe yeni başlayan bir ğretmen için yol göstericidir; Bunlar;

- Sistematik uygulamayı (yansıtmayı) kendi mesleki etkinliklerinin önemli bir kısmı olarak tanımlarlar.
- Kendi ğretim ve öğrenmeleri hakkında pratik sorular oluştururlar.
- Öğretmen araştırmasına bağlı olarak kendi uygulamalarının gelişmesini planlarlar.
- Kendi çalışmalarını oluşturmak, uygulamak ve bulgularının geçerliğini sağlamak için kritik yapan meslektaşlarla veya rehber öğretmenlerle çalışırlar.
- Uygulamalarının etkilerini değerlendirmek için, sistematik veri toplama ve analiz etme yöntemlerini kullanırlar.
- Öğrencilerin ğrenmesi üzerinde farklı nitelikteki değerlendirme sonuçlarının yanında, gözlemlerini ve öğrencilerle ilişkilerini kapsayan verileri de kullanırlar.
- Kendi sınıflarının etik şartlarını kullanırlar.
- Uygulamadaki değişimin etkisini analiz etmek için, seçtikleri modelleri tanımlayarak, araştırma verilerine dayalı sonuçlar çıkarırlar.
- Eylem araştırmalarının sonuçlarını ilgili literatürle karşılaştırırlar.
- Eylem araştırmalarının raporlarını hazırlayarak, öğrendiklerini meslektaşlarıyla ve ilgili diğer kişilerle paylaşırlar.
- Sonraki yıllarda ortaya çıkabilecek mesleki gelişim ihtiyaçlarını tanımlamak için, kendi araştırmalarının sonuçlarını kullanırlar.

Eğitimciler ve araştırmacılar tarafından eğitim-ğretim alanında çok sayıda ağdaş ğretim programları, materyal ve yöntemleri geliştirilmesine ve öğretmenlerin

kullanımına sunulmasına karşılık, öğretmenlerin bunları kendi sınıflarında yeterince kullanmadıkları ve doğru olduğuna inandıkları uygulamalarına aynı şekilde devam ettikleri anlaşılmıştır (Gottfried, 1992). Bu durum, eğitimle ilgili kararların okul dışındaki merkezlerde alındığı ve öğretmenlere yazılı olarak duyurulduğu ülkelerde ve özellikle bizim ülkemizde yenilikçi birçok projenin hedeflendiği ölçüde başarılı olamamasıyla sonuçlanmaktadır (Penick, 1995; Çepni, 1996).Eğitim araştırmalarının birinci hedef kitlesi okullardaki öğretmenlerdir. Bir ülkede uygulanan eğitim sisteminin başarısında en önemli sorumluluk öğretmenlere düştüğünden dolayı, bu çalışmalarının değeri ancak öğretmenlerin uygulamalarına aktif bir şekilde yansıtılabildiği ölçüde artabilir (Küçük, 2002).

3.09. Öğretmenleri Araştırmacı Olarak Yetiştirmek

Bilgi toplumunun en belirgin özellikleri olan sorgulama ve bilgi üretme tutum ve davranışlarına yani bilimsel düşünme yeteneğine sahip bireyler yetiştirmek, bilgi toplumundaki eğitim kurumlarının en temel hedefi olmalıdır (Demirbaş ve Yağbasan, 2005).

Bu bağlamda bilim ve eğitimin bir bütün olarak ele alındığı üniversitelerde eğitim ve öğretimle birlikte öğrencilerin araştırmaya da yönlendirilmesi temel bir işlev olmalıdır (Turgut ve diğ., 2014).

Araştırmanın kültürünün öğrenciye kazandırılmasında en etkin süreçlerden birisi olan araştırma eğitimi ile araştırma bilinci oluşturma, öğrencilerde bir takım araştırma yeterliklerinin geliştirilmesi ve bilimsel tutuma, davranışa yönelimin oluşturulması amaçlanmalıdır (Ünal ve Ada, 2012, s. 141). Böylece mesleğe daha başlamamış olan aday öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, bilgileri ve bilimsel metotları/yaklaşımları kullanabilme becerilerinin gelişimi de sağlanmış olacaktır (Turgut ve diğ., 2014).

Gelişen ve değişen teknoloji öğretim ortamlarını da etkilemekte ve öğretmenin rolü de değişmekte ve öğretimi şekillendirme bağlamında düzenleyici olarak ona daha büyük sorumluluklar yüklemektedir. Bu da her an karar alma süreçlerini ve dolayısıyla da eleştirel düşünmeyi beraberinde getirmektedir. Bunun için de olayları açıkça görebilme, kavrayabilme, sorunları tespit edebilme ve olası çözüm yollarını üretebilme ve

uyguladığı öğretim yöntemlerini sürekli gözden geçirip geliştirme, bilgi birikimini artırma arayışı öğretmenler için önem arz etmektedir (Slavin, 2012).

Öğretmenler için mevcut durum analiz edildiğinde ortaya konulması gereken tutum ve davranışlar süreklilik arz etmesi gereken ciddi, planlı ve uzun uğraşlar gerektiren bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bundan dolayı bu disiplinin kazandırılması adına aday öğretmenlerden başlayarak bunun gerekliliğine inancın sağlanması ve akabinde de gerekli çabanın ortaya konması adına irade kazandırılması gereklidir. Bilimsel araştırmalar bu durum için temel yollardan birisi olabilir. Çünkü bilimsel araştırma süreçlerinde (her aşamasında) aktif olarak yer alan öğretmen adayları, bilimsel araştırmaları takip etme noktasından başlayarak, eleştirel bakabilme, sorgulayıcı düşünce biçimini sürekli hale getirme ve mesleki gelişim kaygısı taşıma bağlamlarında bir kültür oluşturma şansını yakalayabileceklerdir (Turgut ve diğ., 2014).

Yapılmış olan bir araştırmayı okuyup anlama ve sonuçlarını sınıflarında kullanabilme ve küçük çaplı da olsa araştırma yapabilmek için gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olma, bir öğretmende bulunması gereken nitelikler arasında gösterilmektedir (Cakmakci, 2009). Öğretmenlik bir dizi bilgi, beceri ve deneyimlerle sınıfa ilk girildiğinde başlayan ve gelişerek devam etmesi gereken bir meslek olduğundan, mesleğin ilk yıllarından başlayarak araştırma üreticisi ve tüketicisi olmak mesleki gelişim yanında sorgulayıcı bir kimlik kazanımını da mümkün kılacaktır. Bu sürecin adaylık zamanından başlaması da önem arz etmektedir (Çepni ve Küçük, 2002).

Aday öğretmenlerin araştırma/soruşturma kültürüne sahip şekilde öğretmenlik mesleğine adım atmaları onlara; karşılaşılabilecek sorunlarla başa çıkabilme, düşüncelerini rahatça ifade edebilme, eğitim durumlarını sorgulama ve bu yolla mevcut anlayışlarını derinleştirme, kendi uygulamalarını eğitim amaçları doğrultusunda sistematik olarak inceleyip değerlendirebilme imkânları sağlayacaktır (Altrichter, Posch ve Somekh, 1993). Bundan dolayı Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarında aday öğretmenlere araştırma eğitiminin verilmesi suretiyle, kendi uygulamalarını yapıp, inceleyerek geliştirme fırsatını yakalayabilecekleri araştırmaların tasarlanması ve bu yolla da bilgi, beceri, deneyim, tutum ve davranış kazanmalarının sağlanması amaçlanmalıdır (Turgut ve diğ., 2014).

MEB genel ve özel alan öğretmen yeterlikleri olarak kabul edilen araştırmacı kimliğiyle- verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama-uyumlu olarak ülkemizde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarında araştırmaya dayalı dersler ile öğretmen adaylarına, araştırmacı bir kimliğin kazandırılması, onların araştırma ve soruşturma tutumlarının geliştirilmesi, mevcut araştırmaların aktif birer tüketicisi ve üreticisi olmaları ve kendi sınıflarında küçük çaplı araştırmaları yürütebilecek seviyeye getirilmeleri yönünde bazı yeterliklerin kazandırılması hedeflenmektedir (Çepni ve Küçük, 2002).

Öğretmen eğitiminin standartlarının belirlenmesi sürecinde, eğitim fakültelerinin tüm bölümlerindeki öğretmen adaylarına „Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin zorunlu dersler arasında okutulmasındaki amaç (YÖK, 1999) aday öğretmenlere;

- Bilimsel araştırma ile ilgili temel bilgi ve becerileri kazandırmak.
- Bilimsel araştırmalara ve araştırmacılara ilişkin olumlu tutum kazandırmak.
- Mesleğe başladıklarında da bilimsel araştırma üreticisi ve tüketicisi olmalarını sağlamak.
- Araştırmacılara katkı sağlamak suretiyle bilimsel çalışma sürecine destek olmak.
- Kendi problemlerini çözerken de bilimsel yöntemlerden yararlanmalarını sağlamaktır (Çepni, Küçük ve Gökdere, 2002; Karasar, 2015; Kılıç ve Acat, 2007).

Araştırma sonuçları, bir danışman rehberliğinde öğretmen adaylarının bir araştırma projesi tasarlama, uygulama, bir araştırma raporu yazma ve bulgularını diğer kişiler ile paylaşabilme bilgi ve becerisine sahip olabileceklerini göstermiştir (Turgut ve diğ., 2014). Buradan hareketle; öğretmenlerin araştırmaları eleştirel bir biçimde değerlendirebilmeleri ve yansıtıcı düşünme ve uygulamaları yapabilmesi, yani araştırmacı öğretmen olabilmesi için yansıtıcı öğretmen eğitim programlarının oluşturulması ve bu programlarda araştırma eğitime yer verilmesi gerekmektedir (Beisser, 2000; Çepni, Küçük ve Gökdere, 2002; Johnson, 1993; Sharafi ve Rokni, 2014; Price, 2001; Valli, 2000).

Aday öğretmenlerin araştırmacı olarak yetiştirilmesi ile;

- Araştırmalara karşı olumlu tutum geliştirmeye, araştırmaları okuma ve anlama düzeyindeki eğitim yerine, araştırmaları değerlendirme, analiz etme ve araştırmalara katılarak bir araştırmannın parçası olma biçiminde yenilenen bir eğitime geçiş sağlanır (Gitlin ve diğ., 1999),
- Araştırmalara katılım sağlanır ve böylece sorgulama, eleştirel düşünme, yansıtma ve problem çözme becerileri gelişir, (Rock ve Levin, 2002),
- Derslerde kendilerine özgü öğretim stratejileri geliştirebilirler (Price, 2001),
- Araştırma sürecine bizzat katılmak ile deneyim kazanılır, araştırmannın zorlukları, yarar ve sınırlılıkları öğrenilir, eğitim programları hakkında daha geniş bir bakış açısı edinilir, değişen öğretmen rollerini kavramak kolaylaşır, teori ile uygulama arasında köprü kurulur, uygulamalarda aksayan ve değiştirilmesi gereken noktalar fark edilmiş olur (Kosnik ve Beck, 2000).

3.10. Araştırmacı Öğretmen

Bilgiyi üreten temel araştırmalarla, bu bilgileri gerçek sorunların çözümünde kullanmayı hedefleyen uygulamalı araştırmaların bütünleştirilmesi gerekliliği düşünüldüğünde uygulamalı araştırmalar yapılırken de eğitim-öğretimin en önemli uygulayıcısı ve sorumlusu olan öğretmenin bu süreçlerin dışında tutulması düşünülemez. Eğitimi en etkili şekilde uygulamakla sorumlu olan öğretmen ve idarecilerin bu araştırmalardan faydalanarak faaliyetlerini iyileştirmeye çalışmaları gerekir. Araştırmalardan maksimum düzeyde yararlanabilmek ise uygulayıcıların sürecin içerisinde bizzat ne ölçüde yer aldıklarına bağlıdır (Sarı, 2006).

Sınıfta öğretmenlerin karşılaşılabileceği sorunları kesin olarak saptamak mümkün değildir. Bundan dolayı, bu süreç içinde öğretmenler öğretim uygulamaları boyunca ortaya çıkabilecek özel durumlarda sahip oldukları bilgi, beceri ve anlayışlara göre hareket etmektedirler. Bu süreçte, öğretmenlerin aldıkları kararların geçerli olabilmesi için, onların karşılaştıkları sorunlarla ilgili düşüncelerini açıklamaları, eğitim durumlarını sorgulamaları ve bu yolla mevcut anlayışlarını derinleştirmeleri, eğitimin amaçları doğrultusunda kendi uygulamalarını sistematik olarak incelemeleri ve değerlendirmeleri için sınıflarında araştırmacı gibi davranmaları gerekmektedir (Garrido ve diğ., 1999). Araştırmacı denince akla çoğunlukla, laboratuvara önlüğüyle giren bir

bilim adamı ya da kitaplar ve makaleler arasında boğulmuş bir araştırmacı gelir. Araştırmacı öğretmen modeli bu önyargılardan uzak olarak, öğretmenin kendi ortamında ve kendi yaşadığı deneyimlere eylem araştırması (yansıtıcı düşünme) incelemesi olarak yaklaşmak olarak değerlendirilebilir (Doğan, 2015).

Araştırmacı Öğretmen yaklaşımı ilk olarak Japonya’da uygulanmıştır. Öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkı sağlaması, öğrencilerin öğrenmeleri ve derse karşı tutumları üzerinde olumlu etki yaratması yaklaşımın, öncelikle uzak doğudaki ülkelerde daha sonra Amerika ve İngiltere’de benimsenmesini sağlamıştır. Sistemin çıkış noktasını “*öğretmeyi iyileştirmek istiyorsanız, bunu yapmak için en etkili yer sınıf bağlamıdır*” düşüncesi oluşturmaktadır. En basit açıklama ile *Araştırmacı Öğretmen* yaklaşımı; öğretmen topluluklarının bir araya gelerek öğrencilerin öğrenmesini engelleyen unsurları belirleyip, bu unsurların geliştirilmesi için öneriler geliştiren ve bu önerileri öğrenme planlarına aktaran, uygulanan öğrenme planlarının etkililiğini veri toplama araçları ile sınav ve sonuçları tartışıp genellemelere ulaşma süreci olarak tanımlanmaktadır. Süreç bir taraftan öğretmenlerin öğrenme toplulukları içinde profesyonel gelişimlerine katkıda bulunmak, diğer taraftan onların öğrenme planlarını tasarlarken çocukların gözlerinden bakabilecek düzeye gelmeleri üzerine kurgulanmıştır. Araştırmacı öğretmen; bir soruna veya ihtiyaca odaklanan, bir öneri geliştiren ve uygulayan ve sonuçlarını, değişimlerini bilimsel yöntemlerle ortaya koymaya çalışan öğretmendir (Altun, 2015).

Son yıllarda öğretmenleri eğitim araştırmacıları olarak görme fikri oldukça yaygınlaşmıştır (Schechter ve Parkhurst, 1994; Newman, 1994). Öğretmenler eğitim araştırmalarının yürütülmesinin yanı sıra üniversite ve okullar arasındaki işbirliğinin sağlanmasında da önemli bir rol üstlenmektedir (Newman, 1994).

Öğrenme isteğini daima canlı tutan, öğrenmeyi öğrenen, öğrendiklerini paylaşan, öğrenmenin zevkine varan bireyler yaşamlarında yeni bilgiler edinme fırsatlarını kendileri yaratarak bilgiye ulaşmaktadır. Yaşam boyu öğrenme ilkelerini benimsemiş olan ve araştırmacı kimliğiyle öne çıkan bu kimseler, yaptıkları çalışmalarla hem kendilerine, hem de topluma fayda sağlamaktadırlar (Dilbaz, Özgelen ve Yelken, 2012).

Genelde öğretmenler; araştırmalara katılmak istememe, veri toplama süreçlerine sıcak bakmama (Alber ve Nelson, 2002; Sancak, 2011; McBee, 2004; Shama ve Kfir, 2002),

araştırmacıların ortaya koydukları bilgilerin eğitim ortamlarına uygun ve doyurucu bir şekilde aktarılmadığını düşünme (Natalie ve diğ.,2014),araştırmaların dilinin karmaşık ve anlaşılır olmaktan uzak olduğu (Alber ve Nelson, 2002; McBee, 2004) şeklinde araştırmalara yaklaşmaktadır. Araştırmacılar ise; öğretmenlerin bırakın araştırma tasarlayıp yapmayı, yapılan eğitim-öğretim ile ilgili araştırmalar hakkında bilgi edinmek için bile girişimde bulunmadıklarını, araştırmalara karşı direnç ve şüphle ile yaklaştıklarını, araştırma sonuçlarını uygulama becerilerinden yoksun olduklarını düşünmektedirler (Alber ve Nelson, 2002).

Yapılan çalışmalar ile ilgili olarak her ne açıdan değerlendirme yapılırsa yapılsın öğretmenlerin bir bilimsel araştırma kültürüyle yetişmiş olmalarının ve bu kültürü meslek yaşamlarında da başarıyla yaşamaları ve yaşatmalarının taşıdığı önem tartışma götürmez bir gereklilik olarak kabul görmüştür (Sarı, 2006). Türkiye'de araştırma yapmak üniversitelerin özellikle lisansüstü eğitimin temel işlevi olarak görüldüğu için öğretmenlerin görevi bilgi aktarmaktan öteye geçememekte ve böylece hem öğretmenler hem de yöneticiler uygulamada karşılaştıkları sorunların çözümlünde bilimsel yaklaşımlardan yeterince yararlanamamaktadır (Aksoy, 2003).

Öğretmenler bilgiyi aktif olarak hem üreten hem de tüketen bireyler olarak yetişmeleri gerekliliğine rağmen literatürde öğretmenlerin yapılan araştırmalara ilgi göstermediği görülmektedir. Öğretmenlerin yapılan araştırmalara olan ilgisizlik ve isteksizliği yanında öğretmenlerin yaptığı araştırmaların sayısı yok denecek kadar azdır. Bu da öğretmenlerin araştırma kültüründen ve araştırma/inceleme raporları yazma becerilerinden yoksun olmalarının bir göstergesi olarak ele alınabilir (Çepni, Küçük, Gökdere, 2002). Bu bağlamda, literatürde öğretmen yetiştiren kurumların, öğretmen adaylarını bilimsel bir araştırma kültürü içerisinde, eğitim araştırmalarının etkin bir planlayıcısı, uygulayıcısı ve tüketicisi olarak yetiştirmeleri gereği de vurgulanmaktadır (Çepni, Küçük, Gökdere, 2002). Öğretmenlerin yapılan çalışmaların faydasına, kullanılabilirliğine inanmaları onlardan daha fazla yararlanmalarını etkileyebileceği söylenebilir. Ayrıca çoğu uygulayıcıda da (öğretmen, yönetici, politikacı) genel olarak eğitim araştırmalarına yönelik olumsuz bir bakış açısı olduğu, yapılan araştırmaların uygulamada yaşanan problemlere çözümler üretmekten uzak olduğu düşüncesi hakimdir (İlhan ve diğ., 2013).

Öğretmenlerin yapılan araştırmalara karşı ilgisizlikleri, hizmet öncesi eğitimlerinde bir araştırma kültürüyle yetiştirilmemiş olmalarından kaynaklanabileceği gibi, iş başında, görev yaptıkları okullarda böyle bir kültürden yoksun olmalarına da bağlanabilir. Öte yandan, eğitim alanında yapılan araştırmaların, öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları gerçek sorunlara ne ölçüde çözümler üretebildiği de önemli bir tartişma konusudur (Sarı, 2006). Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimleri adına yeterli çabayı göstermemeleri ya da kurumlarından bu desteği görmedikleri ve öğretmenlik mesleğinin düşük statülü meslek olarak algılanarak yeterince ödüllendirilmemesi sonucu öğretmenlerin araştırmacılığı gelişmemekte ve yapılan araştırmalardan kopuk, kendisi araştırma yapmayan/yapmak istemeyen ve araştırma kültüründen uzak, bir durum olmaktadır (Shor, 1992). Dolayısıyla geleneksel olarak birer araştırma üreticisi ve tüketicisi olmayan öğretmenler, araştırmayı kendi eğitim durumları için yanlış, çelişkili ve uygulanabilir olmaktan uzak bir inanç olarak görmektedirler (Alber ve Nelson, 2002).

Eğitim araştırmaları öğretmenler için sadece veri toplanan bir durum olmamalı, onların kararlarını ve uygulamalarını etkileyecek, değiştirecek şekilde araştırmalara dâhil edilmelidir, yani “araştırma partneri” olmalıdır ki böylece araştırmacı ile öğretmen arasındaki iletişim eksikliğinden kaynaklanan araştırmaya karşı ilgisizlik ortadan kalkabilsin. Eğitim alanında yapılan çalışmaların uygulayıcısı ve sınıftaki temsilcisi öğretmen olduğundan, öğretmenin bu sürece katılımı ve isteği de başarıda etkili olacaktır (Shamai ve Kfir, 2002).

Eğitim ile ilgili literatüre bakıldığında yapılan çalışmaların kuramsaldan ziyade ampirik çalışmalar olduğu, doğrudan uygulama içinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu noktadan hareketle öğretmenlerin de eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ile ilgili çözüm aramaları veya araştırmalara partner olarak katılmaları ve işbirliği yapmaları önem arz etmektedir (Elliot ve Sarland, 1995; Natalie ve diğ., 2014; Riedling, 2004; Shamai ve Kfir, 2002). Öğretmenin araştırma yaparak ya da araştırmaya partner olarak katılarak;

- Pedagoji ve eğitim programında meydana gelen temel değişiklikleri takip edebileceği ve böylece öğrencilerin öğrenme yaşantılarının kalitesinde anlamlı gelişmeler sağlayabileceği,

- Eğitim problem ve konuları hakkında, okullarda yapılan çalışmalarda profesyonelliğini arttırabileceği,
- Öğretmenin programın geliştirilmesine iş birliği içerisinde katkı sunabileceği,
- Eğitim kurumlarında araştırma bulgularının yararlılığını arttırabileceği,
- Okul dışından olan araştırmacıların daha çok bulgu elde etmelerini sağlayabileceği ve öğretmenin eğitim alanındaki bilgilere orijinal katkılarda bulunabileceği,
- Okul dışından biri olan araştırmacının, eğitim araştırmaları için kendi geliştirdiklerinin çok daha üzerinde metodolojik yaklaşımlar (verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlaştırılmasında) geliştirilmesini sağlayacağı,
- Öğretmenlerin, uygulamalarına zemin oluşturan teorileri geliştirmelerine ve böylece eğitim teorilerinin de gelişimine katkıda bulunmalarına olanak sağlayacağı,
- Bir araştırma projesi veya kursa katıldıktan sonra bireysel uygulayıcılar olan öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine ve kariyerlerine uzun vadeli olumlu etkilerde bulunacağı,
- Öğrenciler için olduğu kadar öğretmenler için de eğitim kurumlarının birer öğrenme organizasyonu olarak gelişmesine katkıda bulunacağı,
- Yaratıcı ve kendi profesyonel/bireysel değerleriyle tutarlı olacak şekilde, okulun ve öğretmenlerin, dış etkenlerden kaynaklı değişikliklerin üstesinden gelme kapasitelerini geliştirebileceği,
- Öğretmenlere, toplumsal inceleme ve tartışmalara kendilerini açık tutacak şekilde, kendi uygulamalarını değerlendirebilme kapasitesi kazandırabileceği

yönünde faydalar sağlayacağı söylenebilir (Elliot ve Sarland, 1995).

Gerçekten etkin ve sistemli reformların yapılabilmesi için öğretmenlerin eğitim alanında yapılacak reformların, değişimlerin, yeniliklerin odağında yer alması gerekmektedir. Bunun için de, araştırmaların öğretmenlerle birlikte planlanması yani araştırmaya partner olarak dahil edilmesi, doğrudan sınıf ortamlarında öğretmenlerle iş birliği içerisinde, hatta öğretmenler tarafından uygulanması ve bu çalışmalar sonucunda hazırlanacak araştırma raporlarının, öğretmenlerin yararlanabileceği şekilde somut ve

açık bir dille yazılarak, diğer öğretmenlerin de kullanımına sunulması gerekir (Holt, 1995).

Araştırmacı öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve eğitim sistemine sağladığı pek çok yarar vardır. Bunlar;

Mesleki Gelişim Açısından

- Eğitimde yansıtıcı düşünme ve uygulamalarını eleştirme (Hopkins, 2014; Johnson, 1993; Sharafi ve Rokni, 2014), mesleki gelişimleri açısından uzmanlar tarafından verilen eğitimlerden ve benzeri çalışmalardan daha etkili olmaktadır (Hitchcock ve Hughes, 1995).
- Mesleki gelişim sağlamak isteyen öğretmenler için zaman, mekân, destek ve çerçeve sunmaktadır (Doğan, 2015).
- Değişimin gerçekleşmesi sürecinin içinde yer alarak katkı sağlamaları değişime sahip çıkmalarını sağlar (Ekiz, 2006).
- Araştırma sürecine katılan öğretmenler, mesleki gelişimlerinde daha etkindirler (Smith ve Sela, 2005) daha çok mesleki doyum elde ederler (Valli, 2000).
- Meslek tatmini ve öğrenciye olan sorumluluk duygularını olumlu yönde besler (Doğan, 2015).

Eğitim Sistemi Açısından

- Okul geliştirmeye, araştırmaya dayalı bir okul kültürü oluşturmaya, öğretmenler arasındaki iletişimi güçlendirmeye (Gu ve Wang, 2006; Hitchcock ve Hughes, 1995; Johnson, 1993) katkı sağlarlar.
- İşbirlikçi ve aktif öğrenme yaklaşımlarına dayandığı için, öğretmenlerin meslektaş diyalogu kurmasını sağlar (Doğan, 2015).
- Eğitim ile ilgili teorileri uygulamaya koyarak ve uygulamacılar arasındaki kopukluğu giderirler (Gu ve Wang, 2006).
- Eğitim çalışmalarına öğretmenin ve toplumun katılmasını sağlayarak katılımcı bir eğitim sistemi oluştururlar (Valli, 2000).
- Öğretmenin kendi şartlarında ve hızında araştırma ve inceleme çalışması yapmasını sağlayarak, zamandan ve emekten tasarruf sağlamaktadır. Toplu,

küçük gruplar ve bireysel olarak gerçekleştirilebildiği için, esnek yapısıyla öğretim zamanından çalmamaktadır (Doğan, 2015).

- Sadece bireysel olarak öğretmene değil, öğrenciye, meslektaşına ve okula olan katkısıyla “tüm okul reformunu” destekler (Doğan, 2015).

Araştırma ile uygulama arasındaki kopukluğu gidermek adına uygulanan mesleki gelişim anlayışı, öğretmenlere her yıl birkaç günlük tanıtım ya da atölye çalışmaları sunulması yolu ile ampirik çalışmalarla ortaya konulan sonuçların sınıflarında uygulanmasını sağlamak amacını gütmektedir. Ancak bu anlayış uygulamalar üzerinde pek etkili olamamaktadır (Alber ve Nelson, 2002). Araştırma öğretmenlik mesleğine başlamadan ve mesleği icra ederken uygulanan eğitimlerin önemli bir parçası haline getirilmek suretiyle öğretmenlerin eğitim araştırmalarında aktif rol alması, araştırmaları başlatması, tasarlaması ve uygulaması sağlanabilir. Bu bağlamda literatür incelendiğinde araştırmacı öğretmen eğitim araştırmalarına yeni amaçlar, yeni perspektifler ve inanılabilirlik/güvenilirlik katmaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin katıldıkları araştırmaların sağladığı yararları “üst düzey etkililik” ve “artan profesyonellik duygusu” terimleriyle onaylamaktadırlar (Neufeld, 1990). Bu nedenlerle araştırma öğretmen eğitiminin önemli bir parçası hâline gelmiştir (Holmesland ve Tarrou, 2001). Dolayısıyla da öğretmenler; eğitim araştırmalarının nesnesi olarak görülmemeli, sadece araştırmaların uygulandığı değil, araştırmayı uygulayan kişi de olmalıdır (Artvinli, 2010).

Araştırmaya bir üretim süreci olarak bakan (Shulman,1986) yaklaşımda öğretmene bir teknisyen gözü ile bakılmaktadır. Öğretmen dışarıdan gelen araştırmacıların bulgularını uygulayan kişidir. Öğretmen problem çözücü değildir. Eğitim araştırmalarına nitel-yorumsamacı yaklaşım ile bakan paradigmada öğretim oldukça kompleks, interaktif, etkileşimli bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşımda çalışmalar her ne kadar bağlamsal olarak durumu ortaya çıkarmaya çalışsa da sonuçta bunu yapanlar üniversitedeki akademisyenler ve okuyucuları da büyük oranda akademik bir kitle olmaktadır. Bu yaklaşımda da öğrenme ve öğretme ile ilgili olarak okul-üniversite arasında oldukça değerli bilgiler elde edilmiş olsa da, öğrenciye en yakın konumda olan öğretmenin rolü sınırlı kalmakta ve sürece dâhil olmamaktadır. Araştırma paradigmalarından sonuncusu olan araştırmacı öğretmen yaklaşımı öğretmenin bir bilgi

üreticisi rolü oynaması üzerine kuruludur ve odak noktasında araştırmacının dışarıdan değil de içerden olması esası vardır. Öğretmenin katılımı sürecin dizaynı, data toplaması, yorumlamasını içermektedir. Bu yaklaşım birbirine yakın anlamlar taşımakla birlikte farklı noktalara yaptığı küçük vurgular sebebiyle; öğretmen araştırması (teacher research), öğretmen sorgulaması (teacher inquiry), sınıf araştırması(classroom research), eylem araştırması (action research), uygulayıcı sorgulaması (practitioner inquiry) şeklinde değişik adlarla adlandırılmaktadır (Dana ve Hoppey, 2009).

Tablo 4 : Araştırmanın Farklı Biçimleri

	Araştırma Paradigmaları		
	Üretim-Süreç	Nitel veya Yorumsamacı	Araştırmacı Öğretmen
Öğretmen	Teknisyen	Hikâye karakteri	Hikâye anlatıcı
Araştırmacı	Dışarıdan	Dışarıdan	İçerden
Süreç	Doğrusal	Değişken	Konjektürel
Araştırma Sorusunun Kaynağı	Araştırmacı	Araştırmacı	Öğretmen
Araştırma Sorusunun Biçimi	Kontrol odaklı, tahmin edici, etki ölçücü	Süreci açıklamaya odaklı, fenomenolojik	Öğretmenin sınıf içi uygulamalarına içerden bakış sağlayan, değişim amaçlı
Örnek Araştırma Sorusu	Hangi yönetim stratejisi en başarılıdır?	Sınıfta öğrenciler zorbalığı nasıl deneyimliyor?	Akıllı tahtayı ... konusu için nasıl daha iyi kullanabilirim?

Kaynak: Dana ve Hoppey, 2009

Her ne kadar araştırmacı öğretmen tanımlaması yeni gibi görünse de aslında çeşitli eğitimciler tarafından farklı biçimlerde ortaya konulmuştur. Örneğin; John Dewey (1933) öğretmenlerin yansıtıcı uygulamalar ile sınıf içi uygulamalar için araştırma yapmayı açıklamıştır. Benzer bir şekilde öğretmen eğitimcisi olan Ken Zeichner (1996), otuz yıldan fazla süredir araştırmalarında bir eylem araştırmacısı olarak öğretmen (teacher as a researcher), bilgin öğretmen (teacher scholars), yenilikçi öğretmen (teacher innovators), katılımcı gözlemci olarak öğretmen (teacher as participant observers) kavramlarını tanımlayıcı olarak kullanmıştır. Yine Donald Schon (1987) öğretmenlerin profesyonel uygulamalarının bilişsel bir süreç olduğunu ve bu süreçte de problemleri

araştırma, sorgulama, keşfetme ve tespit etmede kendi kendilerine çözüm üretmek için araştırmacı olmalarının dışarıdan bir araştırmacıdan daha etkili olduğunu ortaya koymuştur (Dana ve Hoppey, 2009).

Günümüzün eğitim ile ilgili politik bağlamında, karar alırken artık öğretmenlerin karara katılımlarının sağlanması için harekete geçmeleri ve eğitimsel değişime yardımcı olmalarında araştırmacı ve katılımcı öğretmen modeli büyük önem taşımaktadır (Darling-Hammond, 1994; Cochran-Smith ve Lytle, 2006).

Araştırmacı öğretmen düşüncesinin kaynağı, yapılandırmacı öğretim yaklaşımın öğretmenlik mesleğinin gelişimine yansması olarak düşünülebilir (Rock ve Levin, 2002) Araştırmacı öğretmen düşüncesinin gelişimini;

- Öğrenme ve öğretmeyi geliştirme.
- Öğretmenin öğretim etkinliğine destek olma.
- Kuramsal ve uygulamalı bilginin birbirinden ayrılığının oluşturduğu boşluğu giderme.
- Öğretme sürecinin uygulayıcısı olan öğretmenlerin kendi meslekleri ve bilgi üretimi sürecinde söz sahibi olmalarını sağlama.
- Kuramdan elde edilen bilgilerin uygulamaya yeterli düzeyde yansmasını sağlama.
- Öğretmenliğin teknik eleman olmaktan çıkıp bilginin dönüşümünü sağlayan birey olma rolündeki değişimi sağlama.
- Öğretmenleri uygulamalara katarak eğitimsel değişimi destekleme.
- Eğitimde yenileşme çabaları.
- Sosyal değişimi gerçekleştirme.
- Öğretimde bilgi birikimine katkı sağlama.
- Okulu ve toplumu daha demokratik duruma getirme.
- Öğretimi kendi başına bir araştırma biçimi olarak görme

faktörleri desteklemiştir (Smith ve Sela, 2005; Christenson ve diğ., 2002).

Günümüzde öğretmenlerin uygulamalarını araştırma bulgularına dayandırması, araştırmacılığı ve araştırma temelli eğitim konusunda farkındalığının yüksek olması önem kazanmaktadır (Sarı, 2006). Öğretmenin araştırmacı olması; yapılan araştırmalara

katılım ve işbirliği yapması, uygulamalarını araştırma temelli eğitim ile yürütmesi ve kendisinin araştırmacı olması şeklinde üç farklı şekilde düşünülebilir (Vaidya, 2001).

Tablo 5 : Araştırmacı Öğretmen

Araştırmacı Öğretmen	
Araştırma Partneri	Eğitim sorunlarını inceleyen araştırmaların öğretmenlerle üniversitedeki araştırmacılar tarafından iş birliği içerisinde yapılması
Araştırma Temelli Öğretim	Öğretmenlerin araştırma temelli bilgilerin farkında olması ve bunları sınıflarında uygulamaya çalışması
Eylem Araştırması	Öğretmenlerin kendi gerçekleri doğrultusunda kendilerinin birer araştırmacı olması

Kaynak: Vaidya, 2001 den uyarlanmıştır.

Öğretmenler yapılan, nicel paradigmanın baskın olduğu, araştırmalara tam anlamıyla katılmadıkları için ilgisiz olabilmekte ve bu da araştırmanın kalitesini etkilemektedir. Ancak öğretmenin araştırmalara katılımını sağlayan özellikle eylem araştırması gibi süreçlerde bizzat araştırmanın içinde yer alması ilgiyi, isteği ve sonuçlarının uygulanabilirliğini artırmaktadır (Dyer ve diğ., 2002).

Daha iyi bir toplum yaratılmasında olduğu kadar eğitim uygulamalarının da geliştirilmesinde okulların sürekli yenileşmesine öğretmenlerin mutlaka katılmaları gerekir (Gratch, 2002). Araştırmacılar tarafından araştırma bulguları konusunda öğretmenlere sorumluluk verilirse, onların endişe ettikleri durumları doğrudan onlardan öğrenmek şansı elde edilmiş olacaktır. Öğretmenlere böyle bir ilgi ve anlayışın kazandırılmasına hizmet öncesi eğitim programlarından itibaren ciddiyetle başlanmalıdır (Everton, Galton ve Pell, 2002). Dolayısıyla öğretmen eğitimi programları, adaylara uygun araştırma eğitiminin verildiği ve bu yolla kendi öğretim uygulamalarını incelemeleri ve geliştirmeleri için araştırmalar yürütebilecekleri bilgi, beceri ve deneyimlerin kazandırıldığı ideal durumlar olmalıdır (Çepni, Küçük ve Gökdere, 2002).

Pek çok ülkede eğitim sisteminin amacı; eleştirel düşünebilen, sorgulayabilen, araştırabilen bireylerden oluşan bir toplumun yapılandırılmasına katkı sunmaktır. Bunu gerçekleştirecek olan en etkili kişiler ise; araştırma becerilerine sahip ve alanında yapılan bilimsel çalışmaların etkili bir tüketicisi ve üreticisi konumunda olan ve dolayısıyla da yetiştireceği bireylere araştırma kültürünü kazandırabilecek olan

öğretmenlerdir (Sarı, 2006). Uluslar arası Okuma Birliği (International Reading Association, 1986), öğretmenlerden beklenen yeterlilikler listesinde “*araştırmalar konusunda temel bir anlayış ve bir eylem araştırmasını veya betimsel, deneysel ya da etnografik bir araştırmayı yürütme becerisi*” yeterliğini vurgulamaktadır (Akt: Neufeld, 1990).

Araştırma eğitimi alan bireyler araştırma yeterlikleri bakımından nispeten gelişmiş ve araştırmalarda işbirliği yapma konusunda daha istekli olmaktadır (Thompson ve Sedlacek, 1988). Son yıllarda öğretmenleri eğitim araştırmacıları olarak görme fikri oldukça yaygınlaşmıştır (Schechter ve Parkhurst, 1994; Newman, 1994). Öğretmenler eğitim araştırmalarının yürütülmesinin yanı sıra üniversite ve okullar arasındaki işbirliğinin sağlanmasında da önemli bir rol üstlenmektedir (Newman, 1994).

Araştırmacı öğretmen anlayışına sahip öğretmenlerin görevi sadece derslerle ilgili belirlenmiş konuları yıllık plandaki sıraya göre anlatmak (öğretmek) değildir. Aksine, öğretmenler sınıfta ders anlatırken araştırma yaparlar ve araştırma ile öğretimi birleştirirler. Öğretmenler, anlattıkları dersin anlaşılıp anlaşılmaması, ders materyallerinin etkisi, kullanılan yöntem veya tekniğin yararlılığı, derse katılmayan öğrencilerin katılmama nedenleri vb. konuları araştırırlar. Öğretmenlerin araştırmaları, derslerdeki konulardan başka teneffüste öğrencilerle ilgili gözlemleri (disiplin, arkadaşlık, kavga, yalnızlık, vb.) hakkında da olabilir. Hatta öğretmenler, okul idaresi, öğretmen-idare ve öğretmenler arası ilişkiler, okul-aile birliği konularını da araştırabilirler (Tomakin, 2007).

Çeşitli kaynaklarda araştırmacı öğretmen modelinde, sınıf ortamının en etkili yer olduğu vurgulansa da, kavram artık “tüm okul reformunu” kapsayan bir hal almıştır. Bu nedenle, kavramın yanında “öğretmeni” kullanmak (teacher researcher/action research) yerine “pratiği yapan kişiyi-uygulayıcı öğretmen” ifadesinin kullanıldığı (practitioner inquiry/research) literatürde daha çok rastlanan bir durumdur. Bahsedilen model genel olarak dört aşamadan oluşmaktadır (merak belirleme, plan yapma, veri toplama ve sonlandırma) (Doğan, 2015). Araştırmacı bir düşünceye sahip olan öğretmenler, öğretimlerine rehberlik edecek yaklaşımları, yeni stratejileri uygulamalarında kullanarak ve bu süreçte karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelebilmektedirler. Bu araştırmacı yaklaşım sayesinde, öğretmenler kendi uygulamalarına eleştirel olarak

bakabilmekte ve sahip oldukları tüm bilgi ve deneyimlerini aktif olarak kullanarak, öğretim ve öğrenme ile ilgili pratik bilgiler de üretmektedirler (Black, 2000; Van Driel, 2001). Eğitimde yenilik için bir araç olan ve eleştiriye dayalı bu yöntem, yansıtıcı öğretmenlerin kendi sınıf ve okul uygulamaları hakkında küçük çaplı araştırmalar yürütmelerini teşvik etmektedir (Küçük, 2002).

Tüm bu açıklamalara bakıldığında araştırmacı öğretmen düşüncesinde vurgulanan temel nokta öğretmenlerin uygulamalarını bilimsel temellere dayandırmasıdır. Buradan hareketle araştırmacı öğretmen kendi uygulamaları hakkında kararlar veren uygulamaları esnasında ortaya çıkan sorunları bilimsel yöntemlerle çözmeye çalışan uzman olarak nitelendirilebilir. Ancak araştırmacı rolünü benimseyen ve bilimsel araştırma yeterliklerine sahip olan bir öğretmen eğitim-öğretim sürecinde araştırmacı öğretmen olarak davranır (Ersoy ve Çengelci, 2008).

Araştırmacı öğretmenlik yaklaşımı sadece öğretmenlerin değil, aynı zamanda müdürlerin, rehber öğretmenlerin, eğitim koçlarının ve öğretmen adaylarının da katıldığı bir mesleki gelişim sürecidir. Bundan dolayı, araştırmacı öğretmenliği sadece öğretmenin tek başına yaptığı bir çaba olarak değerlendirmek yanlış olabilir. Okulda ortak vizyon ve paylaşılan amaçlarla hareket eden bir ekibin yaşattığı bir mesleki gelişim modeli olarak değerlendirmek daha yerinde bir yaklaşım olacaktır (Doğan, 2015).

3.10.1. Araştırmacı Öğretmenliğin Okulda Uygulanması

Araştırmacı öğretmen yaklaşımının okullarda uygulanması; öğretmen gelişimine katkı sağlaması, öğrenci öğrenmeleri üzerinde ve ortak kurum kültürü oluşturmada olumlu etki yaratması yönüyle heyecan vericidir. Ancak yeni bir sistem oluşu, müfredatın yoğun oluşu, kuruma ek maliyet getireceği ve yeniliğe direnç gösteren öğretmenlerin varlığı uygulamada güçlük oluşturabilecek unsurlardır. Öğretmen adaylarının üniversite eğitimlerinde bu sistemle yetiştirilmeleri, kurumda teknolojik alt yapı sağlanması ve öğretmenlerin pedagojik ve teknolojik alt yapılarının desteklenmesi, okullarda uygulamaya geçmeden önce iyi örneklerin incelenmesi, pilot uygulamanın yapılması, etkili sonuç alındıktan sonra gerçek uygulamaya başlanması bu yaklaşımın etkili bir şekilde uygulanmasında yardımcı unsurlardır. Bununla birlikte uygulama sürecinde

öğretmenler arası paylaşımın okul içinde ve okullar arasında başlatılması ve bunun için de çevrimiçi (online) öğrenme ağlarının oluşturulması uygulamayı destekleyebilecek faktörlerdir (Altun, 2015)

Araştırmacı öğretmen modelinin bir okulda uygulama adımları genel olarak şu şekilde ifade edilebilir (Dana ve Hoppey, 2009).

1. **Tüm okulun katıldığı “başlama (kick-off)” seansı:** Araştırmacı öğretmen modelinin aşamalarından, felsefesinden, tarihinden ve öğretmene katkılarında bahsedilir. Varsa daha önceki çalışmalar, çalışmalarını yapan okul ve öğretmenlerden somut örnekler verilir. Uzun soluklu olacak olan projenin aşamalarından bahsedilir. Toplantı sonunda, araştırma yapmak isteyen öğretmen sayısı belirlenir.
2. **Araştırma yapacak gönüllü öğretmenlerin katıldığı bilgilendirme toplantısı:** Bu toplantıya katılan öğretmenlere, süreç hakkında detaylı bilgi verilir. Araştırma yapacakları konular ve bu konuların nasıl inceleneceği tartışılır. Öğretmenlerin yoğunluk durumuna göre iş takvimi oluşturulur.
3. **Araştırma yapacak öğretmenlere dönüt ve destek verilmesi:** Bu buluşmaların belirli bir zamanı yoktur. Öğretmenlerden desteğe ihtiyaç duyanlar okulda araştırmacı öğretmen modeli hakkında deneyimli kişilerden yardım alabilirler. Bu yardımlar çoğunlukla araştırmacı öğretmen modelinin 4 adımı (merak belirleme, plan yapma, veri toplama/analiz etme ve paylaşma/sonlandırma), süreçte zorluk yaşanan aşamalar, kavram yanlışları, motivasyon eksiklikleri ve kararsızlıklar hakkında olabilir. Daha fazla dönüte ihtiyacı olan araştırmacı öğretmenlere, online yollarla yardımcı olmak da mümkündür.
4. **Araştırma yapacak öğretmenlerle, okuldaki diğer öğretmenlerin aylık profesyonel öğrenme topluluğu (PLCs) görüşmeleri:** Araştırmacı öğretmenler süreç içinde yaptıklarını anlatarak, farklı seviye ve branştaki öğretmenlerden dönüt alırlar.
5. **Proje sonlandırma görüşmeleri:** Bu aşamaya gelindiğinde araştırmacı öğretmenlerin, araştırma süreçlerini tamamlaması beklenmektedir. Bu öğretmenler çalışmalarını, sonuçlarını ve yaşadıklarını tüm okula sunarlar.

Aslında süreç sonlandırmayla bitmemektedir. Yeni ve daha olgun bir araştırma süreci her öğretmen için yeniden başlamakta ve spiral bir döngü ile süregelmektedir. Bu beş aşamanın ortak noktası öğretmenlerin hepsinde aktif olarak yer almasıdır. Yani programın, konferans ya da seminer olmaktan çok, grup çalışmaları ve tartışmalar şeklinde geçmesidir (Dana ve Hoppey, 2009).

Tüm bu çalışmalarda öğretmenlerin gönüllük esasına dayanan çabaları tüm okul tarafından desteklenmek suretiyle tüm okulun gelişimini sağlayabilecek bir model olabilir. Bu süreç içinde araştırmacı olamaya gönüllü olan öğretmenlerin araştırmaya değer konular bulabilmesi ya da buldukları soruları iyi formüle etmelerinden daha önemli olan nokta gerekli desteği almaya istekli ve gönüllü olmaktır. Okuldan ve katıldıkları toplantılardan destek alabilen araştırmacı öğretmenler gerekli düzeltme ve geliştirmeleri yapabilirler. Burada önemli olan merak ve istekli olmanın yanında okulunu ve öğrencilerini geliştirebilmek adına hissedilecek memnuniyet duygusudur. Bu duygu sayesinde öğretmenler programa değer verecek, öğrenme istekleri de artacak ve bunu bir fırsat olarak göreceklidir (Doğan, 2015).

Araştırmacı öğretmen yaklaşımı okullarda bazı önlemler alınarak uygulanabilir. Bu yaklaşımın uygulanması için okullarda şu adımlar izlenebilir (Altun, 2015);

- Öncelikle zümre içinde küçük öğretmen grupları oluşturulmalı.
- Başlangıç aşamasında öğretmenlere mentorluk edecek kişiler belirlenmeli.
- Daha sonra sınıfta öğrencilerin öğrenmesini olumsuz yönde etkileyen unsuların ne olduğu tartışılmalı.
- Sorunun çözümü için çözüm önerisi geliştirilmeli.
- Çözüm, öğrenme planlarına entegre edilmeli.
- Öğrenme planının etkililiği ile ilgili öntest, sontest ölçme araçları belirlenmeli.
- Uygulamalar gözlem veya video ile kayda alınmalı.
- Elde edilen veriler ve video görüntüleri öğrenme grupları içinde analiz edilmeli.
- Aksayan noktalar üzerinde önlemler alınmalı.
- İyi örnekler online ortamda paylaşımına açılmalıdır.

3.10.2. Araştırmacı Öğretmen ve Mesleki Gelişimi İlişkisi

Öğretmenin araştırmacı olması; sistematik ve bilinçli olarak kendi profesyonel uygulamaları hakkında çalışmalar yapmasını içermektedir (Cochran Smith ve Lytle, 2006; Dana, Gimbert ve Silva, 1999; Hubbard ve Powder, 1993). Araştırmacılık değişimi arayıp bulabilmek için yansıtıcı uygulamalar gerektirir. Bunu yapmak için merak, sorgulama, bilgi toplama, elde edilen bilgiler üzerinde analiz yapma, gerekli bilgi için literatürdeki uygun kaynaklara ulaşmak gerekmektedir. Bu süreç sonunda elde edilmiş bilgilere, anlayışlara dayanarak uygulama temelli olarak değişimi yapmak ve bunu çevreyle de paylaşmak gerekir. Böylece hem kariyerine yeni başlamış olan hem de emektar bir eğitimcinin her gün karşı karşıya kaldığı eğitimsel zorluklar için araştırmacı öğretmen yaklaşımı öğrenme ve yenilik adına güçlü bir araç olmaktadır (Dana ve Hoppey, 2009).

Araştırmacı olan bir öğretmen artık kendi öğrenmesinden de sorumlu bir hale gelir ve eğitimdeki büyük mücadelenin, daha iyi bir kavrayışın, anlayışın, biçimin, yeniden yapılanmanın, okul uygulamalarında reformun bir parçası olur (Cochran-Smith, 1991). Araştırmacı öğretmen, öğretmenler için dışarıdan gelen ve bilgi yükleyen, etkili bir yöntemmiş gibi görünen ama sonuçları itibari ile sınıf içi uygulamalarda anlamlı bir değişikliğe yol açmayan geleneksel mesleki gelişim yaklaşımlarından farklı düşünür. Aslında bu “...miş gibi yapan” geleneksel mesleki gelişim uygulamaları da gerçek ilerleme ve değişim adına yeni yaklaşımlara ihtiyaç duymaktadır (Dana ve Hoppey, 2009). Örneğin; Goldhammer (1969) -bundan 30 sene öncesinde-öğretmenlerin ne yaptığı, neden yaptığı gibi sorularla okul formlarındaki asırlık ritüellerin değiştirilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri için denetim-kontrol mekanizmasının bir fırsat olabileceğinden bahsetmektedir. Nolan ve Huber (1989) öğretmenler için yansıtıcı uygulamanın araştırmacılık için anahtar bileşen olarak mesleki gelişimde başarı için itici bir güç unsuru olduğunu belirtmektedir. Nolan ve Huber (1989) mesleki gelişim programlarına; eğitimlere katılan öğretmenlerin hayatlarında bir farklılık oluşturan ve dolayısıyla da öğrencilerinin hayatlarında değişime götürecek uygulamalar olarak bakmaktadırlar.

Mesleki gelişim adına yapılacak profesyonel öğrenme fikrinde;

- Yaratıcı aktivitelerin, araç ve gereçlerin önemi ile teori ile pratiğin uyumu, harmanlanması (Darling-Hammond, 2007)
- İşbirlikçi öğrenme yapılarının ve derinlemesine yenilik uygulamalarının desteklenmesi (DuFour, 2007)
- Profesyonelliğin güçlendirilmesi(bilginin öneminin ve karmaşıklığının farkında olarak) (Elmore, 2007)
- Her öğretmenin her gün çalıştığı her sınıfta profesyonel öğrenmeyi gerçekleştirmesi (Fullan, 2007) gerekmektedir.

Geleneksel profesyonel gelişim uygulamalarını değiştirmek araştırmacı öğretmen yaklaşımı ile uyumlu hareket etmek ile olabilir. Bu hareket ile öğretmenlerin kendi uygulamaları sayesinde okul ve yönetici de etkilenecek ve gelişim içine girecektir. Araştırmacı öğretmen hareketine katılım ile öğretmenin kuruma aidiyet duygusunda gelişme olacak ve bu duygunun getirdiği sahiplenme, sınıf içi uygulamalarında gerçek değişime katkıda bulunacaktır. Nihai hedef ise öğretmenlik mesleğine ilişkin araştırmacı bir tavır, tutum, duruş yaratabilmektir. Bu profesyonel duruşa sahip olan öğretmenin çalışmaları sonucunda da kurumda bir öğretme kültürü, araştırma kültürü oluşturulabilecektir. Öğretmen de bu kültürün bir parçası haline gelecektir. Bu duruşa, tutuma, kültüre sahip olan öğretmenin ortaya koyacağı roller sayesinde mesleki gelişim, profesyonel öğrenme fikrinin yerleşmesi ile öğrencinin öğrenmesinin kolaylaştırılması sağlanabilecektir (Dana ve Hoppey, 2009).

3.10.3. Veri Odaklı Karar Verme ve Gelişimin İzlenmesi

Öğrenci öğrenmesinde ilerlemeye yardımcı olan ve araştırmacı öğretmen modeli ile de uyumlu olan iki yaklaşım veriye dayalı karar verme ve gelişimin izlenmesi yaklaşımıdır. Veri odaklı karar verme sistemli bir süreç olarak öğretim ve yönetim uygulamalarının önemli bir parçasıdır (McLeod, 2007). Bu süreç öğretmen araştırması ile iç içe bulunur. Çünkü öğretmen elindeki verilere, geçmiş bilgilere bakarak karar verme süreçlerini, planlarını, eğitimsel stratejilerini okul, sınıf ve bireysel bazda öğrenci için uygulama imkânı bulmaktadır. Aynı şekilde öğrenci gelişim sürecinin izlenmesinde ve değerlendirilmesinde bilimsel uygulamaların kullanılması öğretim faaliyetlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi açısından önemli bir faktördür. Öğretmen araştırma süreci

içinde gelişimin izlenmesi bir takım aşamaları içermektedir. Bunlar (Dana ve Hoppey, 2009);

- Öğrencinin mevcut performans düzeyinin belirlenmesi
- Öğrenme amaçlarının hedefe yönelik olarak oluşturulması
- Öğrencinin akademik performansını düzenli olarak izleme
- Beklenen ve gerçekte oluşan öğrenme oranlarının karşılaştırılması
- Elde edilen verilere dayalı olarak eğitimin gözden geçirilmesi, yeniden ayarlanması.

Veriye dayalı olarak karar verme ve gelişimin izlenmesi süreçleri araştırma döngüsü içinde benzer temel adımlara dayanmaktadır. Veriye dayalı olarak karar verme eğitim uygulamalarından önceki süreçleri belirlemede kullanılırken gelişimin izlenmesi uygulanan eğitimin etkililiğın değerlendirilmesinde kullanılmaktadır (Dana ve Hoppey, 2009).

Araştırma süreçlerinde verileri etkin şekilde kullanabilen öğretmenler bu sayede;

- Eğitimsel müdahalelerini iyileştirme
- Öğretim için yeni heves, coşku ve isteğe, enerjiye sahip olma
- İş doyumunu, tatminini artırma imkânlarını elde edebilir (Dana ve Hoppey, 2009).

Hem veriye dayalı olarak karar verme isteği hem de gelişimi izleme,değerlendirme süreci öğretmen araştırmalarında temel bir noktaya işaret etmektedir.Bu eğilim ise sürekli olarak merak ve adanmışlık demektir.Öğretmen uygulamaları ile ilgili olarak kendi kendine; *Daha iyi bir yol var mı?,Bunu daha değişik yapabilir miyim?* gibi temel soruları sormalıdır. Bu kapsamdaki sorular ve merak ile oluşan araştırma yaklaşımı sayesinde öğretmenin fikirlerinde oluşacak genişleme, enginlik nihayetinde öğrencilerin öğrenmesine de yansıyacaktır (Dana ve Hoppey, 2009).

Eğitim sisteminin genel anlamda etkililiği ve alt boyutlarında öğretim programları başarısında,okul etkililiğinde,öğrencilerin zayıf ve güçlü yanlarının öğretmenler tarafından belirlenmesinde verilerden faydalanmak mümkündür (Stecker ve diğ., 2008; Wayman, 2005). Elde edilen veriler etkili karar verebilmek için ham halde bulunan,analiz ve sentez sonucunda amaca yönelik olarak girdilerin, sonuçların ve sürecin incelenmesinde yararlı bir kaynaktır (Anderegg, 2007; Bernhardt, 2013).

Öğrenci başarısının artırılması ve bu başarının devamlılığının sağlanabilmesi, okulun gelişimi için gerekli ihtiyaçlarının belirlenmesi, sorunların tespiti ve okul kaynaklarının etkin kullanımını sağlayabilmek amacıyla okullarda ilgili her türden veri toplanabilir. Toplanan bu veriler gerektiğinde paydaşlar ile de paylaşılabilir (Barry, 2006; Thornton ve Perreault, 2002; Gentry, 2005).Yönetim ve öğretim ile ilgili karar süreçlerinde okuldan elde edilmiş olan veriler kullanılabilir. Bu şekilde verilerin kullanılmasındaki amaç karar verme süreçlerini geliştirmek olmalıdır (Demir, 2009)

Ne amaçla veri toplanmak istendiğinin belirlenmesi, verilerin toplanması, sonuçların analiz edilmesi ve stratejiler belirleyip karar verme gibi temelleri olan veriye dayalı karar verme sürecinde sürekli bir döngü oluşmaktadır. Bu döngü içinde gerekli görülen noktalarda değerlendirmeler yapılarak düzenlemelere gidilebilmektedir. Böylece alınacak kararlara yol gösterme adına veriye dayalı karar alma süreci uygulanmış olmaktadır (Breiter ve Light, 2006; Arnold, 2007).

Verilerin kararlarda etkili kullanımı, okul geliştirme sürecini, öğretimin etkililiğini, öğrencilerin akademik gelişiminin değerlendirilmesini ve okul kültürünü etkileyebilir, sorumlulukların gelişmesini sağlayabilir ve okuldaki kaynak dağıtımına yol gösterebilir (Demir, 2009).

Öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farklılıkları azaltmayı hedefleyen okul geliştirme çalışmalarında verilerin etkili kullanımı temel ilke olmalıdır (Shen ve Cooley, 2008). Ancak verilere dayalı karar vermenin sağladığı faydalara rağmen, okullarda uygulanmasına ilişkin birçok engel söz konusudur. Bunlar;

- Erişilemeyen ve kullanılmayan veri koleksiyonları (Anderegg, 2007; Miller, 2007),
- Veri analizi işlemlerinin okul çalışanları tarafından karmaşık bulunması (Anderegg, 2007, Miller, 2007; Earl ve Fullan, 2003),
- Başarısızlık kaygısı (Anderegg, 2007),
- Zamansızlık (Miller, 2007)
- Okul kültürüdür (Gentry, 2005).

Bu engellerle başa çıkmada okul yöneticisinin liderlik ve desteği son derece önemlidir. Çünkü okul yöneticilerinin eğitim uygulamalarına ilişkin kararlarının tahminler ve

önseziler yerine, verilere dayalı olması son derece önemlidir. Verilere dayalı olarak karar alan eğitim yöneticileri, okula ilişkin algılar ile okulun gerçekleri arasındaki farklılığı çok daha rahat görecektir (Demir, 2009) ve sadece problemlerin belirtilerini değil, problemi çözebilmelerinde yol gösterecek nedenlerini de görmüş olacaklardır (Anderegg, 2007). Tüm bunlar için de okul yöneticisinin araştırma alışkanlığı geliştirmesi, veri okuryazarı olması ve bu doğrultuda bir kültür yaratması gerekmektedir (Earl ve Katz, 2006)

3.10.4. Araştırmacı Öğretmen Yaklaşımını Destekleyen Unsurlar

Karmaşık yapısı, içerdiği paradoksal yapı, insan unsuru gibi pek çok etken öğretim faaliyetlerinde araştırmacı bir yaklaşımı beraberinde getirmektedir. Ancak bu karmaşa ve zorluk içinde öğretmenin tek başına mücadele etmesi oldukça zordur. Bundan dolayı araştırmacı öğretmen yaklaşımını destekleyebilecek ve kolaylaştırabilecek faktörlerden bahsedilebilir. Bu faktörlerden en etkili olanları Eylem Araştırması ve Profesyonel Öğrenme Toplulukları'dır (professional learning communities: PLCs). Bununla birlikte meslek hayatına yeni başlayan bir öğretmenin öğretim etkinliklerinin karmaşık ve zorlu ortamına araştırmacı öğretmen yaklaşımı ile girmesi, karşılaşacağı zorluklarda bu modeli kullanması kariyeri boyunca ona yol gösterecek bir rehber olacak ve sürekli tecrübelerinden öğrenerek yansıtıcı uygulama içine girebilecek ve böylece de sürekli öğrenen öğretmenlik sergilediği için de mesleki gelişimini de ilerletmiş olacaktır (Dana ve Hoppey, 2009).

Öğretmenin araştırmacı olmasını destekleyen unsurlardan birisi de görev yaptığı okullarda araştırmaya dayalı bir bilimsel kültür oluşturulmasıdır. Öğretmenlerin bilimsel araştırmalara ilgi duyması ve bunların sonuçlarını yakından izlemesi, araştırmalara sıcak bakılmayan, ilgi gösterilmeyen, bu konuda rehberlik yapılmayan, cesaretlendirilip ödüllendirilmeyen, öğretmene araştırma bulgularına ulaşabileceği, ulaştığı bulguları uygulayabileceği olanaklar tanınmayan bir kurumda fazla bir anlam taşımamaktadır. Bunu sağlamak için yalnız öğretmenlerin değil, okulun kurumsal kültürünün oluşumunda önemli rolü olan tüm bireylerin (yönetici, öğrenci, müfettiş, aile) gerek hizmet öncesinde gerekse iş başında sürekli araştırma kültürünü desteklemeleri ile mümkün olabilir (Sarı, 2006).

(i) Eylem Araştırması ve Yansıtıcı Düşünme

Somut bir soruna odaklanarak, önceden planlanıp, düzenlenen ve işbirliğine dayalı olarak yürütülen sistematik incelemeler bütünü ve uygulamalı bir nitel araştırma yöntemi olan (Ferrance, 2000) eylem araştırması süreci ile odaklanılan sorunun teşhisi, tedavisi ve katılımcı durumunun geliştirilmesi amaçlanır (Norton, 2009). Katılımcıların araştırmada merkezi konumda bulunarak, kendi yaptıkları uygulamaları geliştirip iyileştirmek amacıyla kendi eylemleri üzerine düşünmeleri (Norton, 2009) sonucu sağlanmış olan sosyal değişim ve gelişim eylem araştırmasını öne çıkaran unsurlardır (Öztürk, 2012).

Asıl amacı insanlara günlük hayatlarında işe yarayacak uygulamalı bilgiler sunmak olan (İnan, 2011) eylem araştırması, kişilerin kendi mesleki eylemleri hakkında araştırma yapmaları ve değişim için eyleme geçmeleri temelinde gerçekleşen sistematik bir müdahale süreci (Costello, 2011) olduğu için sürecin içindeki kişilerce yine kendi çalışma koşullarının iyileştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen sistemli çalışmalar ortaya konulmaktadır (Sagor, 2005).

Deneyimlerin yeniden yapılandırılarak, yorum yapma sürecini (Stevens ve Cooper, 2009, s. 3) ifade eden yansıtma kavramına dayanan yansıtıcı düşünmede; bireyin karşılaştığı olayları ve durumları deneyimlerine dayanarak incelemesi, analiz etmesi söz konusudur. Burada deneyimler ileride oluşabilecek durumlar için kullanılabilmesi gibi geçmiş durumlara yönelik olarak da değerlendirilebilir. Ancak bu değerlendirmeler deneyimlerin kendisini değil de içeriğini hedefe alarak, anlam çıkarmaya yönelik yapılmalıdır (Van Manen, 1991, s. 100). Dolayısıyla yansıtma yaşantılar ve öğrenme arasında bir köprü kurulduğu ve insanın kendisini değerlendirmesinin önemi ortaya konulmaktadır denilebilir.

Yansıtıcı düşünme ise; herhangi bir fikrin ya da varsayımın onu destekleyen temellerin ışığı altındaki bilgi ile aktif, sürekli ve dikkatli bir biçimde göz önünde tutulması ve buradan üretilebilecek olası sonuçları ortaya koymak (Dewey, 1910, s. 6) olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte bireyin eylemleri, hareketleri ve uygulamaları üzerine odaklanmak suretiyle yaptıklarını geliştirme amaçlı düşünmeleri de yansıtıcı uygulama olarak tanımlanmaktadır (Hatton ve Smith, 1995, akt. York-Barr ve diğ., 2006, s. 8).

Yansıtıcı düşünmeye adım atmak açısından “neden” sorusu önem taşımaktadır. Çünkü neden sorusunu soran birey araştırmaya ve daha etkili uygulamalar, planlamalar, yaklaşımlar tasarlamaya yönlenebilir (Gelter, 2003, s. 337; Wakefield, 1996).

Bir problem çözme becerisi olarak görülebilecek yansıtıcı düşünmede düşüncelerin birbiri ile ilişki içinde olması ve tamamlayıcılık unsuru bulunmaktadır. Düşünceler arasında bağ kurulması suretiyle yansıtıcı düşünme sürecine girilebilir. Ayrıca yansıtıcı düşünen bireyin inançlarında, fikirlerinde zaman içinde değişiklikler oluşabilir. Yansıtıcı düşünme bir problem çözme becerisi olarak düşünüldüğünde aslında bir araştırma sürecine işaret etmektedir. Çünkü yansıtıcı düşünmede inançların, olguların ve olayların farklı biçimlerde bilinçli bir şekilde araştırılması gerekmektedir. Burada derinlemesine bir çalışma, karşılaştırma yapma ve bu doğrultuda sonuçlara varma çabası görülmektedir (Pring, 2000, Pollard, 2002, Song, 2006, s. 1). Ünver (2003, s. 5)’e göre ise yansıtıcı düşünme; bireyin öğrenme veya öğretme yöntemi ve seviyesine yönelik olarak içinde bulunduğu durumları belirleyebilmek ve karşılaştığı problemleri çözmeye yönelik bir düşünme sürecidir.

Lee (2005, s. 703) ise yansıtıcı düşünmeye hatırlama (recall), akla uydurma (rationalisation) ve yansıtma (reflectivity) olmak üzere üç aşama olarak yaklaşmaktadır. Bu süreç içinde hatırlama; bireyin doğrudan yaşadığı deneyimlerine dayanarak öğrendiklerinden faydalanmasına işaret etmektedir. Akla uydurmada ise bireyin deneyimleri arasında ilişkiler kurarak yaşadığı olaylara, durumlara bunları uyarlaması, nedenlerini araştırması ve genellemeler yapması üzerinde durulmaktadır. Akla uydurma aşamasında birey tecrübelerinden yararlanarak kendine rehberlik edebilecek çıkarımlarda bulunabilir. Son aşama olan yansıtma aşamasında ise bireyin artık deneyimlerini kendine faydalı olabilecek biçimde kullanması, tecrübelerini farklı yönleri ile analiz etmesi ve uygulamalarının sonuçlarını, etkilerini görmesi söz konusudur.

Bireyin yansıtma yapabilmesi için uygulamalarının sonuçlarını göz önünde bulundurması olarak belirtilen sorumluluk, problemlere yeni ve farklı bakış açılarından bakabilme yeteneği olarak ortaya konulan açık fikirlilik ve bu konuda var gücü ile çalışmaya katılması, çabalaması manasında tam isteklilik özelliklerine sahip olması beklenmektedir (Dewey, 1933). Schön (1983; 1987) ise yansıtma yapmanın, bireyin

gerçekte ne yaptığını derinlemesine incelemesine dayanan bir yaklaşım içerdiğini belirtmektedir. Yani yansıtma aslında yapılan işlerin sorgulanmasını içermektedir. Birey kendine “yaptıklarım gerçekten işe yaradı mı?”, “neden işe yaradı/yaramadı?”, “ bu konuda başka ne yapılabilir?” gibi sorular sorarak uygulamaları üzerinde defalarca düşünmüş ve yaptıkları hakkında yeniden çerçeve çizmiş olur.

Yansıtmanın gerekli olan bilgiye ulaşabilme ve ulaşılan bilgileri uygulamaları ile ilişkilendirebilme olduğu (Winitzky, 1992) göz önüne alındığında yansıtıcı düşünebilen öğretmenlerin içinde bulunduğu durumları ve sahip olduğu bilgileri, çözüm yollarını gerekli olan alanlarla ilişkilendirmesi beklenir. Yansıtıcı öğretmenler içinde buldukları eğitim-öğretim ortamlarını değişik durumlara göre düzenleyebilmeli, oluşabilecek durumlara ve olaylara karşı eleştirel, esnek ve yaratıcı yaklaşabilmeli ve bu sayede de mesleki gelişimini sağlamaya çalışan bireyler olarak düşünülebilir. Dolayısıyla yansıtıcı düşünmeye dayalı olarak uygulamalarını geliştirmenin eğitimcilerin öğrenmelerinde anahtar görevi göreceği söylenebilir (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014a, s. 13).

Elbette öğretmenler yapacakları uygulamalarda tecrübelerinden her zaman yararlanarak yapacakları üzerinde sistemli bir şekilde düşünmelidir. Dolayısıyla yansıtıcı düşünen öğretmenlerin uygulamalarını objektif bir biçimde eleştirebilmesi, başkalarının ortaya koyduğu eleştirileri kabullenebilmesi ve bilgisini, yeterliklerini arttırmak için eğitim araştırmaları yapması, yapacaklarını kovalite prensibi çerçevesinde değerlendirmesi ve ortaya çıkacak sonuçları düşünerek hareket etmesi (Rodgers, 2002, s. 847), uygulamalarının etkililiğini değerlendirmesi, sorunların farkında olarak çözüm yolları bulmaya çalışması, öğrenme ortamındaki motivasyonu artırıcı çalışmalar yapması (Sönmez, 2009) gerektiği söylenebilir.

Ünver (2003)'e göre ise yansıtıcı düşünen öğretmenler;

- Uygulamaları üzerinde sorumluluk duyarak, içtenlikle ve objektif biçimde amaçlı ve sürekli olarak düşünerek yansıtımlar yapabilir.
- Derslerinde yaşanan olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaşabilir, eleştirilere açıktır.
- Uygulamaları açısından yararlı olabilecek kuram ve uygulamaları inceler.

Yapılan değerlendirmelere bakıldığında yansıtıcı düşünün öğretmenlerin; eleştiren, sorgulayan ve üreten bir kişiliğe sahip olduğu söylenebilir. Bu öğretmenlerin bilgi aktarıcı olmaktan öte, bilimsellik içinde düşünebilen ve kendini sürekli geliştiren bir araştırmacı olması ve yaptığı araştırmaları da uygulamalarına aktarabilme yeteneğine sahip olduğu görölmektedir. Dolayısıyla yansıtıcı düşünme sonucunda;

- Katılımcı bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrenme-öğretme ortamında daha etkili olabilme,
- Empatik yaklaşım ortaya koyabilme (öğrencilerin neyi niçin yaptıkları konusunda farkındalık) ve etkili iletişim, etkileşim ortamı oluşturabilme (sınıf ortamında, okul içindeki ilişkilerde, meslektaşları ile),
- Teori ile pratiğin bir arada kullanılabilmesi,
- Problemlere gelişimi sağlayıcı fırsat olarak yaklaşabilme,
- Sürekli öğrenen bir kurum kültürü oluşturabilme,
- Sistemik ve bilimsel düşünme becerisi ve ortaya konulan uygulamalar üzerinde derinlemesine düşünebilme, yeniden yapılandırabilme ve uygulamaları,
- Etkin karar verebilme,
- Öz-yeterlik inançlarının gelişimi

kazanımlarının oluşabileceği söylenebilir (Doğan ve Dolapçioğlu, 2007; Larrivee, 2008; Lee, 2005; Lambe, 2011; Reynolds, 2011; Rodgers, 2002).

Eylem araştırması da yansıtıcı düşünme ve uygulamaları geliştirmeye yönelik strateji ve teknikler arasında değerlendirilebilir. Çünkü yansıtıcı düşünmeyi içeren, araştırma sürecinin dinamiklerine bağlı olarak esneklik gösterebilen (Norton, 2009) eylem araştırmasında veri toplama, kaynak tarama, bir eylem planı geliştirme, verileri analiz etme ve yorumlama şeklinde sorunun çözümüne yönelik olarak gerçekleştirilen-anlamalı sonuçlar elde etmeyi hedefleyen-döngüsel süreç içinde çeşitli zamanlarda adımlar tekrarlanabilir ve gerçekleştirilen sistematik değerlendirme toplantılarıyla ortaya konulan düşünce, bilgi ve çözümlerin incelenmesiyle de araştırmanın amaçlarını gerçekleştirecek yeni eylem planları tasarlanabilir (Mills, 2014; Taggart ve Wilson, 2005, s.190). Bu süreçler incelendiğinde ise yansıtıcı düşünme modeli ve bir çeşit disipline edilmiş sorgulama olan eylem araştırması sürecinin benzer aşamalar içerdieği söylenebilir (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014a). Ayrıca eylem araştırması sürecine bizzat

katılarak araştırmacı rolü üstlenen eğitimcilerin, tecrübelerinden daha etkin faydalanabileceği ve uygulamaları üzerinde yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı uygulamalar yapma fırsatı yakalabileceği, dolayısıyla da uygulamalarını iyileştirebileceği söylenebilir (Dana, 2009).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi adına yeni eğitim modellerinin ve faaliyetlerinin denenmesi amacıyla gerçekleştirilecek uygulamalı çalışmalar için metodolojik ve kuramsal çerçeve sağlayan eylem araştırması eğitimde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Öztürk, 2012). Örneğin; son on yıl içinde öğretmen ve okul yöneticisi yetiştirilme sürecinde pek çok ülkede de sıkça incelenen bir konu olan mentorluk sürecinin etkililiğini artırmak için eylem araştırması eğitim fakültelerinde sıklıkla dile getirilmekte ve uygulanmaktadır (Bakioğlu, 2013).

Temel odak noktası insanları birer araştırmacıya dönüştürmek olan eylem araştırmasında amaç; bazı şeyleri neden yaptığımızı araştırmak değil, yaptıklarımızı nasıl daha iyi yapabileceğimizi araştırmaktır. Mesela; *öğrencileri daha iyi etkileyebilmek için öğretimimizi ne şekilde değiştirmemiz gerektiğini ya da kullandığımız ders kitabından hiç memnun değiliz ama tek kitabımız da o. Bu konuda ne yapabiliriz?* sorusunu eylem-gözlem-yansıtma basamaklarıyla araştırabiliriz. İnsanlar öğrendiklerini kendileri uyguladıklarında daha iyi öğrenirler ve öğrendiklerini uygulamaya daha istekli olurlar. Öğretmen de böylece veri toplama, analiz etme ve veriyi sunma aşamalarını döngüsel ve sürekli bir şekilde araştırma ortamında tekrarlamış olur (O'Brien, 1998).

Çözüm ve değişim adına araştırma temelli bir yaklaşım ile gelişim ve değişimi sağlayıp bunun etkililiğini değerlendiren eylem araştırması, eğitim-öğretim ve öğrenme niteliğinin kalitesinin artırılmasına katkı sağlamakla birlikte okula ve eğitim-öğretime yönelik koşulların da iyileştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu süreç içinde öğretmen sadece sahip olduğu tecrübe ve uygulamalarını sürece dâhil ederek araştırmanın merkezinde yer alarak değişim ve gelişimde belirleyici rol oynamakla kalmaz, ayrıca, sahip olduğu mesleki bilgi ve deneyimlerini çeşitlendirmiş ve zenginleştirmiş olur (Altrichter ve diğ., 2000). Dolayısıyla, eylem araştırmasının durumsal ve yerel özellikleri dikkate alarak hem katılımcıların gelişimini hem de sürecin katılımcılarına değişimi yaratma gücünü sağlayan bir yöntem olduğu söylenebilir (İnan, 2011).

Eylem araştırması, öğretmenlerin araştırmacı bir kişilik geliştirmelerini teşvik etmektedir. Bireyler, bir girişimi kendilerinin başlatmaları ve bu süreçte farklı kişilerle birlikte çalışmaları durumunda daha iyi öğrenmekte ve öğrendiklerini daha istekli olarak uygulamaktadırlar (Fensham,1988). Sosyal bir boyuta sahip olan eylem araştırmasında araştırma gerçek uygulama ortamında başlatılıp yürütülerek gerçek problemleri çözmeyi amaçladığından dolayı, araştırmacı öğretmenlerin çalışmaya başlamaları için, dışarıdan çok fazla bir destek sağlanmasına gerek yoktur (Küçük, 2002).

Öğretmenliğin bir uzmanlık mesleği olduğu düşünüldüğünde; öğretmenler programa, öğretim sürecine ve öğrencilere ilişkin kendi bilgilerini oluşturabilmeli; uygulamalarına eleştirel olarak bakabilmeli ve kararlar verebilmelidir (Ekiz, 2006; Rock ve Levin, 2002; Smith ve Sela, 2005). Öğretmenlerin mesleklerinde uzman olmalarını sağlayan temel özelliklerden birisi de öğretmen araştırmalarıdır (eylem araştırması). Bu yeni rol öğretmenin araştırmacı öğretmen olmasının bir boyutudur. Bu bağlamda öğretmen araştırması, öğretmenlerin bir yeterlik alanı ve öğretmenliğin uzmanlık mesleği olmasında önemli bir boyut olarak değerlendirilmektedir (Ben-Peretz, 1994; Ponte, Ax, Beijaard ve Wubbels, 2004). Öğretmenlerin eğitim araştırmalarından etkin olarak yararlanmalarının yanı sıra birer eylem araştırmacısı olarak çeşitli düzeylerde eğitim araştırmaları gerçekleştirmeleri de istenen bir durumdur (Rossouw, 2009).

Öğretmen eğitimindeki araştırmalar, yansıtıcı öğretmenlerin yetiştirilmesinde etkili metodun öğretmen araştırmaları (eylem araştırması) olduğunu göstermektedir (Schon, 1983). Meslektaşlarıyla ve ilgili diğer kişilerle sınıf ve okul uygulamaları hakkında birlikte ortak çalışma (işbirlikli eylem araştırması-*collaborative action research*) sürecine giren öğretmenler, onların sorunlarını dinleyerek ve sahip oldukları deneyimlerini paylaşarak ortak bazı kararların alınmasında aktif olarak rol alabilirler. Bu şekilde, araştırma sürecine katılan öğretmenler; sınıf ve okul uygulamalarını analiz etmede, öğretim-öğrenme ile ilgili yeni anlam, bilgi ve teoriler üretmek için daha sorumlu ve deneyimli olurlar (Garrido ve diğ.,1999; Bakioğlu ve Dalgıç, 2014a). Bunun yanında, meslektaşlar arasında iletişime, araştırmaya ve incelemeye dayalı olan bu görüş açısı, okuldaki öğretim-öğrenme kültürünü de etkilemektedir (Küçük, 2002).

Öğretmenlerin çalışmalarıyla ilgili, meslektaşlarıyla ve ilgili diğer kişilerle işbirliği yapmaları onların mesleki gelişimlerinin büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Bu süreçte en önemli araç, öğretmenlerin sistematik/yansıtıcı uygulayıcılar olarak hareket ettikleri eylem araştırmasıdır (Schon,1983). Holy (1991), “*araştırma merkezi olarak okul*” kavramını ortaya atarak, beş temel prensipten dolayı eylem araştırmasının uygun-pratik bir yöntem olduğunu açıklamıştır. Bunlar;

- Öğretmenlerin sınıflarında katılımcı ve sistematik araştırmalar yapmaları için fırsatlar sağlaması;
- Öğretmenlerin önemli bilgi kaynaklarına ulaşmasını ve okul dışından da teşvik edilerek daha fazla aktif olmalarını sağlaması;
- Öğretmenlere zengin, anlamlı ve ödüllendirici hizmet içi deneyim sağlaması;
- Öğretmenlerin, öğrencilerini sürekli öğrenenler olarak görmesi;
- Öğrenen okul kriterine dayalı olarak öğretmenleri okullarının yapısal özelliklerini incelemeye teşvik etmesidir.

Mesleğe yeni başlayan ve yansıtıcı düşünme becerisine sahip olarak yetişmiş olan öğretmen adayları, öğretim uygulamalarıyla ilgili verileri toplayabilir, bunları aktif bir şekilde kullanıp içinde buldukları durumda kendi eylem stratejilerini geliştirirlerken, öğrencilerinin sahip oldukları bilgi, tutum ve inançlarını doğru bir şekilde yorumlayabilirler (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014a). Uygulamaları boyunca, mevcut eylem araştırmalarının sonuçlarını kullanan öğretmenler de, kendi sınıf veya okul uygulamaları hakkında değerli bilgiler vermeye, eleştiri yapmaya, öğretim sürecini sistematik olarak gözlemeye ve yansıtıcı uygulamaya dayalı yeni stratejiler geliştirmeye başlayabilirler (Cordingley, 1999). Bu felsefeden hareketle, öğretmenlere yaygın bir araştırma kültürünün kazandırılması için, onların hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri üzerinde özel bir çabanın harcanması gerekmektedir (Küçük, 2002).

Tüm bunlara ek olarak bir öğrenme ortamında uygulanan yansıtıcı düşünme uygulamalarının başarısının; eğitim ortamındaki yöneticinin yansıtıcı uygulamaların gereklerini bilmesi ve destek vermesine, gereken zaman ve makani sağlamasına ve diğer öğretmenlerin de desteğinin sağlandığı bir işbirliği ortamının oluşturulmasına bağlı olduğu söylenebilir (Wildman ve Niles, 1987). Dolayısıyla okuldaki yönetim anlayışının yansıtıcı düşünme ve uygulama açısından önemli olduğu görülmektedir. Bu

nedenle aslında öğretmen ya da öğrencide yansıtıcı düşünme gelişiminde okul yönetiminin önemli etkisi olduğu göz ardı edilmemelidir (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014a, s. 13).

(ii) Profesyonel Öğrenme Toplulukları (professional learning communities PLCs)

Kapsamlı reform girişimlerinin bir parçası, mesleki gelişim faaliyetlerinin etkililiği için merkezi bir unsur ve öğretmenlerin eğitim kalitesini geliştirmede bir araç olan (Annenberg Institute for School Reform, 2003) ve uygulama toplulukları olarak da bilinen profesyonel öğrenme toplulukları; öğretmenlerin hem kendi başına, hem de diğer öğretmenler ile karşılıklı olarak mesleki uygulamalarını geliştirmek amacıyla diğer öğretmenler ile etkileşim içinde bulunduğu, güçlü ve destekleyici bir çevre (CDEST-Commonwealth Department of Education Science and Training, 2001) olarak tanımlanmaktadır. Profesyonel öğrenme toplulukları öğrenci başarısını artırma amacına yönelik uygulanabilecek öğretim uygulamalarının iyileştirilmesini sağlayabilmek için birlikte düşünme ve öğrenmeyi gerektirir (İlhan ve diğ., 2011).

Bu topluluk, mesleki uygulamalarını birlikte inceleyen ve geliştiren eğitimciler, yöneticiler ve diğer paydaşlardan oluşan bir gruptur. Bu topluluk üyeleri sürekli çalışarak pratik yapmak suretiyle sürekli gelişimi sağlamak amacıyla bir araya gelen bireylerden oluşmalıdır. Topluluğun işbirliği içinde olmaları ve birbirlerini desteklemeleri aslında tek başlarına ortaya koyamayacakları gelişimi sağlamaya yardımcı olacaktır (Dufour ve Eaker, 1998).

Topluluk içindeki gruplar farklı amaçlarla çalışabilirler. Örneğin; bir takım olarak zümre öğretmenleri öğrencilerinin müfredatı üzerine odaklanırken, farklı sınıf düzeylerindeki öğretmenlerden oluşan başka bir grup ise öğrencilerine kolay öğrenme yolları sağlamak amacıyla birlikte çalışabilirler. Öte yandan matematik öğretmenlerinden oluşan diğer bir grup da öğrencilerinin en fazla yararı sağlayacak biçimde yeni matematik programını benimsemek ve uygulamak amacıyla işbirliğinde bulunabilir; öğretmenler ve yöneticiler topluluk olarak yenilikçi öğretim stratejilerini öğrenmek amacıyla da toplanabilirler (Annenberg Institute for School Reform, 2003)

Topluluktaki katılımcılar, etkili biçimde işbirliği yapmalı, bir takım olarak çalışmalı ve grubun çıktıları için ortak sorumluluk almalıdırlar. Topluluğun paylaşılmış bir misyon ve vizyonun yanı sıra, çalışmalarını desteklemek ve amaçlarının başarılması için bilgilendirmeyi sağlayan paylaşılmış norm ve değerlere ihtiyacı vardır. Topluluk yansıtıcı diyalog ve sürekli kritik sorgulama ile meşgul olmalı, odak noktası öğrenci öğrenmesini geliştirmek olmalıdır (Annenberg Institute for School Reform, 2003). Dolayısıyla da profesyonel öğrenme toplulukları sürekli sorgulama ve gelişme içerir. Çünkü topluluk üyeleri yansıtıcı, işbirlikçi, öğrenme ve gelişme odaklı olacak şekilde tecrübelerine eleştirel olarak yaklaşmaktadırlar. Bu doğrultuda öğrenci öğrenmesi ve profesyonel etkililiklerini artırmak adına tüm okul personeli ortak çaba gösterir ve paylaşımda bulunurlar (Stoll ve diğ., 2006).

Profesyonel öğrenme toplulukları okulda mesleki kültürü ilerletecek bir potansiyele sahiptir. Bunu başarabilmesi için sahip olması gereken dört unsur (Annenberg Institute for School Reform, 2003);

1. İşbirliğini, ortaklığı ve yansıtmayı gerektiren verimli ilişkileri ve bir okul gelişim programını yürütecek eylemleri inşa etmek.
2. Bütün düzeylerdeki eğitimcileri mevcut konjoktüre uygun, ortak amaca yönelik olarak ve sürekli öğrenme ile meşgul etmek.
3. Öğretmen yardımına en çok ihtiyaç duyan öğrencilerin öğretmenlerini desteklemek.
4. Örgüt kültürünü, öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini ve öğrenci öğrenmesini iyileştirmek için çabaları ilerletmektir.

Okullar eğer profesyonel öğrenme topluluğu özelliklerini göstermek istiyorlarsa yerine getirmeleri gereken bazı gereklilikler vardır. Bunlar (Annenberg Institute for School Reform, 2003);

Paylaşılmış Hissi Veren Amaçlar ve Öğrenci Öğrenmesine Odaklanma;

- Okul personeli amaçların ve önceliklerin açık olduğu misyon hakkında geniş bir uzlaşmaya sahip olmalıdır.
- Öğretmenler ve yöneticiler okulun gelişim çabalarında birbirleriyle uyum içinde çalışmalı ve tüm okul personeli öğrenci öğrenmesine odaklanmış olmalıdır.

- Öğretmenler nasıl öğrettiklerinden çok, öğrencilerin neyi nasıl öğrendiklerine odaklanmalıdır.
- Öğrencilere yüksek nitelikli düşünme becerilerini (muhakeme, problem çözme ve eleştirel düşünme) kazandırabilmek okuldaki öğretmenlerin ortak amacı olmalıdır.

İşbirlikçi Faaliyetler ve Uygulama

- Öğretmenler öğrenci problemlerini tartışmak, birbirlerine gereken yardımda bulunmak, spesifik öğretim uygulamalarını tartışmak, birbirleriyle veya okul müdürüyle, öğrencilerin sınav sonuçlarını analiz etmek, ders planları, program geliştirme veya öğretim ile ilgili işbirliği yapılan konuları tartışmak, öğretim teknikleri, uygulamalar veya öğrenci faaliyetleri konusunda meslektaşlarından yararlı öneriler alabilmek için toplanır.
- Öğretmenler meslektaşlarının sınıflarını gözlemek ve öğretim uygulamaları tartışmak için birbirlerinin sınıflarını ziyaret eder.
- Öğretmenler meslektaşlarının ders verdikleri öğrencilerin akademik performanslarını; düzeylerini veya sınav sonuçlarını inceler.
- Öğretmenler performansları hakkında denetmenlerden veya meslektaşlarından yararlı geri bildirim alır.

Personel Desteği ve İşbirliği

- Yöneticiler personelin karşılaştığı problemleri bilir.
- Öğretmenler sürekli olarak öğrenir.
- Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için sistemli bir destek vardır.
- Yöneticiler öğretmenlerin birbirleriyle çalışmasını kolaylaştırır.
- Okul müdürü, öğretmenlerin yüksek nitelikli öğretimi desteklemek için ihtiyaç duydukları materyallere ulaşmalarını sağlar.

Paylaşılmış Karar Verme Süreci

- Okul müdürü öğretmenleri etkileyen kararlarda, karar vermeden önce onlara danışır. Öğretmenler okulda önemli eğitim kararlarının çoğuna katılır.

- Öğretmenlerin öğretim tekniklerinde, disiplin politikaları üzerinde, hizmet içi eğitim programlarında, okul bütçesinin nasıl harcanacağı konusunda etkisi vardır.

Öğretmenlerin işbirliği içinde çok çalışmaları öğrenci başarısını garantilemez (Harris ve Jones 2010). Profesyonel öğrenme topluluğu öğretmenlerin en basit şekilde değerlendirdikleri doküman paylaşımı demek değildir. Topluluğun odaklanması gereken en önemli nokta öğrenci öğrenmesidir. Bu amaçla öğrenmelerini analiz etmek ve her öğrencinin öğrenmesini desteklemek amacı ile ve birbirleriyle çalışmak ve karşılıklı olarak öğrenmek amacıyla birlikte çalışırlar. Dolayısıyla profesyonel öğrenme topluluklarında öğrenme ve öğretme bir arada gerçekleşir. Öğretmenlerin işbirliği yapmaları hem kendi mesleki gelişimlerini hem de öğrencilerin öğrenmelerini sağlamaktadır (Wells ve Feun, 2013).

Bir okulda oluşturulacak profesyonel öğrenme topluluğunda yöneticinin desteği oldukça önemlidir (Louis ve Kruse, 1995). Çünkü yöneticinin yetki paylaşımı yapması, çalışma ortamı sağlaması, şartları kolaylaştırması ve zaten zor bir süreç olan bu toplulukla ilgili olumsuzlukları giderecek adımlar atması gerekir (Prestine, 1993). Okul yöneticisi öğretmenlere rol model olmalı ve aynı zamanda öğretmenleri profesyonel gelişimlerinin işlerinin bir parçası olduğu noktasında cesaretlendirmelidir. Ayrıca okul kültürü sürekli öğrenme ve profesyonel gelişimi sağlayacak bir yapıda olmalıdır. Bu sayede süreklilik arz eden ve sürdürülebilir profesyonel gelişimin etkin bir şekilde oluşması ve devamlılığı sağlanmış olabilir (Corcoran, 1995).

Araştırmalar eğitimciler arasında güçlü bir profesyonel öğrenme topluluğunun oluşturulmasının okulların geliştirilmesindeki anahtar unsurlardan biri olduğunu göstermiştir (Fullan, 1999; Langer, 2000; Louis, 1996; Newmann, 1996). Ayrıca profesyonel öğrenme toplulukları olan okullarda akademik başarının yüksek olmasının yanında, öğretmenlerin motivasyonlarının, örgütsel bağlılıklarının ve iş doyumlarının yüksek olduğu da yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur. Bu bağlamda toplulukların okullarda mevcut olması istenilir bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (İlhan ve diğ., 2011).

BÖLÜM IV: ÖZ YETERLİK

Bu bölümde; Bandura'nın sosyal biliş kuramı-sosyal bilişsel teorinin ilkeleri, öz-yeterlik kavramı, bireylerin sahip olduğu öz-yeterlik seviyeleri, öz-yeterlik inancının kaynakları, öz-yeterlik inançlarının etkileri- öz-yeterliği etkileyen faktörler, eğitimde öz-yeterlik ve araştırma öz-yeterlik ile ilgili literatür incelenmeye çalışılmıştır.

4.01. Bandura'nın Sosyal Biliş Kuramı-Sosyal Bilişsel Teorinin İlkeleri

Birey davranışlarını açıklarken bilişsel, davranışsal ve çevresel etkiler arasında oluşan etkileşimden yola çıkan Bandura (1986); öğrenmede gözlem yapmanın, model almanın önemini ortaya koyduğu kuramı ile oluşan eylemlerin zihinsel süreç içerisinde gerçekleştiğini belirtmiştir. Yani sosyal bilişsel kurama göre bireyler yaşadığı olayları değerlendirir, analiz ederler ve bu zihinsel süreç ile davranışın nedenleri ve sonuçları düşünülmüş olur (Seçkin, 2011).

Bu kuramda bilginin dönüştürülme süreci gerçekleşmektedir- ki bu bireyin aktif, etkileşim halinde olması demektir- çünkü çevresi ile sürekli olarak dinamik bir ilişki içinde olan bireye gelen bilgi zihinsel süreçlerle anlamlandırılmak suretiyle bireyin davranışına rehberlik etmektedir (Fetso ve Mcclure, 2005). Çevrenin insan davranışlarını değiştirdiği kabul edilmekle birlikte, sosyal çevre insanlardan oluştuğu için, kişiler hem sosyal çevreyi oluşturan hem de ondan etkilenen öğrenciler olarak kabul edilmektedirler (Bandura, 2001).

Bandura (1986); bilişsel ve duygusal yapıları içinde bulunduran ve sembolleştirme, çevreden öğrenme, alternatif stratejileri planlama, davranışları düzenleme ve öz-yansıtma yapma gibi özellikleri olan bir öz-sistem ile bireylerin düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini kontrol edebildiğini belirtmiştir. Bireyin sahip olduğu bu öz sistem; algılama, düzenleme ve davranışı değerlendirme ile bireylere kendi bilişsel süreçlerini ve hareketlerini etkileme ve çevrelerini değiştirme gibi yetenekler sağlayarak öz-düzenleyici bir hizmet vermektedir (Pajares, 1996, 1997).

Birey, birey davranışı ve çevre üçlüsünün karşılıklı etkileşimi sonucu bireyin davranışındaki değişimi belirten karşılıklı belirleyicilik ilkesi, insanların çevrede gördüklerini zihinlerinde sembolleştirerek yaşantılarını bilişsel kodlara

dönüştürdüklerini ve bu sayede geçmişi zihinlerinde taşıyarak geleceğe de rehberlik ettiklerini (Kalkan, 2012) belirten sembolleştirme kapasitesi ilkesi, gelecek için plan yapabilme, tahminde bulunabile, hedef belirleyebilme, ileriye görebilme anlamında kullanılan öngörü kapasitesi ilkesi, başkalarının tecrübelerini gözlemleyerek öğrenme yani bir şeyi öğrenmek için denemeye gerek olmadığını belirten dolaylı öğrenme kapasitesi, bireylerin kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneği yani ödül veya ceza olmadan da insanların davranışlarını kontrol edebileceğini belirten öz-düzenleme kapasitesi ilkesi ve insanların kendileri hakkında düşünme, çıkarımda bulunma kapasitesini belirten öz yargılama kapasitesi ilkeleri sosyal bilişsel kuramın temel ilkeleridir (Koç, 2003; Yazgan ve Yerlikaya, 2012; Senemoğlu, 2012).

Karşılıklı belirleyicilik ilkesine göre birey davranışlarını sadece taklit ederek değil pek çok parametreye bağlı olarak ve bunları değerlendirmek suretiyle oluşturmaktadır. Yani bu ilkeye göre insanların davranışlarını yorumlama şekilleri çevrelerini ve kendi öz-inançlarını belirler ve daha sonraki davranışları hakkında bilgi vererek bu davranışları değiştirmesini sağlar. Sembolleştirme ilkesi insanların farklı davranışlar göstermelerinin nedenini, her bireyin dünyayı olduğu gibi değil zihninin gösterdiği gibi gördüğünden ve dolayısıyla da farklı düşünme ve davranış göstermeleri olarak açıklar. Bilişsel düşünmenin son aşaması olan olarak belirtilen öngörü kapasitesi ile bireyin gerçekleştireceği faaliyetlerin sonuçlarını düşünerek gelecek hakkında varsayımlara sahip olması açıklanmaktadır. Dolayısıyla birey, gerçekleştirilen davranışın sonuçlarının ne olacağını gördüğü için doğrudan bir faaliyet gerçekleştirmemesine rağmen dolaylı bir şekilde öğrenmektedir (Bandura, 1978).

Bandura (1997)' ya göre, birey davranışlarında iki temel nokta vardır. Bunlar yüksek sonuç beklentisi (outcome expectancy) ve öz-yeterlidir (self-efficacy). Yüksek sonuç beklentisine sahip olan kişiler sahip olduğu güven sayesinde mantıklı, isabetli kararlar vermekte ve görevini başarma hususunda ısrarlı olmaktadır. Öz-yeterlik ise bireyin herhangi bir görevi yapmasını veya sorumluluğunu yerine getirmesini etkileyen kendi bireysel yeterlikleriyle ilgili inançlardır (Bandura, 1986). Dolayısıyla öz-yeterlik inancı bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanarak neleri yapabileceklerini belirlemeye yardım eder (Pajares, 1997).

4.02. Öz-Yeterlik Kavramı

Öz-yeterlik kavramı Bandura (1986) tarafından geliştirilen sosyo-bilişsel teoriye dayanmaktadır. Bandura (1977) ilk defa ortaya koyduğu bu kavram ile bireyin istediği performansa ulaşabilmek adına yapması gerekli olan işleri yapıp yapamayacağına ilişkin olarak kendi yeteneğine olan inancını ortaya koymaktadır.

Öz-yeterlik, bir işi yapabilmek için yeteneklerinin farkında olma ve buna inanma olarak tanımlanabilir (Zusho ve Pintrich, 2003). Hunt (2010)'a göre öz-yeterlik bireyin kendine olan güveni noktasında, doğrudan “*yapabilirim*” ya da “*yapamam*” şeklinde yargıda bulunmasıdır.

İnsanların hayatlarında, kendilerini algılayış biçimleri ve kendileri hakkındaki düşündükleri önemlidir çünkü bu hayatlarını doğrudan etkilemektedir. Bireylerin kendi kabiliyetleriyle ilgili algıları, kendi düşünce biçimlerini ve çevreyle olan etkileşimlerini etkileyecektir. Örneğin bir sorunla karşılaştığında öz-yeterliği yüksek olan bireyler eğer başarısız olurlarsa bu başarısızlığın nedenini yeterince çalışmamalarına bağlarken öz-yeterliği düşük olanlar ise başarısızlıklarının nedenini kabiliyetsizliklerine bağlayabileceklerdir (Bandura, 1989).

Bireyin oluşabilecek durumların üstesinden gelebilme noktasında kendisi hakkındaki yargısı, inancı ve belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı bir şekilde devam ettirebilme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı anlamına gelen ve kişisel kabiliyet olarak da tanımlanan öz-yeterlik, davranış oluşumunda son derece etkili olan bir nitelik olup kişinin kendine olan inancını göstermektedir (Gençtürk, 2008). Çünkü öz-yeterlik inançları, davranışlarımızın ve özellikle de davranış değişikliklerimizin ana belirleyicileri olarak tanımlanmıştır. Bireyin sahip olduğu öz-yeterlik inançları, harcayacağı çabalarını ve güçlükler karşısında ne kadar uzun süre gayret göstereceklerini ve zor durumlarla karşılaştıklarında kendilerini nasıl toparlayabileceklerini belirlemelerine yardımcı olmaktadır (Bandura, 1977; Pajares, 2002). Buradan hareketle Bandura (1986) yeteneklerimize olan inançlarımızın davranışlarımızı, motivasyonumuzu ve başarılarımızı etkilediği fikrini savunmaktadır (Henson, 2001; Bong ve Clark, 1999). Yapılan araştırmalarda, öz yeterlik inancının bireyin sahip olduğu yetenek ve başarılı olma kapasitesinden daha önemli olduğu sonucuna varılmaktadır. Öz-yeterlik inancı,

bireylerin hedeflerini belirlemeleri, bu hedeflere ulaşabilmeleri için gerekli olan çabayı isteyerek sarf edebilmeleri ve sonuca ilişkin beklentiler açısından oldukça önem taşımaktadır (Çelik, 2012).

Öz-yeterlik bireyin fiziksel veya psikolojik özelliklerini değil, bir işi gerçekleştirme becerisi konusundaki yargılarını, inançlarını içerdiğinden dolayı bireyin becerilerinin bir sonucu değil bireyin becerisini kullanarak yapabileceklerine ilişkin yargılarının bir sonucudur. Dolayısıyla öz-yeterlik inancı, bireylerin başarı düzeylerini ve kişinin güdülenmesini güçlü bir şekilde etkilemektedir (Pajares, 2002; Senemoğlu, 2012). Öz-yeterlik, verilenlerin muhtevastındaki kazanımları üretmek için bireylerin kendi kapasiteleri hakkındaki inançlarını gösterir (Bandura, 2006; Meijer ve Foster, 1988)

Öz-yeterlik inancı sadece bir eylem ya da bir alanla ilgili olmasından dolayı belli bir alanda yüksek öz-yeterlik geliştirmiş bir birey farklı bir alanda düşük öz-yeterliğe sahip olabilmektedir (Pajares, 2002).

Zimmerman'a (1995) göre çok boyutlu ve farklı alanlarla bağlantılı olan ve duruma bağlı olarak dinamik bir yapı gerektiren öz-yeterlik algısı belirli bir işi gerçekleştirme konusundaki yargıları içerdiğinden, beklenen performans için belirlenen ölçütler temel alınarak etkinlik ya da göreve başlamadan önce ölçülmelidir.

Öz-yeterlik inancı yalnızca bireyin davranışını değil, davranışı sergilemesi için gerekli olan güdü, motivasyon ve başarıyı da etkilemektedir (Henson, 2001). Eğer bireyler performanslarının istedikleri şekilde sonuç vereceğine inanmazlarsa, zorluklarla karşılaştıklarında daha kolay vazgeçme, pes etmeyi seçebilirler. Bundan dolayı başarıya ulaşabilmek için gerekli olan bilgi ve beceriye sahip olmanın yanında bu başarıyı elde edeceğine dair bireyin kendisine inanması gerekmektedir (Pajares, 2002). Çünkü öz-yeterlik inancı bilgideki, yetenekteki eksiklikleri ortadan kaldıran bir faktör değildir; sadece performansı artıran bir içsel faktördür. Öz-yeterlik inancı, bireyin belli bir görevde sergileyeceği performansını belirlerken bireyin hedeflerini de etkilemektedir. Çünkü öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler kendilerine daha zor, uzun süreli ve üst düzey hedefler seçerler ve sonuçta, gerek üstün performans, gerekse üst düzey hedefler onların başarılarını da artırır (Lane ve diğ., 2004).

Bandura (1986)'nın sosyal bilişsel teorisinde ifade ettiği "*İnsanlar ne düşünüyor ve neye inanıyorlarsa davranışları da o yönde etkilenmektedir*" ifadesine bakıldığında

bireylerin kendilerine ilişkin öz yeterlik inançlarının sadece sahip oldukları yeteneklere değil aynı zamanda başarılı olabileceklerine ilişkin inançlarına da bağlı olduğu söylenebilir (Mills, Pajares ve Herren, 2006). Bundan dolayı, öz-yeterlik inançları bireyin geleceğe dönük davranışlarının ve başarı durumunun tahmin edilmesinde yetenekten çok daha önemli bir yere sahiptir (Çelik, 2012).

Bandura (1986)'ya göre öz-yeterlik inancı, özellikle duygusal yoğunluk üzerinde etkili olup, sosyal şartlarda ve sosyal değişikliklerde tekrar düzenleyici ve başarıyı, etkinliği, kariyeri vb. gibi durumları teşvik edici bir rol oynar.

Schunk (1990)'a göre öz-yeterlik inancı, insan davranışlarını tahmin etmede en önemli niteliklerdir. Çünkü bireyler bir işi yapabilmek için gerekli yeteneğin ve denetim gücünün kendilerinde bulunduğuna inanırlarsa, bu iş için daha istekli olur, bu konudaki kararlılıklarını dile getirerek gereken davranışları gayretli bir şekilde sergilerler (Sharp, 2002). Bunun üzerine de Schunk (1990)'a göre bir hedefe ulaşmış olmanın sağladığı tatmin, öz yeterlik inancını ikiye katlar ve kişi kendisine daha zorlayıcı hedefler belirleyebilir. Bu süreç, bireyin kazanımlarını daha da arttırır. Buradan hareketle öz-yeterlik inancının sadece başarıyı etkilemediği, başarının da öz-yeterliği etkilediği sonucu çıkarılabilir. Koyduğu bir hedefe ulaşabilen bir birey, elde ettiği başarı ile motivasyonunu da arttırmış olacak ve beraberinde öz-yeterlik algısında da artış görülecektir.

4.02.1. Sonuç-Ürün ve Öz-yeterlik Beklentisi

Bandura (1977)'ya göre bireyin bir davranışı yapmasında kişisel öz-yeterlik beklentisi ve istediği sonucu elde etmesinde de sonuç beklentisi etkili olmaktadır. Öz-yeterlik beklentisinde bireyin istediği, beklediği, umduğu sonuçların oluşması için gerekli olan davranışları ne derece başarılı bir şekilde gerçekleştireceğine, gerçekleştirebilme yeteneğine olan inancı söz konusu iken ortaya koyduğu davranışın oluşturacağı sonuçlara yönelik tahmininde de sonuç ile ilgili beklentiler etkili olmaktadır. Yani öz-yeterlik beklentileri sonuç (ürün) beklentilerinden önce oluşmakta ve onların oluşumuna yardım etmektedir. Sonuç beklentisi kişinin ortaya koyduğu performansın meydana getireceği muhtemel sonuçlarla ilgili inançlar olduğu için ortaya çıkan sonuç bir

performansın sonucudur, performansın kendisi değildir. Performans bir başarıdır; sonuç (ürün) ise bunu takip eder (Bandura, 1995).

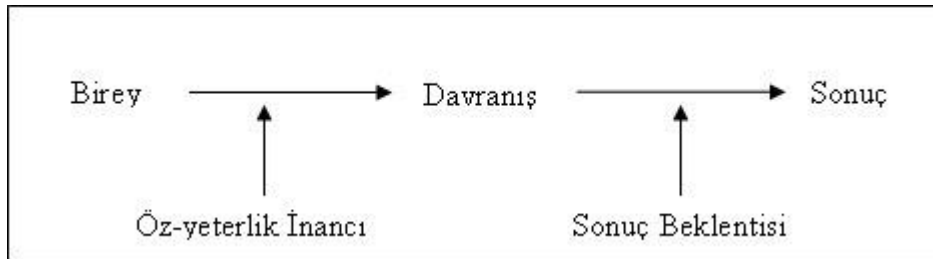
Sonuç (ürün) beklentisi yüksek olup yeterlik beklentisi düşük ise davranış gerçekleşmeyebilir. Bununla birlikte bireyin sahip olduğu yüksek yeterlik beklentisi ile eylem gerçekleştirilir. Eğer bu yapılan iş başarılı bir şekilde sonuçlanırsa, oluşacak olumlu tecrübeler sayesinde yeterlik beklentisi de artırır. Başarısız eylemler ya da tekrarlanan başarısızlıklar ise yeterlik beklentisinde azalmaya yol açabilir. Yani sonuç beklentisi ve yeterlik beklentisi çift yönlü olarak birbirini olumlu ve olumsuz yönlerde etkileyebilmektedir (Gençtürk, 2008).

Schunk (2003)'a göre yeterlik önemlidir ancak başarıda tek başına etkili değildir. Beceriler, bilgi, sonuç (ürün) beklentileri ve sonuçlara verilen önem de diğer önemli etkenlerdendir. Bireyin sahip olması gereken bilgi ve beceri eksik olduğunda sahip olduğu yüksek öz-yeterlik inancı istenilen sonuca ulaşmayı sağlayacak olan performansın ortaya koyulmasında tek başına yeterli olmayacaktır.

İnsanlar negatif sonuçlara neden olacağına inandıkları faaliyetlerde yer almak istemezler. Sonuçların algılanan değeri, bireyin sonuçları ne kadar istediğini ifade eder. İsteddiği sonucun olduğu beklentisine sahip olan bireyin motivasyonu da artar. Yani öğrenmenin önemi ile ilgili öğrenenin inancı değeri oluşturmaktadır ve bu da davranışı etkilemektedir, çünkü öğrenenler değer vermedikleri faaliyetlere daha az ilgi gösterirler (Gençtürk, 2008).

Öz-yeterlik inancı ve sonuç beklentisinin birey, davranış ve sonuç süreci üzerindeki etkisi Şekil-3'te gösterilmiştir.

Şekil 3: Birey, Davranış ve Sonuç Sürecinde Öz-Yeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi



Kaynak: Bandura, 1977, s. 79

Şekil-3 incelendiğinde, öz-yeterlik inancı ile sonuç beklentisinin farkı ortaya çıkmaktadır. Sonuç beklentisi, bireyin yaptığı bir davranışa karşılık ne gibi sonuçların oluşabileceğinin tahmini varken öz-yeterlik inancında bireyin istediği bir sonuç için gerekli davranışları, performansı ortaya koyup koyamayacağına olan inancı söz konusudur. Bandura (1977)'ya göre, bireyin bir davranışı başarıyla yapıp yapamayacağına ilişkin yargıları, inançları önemlidir çünkü bu yargılar kesin bazı sonuçları doğuracaktır. Yani, öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler istedikleri sonuçları doğurabilecekleri için sonuç beklentileri de buna uygun bir biçimde oluşacaktır.

Aslında öz-yeterlik sonuç beklentisini belirler, çünkü bireyin beklediği sonuçlar, neyi başarabilecekleri konusunda yaptıkları değerlendirmelere bağlıdır. Eğer birey yaptığı işi ne kadar iyi yaptığının farkında olamazsa başarıya veya sonuca ulaşamayacaktır (Bandura, 1986).

Gelişim ve sürekli öğrenme için gerekli olan motivasyonun devamını sağlayabilmek adına Schunk (2009)'a göre hedef belirleme, sonuç beklentileri ve öz yeterlik inançları ile paralellik göstermektedir. Çünkü hedefler davranışı etkilemekte ve ulaşılmak istenen hedefler için ortaya koyulan işlerde öz yeterlik duygusunun oluşması bakımından da önemli olmaktadır.

Bireylerin hedeflerine ulaşabilmesi ve sonuç beklentisinin olması, işin gerektirdiği performansı gösterebilmesi, kazandığı davranışların kalıcılığının sağlanmasında önemli bir faktör olan motivasyonun oluşabilmesi ve devamlılığının sağlanması için öz yeterlik önemli bir unsur olarak görülmektedir (Bandura, 1986).

4.03. Bireylerin Sahip Olduğu Öz-Yeterlik Seviyeleri

İnsanlar yeni bir durumla karşılaştıkları zaman kendilerine ait bir güven duygusu geliştirirler. Bu ise daha önceden buna benzer bir durumu yaşayıp yaşamadığına bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bireyler daha önce yaşadıklarından hareketle edindikleri tecrübelerine dayanarak oluşturdukları öz-yeterlik inançlarını karşılaştıkları yeni bir eylemde de kullanma yoluna gideceklerdir. Bu durumdaki bireyin sahip olduğu güven yargıları performans öz-yeterliği olarak adlandırılmaktadır. Burada sahip olunan yeterlik inançları doğrudan hedeflenen performansa yöneliktir. Ancak bireyin yaşadığı

durum daha önce karşılaşmadığı ve tecrübelerine dayanmayan bir yönde ise bu durumda kendini aynı şekilde güvende hissetmeyecektir çünkü yapılması gereken eylem ile ilgili olarak tam anlamıyla hangi becerilerin gerektiğini bilmiyor demektir. Bu durumda yeni karşılaşılan duruma benzer olduğunu düşünülen önceki bilgilerine başvurmak suretiyle öz-yeterlik inançları geliştirebilirler. Bu tür güven yargılarına da öğrenme öz-yeterliği adı verilmektedir. Burada söz konusu olan kişinin bir eylemi başarabilmek adına yapması gereken şeyleri öğrenme kabiliyetine ait çıkarımları söz konusudur ve bu sayede öğrenme yeterliği sergilemektedir. Bu noktada başarılı sonuçlar elde eden bireylerin ise kendine daha çok güvenenler olduğu söylenebilir (Pajares ve Schunk, 2001).

Kendine güvenen, kendinden emin olan kişilere göre karşılaşılan zor işler kaçınılması gereken tehditler değil baş edilmesi gereken mücadelelerdir. Bu bireyler yapılacak eylemlere karşı çok ilgi duyarlar, kendilerine zorlu hedefler belirleyip kendilerini bu hedeflere adanarak ve karşılaştıkları zorluklara rağmen çabalarını sürdürmeye devam ederler (Bandura, 1995). Bunun devamı olarak bakıldığında Pajares ve Schunk (2001)'a göre, yeterlik inancı güçlü olan kişiler, yaşadıkları başarısızlıklardan veya karşılaştıkları engellerden sonra güvenlerini hemen kazanabilmekte, oluşan başarısızlıklarını ise ortaya koydukları çabanın yetersizliğine, sahip oldukları bilgi ve becerilerin eksikliğine bağlamaktadırlar.

Düşük öz-yeterliğe sahip bireylerin karşılaştıkları durumları zor olarak addetmelerine ve bu konuda sahip oldukları endişe, stres gibi olumsuz duygulara karşılık yüksek öz-yeterliğe sahip bireylerin karşılaştıkları durum zor olsa da rahatlık hissine sahip olmaktadır. Sonuçta, öz-yeterlik inançları bireylerin elde ettiği başarıda önemli bir etkiye sahip olmaktadır (Senemoğlu, 2012).

Öz yeterliği yüksek olan bireylerin özelliklerine bakıldığında genel olarak şu şekilde özelliklere sahip oldukları görülmektedir (Korkmaz, 2008; Kalkan, 2011);

1. Zor durumlardan kaçmak yerine; zorlukların, tehditlerin ve engellemelerin üstesinden gelebilme, dayanıklılık,
2. Olaylara karşı ilgili ve dikkatli olma,
3. Yoğun stresli ve depresif durumlarda oluşabilecek duygusal hasarlarla başa edebilme,

4. Ulaşılması zor hedefler koyma ve kararlı olma, kendi yeterliklerine güvenme,
5. Başarısızlıkla karşılaştığında pes etmeme; daha fazla çaba göstererek bu kötü durumu yok etme becerisi.

Yüksek akademik öz-yeterliğin akademik performansına etkisine bakıldığında aşağıdaki durumlar görülmektedir (Mills vd., 2006).

1. Farklı konularda istekli olarak görev aldıkları, kaygı seviyelerinin az olduğu (Bandur ve Schunk, 1981),
2. Önlerine çıkan engellere karşı azimli oldukları ve çabalarını artırdıkları (Salomon, 1984),
3. Farklı öğrenme stratejilerini kullanmada esnek oldukları (Meece ve diğ.,1990; Pintrich ve De Groot,1990)
4. Öz düzenleme becerilerinin diğer bireylere göre daha üst düzeyde olduğu (Zimmerman ve diğ., 1992; Zimmerman ve diğ.,1990)
5. Kendi akademik başarılarını değerlendirirken çoğunlukla doğru yolu seçtikleri, bilimle ilgili olan konularda gerçek bir çaba harcadıklarını ve yüksek düzeyde başarıya ulaştıkları (Bouffard ve Barchard, 1990)

Öz yeterliği düşük olan bireylerin özelliklerine bakıldığında genel olarak şu şekilde özelliklere sahip oldukları görülmektedir (Korkmaz, 2008; Kalkan, 2011);

1. Yetenekleri hakkında kendine güvenmeme, problemlerle karşılaştıklarında yetersizlik hissetme
2. Zor görevlerden kaçma, baş edememe, çaba göstermekten vazgeçme,
3. Olaylar karşısında kararsızlık ve sağlam amaçların olmaması
4. Zor durumlardaki engelleri aşmak yerine bazı bahaneler üretip, olumsuz bakış açısı geliştirme,
5. Stresle baş edebilme düzeylerinde düşüklük, kolayca depresyona girebilme
6. Mutsuzluk ve umutsuzluk gösterme
7. Yeterliklerini kendi çabalarıyla değiştiremeyeceklerine inanma
8. Akademik performanslarında kolay ulaşılabilecek, çok fazla çaba, gayret gerektirmeyen akademik konular seçtikleri ve bir akademik görevi üstlenmekten ve tamamlamaktan kaçındıklarını görülmektedir (Mills ve diğ., 2006).

Bandura (1982) farklı öz-yeterlik algısı ve sonuç beklentisi düzeylerinin bir fonksiyonu olarak davranışsal ve duygusal tepkileri aşağıdaki Tablo 6’da gösterildiği gibi açıklamaktadır.

Tablo 6: Farklı Öz-Yeterlik Algısı ve Sonuç Beklentisi Düzeylerinin Bir Fonksiyonu Olarak Davranışsal ve Duygusal Tepkiler

Öz-yeterlik	Sonuç Beklentisi	
	Düşük Sonuç Beklentisi	Yüksek Sonuç Beklentisi
Yüksek Öz-yeterlik	<ul style="list-style-type: none">• Toplumsal İnisiyatif• Protestlik• Çevresel Değişim• Karşı çıkma	<ul style="list-style-type: none">• Kendinden eminlik• Yerde eylemler gerçekleştirme• Yüksek düzeyli bilişsel katılım
Düşük Öz-yeterlik	<ul style="list-style-type: none">• Durumu kabullenme• Geri çekilme• Duyarsızlık, kayıtsızlık	<ul style="list-style-type: none">• Kendini küçük görme• Bunalım

Kaynak: Bandura, 1982, s.140

Tablo 6’ya bakıldığında yüksek öz-yeterliğe sahip bireylerde kendinden eminlik, yüksek düzeyde bilişsel katılım varken düşük öz-yeterliğe sahip bireylerde duyarsızlık, geri çekilme gibi düşük sonuç beklentileri görülmektedir (Bandura, 1982).

Öz-yeterlik kavramı bireyin bir eylemi gerçekleştirirken kendi yeteneklerine olan inançlarını belirtmesi ile bireyin kendi değerleriyle ilgili olarak düşüncelerini içeren öz-güvenden ayrılmaktadır. Dolayısıyla bir kişinin belli bir konuda öz-yeterliğinin yüksek olması başka bir alanda da yeterli, yüksek öz-yeterlik algısına sahip olacağı anlamına gelmemektedir. Öz-yeterlik, gerçekleştirilen herhangi bir eylemle ilgilidir ve diğer eylemleri kapsamamaktadır. Örneğin bir öğretmen araştırma konusunda yüksek öz-yeterlik algısına sahipken teknoloji konusunda aynı şekilde yüksek öz-yeterliğe sahip olamayabilir (Seçkin, 2011). Bu yönüyle öz-yeterlik, global bir eğilim olmadığı ve bireylerin sahip olduğu, görevlere ve durumlara göre değişiklik gösteren mantığı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla uygun içerik ve aktiviteler ile modellenmelidir (Bandura, 2006, s. 310).

Bir konu hakkında bireylerin gerçekleştirmek için seçtiği eylemler, karşılaştığı zorluklar karşısında ne ölçüde çaba gösterdikleri, dayanıklılık seviyesi, zorluklarla

karşılaştığında ne kadar mücadele ettiği, belirlenen hedeflerin zorluğu kişinin öz-yeterlik inancının seviyesini anlamak için bazı tutumlar olarak dikkate alınabilir (Hunt, 2010).

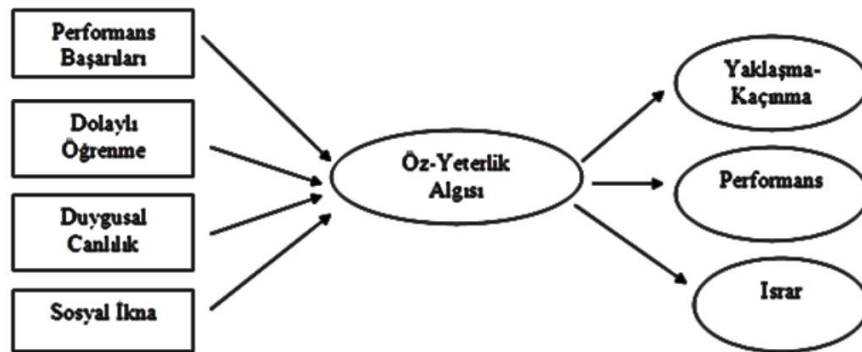
4.04. Öz-yeterlik İnancının Kaynakları

Kişinin elde ettiği başarılarından etkilenen öz-yeterlik inançları bir eyleme başlamada, devam ettirip sona erdirmede de etkili olmaktadır. Çünkü başlanan bir işin bitirilebilmesinde sahip olunan yüksek öz-yeterlik önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım, 2011).

Doğrudan deneyimler (enactive mastery experiences), dolaylı deneyimler (vicarious experiences), sözel ikna (verbal persuasion) ve psikolojik durumlar (physiological states) olarak tanımlanan dört temel kaynak Bandura (1977; 1986; 1994; 1995; 1997)'ya göre bireylerin öz yeterlikleri ile ilgili inançlarını etkilemekte ve bireylerin öz-yeterlik inançları bu dört ana kaynağın etkisiyle gelişmektedir. Öz-yeterlik yargısının oluşumunda etkili olan bu dört kaynak öz-yeterlik inancını yapılacak tercihler ve seçimler, gösterilecek çabanın düzeyi, azimli ve sabırlı olma ve esnek olma şeklinde etkilemektedir.

Betz (2000)'e göre ise öz-yeterlik algısı bu dört kaynağın etkisi ile yaklaşma ya da kaçma, performans düzeyi, ısrar şeklinde davranışsal sonuçlar oluşturmaktadır. Bunu da aşağıda gösterildiği şekilde şematize etmiştir

Şekil 4: Öz-yeterlik Algısının Davranışsal Sonuçları



Kaynak: Betz, 2000

Öz-yeterlik algısının davranışsal sonuçları şekline göre; yüksek öz-yeterlik algısına sahip bir birey, yaklaşma eğiliminde, davranışlarında daha ısrarcı olarak daha iyi bir performansa ulaşabilmektedir (Yavaş, 2012).

Doğrudan Deneyimler-Bireyin Kendi Deneyimleri (Enactive Mastery Experiences): Güçlü bir öz yeterlik inancı oluşturabilmede en etkili olan kaynak doğrudan bireyin gerçekleştirdiği deneyimleridir (Bandura, 1995, s. 3). Doğrudan elde edilen bilgiler, daha önceden yaşanmış olan benzer girişimlerde elde edilen başarı veya başarısızlıklar öz-yeterlik inancının oluşumunda en önemli kaynak olarak görülmektedir (Gamsız, 2013). Çünkü bu kaynak bireye başarılı olmak için ne yapması gerektiği ve yetenekleri hakkında gerçekçi bilgi verecektir (Driscoll, 2012, s. 357).

Bireyler gerçekleştirdikleri davranışlarının sonuçlarını değerlendirerek ve bu değerlendirme sonuçlarını dikkate alarak benzer davranışları ortaya koyma konusunda bir yeterlik inancına sahip olurlar bu inanca göre de davranışlarını gerçekleştirirler (Koul ve Ruba, 1999). Aslında bireyin yaşadığı doğrudan deneyimler öz-yeterlik algısı oluşturmak için ham veridir ve bu kaynak bilginin bilişsel süreçten geçmesini ve bireyin kendisini değerlendirmesini sağlar. Ancak doğrudan deneyimlerle oluşan öz-yeterlik inancının var olan bir alışkanlık gibi durumdan duruma transfer edilmesi beklenemez (Pajares, 2002, s. 6).

Ortaya koyulmuş olan başarılı performanslar güçlü bir öz-yeterlik inancı oluştururken, başarısız performanslar ise öz-yeterlik algısını zayıflatmaktadır. Zor bir işi başarmak veya birkaç aksaklıkla erken başarı elde etmek öz-yeterlik algısını önemli ölçüde güçlendirir. Bireylerin gerçekleştirdiği eylemlerde elde ettikleri başarılı sonuçlar onların daha sonra gerçekleştirecekleri benzer işlerde de başarılı olacağına kanıtı sayılabilir. Bu bakımdan elde edilen başarı birey için ödül olmakta, bireyin yeterliğinde sağlam bir algı inşa ederek öz-yeterlik algısını güçlendirmekte ve bireyi gelecekte de benzer davranışları ortaya koyma konusunda motive etmektedir (Temiz, 2012). Ancak buradan hareketle elde edilen tüm başarı deneyimlerinin öz-yeterlik algısını güçlendireceği söylenemez. Örneğin; bir işte elde edilen başarıda yardımın önemli katkısı var ise ya da söz konusu başarı olması gerekenden daha geç zamanda ortaya konabiliyorsa bu tarz başarıların öz-yeterlik algısını güçlendireceği söylenemez.

Aynı şekilde başarının kolay elde edilmesi çabuk sonuçlar beklentisine sebep olabilmekte, hatalar ve başarısızlıklar karşısında cesaret kolayca kaybedilebilmekte olduğundan, kolay elde edilen başarıların yeterliği artırması beklenmez. Dolayısıyla güçlü ve dayanıklı bir öz-yeterlik algısı azimle, çabalayarak engellerin üstesinden gelme konusunda deneyim gerektirmektedir. Dolayısıyla zor bir işte başarı öz-yeterliği artırırken, başarısızlıkların ise öz-yeterliği azaltması beklenmez. Burada aslanan bu iş için harcanan çaba miktarı, işin zorluğu, bireyin aldığı yardım miktarıdır. Bu kişisel faktörler öz-yeterlik algılarına etki düzeyinde belirleyici olacaktır (Bandura, 1977; 1994; Pajeres, 1997). Tüm bunlara ek olarak tekrarlanan başarılar yoluyla oluşan güçlü öz-yeterlik algısı, ara sıra gerçekleşen başarısızlıkların da olumsuz etkisini azalabilmektedir (Bandura, 1977, s. 195; Bandura, 1997, s. 80).

Sonuç olarak, performans becerilerinin öz-yeterlik algısı üzerindeki etkisi bu performanslardan ne oluştuğuna bağlıdır. Bireyleri başarılı olmak için gerekenlere sahip olduklarına ikna eden bir performans başarısı onların mevcut performans becerilerinden daha da ileriye gitmelerine, yüksek başarılarla ulaşmalarına ve hatta onlar için yeni olan faaliyetlerde de başarılı olmalarına olanak sağlamaktadır (Bandura, 1997, s.81).

Dolaylı Deneyimler-Başkalarını Gözlemleyerek Öğrenme Yaşantıları (Vicarious Experiences): Sosyal Bilişsel Teorinin önemli bir bileşeni olan model davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözlemleyerek öğrenme, öz-yeterlik inancının oluşumunda da etkili olmaktadır. Çünkü insanlar kendilerine benzeyen kişilerin zor durumlarla başa çıkma yöntemlerini gözlemleyerek kendilerinin de benzer becerilere sahip oldukları inancını geliştirebilir (Büyükduman, 2006).

Doğrudan deneyimler bireylerin kendi yetenekleri için tek bilgi kaynağı değildir. Öz yeterlik inancı, model alma yoluyla da kazanılabilen dolaylı yaşantılardan da etkilenir. Bazı durumlarda insanlar doğrudan yaşantı geçirmeye gerek olmadan diğer insanları gözlemleyerek kendi yeteneklerini değerlendirirler (Bandura, 1997, s. 86).

Bandura (1997) bu noktada insanların yeteneklerine ilişkin bilgi kaynağı olarak sadece doğrudan kendi deneyimlerine dayanmadıklarını belirterek, öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesinde model alınan kişilerin başarıları aracılığıyla edinilen dolaylı deneyimlerin de etkili olduğunu ileri sürmektedir. Genel olarak, kendine benzeyen kişilerin başarılı olduğunu gözlemleyen kişide öz-yeterlik algısını yükseltmektedir.

Diğerlerinin yapabildiğini görmek, bireyin kendisinin de performansını yükseltebilecek kapasiteye sahip olduğu konusunda ikna olmasını sağlamaktadır. Tersine model aldığı bireyin yüksek çabasına rağmen başarısız olduğunu gözlemlemek, kişinin kendi kapasitesine ilişkin yargılarını düşürmektedir (Bandura, 1994, s. 3).

Kendinden şüphe duymuş bireyler performans kapasiteleri konusunda emin olmadıkları için model alma yoluyla arzuladıkları yeteneklere sahip, becerikli modellerin davranışlarını dolaylı olarak deneyimleyerek öz-yeterlik inançlarını oluşturabilirler (Schunk ve Pajares, 2001, s. 6). Çünkü yetenekli modeller, davranışları yoluyla ve düşüncelerini ifade etme biçimleri ile gözlemcilerle çevresel koşulları yönetme konusunda etkili stratejiler ve beceriler öğretebilirler ve bu sayede kazanılan stratejiler sayesinde öz-yeterlik algısı yükseltmektedir (Bandura, 1994, s. 3). Ayrıca modellenen davranışların açık sonuçlar üretiyor olması yeterlik bilgisinin daha fazla oluşmasını sağlayacaktır (Bandura, 1977).

Model alan ile model alınan arasındaki benzerlik öz yeterlik inancının oluşumunda önemlidir. Kendine benzediğini düşündüğü kişinin başarı ya da başarısızlıkları bireyi daha fazla etkilerken model aldığı kişinin kendisine pek benzemediğini düşünen kişi için modelin başarı ya da başarısızlıkları öz yeterlik inancını çok fazla etkilemeyecektir (Derman, 2007; Senemoğlu, 2012; Bandura, 1994; 1997).

Ancak kişinin sosyal karşılaştırma sonucu elde ettiği dolaylı deneyim, kişisel yeterlik beklentilerini açıklamada kişisel başarıya dayanan doğrudan deneyimlerden daha az güvenilir bir bilgi kaynağıdır. Dolaylı deneyimler ile elde edilen yeterlik beklentisi, değişim için zayıf bir dayanak oluşturacaktır (Bandura, 1977).

Sözel ikna (verbal persuasion): Sözel ikna, kişinin başarıya ulaşabilmesi için kendi gücüne inandırılması ve bu konuda cesaretlendirilmesidir (Bandura, 1986; Gençtürk, 2008; Milner, 2002).

Sözel ikna bireysel yeterlik duygusu oluşturmak için tek başına yeterli olmamakta ve sınırlılıkları bulunmaktadır ancak düzeltici performans yoluyla elde edilen başarılarla katkıda bulunabilir. Zor durumların üstesinden gelebilecek yeteneğe sahip olduğuna sosyal olarak ikna edilen kişiler, sadece icra desteği alanlara göre daha büyük çaba ortaya koyabilirler. Ancak, performansı artırmak için gerekli şartları düzenlemeden sadece sözel ikna ile kişisel yeterlik beklentilerini artırmaya çalışmak çoğu zaman

başarısızlıkla sonuçlanır. Bu başarısızlık ikna edicinin inandırıcılığını azalttığı gibi ikna edilenin algılanan yeterliğini de köreltecektir (Bandura, 1977).

Davranışları yoluyla etkili olabileceklerine inanmak için bazı sebeplere ihtiyacı olan insanlar üzerinde en büyük etkiye sahiptir. Zorluklarla mücadele eden bir kişinin öz-yeterlik inancını desteklemek adına, kapasitesine olan inancı dile getirmenin yararı bu konuda şüphe duyduğunu belirtmekten daha olumlu bir etki oluşturacaktır. Çünkü yapılması gereken işlerin üstesinden gelebilecek kapasiteye sahip olduğuna sözel olarak ikna edilen bireyler daha çok çaba harcama eğiliminde olacak ve zorluklar ortaya çıktığında yetenekleri konusunda güven eksikliği duymak ya da yetersizliklerinin üzerinde durmak yerine gayretlerini sürdüreceklerdir (Bandura, 1982, s. 127; Stipek, 1998).

Bir kişinin sadece sözel ikna yoluyla öz-yeterlik algısını zayıflatmak ona yüksek öz-yeterlik algısı aşılaktan daha kolay olmaktadır. Yeterli kapasiteye sahip olmadığına ikna edilen kişiler potansiyellerini geliştirecek zorlayıcı faaliyetlerden uzak durmalarını ve güçlükler karşısında çabuk pes etmekte olmalarını da bu şekilde açıklamaktadır (Bandura, 1994; Pajares, 2002). Buna ek olarak gerçekçi olmayan teşvikler, ortaya koyduğu tüm gayrete rağmen bireyin yaşayacağı başarısızlık nedeniyle bireyde öz yeterlik inancının hızlı bir şekilde düşmesine neden olacaktır (Bozgeyikli, 2005).

Sözel ikna da etki ikna eden kişinin kimliğine, güvenilirliğine ve davranış hakkında ne kadar bilgili sahibi olduğuna bağlıdır (Bandura, 1997, s. 104–105). Sözel ikna kullanacak kişi bireyin kendi kapasitesine olan inançları geliştirilmeli fakat bireyin kapasitesini de göz önüne alarak onun ulaşabileceği başarıyı da göz önünde bulundurulmalıdır (Pajares, 1997).

Psikolojik Durumlar (Physiological States): Öz-yeterlik algısını değiştirmede dördüncü ana kaynak psikolojik ve fiziksel durumu geliştirmek, stres düzeyini ve olumsuz eğilimleri azaltmak ve bedensel duruma ilişkin yanlış yorumları düzeltmektir (Bandura, 1997: 106). Çünkü yüksek öz-yeterlik algısına sahip bireyler duygusal harekete geçiricileri performanslarını kolaylaştırmada birer enerji kaynağı olarak görmekteyken, yeterliklerinden şüphe duyan bireyler duygusal uyarımlarını zayıflatıcı etken olarak görmektedirler (Bandura, 1994, s. 3).

İnsanlar strese karşı tepkilerini ve gerilimlerini düşük performansa yönelik hassasiyetlerinin göstergesi olarak yorumlamaktadırlar. Bundan dolayı da güç ve dayanıklılık içeren eylemlerde yorgunluk ve ağrı-sızılarını fiziksel zayıflık olarak değerlendirmektedirler (Bandura, 1994, s. 3). Buradan hareketle insanların bir eylemi yaparken içinde buldukları psikolojik durumları öz-yeterlik inançlarını etkilediği söylenebilir. Çünkü bedensel ve duygusal açıdan kendini iyi hisseden bireyin verilen bir görevi yapma ya da istenilen bir davranışı yerine getirme olasılığı daha yüksek olmaktadır (Bıkmaz, 2004).

Pajares (1997)'e göre endişe, stres, yorgunluk ve ruh halleri kişilerin öz-yeterlik inançlarıyla ilgili bilgi sağlamaktadır. Olumlu ruh hali öz-yeterlik inancını güçlendirmekte; depresyon ve umutsuzluk gibi olumsuz duygular ise bireyin yeteneklerine olan inancını azaltmaktadır. İnsanlar bir eylemi yaparken becerileri konusunda olumsuz duygu ve düşüncelere ve korkulara sahipse, bu duyuşsal tepkileri öz-yeterlik inançlarında düşüşe ve korktukları gibi sonucun olumsuz olmasına yol açmaktadır (Pajares, 2002).

Bu dört kaynağa bakıldığında sonuç olarak bu kaynaklardan elde edilen bilgiler doğrudan öz-yeterlik inancını etkilediği söylenemez. Ancak bu kaynaklar bilişsel olarak değerlendirilmek suretiyle öz-yeterlik inancının oluşmasına, şekillenmesine yardımcı olur. Yani öz-yeterlik inancı değerlendirmesi bireyin kişisel, çevresel ve davranışsal faktörleri birleştirip, ölçüp biçtiği bir sonuç çıkarma sürecidir (Pajares ve Schunk, 2004).

Yukarıdaki dört kaynaktan beslenen öz-yeterlik inancı bireyin içinde var olan davranışların ortaya çıkmasında ve yeni davranışların oluşmasında son derece önemlidir. Yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde öz-yeterlik inancı, eğitimde üzerinde durulması gereken önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyler için bu kadar olan öz-yeterlik inancının oluşması ve şekillenmesinde öğretmenlerin oldukça büyük bir rolü olmaktadır. Çünkü öğretmenler bireyin öz-yeterlik inancını arttırmada, öğrencinin kendine güvenmesini sağlamada yardımcı bir basamak olmakta ve öğretmenlerin kendi yeterliklerine olan inancı, eğitim öğretim sürecinde öğrenciyi de etkilemektedir (Aşkar ve Umay, 2002).

4.05. Öz-Yeterlik İnançlarının Etkileri- Öz-Yeterliği Etkileyen Faktörler

Öz-yeterlik algısı, insanların ortaya koyacağı davranışı, ne kadar gayret göstereceklerini, başarısızlıklara ve engellere karşı ne kadar uzun süre dayanabileceklerini, elverişsiz durumlarda ne kadar esneklik sergileyebildiklerini, düşünme biçimlerindeki engelleyiciliği veya yardım ediciliği, çevreyle mücadele etmeleri gerektiğinde yaşayacakları stresi ve depresyonu ve sonuç olarak da elde edecekleri başarı düzeylerini etkiler (Ritter, Boone ve Rubba, 2001, s. 177; Pajares, 1996).

Öz-yeterlik inançları başlamayı düşündüğümüz bir iş ile ilgili olarak elde edeceğimiz başarı için bireye yön vermesi açısından insanların hayatında özel bir öneme sahiptir. Kişinin sahip olduğu bireysel algıları davranışlarını ve dolayısıyla da yapmayı düşündüğü o işteki ortaya koyacağı performansını ve sonuçta da başarısının doğrudan etkiler. Bundan dolayı bir işe başlamak ve başarıyla sürdürebilmemiz için öncelikle o işle ilgili algılarımızın, inançlarımızın yüksek olması gerektiği söylenebilir. Eğer bireyde yüksek yeterlik inancı oluşmuş ise ortaya koyacağı gayret de o ölçüde yüksek olacaktır ve bu da eylemin sürdürülmesinde oluşabilecek elverişsiz durumlarda bile üst düzeyde mücadele ruhu anlamına gelecektir. Dolayısıyla da bireyin öz-yeterliğinin farkında olması ve bunu geliştirme isteği, o kişinin çok kötü koşullarda bile daha fazla ve etkili çalışmasına yol açacaktır (Roberts ve diğ., 2001, s. 199).

Pajares (1997)'e göre öz-yeterlik algıları insanların yaptığı seçimleri, izlediği yolları ve davranış kalıplarını etkilemektedir. İnsanlar kendilerini yeterli hissettikleri ve güvende gördükleri görevleri tercih etme eğilimindedirler.

Genel olarak öz-yeterlilik tarafından etkilenen unsurlar şu şekilde özetlenebilir (Bandura, 1977; 1994; Scholz, Dona, Sud, ve Schwarzer, 2002);

1. Zor durumlarda yaşanan stres ve negatif duygu yoğunluğu
2. Yerinde, doğru tahmin yapabilme yeteneği
3. Ortaya konulan gayret bunun ne kadar uzun süre devam ettirileceği
4. Engellerle karşılaşıldığında hızlı toparlanabilme ve hedeflere bağlılığın devamı
5. Zorlayıcı ortamların seçimi
6. Çevreyi araştırma ya da yeni çevreler yaratma.

Öz-yeterlik algısı düşük olan insanlar için; yapılması gerekenleri bilmelerine ve gerekli olan becerilere sahip olmalarına rağmen yeteri kadar başarılı olamadıkları söylenebilir (Bandura, 1994, s. 26). Çünkü bilgi ve beceriye sahip olmak ile zor şartlar altında onları iyi kullanabilmek, ek olarak ne oranda kullanmak gerektiğini bilmek arasında önemli bir fark vardır. Bireysel başarı için sadece beceri yeterli olmamakta bunun yanında o beceriyi kullanabilmek için gerekli öz-yeterlik inancına da sahip olmak gerekmektedir (Bandura, 1993, s. 119; Wood ve Bandura, 1989).

Öz-yeterlik inançları, kişilerin duygularında, düşüncelerinde, motivasyonlarında ve davranışlarında belirleyici bir faktördür. Bundan dolayı öz-yeterlik algısının bilişsel, davranışsal, duyuşsal ve seçme süreçleri üzerinde etkileri olduğu söylenebilir (Bandura, 1994).

Bilişsel süreçler

İnsanlar bir davranışı ortaya koymadan, o davranışın muhtemel sonuçlarını ve bu sonuçların, davranışı göstermeye değer olup olmadığını hakkında kendilerine göre senaryolar üretirler. Öz-yeterlik algısı yüksek olan kişiler, performanslarına katkı sağlayacak ve kendilerine olumlu manada yol gösterecek başarı senaryoları tasarlarlarken, düşük öz-yeterlik inancına sahip olanlar ise olası aksilikleri, yolunda gitmeyeceğini düşündükleri başarısızlık senaryoları üretme yoluna giderler (Bandura, 1995).

Bandura (1994)'ya göre bireyin yapacağı davranıştan önce geçirdiği tüm bilişsel işlem basamaklarında kendi becerilerine olan inancı etkili olmaktadır. Dolayısıyla, insana ait en önemli özelliklerden biri olan düşünme ve eylemlerin sonuçlarını tahmin etmede kullanılan etkin bir kavram olarak öz-yeterlik algısı karşımıza çıkmaktadır.

Bireysel şüpheler ile olumsuz şartlarda olan insanlar hayatlarını değiştirmek için ortaya koydukları gayretlerin gereksizliğini, yetersizliğini öngörür. Pek çok potansiyel fırsat sağlayan ortamlarda dahi az bir değişim oluştururlar. Bununla birlikte yeterlilikleri üzerinde olumlu düşünceye, inanca sahip kişiler, sınırlı fırsata ve imkânlara sahip ortamlarda olsalar bile beceri, gayret ve ısrar yoluyla kontrol oluşturmanın yollarını bulurlar (Bandura, 1997; Bandura, 1993).

Güdüleme süreçleri

Öz-yeterlik algısının, kişinin güdülenme sürecinde de kilit bir rol oynadığı söylenebilir. Çünkü insanlar becerilerine ilişkin inançlar oluşturmakta, olası eylemlerinin olası sonuçlarını öngörebilmektedirler; geleceklerini oluşturmak için kendilerine hedefler koymakta ve eylemlerini planlamaktadırlar. Bu durumda öz-yeterlik algısı yüksek kişilerin başarısızlıklarını yetersiz çaba göstermelerine, düşük olanların ise, becerilerinin yetersizliğine bağlamaları ile ortaya koydukları nedensel bağlantılar, güdülenmeyi, performansı ve duyuşsal reaksiyonları, öz-yeterlik algıları aracılığı ile açıkladıklarını ve bundan etkilendiklerini göstermektedir (Bandura, 1995).

Sonuç olarak öz-yeterlik algısı, sonuç beklentilerinin güdüleyici etkisini yönlendirmektedir. İnsanların sadece becerilerine güvenmedikleri için kaçырdıkları pek çok fırsat olduğu söylenebilir. Hedef belirleme noktasında da öz-yeterlik algıları büyük önem taşımaktadır. Çünkü zor başa çıkılabilir eylemlere yönelik hedefler güdülenme gerektirmektedir. Bandura (1994)'ya göre bu hedeflerin belirlenmesinde işin zor olmasında daha önemli olan kişinin kendini değerlendirmesidir. Çünkü insanlar, elde edecekleri öz-doyumu, hedeflerine ulaşabilmek ile eşdeğer algılayarak, davranışlarına yön verirler ve hedeflerine ulaşmada gayret, sabır ve isteklilik gösterirler. Sonuç olarak insanların değer verdikleri hedeflere ulaşmaktan doyum aldıkları ve eğer standartların altında performans gösterirlerse, çabalarını arttıracakları söylenebilir, bu da yüksek öz-yeterlik algısıyla açıklanan bir süreçtir (Bandura, 1994).

Duyuşsal süreçler

İnsanların becerilerine olan inançları, güdülenme düzeyinin yanı sıra, zor durumlarda ne kadar stres yaşadıklarıyla da bağlantılıdır. İnsanların öz-yeterlik algısının yüksek oluşu, zor etkinliklere başlamada ve devam ettirmede önemli bir faktör olmaktadır. Öz-yeterlik algısı düşük kişiler ise olası zorlukları gözlerinde büyütme ve sıklıkla ortaya çıkmayan sorunlarda bile eylemlerin sonucuna olumsuz yansıtılmaktadırlar. Sonuçta da bu tür duygularla başa çıkma konusundaki düşük yeterlik algısı, davranışın gösterilmemesiyle son bulabilmektedir. Duyuşsal tepkilerin üstesinden gelme noktasında inançlar, olumsuz düşüncelerin kontrol altına alınmasına da yaramaktadır. Kişinin düşüncelerini kontrol etmesine ilişkin öz-yeterlik algıları, stres ve endişeye

neden olan düşüncelerin düzenlenmesinde anahtar rol oynamaktadır (Bandura, 1994; 1995).

Öz-yeterlik algısının oluşumunda en önemli kaynak, kişinin doğrudan deneyimleridir. Dolayısıyla ilk kez yaşanan deneyimlerde rehberlik edebilecek kişiler oldukça önem taşımaktadır. Endişe duyulan eylemlerin alt işlem basamaklarına bölünmesi ve her basamakta kazanılan başarının korku, endişe gibi olumsuz duyguların oluşumuna yol açmayacak biçimde rehber eşliğinde yapılması, öz yeterlik algısının oluşumunda ya da onarılmasında etkili olabilmektedir (Bandura, 1994).

Seçme süreçleri

Çevrenin insanlar üzerindeki etkisi yadsınamazdır. Bundan dolayı öz-yeterlik algıları, insanların yaşadıkları çevre ve yaptıkları eylemlerin seçmelerinde etkili olmaktadır. İnsanlar Üstesinden gelemeyeceklerine inandıkları etkinlikleri seçmekten kaçınmaya eğilimlidirler. Fakat eğer o konudaki becerilerine güveniyorlarsa, etkinlik ne kadar zor olsa da, ne çok çaba gerektirse de, o konuda bir etkinliği seçmekte zorlanmamaktadırlar (Bandura, 1994).

Tüm bu durumlara bakıldığında öz-yeterlik inançlarının bireyin olumlu ya da olumsuz düşünmesini, karşılaştığı zorluklarla başa çıkıp çıkamayacağını bu konuda gayret gösterip göstermeyeceğini, hedeflerini, bu hedeflere ulaşmak için takip edeceği yolu, başarı ya da başarısızlığını, performansını, motivasyonunu, vereceği kararları önemli ölçüde etkilediği söylenebilir.

4.06. Eğitimde Öz-Yeterlik

Öğretmenlik; mesleğin gerektirdiği yeterlikleri taşımayı, bu yeterlikleri etkili kullanmayı içinde barındırması itibari ile çok yönlü bir meslektir. Sadece iyi eğitilmiş olmanın yetmediği aynı zamanda sahip olduğu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceğine dair inancın da büyük önem taşıdığı yönü bulunmaktadır. Bu inançlardan öğretmenler için belki de en etkilisi öğretmenlik öz-yeterlik inancıdır (Türk, 2008; Denizoğlu, 2008; Yılmaz ve diğ., 2004).

Öğretmen öz-yeterlik inancı kavramını pek çok araştırmacı farklı biçimde ortaya koymuştur. Atıcı (2000); öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine

getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları olarak, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) bir öğretmenin sahip olduğu becerilerle, öğrencide bağlılık ve öğrenme gibi istenen sonuçları oluşturup oluşturmayacağına ilişkin yargısı olarak, Woolfolk (1993) bir öğretmenin zor öğrenen öğrencilerin öğrenmesine yardım etmek için onlara ulaşabileceği yönündeki inançları olarak, Fridman ve Kass (2001) öğretmen inançlarının öğrenci davranışlarına ve öğrencinin akademik başarısına, zor veya yavaş öğrenen öğrencilerin öğrenme güdülerine olan etkileri olarak, Gibbs (2002) öğrencilerin öğrenme sürecinde öğretmenin nasıl harekete geçeceğinin ya da harekete geçip geçmeyeceğinin bir göstergesi olarak, Guskey ve Passaro (1994) ise öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir eğitim öğretim verme konusundaki kendilerine güven duymalarına ilişkin inançları olarak tanımlamışlardır.

Öğretmen öz-yeterlik inancı kişinin öğretmenlik mesleğine yönelik olarak kendi becerilerine inançlarının öğretmenlikteki etkililiklerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Öz-yeterlik inancı genel olarak; sınıf organizasyonu, öğretim yöntemleri, soru sorma teknikleri, bir görevi yerine getirmede bireyin gösterdiği sabır düzeyi, risk alma dereceleri, öğrenciler için öğretmen dönütleri, öğrencinin görevi zamanında yerine getirme konusunda kendisini idare ve kontrolü ile ilgilidir (Kushner, 1993).

4.06.1. Eğitimde Öz-Yeterliğin Önemi

Öz-yeterlik, görev tercihini, gayreti, direnci ve başarıyı etkiler. Belirli bir konuda öz-yeterliği olan kişi, sorunlarla karşılaştığında daha çok çabalar, daha uzun süre direnir, gayret eder ve başarıya en iyi şekilde ulaşmaya çalışır. Çünkü bireyler, olumsuz neticelerin ortaya çıkacağını düşündükleri işlere kalkışmak istemezler (SchunkveZimmerman, 1997, s. 36).

Öz-yeterlik inancı öğretmenlerin ortaya koydukları faaliyetlerdeki bireysel farklılıkları açıklamada ve öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir (Enochs ve Riggs, 1990).

Öğretmenin kendisine olan inancı ona yüklenen görev ve sorumlulukları yaparken önemli bir faktör olarak devreye girmektedir. Alan bilgisi yeterli olsa bile öz-yeterlik inancı düşük olduğunda öğretmenin derslerinde verimli olması çok zordur. Başarı için

gerekli becerilere sahip olmak yeterli değildir; başarı aynı zamanda bu becerilerin etkin şekilde ve güvenle kullanımını gerektirir (Denizoğlu, 2008).

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının etkisi öğretim sürecinde planlama, öğretim yöntemi seçimi, sınıf içi iletişim gibi öğretmenliğin temelini oluşturan becerilerde açıkça görülmektedir. Öz-yeterlik inançları yüksek olan öğretmenler öğretim sürecinin etkililiğinde ve öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinde, öğrencilerin davranışlarına olumlu manada katkı sağlamaktadırlar (Özenoğlu ve Kiremit, 2006).

Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, öğretmen yetiştirmede ve öğretmenlerin nasıl öğretim yapacağına dair önemli bir değişkendir (Başer ve diğ., 2005, s. 515). Çünkü öğretmenlerin kendilerine olan inançları, öğretme sürecini algılama biçimlerini, sınıf içi uygulamalarını ve deneyimlerinden faydalanma yollarını etkileyen en önemli faktördür (Brody ve Davidson, 1998). Ayrıca öğretmenlerde öz-yeterlik inancı, hedeflenen davranışların öğrencilere kazandırılması için etkili bir öğretim ortamı yaratabilmekte de büyük öneme sahiptir (Büyükduman, 2006). Gibson ve Dembo (1984) nun öğretmenlerde öz-yeterlik inancı ve öğretmen etkililiği arasında doğrusal bir ilişki olduğunu ortaya koyan bir araştırması bu bağlamda değerlendirilebilir. Buna göre öğrencilerin öğrenmesinin etkili öğretimle mümkün olabileceğine inanan, öğretim kabiliyetlerine de güvenen öğretmenler, öğretme sürecinde daha hırslı ve istekli olmakta, dersleri araştırma temelli gerçekleştirmekte, farklı sınıf yönetimi stratejileri ve öğrencilerine farklı değerlendirme şekilleri uygulamaktadırlar (Gibson ve Dembo, 1984: 570; Tschannen-Moran ve diğ., 1998; Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990; Brouwers ve Tomic, 2000).

Bandura (1982) ya göre öz-yeterliği düşük olan bireyler ne yapacaklarını bilseler bile başarısız olacaklardır. Başarılı davranışlarının durum üzerinde hiçbir etkisi olmayacağını düşünen, gerekli tavrı gösterebileceklerinden şüphe duyan bu tarz kişilerde çabuk pes etme gerçekleşecektir. Bunu öğretmen için düşündüğümüzde kişisel öz-yeterlikten yoksun olan öğretmen öğrencinin öğrenebilmesini sağlayacak davranışları kendisinin gösteremeyeceğini düşünecek ve kontrol edilemeyen çevresel etmenlerin etkisiyle öğrenmeyi gerçekleştiremeyeceği düşüncesini taşıyor olabilecektir. Dolayısıyla öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğinde kilit rol oynayan öğretmenin sahip olduğu öz-yeterlik algıları sınıf içinde ve dışında başarıyı doğrudan

etkilemektedir. Çünkü öğretmenin kişiliği, davranışları, inançları öğrencilerin akademik ve sosyal açıdan bir bütün olarak gelişmesine (Ross, 1995) motivasyonuna, yeterlik inançlarına doğrudan etki etmektedir (Moran ve Hoy, 2001; Anderson ve diğ., 1988; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

Bu bağlamda Ashton (1984) ve Ross (1992) başka hiç bir öğretmen özelliğinin öğrenci başarısı ile bu kadar tutarlı ilişki göstermediğini; Raudenbush ve arkadaşları (1992) ise öğretmenin sahip olduğu bilgi birikimini öğretime aktarma biçimi arasındaki temel faktörün öğretmenin öz-yeterlik algısı olduğunu; Pajares (1992) ise, öğretme/öğretmen yeterliğinin, öğretmen davranışlarının en güçlü yordayıcısı olduğunu belirtmiştir.

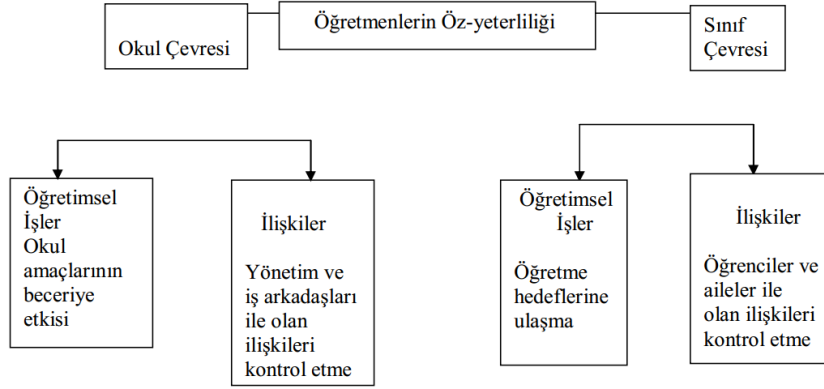
4.06.2. Öğretmen Öz-Yeterliğini Etkileyen Unsurlar

Okul ve sınıf çevresinin verdiği olumlu/olumsuz dönütler öğretmenlerin öğretimsel öz-yeterliliğini, sınıf içinde göstereceği performansı, gayreti, mesleğine yönelik düşüncelerini etkilemektedir ve bu etki sonucunda da öğretmende düşük veya yüksek bir öz-yeterlilik algısı oluşmaktadır. Her öğretmenin mesleğinde ortaya koyduğu performansı, okulu ve içinde bulunduğu sınıf çevresi farklı olacağı için aldığı dönütlere bağlı olarak da öz-yeterlilik algılarının farklı biçimlerde etkilenmesi söz konusu olacaktır. Dolayısıyla da her öğretmenin mesleğiyle ilgili geliştireceği değer yargıları, genel kanıları, eğitime inancı, çabası, mesleki başarısı farklı şekillenecek ve farklı öz-yeterlilik algıları oluşacaktır (Özata, 2007).

Öğretmende var olan “*güdülenmesi en zor olan öğrencileri bile güdüleyebilirim*” inancı, onun yeteneklerine olan güvenini, bir anlamda da öz-yeterliliğinin yüksekliğini ortaya koymaktadır. Bu güven, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini iyi biliyor olmayı, geçmişteki tecrübeleri ve kazanılmış başarıları işaret etmektedir. Bu durum da bize geçmiş deneyimlerimizin öz-yeterlilik algılarımızı nasıl etkilediğini göstermektedir (Özata, 2007; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

Sınıf, öğretmenler ve öğrenciler arasında karşılıklı ilişkilerin düzenlendiği sosyal bir çevredir. Öğretmenin öz-yeterliği; etkileşimde bulunduğu bu iki sosyal sistemden etkilenir ve şekillenir. Bu sosyal etkileşimlerin birincisi öğrencilerle etkileşimde bulunduğu sınıf, ikincisi de öğretmen arkadaşları ve yönetim, yani okuldur (Friedman ve Kass, 2001). Bu etkiyi Şekil 5 teki şema ile açıklamak mümkün olmaktadır.

Şekil 5: Öğretmen Öz-yeterliliğinin Sistemle Olan İlişkisi



Kaynak: Freidman ve Kass, 2001, s. 678

Şekil 5'te görüldüğü gibi, öğretmenin okul ve sınıf çevresi, öğretmenin öz-yeterlilik inançlarının temeli durumundadır. Bu yapıda öğretmenin okulda ve sınıfta yaptığı öğretimsel işlerden ve kurduğu ilişkilerden aldığı dönütler etkili olmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının, meslek hayatları boyunca velilerden, meslektaşlarından ve okul yönetiminden aldığı dönütlerle şekillendiği söylenebilir. Böylelikle öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları, öğrenme-öğrenme süreçlerindeki öğrenci merkezli öğrenme yöntemleri öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarını olumlu yönde etkilediği gibi öğrencilerin öz-yeterlilik inançlarını da olumlu olarak etkilemektedir (Miller ve Nichols, 1994), sınıf ve okul çevresinde yaşadığı deneyimleri sonucu düşük veya yüksek bir biçimde oluşur (Ghaith ve Yaghi, 1997; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001; Tschannen-Moran ve diğ., 1998).

Bunlara ek olarak öğretmenlerin; sorumluluklarının olduğu, bilgili ve ilgili oldukları konularda karar alma/verme sürecine katıldıkları, öğrencilerinin veya kendi sorunlarını birlikte çözme olanağı bulduğu, liderlik vasfının ön plana çıkarıldığı elverişli bir ortamda çalıştıkları durumlarda yeterlilik inançları güçlü olmaktadır (Kurt, 2012).

4.06.3. Araştırma Bulguları ve Öz-Yeterlilik Düzeyine Göre Öğretmen Özellikleri

Yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmenin öz-yeterliliği, öğrencilerin akademik başarıları ve kişilik özellikleri hangi düzeyde olursa olsun, öğrencilerini beklenen

akademik ve kişilik özellikleriyle donanmış hale getirebileceğine olan inancını, yargısını oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleki başarılarını etkileyen önemli unsurlardan biri de öz-yeterlik bilincinin yüksek olmasıdır (Kurtuldu, 2010). Çünkü yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlere bakıldığında, başarısızlık karşısında yılgınlığa kapılmadıkları, eğitim programını uygularken esnek davrandıkları, yeni öğretim yaklaşımlarını uyguladıkları ve dolayısıyla da öğrenci başarısı konusunda daha iyi sonuçlar alarak öğrencilerini öğrenmeye karşı daha iyi güdeleyebildikleri görülmektedir (Gibbs, 2002). Bu öğretmenlerin başarısız olan öğrencilerini “ulaşılabilir”; problemlerini ise, “çözümlenebilir” nitelikte gördükleri söylenebilir. “Eğer gerçekten çabalarsam, en zor ve güdülenmesi düşük öğrencilere bile ulaşabilirim” şeklinde düşünceye sahip olan öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesini güçleştiren zorluklarla başa çıkmakta kendi yeteneklerine olan güvenlerini ortaya koymuş olurlar. Öğretmenlerin, bu ifadeye katılması, kendi öğretimleri konusunda bir yorum yaptığını, öğrencilerin öğrenmelerinin önündeki engelleri aşmakta stratejiler geliştirebilecek deneyimleri ya da donanımları olduğunu göstermektedir. Çünkü bu öğretmenler, başarısı düşük öğrencilerin problemlerinin üstesinden gelebilmelerinde sorumluluk alarak ve onlara bir şeyler öğretebilme yetenekleri ile gurur duyarlar (Schriver ve Czerniak, 1999, s. 23).

Etkin öğretimle öğrenmenin etkilenebileceğine inanan ve öğretme yeteneklerine güvenen öğretmenlerin, sundukları etkili eğitim esnasında strese daha az girecekleri (Chan, 2003, s. 528) uzun süre sebat edebileceği ve farklı dönütler verebileceği belirtilmektedir (Gibson ve Dembo, 1984; Tschannen-Moran, 2001; Hoy ve Spereo, 2005; Woolfolk, 2001).

Yüksek yeterlik duygusuna sahip öğretmenlerin özellikleri ve öğrenciler üzerindeki etkileri yapılan pek çok araştırma ile ortaya konulmuştur. Öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğretim uygulamalarında farklı öğretim yöntemleri kullanmaya, kullandıkları öğretim yöntemlerini geliştirmek için araştırma yapmaya, öğrenci merkezli öğretim stratejileri uygulamaya ve yaptıkları faaliyetlerde araç-gereç kullanmaya çalışmaktadırlar (Bandura, 2001; Tschannen- Moran ve Hoy 2001; Tomic, 2000; Armour ve diğ., 1976).

Araştırma sonuçlarına göre, yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin özellikleri şöyle özetlenebilir (Ross,1988; Karahan, 2008; Özenoğlu ve Kiremit, 2006; GibsonveDembo, 1984; Woolfolk, 1990; Ross, 1992, 1994; Allinder, 1994; Tschannen-Moran ve diğ., 1998; Henson, 2001; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Fives ve Alexander, 2004; Schmitz, 2000; Barbaranelli ve diğ., 2003; Gençtürk, 2008; Ghaith ve Yaghi, 1997; Woolfolk, 2001; Coladarci, 1992):

- Önemli öğretimsel kararları net ve çabuk alabilirler.
- Öğretmede istekli, coşkulu ve başarılıdırlar.
- Yeni fikirlere ve yeni öğretim yöntemlerini kullanmaya yatkındırlar, yeni yaklaşımları daha kolay kabul ederler.
- Diğer öğretmenlere göre daha az stresli olurlar.
- Öğrenci yanlış yaptığında öğrenciye karşı daha az eleştireldirler.
- Karşılaştığı zorluklar karşısında sabırlı davranırlar, daha çok gayret gösterirler. Öğretimi zor öğrencilerle çalıştıkları durumlarda bile sebatkârdırlar.
- Öğrencilerinin öğrenmeleri üzerinde olumlu etki oluştururlar ve öğrencilerine yönelik yüksek başarı beklentileri taşırlar.
- Dersi planlamada başarılıdırlar.
- Öğrenme çevresini düzenlemede etkilidirler.
- Öğretim programlarını kullanmada başarılıdırlar.
- Zamanı iyi planlayabilirler.
- Öğrenciyi iyi motive ederler, öğrencilerle olumlu ilişkiler geliştirirler.
- Özel eğitime gönderilecek bir öğrenciyi doğru ve erken saptayabilirler.
- Öğrenci özdenetimini artırıp, doğrudan öğrenci denetlemeyi azaltan teknikleri kullanmaya yatkındırlar.
- İş doyumları ve memnuniyetleri yüksektir.
- Meslekte uzun yıllar çalışmaları düşük öz yeterlik inancına sahip olanlara göre daha muhtemeldir, uzun süre mesleklerini sürdürürler.

Kendilerini otoriter öğretmen olarak gören düşük öz-yeterliğe sahip öğretmenler ise, öğrencilerinin akademik başarısızlıkları hakkında hiç sorumluluk almadıkları gibi, öğrencilerinin kendilerini güvensiz hissetmelerine neden olmaktadır. Öz-yeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, yeni yöntemler kullanma,

öğrenme zorluğu çeken öğrenciler ile ilgili konularda uygulama farklılıklarının olduğu ve bunun da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır (Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu 2002; Tschannen-Moran, 2001).

4.06.4. Öz-Yeterlik Algısı Nasıl Değerlendirilmelidir?

Öz-yeterlik, bireyin fiziksel veya psikolojik özelliklerini değil bir işi gerçekleştirme becerisi konusundaki yargılarını içermektedir. Öz-yeterlik algısı, belli bir alana has olarak kendi içinde değerlendirilmelidir. Örneğin; matematiğe ilişkin öz-yeterlik algısı resim yapmaya ilişkin öz-yeterlik algısından bağımsız olabilir dolayısıyla da öz-yeterlik algısı konusunda yapılacak ölçümler duruma bağlı olmalıdır. Fen bilimleri öğretene ve bu alanda kendi becerilerine inanan bir öğretmen, resim ya da müzik öğretiminde kendi öz-yeterlik algılarına güven duymayabilir, öz-yeterlik inancı düşük olabilir. Çünkü öz-yeterlik algısı alana özgüdür, global değildir. A okulunda öğretmenlik yapan bir kişinin öz-yeterlik inançları, B okulunda farklılık gösterebilir; aynı okulda da çalışsa zamanla değişerek artıp-azalma gösterebilir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde güdülenme üzerinde bu kadar etkili olan öz-yeterlik algısının, elbette öğretim etkinliği üzerinde de güçlü etkileri vardır. Çünkü güçlü yeterlik algısı taşıyan öğretmenler, öğrenci başarısını ve güdüsünü etkileyebileceklerine inanırlar (Tschannen-Moran ve diğ., 1998, s. 202).

Sonuç olarak tüm bu değerlendirmeler, özellikler göz önünde tutulduğunda öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeylerinin eğitimde üzerinde durulması gereken önemli bir konu olduğu ifade edilebilir. Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlerin kendi yeteneklerine ve istenen sonuçları başarma kapasitelerine inanmalarını sağlamada geniş ölçüde kullanılmaktadır (Milson ve Ekşi, 2003, s. 102).

Öğretmen öz-yeterliği, gelecek nesillerin yetiştirilmesinde önemli bir değişkendir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inancını belirleme ve geliştirme çalışmalarının yapılması ile öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarıyla ilgili önemli veriler elde edilebilir ve bu veriler gerek hizmet içi ve gerekse hizmet öncesi mesleki eğitimlerde kullanılabilir. Böylece meslekte gösterilen/gösterilecek performans ve çaba ile ilgili bir tahmin yapılabileceği gibi; eğitim programlarının öğretmenlerin bu yönden gelişimine dair düzenlenmelerini de içerecek şekilde yeniden gözden geçirilmesi sağlanabilir

(Yılmaz ve Gürçay, 2011) göreve yeni başlayacak öğretmenlerin de öz-yeterlik inançları arttırılabilir (Türk, 2008).

Öğretmenlerin öz-yeterliği hakkında yapılan çalışmalar, genel olarak öz-yeterlik inançlarını araştırmaya odaklanmış olmasına rağmen, öz-yeterlik inancı duruma bağlı olduğundan son yıllarda özel alanlardaki öz-yeterlik inançları da araştırılmaktadır. Öğretmenlerin genel öz-yeterlik inançları, belirli bir alandaki eğitimi verme/alma yeteneklerine ilişkin inançlarını yeterince yansıtmayabileceğinden, bunun yanı sıra, öğretmenlerin özel alanlardaki öz-yeterliğinin saptanması da önem taşımaktadır (Küçükylmaz ve Duban, 2006). Araştırma öz-yeterlik inancı da bunlardan birini oluşturmaktadır.

4.07. Araştırma Öz-Yeterlik

Araştırma; öğrenilmek istenen bir konunun probleme dönüştürülerek, cevabının bulunmaya çalışılması ve cevabın yayımlanması (Üstdal ve diğ.,2004), belli amaçlarla ve sistemli süreçler yoluyla veri toplama ve toplanan verilerin analizi (Balcı, 2015), sosyal ve fiziksel fenomenler hakkında bilimsel bilgi etmek için sistematik, planlı ve bazen de kontrollü olarak yapılan bir çalışmadır. Dolayısıyla da araştırma ile belli süreçler sonucunda yeni bilgi üretilmiş olur (Ekiz, 2003).

Araştırma; arama, öğrenme, bilme, yani bir aydınlanma süreci olduğuna göre ona, bireyin ve toplumun can damarı ve her türlü öğrenmenin ve gelişmenin temeli olarak bakmak mümkündür (Karasar, 2015; Taşdemir, 2011). Çağdaş toplumların temel özelliklerinden biri olarak görülen araştırma kültürünün kapsadığı tüm alanların bireylere eğitimle kazandırılacağı kabul edilmektedir. Araştırma eğitimi; bireylere bilimsel tutum ve davranışları, araştırma alanında gerekli yeterlikleri kazandırarak bireyde ve toplumda araştırma bilinci oluşturmayı amaçlayan bir eğitimidir. Dolayısıyla da bilgiyi üreten, paylaşan, araştırmacı, bilimsel tutum ve davranışlara sahip bireylerin yetiştirilmesi, eğitim sistemlerinin temel amaçlarından biri olmalıdır (Ünal ve Ada, 2012, s. 140–141).

Araştırma öğretimi, kişisel özellikler ve sosyo-bilişsel faktörler bilimsel araştırma etkinliklerini, becerilerini etkileyen faktörler olarak belirtilmekte ve araştırma öz-yeterlik inancı da bu faktörlerden olan sosyo-bilişsel faktörlerin içinde yer almaktadır.

Araştırma eğitimi, en sade vatandaştan, çeşitli düzeylerdeki yönetici ve uygulayıcılarla, en üst düzeydeki bilim adamlarına kadar, herkesin, değişen ölçülerde, ihtiyaç duyduğu, araştırma formasyon ve kültürünün kazandırılmak istendiği bir eğitimidir (Karasar, 2015).

Bu bağlamda ortaya konulan araştırma öz-yeterliğini; Bard ve arkadaşları (2000) bireyin bir araştırma görevini baştan sona tamamlayıp tamamlayamayacağına olan inancı olarak, Montcalm (1999) ise araştırmacının bilimsel araştırma kapsamına giren bir konuyu araştırabilecek yeteneğe ne kadar sahip olduğuna ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır. Doğal olarak bu inanç kişinin araştırma performansını (girişim, süreklilik, cesaret ve başarısını) da etkilemektedir denilebilir (İpek ve diğ., 2010).

Bireylerin araştırma, araştırmacılık hakkındaki inançları, bu konuda sahip olduğuna inandığı yeterlikleri, yetenekleri onun bilimsel araştırma etkinliklerine katılım sayılarını, katılmaları halinde ortaya koydukları performansı ve bu faaliyetlerde karşılaştıkları zorluklarla mücadele edebilme, çaba gösterme durumlarını da önemli ölçüde etkilemektedir (Montcalm, 1999). Bu konu hakkında yapılan araştırmalar da bunu destekler niteliktedir. Holden ve arkadaşlarının (1999) öz-yeterlik inancı ile akademik performans arasındaki ilişkiyi belirledikleri çalışmada ortaya konulan pozitif ve anlamlı ilişki ile öz-yeterlik inancı yüksek olan öğrencilerin deneysel çalışmalar ve bilimsel araştırma faaliyetlerinde daha girişken oldukları sonucuna varılmıştır. Unrau ve Grinnell (2005) üniversite öğrencileri üzerine yaptıkları araştırma ile araştırma yöntemleri dersi almış olmanın öğrencilerin araştırma öz-yeterlikleri ve araştırmaya karşı tutumlarında önemli miktarda artış sergilediğini göstermiştir. Lei (2008) yaptığı çalışma ile bir dönemlik araştırma yöntemleri dersi almış olmanın lisansüstü öğrencilerinde bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarda ve öz-yeterlik inançlarında önemli derecede artış sağlamakla birlikte araştırma kaygıları ile güvensizliklerinde de (task difficulty) azalma olduğunu ortaya koymuştur. Aynı araştırma, araştırma öz-yeterliği ile araştırma tutumu arasında pozitif, araştırma öz-yeterliği ile araştırma kaygısı arasında ve araştırma tutumu ile araştırma kaygısı arasında da negatif korelasyon olduğu ortaya koymuştur. Ayrıca Vassil (1992)'in araştırma öz-yeterliği ve araştırma üretkenliğinin cinsiyete göre, erkeklerin lehine farklılaştığı gözlediği çalışmasına ek olarak, araştırma öz-yeterliği ile araştırma üretkenliği arasında pozitif ilişki bulunduğu çalışması (Vassil, 1993) da bulunmaktadır. Bununla birlikte Bailey

(1999) araştırma öz-yeterliği ile araştırma motivasyonu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki gözlediği, akademisyenler üzerine yaptığı çalışmasında, araştırma öz-yeterliği ve araştırma motivasyonunun cinsiyete göre farklılaşmadığını; akademik derece ve bilimsel araştırma deneyimi ile araştırma öz-yeterliği ve motivasyonu arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Bu konuda yurtiçinde yapılan çalışmalar da şu şekildedir. Nartgün ve arkadaşlarının (2008), öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışma ile Araştırma Yöntem ve Teknikleri dersini almış olmanın öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarında önemli ölçüde artış sağladığı sonucuna varılmıştır. Saracaloğlu ve arkadaşları (2005) da benzer bir sonucu ortaya koydukları çalışmalarında; lisansüstü öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumları ile bilimsel araştırma kaygılarının ve araştırma yeterliklerinin Araştırma Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme dersi alıp almamalarına, öğrenim durumuna bağlı olarak farklılaştığı ortaya konulurken araştırma yeterliği ile araştırma tutumu arasında da pozitif bir ilişki olduğu belirlemişlerdir. Bunun gibi araştırmaya karşı tutum ve araştırma öz-yeterliklerinin lisans ve lisansüstü öğrencilerinin öğrenim gördükleri alana göre farklılaştığını; fen bilimleri ve matematik bilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin araştırmaya karşı tutumlarının ve araştırma öz-yeterliklerinin sosyal bilim dallarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin araştırmaya karşı tutumlarından ve araştırma öz-yeterliklerinden daha yüksek olduğunu gösteren araştırma sonuçları da vardır (İpek ve diğ., 2010).

Ülkemizdeki duruma bakıldığında eğitim sistemimizin en önemli unsuru olan öğretmenlerde, bilimsel araştırma kültürünün ve araştırma ihtiyacının yeterince gelişmemiş olduğu, öğretmenlerin bilimsel bilgiye ulaşma yollarının sınırlı ve yetersiz olduğu (Sarı, 2006), hatta öğretmen adaylarımızın araştırma öz-yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu da ortadadır (Nartgün ve diğ., 2008).

Türk Eğitim Sisteminin ilgili yasa ve yönetmelikleri ile öğretim programlarında araştırmanın önemi ve araştırmacılığın vurgulanmasına ve araştırmacı bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmesine, istemesine karşın, araştırma eğitimi ile ilgili içerik, yöntemi şuan ki hali ile yeterli görünmemektedir (Saracaloğlu, 2008, s.180).

Araştırma yöntemleri ile ilgili ders, eğitim almak, öğretmenlere sınıflarında daha çok araştırma yapmalarını sağladığı, araştırma öz-yeterlilik düzeylerini arttırdığı, yüksek

araştırma öz-yeterliğine sahip olan bireylerin gelecekte araştırmalara katılma, katılmaları halinde ortaya koydukları performansta artış olduğu ve bu faaliyetlerde karşılaştıkları zorluklarla mücadele edebilme, çaba gösterme durumlarını da önemli ölçüde etkilediği (Montcalm, 1999), araştırma ile ilgili ve araştırma üretiminin yüksek olduğuna ve araştırma kaygılarının azaldığına ilişkin çalışmalar yer almaktadır. Bu bağlamda öğretmenlik mesleği için bilimsel dayanağı olan araştırmaları ayırt ederek, süreçlerini uygun olarak inceleyebilmek, yorumlayıp eleştirebilmek ve bağımsız araştırma yapabilecek hale gelmek öğretmenlerimiz için mesleki gelişim adına önemli bir faktör olarak karşımızda durmaktadır (Taşdemir, 2011).

Elbette bireyler, merak ettiği konular hakkında bilgi elde edebilmek veya kaygılarını, korkularını gidermek amacıyla araştırma yaparlarsa ancak bu şekilde aktif olarak araştırma sürecinin içinde yer alabilirler (Kaptan, 2000; Karasar, 2015). Bilimsel çalışmaların yapılabilmesi için öncelikle bilimsel tutum ve anlayışların kazanılması ve geliştirilmesi gerekir. Ancak bu durum bilgi, beceri ve tutumların entegrasyonunun sağlanması ile mümkün olmaktadır (Saracaloğlu, Varol ve Ercan, 2005). Bu noktadan bakıldığında araştırmacı özelliklere sahip öğretmenlerin, hem kendilerinin hem de öğrencilerinin kişisel gelişimine ve araştırma becerilerine katkı sağlayabilir. Çünkü birey araştırma etkinliklerine aktif olarak katıldığı takdirde araştırma becerisini kazanır ve araştırma yeterliğine sahip olur. Araştırma yeterlikleri ise araştırma etkinlikleri ile pekişmektedir ve bu sayede öğretmenler araştırma becerilerine ilişkin yüksek öz-yeterlik algılarına sahip olur (Godson, 1994).

Bu konuda yapılmış olan çalışmalara bakıldığında, araştırma yöntemleri dersi almış olmak öğretmenleri, kendi sınıflarında daha çok araştırmacı hale getirdiğini, araştırma öz-yeterlik düzeylerini-inançlarını arttırdığını, araştırma yapma konusunda yüksek öz-yeterliğe sahip olan öğretmenlerin gelecekte araştırmalara katılma konusunda hem çok ilgili olduklarına hem de araştırma üretiminin yüksek olduğuna ve bununla birlikte araştırma kaygılarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Green ve Kvidhal, 1990; Phillips ve Russell, 1994; Bieschke, Bishop ve Garcia, 1996; Unrau ve Beck, 2004).

Araştırmalara bakıldığında bireylerin araştırma sürecinin içinde yer almalarının, araştırmaya partner olarak katılmalarının onların araştırma yeterliğini geliştirdiği ve araştırma kaygılarını azalttığı görülmektedir. Ancak mevcut duruma bakıldığında

araştırma yeterliğine sahip olma düzeyi oldukça yetersiz görünmektedir. Bu durumda araştırma yeterliğine ilişkin, algılanan ve gerçekte olan arasındaki farkın ortaya konulması ile gerekli tedbirler alınabilir.

Her öğretmen kendi başına araştırma yapabilme becerisine, yeterliğine sahip olmalıdır. Ancak araştırmacı bir kimliğe sahip olan öğretmenler sorgulayarak araştırma yapma becerisini geliştirmiş olacaklardır. Bunun sonucunda da öğretmenlik mesleğini icra ederlerken öğrencilerinin de araştırma ve sorgulama becerilerine katkı sağlayacaklardır. Öğretmenliğin daima öğrenciliği bitmeyen bir süreç olduğu dikkate alındığında, bir öğretmenin alanındaki bilimsel gelişmelere duyarlı olması ve bu gelişmeleri yakından takip etmesi elbette ki büyük önem taşımaktadır. Tam da bu noktada işin içine yönetim faktörünün de girdiği söylenebilir. Çünkü teşvik edici yönetim/liderlik tarzı araştırma öz-yeterliğini olumlu yönde etkilemektedir (Moolenaar ve diğ., 2010). Bu yönetim biçimi ile entelektüel bir ortam oluşturularak öğretmenler motive edilmiş olmakta ve böylece onların profesyonel gelişimleri açısından kendilerini rahat hissedecekleri bir kültürün oluşması sağlanmaktadır. Böylece problem çözme ve yaratıcılık kabiliyetleri de olumlu etkilenmektedir (Marks ve Printy, 2003; Moolenaar ve diğ., 2010).

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin öz-yeterliğine olumlu katkısı olduğu pek çok araştırma ile ortaya konulmuştur (Geijsel ve diğ., 2007; Moolenaar ve diğ., 2010) ancak bu sonuçları doğrulayıcı ve geniş çaplı ortaya koyan çalışmaların yapılmadığı görülmektedir (Raudenbush ve diğ., 1992).

BÖLÜM V: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve bunların geliştirilme süreçleri, veri toplama süreci ve verilerin analizlerinin nasıl yapıldığı açıklanmıştır.

5.01. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Karma yöntem ise; tek bir yöntem ve yaklaşımla sınırlı olmadan daha derinlemesine analize imkân sağlaması, araştırma sorularının yanıtlanmasında sağladığı çeşitlilik ve bir yöntem ile oluşabilecek eksikliklerin diğer yöntem kullanılarak kapatılmasına olanak sağlaması nedeniyle seçilmiştir. Bu yöntemi Greene, Krayder ve Mayer (2005) aynı çalışmada iki ya da daha fazla veri toplama yolunun veya analizin kullanılması yaklaşımı olarak tanımlarken, Johnson ve Christensen (2004) ise nitel ve nicel araştırma yöntemleri veya paradigmalarının birlikte kullanımını karma araştırma yöntemi olarak tanımlamıştır. Karma araştırma yöntemleri bir araştırma sorusunun daha iyi anlaşılabilmesi için araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin analiz edilmesi süreçlerinde nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılmasını içermektedir (Creswell, 2009, s. 12; McMillan ve Schumacher, 2010; Creswell ve Plano Clark, 2011).

İlgili literatür incelendiğinde karma araştırma yöntemleri ile ilgili farklı araştırmacılar tarafından ortaya atılmış pek çok tanımla ulaşılmaktadır. Bu tanımlardaki ortak nokta, araştırma problemini cevaplandırabilmek için nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birleştirilerek kullanılmasıdır. Karma araştırma yönteminin temel varsayımı, hem nicel hem de nitel verileri bir arada kullanmak ve dolayısıyla da araştırma yöntemlerinden sadece birinin kullanılmasıyla ortaya çıkacak sınırlılıkları azaltarak, kapsamlı veriler elde ederek bulguları güçlendirmektedir (Creswell, 2012, s. 542). Çünkü nicel ve nitel verilerin bir arada kullanılması araştırma sorusunun daha derinlemesine irdelenmesi ile objektiviteye de katkı sağlar (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012, s. 558).

Karma araştırma yöntemleri;

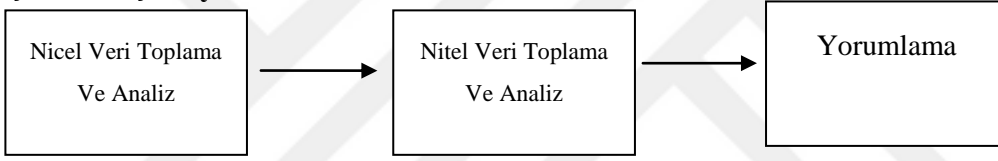
- Nitel veya nicel verilerin destekleyici olduğu gömülü desen,

- İlk olarak nitel sonra nicel verilerin toplandığı keşfedici desen,
- Önce nicel sonra nitel verilerin toplandığı açıklayıcı desen,
- Nitel ve nicel verilerin birlikte toplandığı eş zamanlı (paralel) desen,

olarak sınıflandırılmıştır. Daha sonra bu desenlere dönüştürücü ve çok aşamalı desenler de eklenmiştir (Creswell, 2012, s.540).

Bu araştırmada da karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı karma yöntemde, Şekil 6'da görülebileceği gibi öncelikle nicel veriler toplanır ve analiz edilir. Daha sonra elde edilen nicel verileri açıklamak için nitel verilerden yararlanır (Creswell, 2012). Dolayısıyla açıklayıcı desen, nicel verileri kullanıp niceliksel sonuçları derinlemesine açıklamak için nitel yöntemlerden faydalanmayı amaçlamaktadır (Fraenkel vd., 2012; Creswell, 2012).

Şekil 6:Açıklayıcı Desen



Kaynak: Creswell ve Plano Clark, 2011, s. 541

Bu çalışmada tercih edilen açıklayıcı araştırma deseninde, ilk önce nicel veriler elde edilip analiz edilmiş, nicel veriler ölçüt alınarak nitel çalışma için katılımcılar seçilmiş ve bu katılımcılardan nitel veriler elde edilmiştir. Elde edilen bu nitel veriler de nicel araştırma bulgularını açıklamada kullanılmıştır. Araştırmada nicel veriler yardımıyla genel çerçeve ortaya konulmuştur. Daha sonra elde edilen nitel veriler yardımıyla oluşan genel çerçeve ve öne çıkan anlamlı itemler derinliğine anlamlandırılmaya çalışılmıştır (Creswell, 2012; McMillan ve Schumacher, 2010).

Bu araştırmada karma araştırma yöntemlerinin kullanılması; araştırmanın sistematığının karma araştırma yöntemlerine uygunluğu, araştırma sorularının cevaplandırılabilmesi için hem nicel hem de nitel verilere ihtiyaç duyulması, hem nicel hem de nitel verilerin bir arada kullanılmasıyla araştırma yöntemlerinden sadece birinin kullanılmasıyla ortaya çıkacak sınırlılıkları azaltmak, kapsamlı veriler elde etmek ve sonuçları güçlendirmek gibi nedenlere dayanmaktadır. Çünkü karma araştırma yöntemleri kullanılarak; nicel veriler ile eğilimlerin sıklığını, büyüklüğünü değerlendirmek için istatistiksel açıdan analiz edilebilir sonuçlar ortaya koymak, nitel verilerle ise açık uçlu

sorular ile yapılan görüşmeler yardımıyla insanların gerçek düşüncelerini inceleyebilecek sonuçlar ortaya koymak amaçlanmaktadır (Creswell, 2012, s. 539). Creswell (2012)'e göre, nicel ve nitel verilerin birbirlerini destekleyecek biçimde kullanılması, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğini artırma noktasında çok önemli bir işleve sahiptir. Bununla birlikte bu yöntemin kullanılması ile veri toplamanın ve kaynaklara ulaşmanın uzun zaman alması, iki yöntemin bir arada kullanılmasının getirdiği zorluklar ve araştırmanın raporlaştırılmasının diğer yöntemlerle yapılan çalışmalara oranla daha karmaşık olması gibi dezavantajları da oluşmaktadır (Mcmillan ve Schumacher, 2010).

Bu araştırmaya ait soruları cevaplandırabilmek için hem likert tipi ölçekler kullanılarak nicel veriler hem de yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılarak nitel veriler elde edilmiştir. Bu çalışmada 4 temel araştırma sorusu ve 19 alt araştırma sorusu cevaplanmaya çalışılmış, bu süreçte de hem nicel hem nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistik, kestirimsel analiz ve karşılaştırmalı analiz yapılırken, nitel verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır.

Çalışmamızda nicel araştırmada kullanılan tarama (survey) yöntemi, betimsel araştırma modeli içerisinde en yaygın olarak kullanılan (Thomas ve Nelson, 1996); geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ya da olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların kendi koşulları içinde ve olduğu gibi betimlenmeye çalışıldığı bir yöntemdir (Karakaya, 2009; Karasar, 2015).

Eğitim alanındaki araştırmalarda, betimsel yöntem tarama en sık kullanılanıdır. Çünkü bu yöntem ile araştırmacılar; bireylerin, grupların veya fiziksel ortamların özelliklerini özetleme imkânı bulmuş olurlar (Büyüköztürk, 2016, s. 5). Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay ya birey ya da nesne kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme veyahut etkileme çabası gösterilmez. Çalışmaya konu olan unsur olduğu hali ile değerlendirilir. Tarama araştırmalarının amacı, genellikle araştırma konusuyla ilgili var olan durumu betimlemektir. Bu amaca yönelik olarak tarama araştırmalarında genellikle geniş bir kitleden bilgi toplanır (Karasar, 2015, s. 77). Genellikle tarama araştırmalarında araştırmacılar, görüşlerin ve özelliklerin neden kaynaklandığından çok çalışma

grubundaki bireyler açısından nasıl dağıldığıyla ilgilenmektedirler (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Araştırmanın nitel olarak araştırılmasındaki temel amaç, öğretmenlerin araştırma öz-yeterliklerini belirleyerek bu yeterliklerini nasıl geliştirebilecekleri ve bu oluşan yeterlikleri uygulamada nasıl kullanabilecekleri hakkında öğretmenlerin görüşleri ortaya konularak araştırmacı öğretmen yaklaşımının ülkemiz eğitiminde kullanılabilmesi için öneriler sunabilmektir.

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin belli bir konu hakkındaki deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları derinlemesine öğrenmek için kullanılır, burada amaç yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir (Creswell, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bireylerin doğrudan deneyimleriyle oluşturdukları bilinç dünyalarına ulaşabilmek için derinlemesine bilgi toplamaya çalışılır. Fenomenolojik desende, bireylerin olgu ve olaylara ilişkin tecrübelerini nasıl anlamlandırdıkları, nasıl algıladıkları ve bu anlamları başkalarıyla nasıl paylaştıkları anlaşılmasına çalışılır (Merriam, 2013; Baş ve Akturan, 2013; Patton, 2002).

Çalışmanın olgusu da “araştırmacı öğretmen” kavramı olarak kabul edilmiştir. Çünkü amaç katılımcı öğretmenlerin “araştırmacı öğretmen” kavramını nasıl anlamlandırdığını ortaya koymaktır. Fenomenoloji araştırmalarında verilerin analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yönelik olduğu için içerik analizinde verilerin kavramsallaştırılması ve seçilen olguyu tanımlayabilecek temaların belirlenebilmesi çabası vardır. Elde edilen sonuçlar betimsel bir anlatım ile ortaya konulur ve doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar doğrultusunda da elde edilen bulgular açıklanıp ve yorumlanır (Creswell, 2009, s. 13; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.75).

Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan veri toplama aracı ise görüşmedir. Stewar ve Cash (1985)’e göre görüşme; önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir. Görüşmede amaç, bir bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır (Patton, 1987, s.108). Bireylerin çeşitli konulardaki bilgi düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol; görüşmedir denilebilir.

Görüşmede söylenenlerin yüzeysel anlamları yanında gerçek anlamları da çıkartılabilir. Yapmacık cevapların ayıklanabilme ve gerçeklerin ortaya çıkartılabilme olasılığı yüksektir. Araştırmacı her karşılaştığı noktayı, anında soracağı sorularla aydınlatma olanağına sahiptir (Karasar, 2015, s. 165).

Araştırmada veriler öğretmenlere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Yapılan yüz yüze görüşmelerdeki öğretmen cevaplarının çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmış, öncelikle veriler kodlanmış, ardından verileri genel düzeyde açıklayan temalar belirlenmiştir. Temaların belirlenmesinde ise ilgili alanyazın, görüşme soruları ve öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplardan yararlanılmıştır.

5.02. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın nicel boyutunda tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmış ve araştırmanın nicel bölümü için hazırlanan ölçeklere toplam 453 öğretmen katılmıştır. Katılımcılar ile ilgili detaylı bilgiler ölçek geliştirme süreci başlığı altında detaylı olarak verilmiştir.

Bu çalışmanın nitel boyutunda örnekleme belirlerken amaçlı örnekleme yöntemlerinden, maksimum çeşitlilikten yararlanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme araştırma ölçeğindeki değişkenlerin öğelerine göre yapılmıştır. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç, genelleme yapmak için çeşitlilik sağlamak değildir, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 109).

Bu araştırmanın nitel bölümü için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları doğrultusunda toplam 23 öğretmen ile görüşülmüştür. Görüşmeler nicel verilerin analiz edilmesinden sonra gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ölçek formlarında görüşme için gönüllü olacağını belirten öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Seçilen öğretmenler, nicel bulguların derinlemesine analiz edilmesine yardımcı olacak demografik özellikte olanlar arasından belirlenmiştir.

5.03. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın nicel araştırma kısmı için iki ayrı ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçeklerin geliştirilme süreçleri ile ilgili yapılan çalışmalar detaylı olarak açıklanmıştır. Ayrıca nitel araştırma için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile araştırmamızın ikinci aşaması gerçekleştirilmiştir.

5.03.1. Nicel Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Bu araştırmanın nicel boyutu için; öğretmenlerin araştırma yeterliklerini ortaya koymayı hedefleyen Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeği ve öğretmenlerin algılarına göre öğretmen araştırma öz-yeterliklerinin geliştirilmesine, desteklenmesine yönelik olarak çalıştığı kurumdaki müdürünü değerlendiren Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeği olmak üzere iki ölçek geliştirilmiştir. Bu geliştirilme süreci ile ilgili bilgiler aşağıdaki başlıklarda detaylı olarak açıklanmıştır.

(i) Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeği Geliştirme Süreci

Bu araştırma ile öğretmenlerin araştırma öz-yeterliklerini belirlenmesi ve bu öz-yeterlik ile ilgili olarak çalıştığı kurumdaki müdürün desteğini ve bu konuda yaptıklarını öğretmenlerin algılarına göre ortaya koymak hedeflenmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin araştırma öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeği'ni oluşturabilecek maddeler için ilgili yerli ve yabancı literatür ve teorik yapı detaylı olarak incelenerek taranmış ve bu doğrultuda konunun kapsamı açısından yeterli ve ilgili niteliğin bütün belirti ve göstergelerini içeren çok sayıda madde yazılmıştır. İlgili nitelik hakkında yazılan maddeler içinden en ideal olanlarını belirlemek, ilgili teorik yapıyı yansıtıp yansıtmadığı hakkında görüşlerini almak amacıyla alan uzmanlarının incelemesine sunulmuştur. Görüşlerini almak amacıyla maddelere uygun, çıkartılmalı, düzeltilmeli olarak görüşlerini bildirmeleri istenmiştir. Görüşlerini bildirmeleri için uygun boşluklar bırakılarak değerlendirmelerini yazmaları istenmiştir. Tüm bu işlemler için ilk inceleme için alanda doktora yapmakta olan 7 araştırma görevlisi ile görüşülmüş ve hazırlanan form alanda uzman hocalara yönlendirilmiştir. Formu inceleyerek gerekli gördükleri yerlerde düzeltmeler yapan ve formu değerlendiren 2 profesör, 4 doçent, 8 yardımcı doçent

olmak üzere 14 öğretim üyesi olmuştur. Elde edilen görüşler her madde için gruplanmış ve konunun bağlamından kopmamak şartıyla düzeltmeler yapılmış, gereksiz görülen maddeler çıkartılmıştır.

Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda düzeltilip gereksiz görülen maddelerin çıkartılması ile oluşan madde havuzu dilsel, anlamsal ve yazımsal olarak uygun olup olmadığına ilişkin olarak öneri ve düzeltmeler için Türk dili ve edebiyatı alanında doktora unvanına sahip bir ve alanında yüksek lisans derecesi olan iki Türk Dili ve Edebiyatı hocasına inceletilmiştir.

Kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak adına yapılan uzman incelemelerinden sonra, madde havuzunda belirtilen öneri ve düzeltmeler yapılarak ölçeğe ilk şekli verilmiştir. Uygulamaya geçmeden önce ölçek metninin başına cevaplayıcılara ölçeğin amacını, hangi amaçla kullanılacağını ve nasıl doldurulacağını açıklayan bir yönerge metni konularak ölçek formu iç geçerliğini ve maddelerin her birinin ölçeğin bütünü ile olan uyumunu ortaya koyması amacıyla pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir. Bu işlemlerin ardından ölçekte gözden kaçan herhangi bir anlatım ya da imla hatası olup olmadığını görebilmek ve uygulama esnasında ortaya çıkabilecek problemleri tespit edebilmek amacıyla pilot uygulamaya geçilmiştir.

Pilot uygulama, hazırlanan madde havuzunun gerçek koşullarda ve gerçek örneklem üzerinde gözden geçirilmesine olanak sağlayacaktır. Pilot uygulamanın amacı, ölçülmesi istenen niteliğin gerçeğe en yakın yapısını elde etmek için gerekli olan verileri toplama ve analiz etmektir (Seçer, 2015, s. 59). Pilot uygulama da tıpkı gerçek araştırma uygulamalarında olduğu gibi ölçme aracının hedef kitlesi olan grubu dengeli bir şekilde temsil edebilecek bir örneklem grubuna uygulanmalıdır. Ancak Pilot uygulamada ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği değil de madde analizi ve maddelerin ölçeğin bütünü ile olan uyumu inceleneceği için büyük çaplı bir örnekleme gerek bulunmamaktadır. Dolayısıyla araştırmamız için hedef kitleyi birçok yönü ile temsil edebilecek olan ve tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 56 öğretmene Pilot uygulama yapılmıştır. Öğretmenlerin maddeleri okurken anlam vermekte zorluk çektikleri bir madde var ise bununla ilgili olarak notlar alınmış ya da ilgili maddenin yanına not düşmeleri istenmiştir. Bunun sonucunda soru maddeleri hakkında gelen geri bildirimler doğrultusunda özellikle anlam konusunda karşılaşılan sorunlarla ilgili bazı

düzeltilmeler yapılmıştır. Yapılan düzeltilmeler sonucunda öğretmenler tarafından anlaşılamadığı gözlenen ya da ölçek formunun yanına öğretmenlerin aldığı notlardan yola çıkılarak 69 maddelik form üzerinden 11 madde çıkarılarak 58 maddelik ölçek formu oluşturulmuştur. Ölçek “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” olmak üzere 5 li Likert şeklinde hazırlanmıştır.

Pilot uygulama sonrasında ölçeğin yönergesi de gözden geçirilerek son şekli verilmiş ve asıl uygulamaya geçilmiştir. Asıl uygulama için 2015-2016 eğitim-öğretim yılında MEB’de görev yapan 453 öğretmene ulaşılmıştır. Uygulama sonrası doldurulan tüm ölçekler tek tek incelenmiş ve hatalı ya da eksik olduğu görülen 21 ölçek değerlendirmeden çıkarılarak toplam 432 ölçeğe ait verilerin girişi yapılarak ölçek geliştirme analizlerine başlanmıştır.

Araştırmamızın örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde güven aralığı ve hata payı 0.05 olarak kabul edilmiştir (Baloğlu, Karadağ ve Gavuz, 2009; Sezgin, 2006; Yılmaz, 2006; Can, 2016, s. 26). Çalışmamızı oluşturan öğretmen evreninin çok büyük olması gibi durumlarda 384 birimlik örneklemelerin de evreni temsil edebilecek yeterlikte olduğu belirtilmektedir (Balcı, 2009; Peck, Olsen ve Devore, 2012; Sezgin, 2006; Can, 2016, s. 26). Bu sonuca göre araştırmamızda ulaşılan 432 birimlik örnekleminin evreni temsil edebilecek yeterliliğe sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmamıza katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri ile ilgili frekans tabloları ise aşağıdaki gibidir.

Tablo 7: Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

GRUPLAR	Frekans	Yüzde	Yığılma
Kadın	239	55,3	55,3
Erkek	193	44,7	100,0
TOPLAM	432	100,0	

Tablo 7’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 239’u (% 55,3) kadın; 193’ü (% 44,7) ise erkektir.

Tablo 8: Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

GRUPLAR	Frekans	Yüzde	Yığılma
Sınıf Öğretmeni	44	10,2	10,2
Branş Öğretmeni	351	81,3	91,4
Meslek Öğretmeni	37	8,6	100,0
TOPLAM	432	100,0	

Tablo 8’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 44’ü (%10,2) sınıf öğretmeni, 351’i (%81,3) branş öğretmeni, 37’si (%8,6) ise meslek öğretmenidir.

Tablo 9: Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

GRUPLAR	Frekans	Yüzde	Yığılma
0-5 yıl	137	31,7	31,7
6-10 yıl	84	19,4	51,2
11-15 yıl	81	18,8	69,9
16-20 yıl	82	19,0	88,9
21 yıl ve üstü	48	11,1	100,0
TOPLAM	432	100,0	

Tablo 9’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 137’si (%31,7) 0-5 yıl, 84’ü (%19,4) 6-10 yıl, 81’i (%18,8) 11-15 yıl, 82’si (%19,0) 16-20 yıl, 48’i (%11,1) 21 ve daha fazla hizmet yılına sahip olarak dağılmaktadır.

Tablo 10: Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

GRUPLAR	Frekans	Yüzde	Yığılma
İlkokul	42	9,7	9,7
Ortaokul	93	21,5	31,2
Lise	297	68,8	100,0
TOPLAM	432	100,0	

Tablo 10’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 42’si (%9,7) ilkokul öğretmeni, 93’ü (%21,5) ortaokul öğretmeni, 297’si (%68,8) lise öğretmenidir.

Tablo 11: Öğrenim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

GRUPLAR	Frekans	Yüzde	Yığılma
Lisans	345	79,9	79,9
Yüksek Lisans	85	19,7	99,5
Doktora	2	0,5	100,0
TOPLAM	432	100,0	

Tablo 11’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 345’i (%79,9) lisans derecesine sahip iken, 85’i (%19,7) yüksek lisans, 2’si (%0,5) ise doktora yapmıştır.

1) Güvenirlilik Analizleri

Ölçeğin taşınması gereken özelliklerden birisi olan güvenilirlik, bir ölçme aracıyla aynı koşullarda tekrarlanan ölçümlerde elde edilen ölçüm değerlerinin kararlılığının bir göstergesi olarak kabul edilir. Ölçümün kararlılığı, birbirini takip eden ölçümlerde, bireyin grup içindeki yerinin değişmemesi ve ölçme hatalarının büyüklüğü, yani ölçeğin tekrarlanan ölçümler ile aynı cevaplayıcıdan yaklaşık olarak aynı ölçüm değerini elde etmesi ve bunun sonucu olarak da ölçmedeki standart hatanın düşüklüğü ile ortaya konulmaktadır (Ümmet, 2012).

Güvenirlilik, art arda yapılan ölçümler arasındaki tutarlık ya da kararlılık olarak tanımlanabilir. Güvenirlikte önemli olan ölçmenin hatalardan arınmış olmasıdır (Can, 2016, s. 387). Güvenirlilik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. Güvenilir bir ölçme aracının tutarlı ve yordanabilir biçimde uygulanması gerekmektedir. Ölçme aracından alınan puan, ölçülen değişkende gerçek bir farklılık olmadığı sürece değişmemesi güvenilirliğin uygulamadaki anlamıdır. Ölçeğin güvenilirliği, örtük değişkenin gerçek puanına atfedilebilen varyans oranıdır. Güvenirliğin hesaplanmasında çok çeşitli yöntemler olsa da bu temel tanım hepsinin ortak yönüdür (DeVellis, 2014, s. 31). Testin güvenirlilik katsayısı olarak hesaplanan korelasyon, test puanlarına ilişkin bireysel farklılıkların ne derece gerçek ve ne derece hata faktörüne bağlı olduğunu yorumlamak amacıyla kullanılabilir. Bir ölçme aracının güvenilirliği için aranılan iki temel ölçüt “*değişik zamanlarda elde edilen cevaplar*

(puanlar) arasında tutarlık” ve “aynı zamanda elde edilen cevaplar (puanlar) arasında tutarlık” olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2016, s. 181).

Araştırmamızda ölçeğin bahsedilen ölçütleri karşılama düzeyini incelemek amacıyla Test-Tekrar Test (Retest) , İki Yarı Test Güvenirliği, Cronbach Alfa (α) Güvenirliği, Korelasyona Dayalı Analiz yöntemleri kullanılmış ve şu şekilde değerler elde edilmiştir. Test-tekerrar test güvenirliği, bir testin aynı gruba belli aralıklarla iki kez uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasındaki korelasyon ile açıklanır. İki uygulama arasındaki zaman, ölçülen davranışa ve hedef kitleye göre değişmekle birlikte iki ila dört haftalık bir sürenin genellikle uygun olduğu söylenebilir. Çünkü bu zaman dilimi aynı gruba aynı şartlar altında, önemli düzeyde hatırlamalarını önleyecek kadar uzun, ancak ölçülecek nitelikte önemli değişikliklerin olmasına imkân vermeyecek kadar da kısa olmalıdır. Güvenirliği bulabilmek için iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon hesaplanır. Bu korelasyon katsayısı, testin zamana bağlı olarak ne derece kararlı ölçümler verdiğini yorumlamak amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2016, s. 183; Ümmet, 2012). Test puanları sürekli bir değişken ve eşit aralıklı ölçek niteliği göstermesi nedeniyle güvenirliğin tespitinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon eşitliği kullanılır (DeVellis, 2014, s. 53).

Tablo 12: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin Test-Tekerrar Test Sonuçları

	Uygulama	N	X	S	r	p
Faktör 1	İlk Uygulama	56	20,286	6,4518	.825	.000
	Son Uygulama	56	21,321	5,9302		
Faktör 2	İlk Uygulama	56	13,250	3,4549	.868	.000
	Son Uygulama	56	14,179	3,8048		
Faktör 3	İlk Uygulama	56	14,482	3,6680	.897	.000
	Son Uygulama	56	15,500	3,3952		
Faktör 4	İlk Uygulama	56	15,286	2,9339	.728	.000
	Son Uygulama	56	15,643	3,0357		
Faktör 5	İlk Uygulama	56	11,911	2,0116	.654	.000
	Son Uygulama	56	11,696	2,3271		
Faktör 6	İlk Uygulama	56	15,482	3,1565	.745	.000
	Son Uygulama	56	15,821	3,1456		
Faktör 7	İlk Uygulama	56	17,911	4,0956	.815	.000
	Son Uygulama	56	18,518	4,3442		
Faktör Toplamı	İlk Uygulama	56	108,607	21,3462	.935	.000
	Son Uygulama	56	112,679	18,9651		

Tablo 12’de Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin faktörlerine göre 56 öğretmene uygulanması sonucu oluşan test-tekrar test sonuçları yer almaktadır. Tablo 12 incelendiğinde ilk uygulama ile son uygulama arasındaki ortalamaların (X) ve standart sapmaları (S) değerlerinin birbirine oldukça yakın oldukları görülmektedir. Ölçeğin kararlılığı için kanıt gösterilebilecek iki uygulama arasındaki korelasyon değerlerine (r) bakıldığında .654 ile .897 ($p < .001$) aralığında değerler aldıkları hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ise ölçeğin bu alt boyutlarının test tekrar test güvenilirlik kat sayısının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Çünkü iki uygulama sonuçları arasında olumlu, çok güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre ölçeğin yeterli güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

İki yarı güvenilirliği, güvenilirlik tahmin yöntemlerinden en çok kullanılanıdır. Bu yöntem güvenilirlik hesaplama yöntemlerinin bir türü olmaktan daha çok, esasen kendisi ayrıca bir sınıftır. Çünkü ölçeği yarıya bölme olanağı sunan farklı yolları içinde barındırır. Teoride iki yarı güvenilirliği sonucuna ulaşmanın birçok yolu mevcuttur (DeVellis, 2014, s. 45). Bu yöntemle ölçek güvenilirliğini tahmin etmek için uygulanan ölçek iki eşdeğer yarıya bölünerek katılımcıların testin iki yarısından aldıkları puanlar arasındaki korelasyona bakılır ve daha sonra bu korelasyondan hareketle Spearman-Brown formülü ile testin bütününe güvenilirliği ortaya konulur. Testi iki yarıya ayırmada testin türü ve soruların dizilişi önemli rol oynar (Büyüköztürk, 2016, s. 182). Ölçeğin güvenilirlik analizleri için, hem test toplamı için hem de faktör analizi sonucu belirlenen faktörlere ilişkin olarak alt boyutların Cronbach Alfa (α), Spearman-Brown ve Guttman Split Half değerleri aşağıdaki biçimde oluşmuştur.

Tablo 13: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin İki Yarı Güvenirliği Sonuçları

	Cronbach Alpha		Cronbach Alpha (α) Katsayısı	Formlar Arası Korelasyon	Spearman-Brown Korelasyon Katsayısı	Guttman Split-Half İki Yarı Korelasyon Katsayısı
	Part 1	Part 2				
Faktör 1	.938	.882	.913	.838	.912	.912
Faktör 2	.713	.761	.943	.683	.811	.811
Faktör 3	.880	.839	.833	.758	.863	.861
Faktör 4	.718	.812	.901	.827	.905	.905
Faktör 5	.908	1	.883	.661	.796	.666
Faktör 6	.780	.802	.875	.799	.888	.887
Faktör 7	.861	.858	.885	.805	.892	.867
TOPLAM	.944	.947	.967	.822	.902	.899

Tablo 13'e bakıldığında Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğine ait yapılan istatistiksel analiz sonucunda toplam güvenirlilik katsayıları sosyal bilimlerde kabul edilebilen yeterli yüksekliğe sahip olduğu görülmektedir. Alt boyutların güvenirlilik katsayılarına bakıldığında en düşük Cronbach Alfa Katsayısına sahip olan Faktör 5 in değeri .883, en düşük Guttman değerine sahip olan Faktör 5 in değeri .666, en düşük Spearman-Brown değerine sahip olan Faktör 5 in değeri .796 olarak oluşmuştur. Ancak ölçeğin toplam Cronbach Alfa (α) değeri .967, toplam Guttman değeri .899 ve toplam Spearman-Brown değeri ise .902 olarak bulunduğu görülmektedir bu değerlere bakılarak da ölçeğin istatistiksel olarak güvenilir olduğu söylenebilir.

İç tutarlık genel olarak Cronbach'ın (1951) alfa (α) katsayısıyla özdeşleştirilir. Alfa sık kullanılan bir güvenirlilik ölçüm aracıdır. Alfa gerçek güvenirliliğin en iyi kestiriminden ziyade bir dizi maddenin gerçek güvenirliliğine ait alt limittir. Alfa kullanışlılığı koruyan bir olgudur. Alt limit olarak ılımlı bir güvenirlilik tahminidir ve dolayısıyla Cronbach Alfa geniş çapta kullanılmıştır ve araştırmacıların enstrümanların ne zaman yeterince güvenilir olduğuna ilişkin normları, büyük ölçüde alfanın kullanımına dayandırılmıştır. Buradan hareketle alfa katsayısının güvenirliliğin tanımı ve diğer güvenirlilik göstergeleri

arasında güçlü bir kavramsal ilişkisi olduğu da söylenebilir. Örneğin alfa iki yarı güvenilirliği gibi diğer güvenilirlik tahmin yöntemleri ile de yakından ilişkilidir (DeVellis, 2014, s. 44).

Alfa katsayısı yöntemi, maddelerin doğru-yanlış olacak şekilde puanlanmadığı, 1-3, 1-4, 1-5 şeklinde Likert tipi puanlandığı durumlarda kullanılması uygun olan bir tahmin yöntemidir. Yöntemde ölçeğin her maddesinin diğer maddelerle olan ilişkisi bir katsayı ile belirlenir. Çoğunlukla 0 ile +1 arasında bir değer alan bu katsayı 1'e ne kadar yaklaşırsa güvenirliliğin o oranda artar anlamı çıkmaktadır. Burada, birden fazla uygulamaya gerek kalmadan, ölçme aracıyla yapılan tek ölçümün, kendi içinde ne kadar tutarlı olduğunun bir göstergesi belirlenmektedir (Can, 2016, s. 387).

Test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişki madde-toplam korelasyonu ile açıklanır. Madde-toplam korelasyonun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini gösterir ve testin iç tutarlığının yüksek olduğunu gösterir. Likert tipi derecelendirme ölçeklerinin kullanıldığı bir ölçekte madde-toplam korelasyonu, Pearson Korelasyon katsayısı ile hesaplanır. Bu korelasyon maddelerin bireyleri ölçülen özellik bakımından ne derece ayırt ettiğini yorumlamak amacıyla kullanılır ve madde ayırt edicilik indeksi olarak da adlandırılır. Genel olarak, madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2016, s. 183). Ölçek için hesaplanan korelasyon değerleri aşağıdaki şekildedir.

Tablo 14: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki Korelatif İlişkiler

Ölçek Alt Boyutları		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	Faktör 7
Faktör 1	r	1	.604	.500	.558	.484	.470	.603
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Faktör 2	r		1	.555	.559	.530	.510	.628
	p		.000	.000	.000	.000	.000	.000
Faktör 3	r			1	.536	.470	.456	.544
	p			.000	.000	.000	.000	.000
Faktör 4	r				1	.593	.567	.651
	p				.000	.000	.000	.000
Faktör 5	r					1	.586	.557
	p					.000	.000	.000
Faktör 6	r						1	.642
	p						.000	.000
Faktör 7	r							1
	p							.000

Tablo 15: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin 1.Faktör Maddeleri Arasındaki Korelatif İlişkiler

1.Faktör Maddeleri		M1	M2	M3	M4	M5	M6
M1	r	1	.701	.680	.633	.579	.505
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000
M2	r		1	.791	.712	.692	.612
	p		.000	.000	.000	.000	.000
M3	r			1	.814	.717	.629
	p			.000	.000	.000	.000
M4	r				1	.797	.691
	p				.000	.000	.000
M5	r					1	.797
	p					.000	.000
M6	r						1
	p						.000

Tablo 16: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin 2.Faktör Maddeleri Arasındaki Korelatif İlişkiler

2.Faktör Maddeleri		M7	M8	M9	M10
M7	r	1	.583	.555	.480
	p	.000	.000	.000	.000
M8	r		1	.499	.522
	p		.000	.000	.000
M9	r			1	.567
	p			.000	.000
M10	r				1
	p				.000

Tablo 17: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin 3.Faktör Maddeleri Arasındaki Korelatif İlişkiler

3.Faktör Maddeleri		M11	M12	M13	M14
M11	r	1	.681	.601	.559
	p	.000	.000	.000	.000
M12	r		1	.676	.601
	p		.000	.000	.000
M13	r			1	.693
	p			.000	.000
M14	r				1
	p				.000

Tablo 18: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin 4.Faktör Maddeleri Arasındaki Korelatif İlişkiler

4.Faktör Maddeleri		M15	M16	M17	M18
M15	r	1	.548	.655	.603
	p	.000	.000	.000	.000
M16	r		1	.687	.581
	p		.000	.000	.000
M17	r			1	.612
	p			.000	.000
M18	r				1
	p				.000

Tablo 19: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin 5.Faktör Maddeleri Arasındaki Korelatif İlişkiler

5.Faktör Maddeleri		M19	M20	M21
M19	$\frac{r}{p}$	1	.793	.570
		.000	.000	.000
M20	$\frac{r}{p}$		1	.542
			.000	.000
M21	$\frac{r}{p}$			1
				.000

Tablo 20: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin 6.Faktör Maddeleri Arasındaki Korelatif İlişkiler

6.Faktör Maddeleri		M22	M23	M24	M25
M22	$\frac{r}{p}$	1	.642	.604	.517
		.000	.000	.000	.000
M23	$\frac{r}{p}$		1	.647	.676
			.000	.000	.000
M24	$\frac{r}{p}$			1	.614
				.000	.000
M25	$\frac{r}{p}$				1
					.000

Tablo 21: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin 7.Faktör Maddeleri Arasındaki Korelatif İlişkiler

7.Faktör Maddeleri		M26	M27	M28	M29	M30
M26	$\frac{r}{p}$	1	.650	.523	.597	.640
		.000	.000	.000	.000	.000
M27	$\frac{r}{p}$		1	.770	.690	.692
			.000	.000	.000	.000
M28	$\frac{r}{p}$			1	.706	.614
				.000	.000	.000
M29	$\frac{r}{p}$				1	.717
					.000	.000
M30	$\frac{r}{p}$					1
						.000

Yukarıda Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin faktörleri arasındaki korelatif ilişkileri veren Tablo 14' teki faktörler arasındaki korelatif ilişkilerini ortaya koyan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon değerlerine bakıldığında ölçeği oluşturan tüm faktörler arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ($p<.001$) görülmektedir. Ayrıca her bir faktörün kendi içindeki maddeleri arasındaki korelatif ilişkilerini ortaya koyan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi tablolarına (Tablo 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21) bakıldığında her bir faktörün kendi içindeki maddeleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ($p<.001$) görülmektedir.

2) Geçerlik Analizleri

Bir ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin veri elde etmek amacıyla en çok başvurulan yöntem faktör analizidir. Faktör analizi, bir ölçek çalışmasında, ölçme aracının faktör yapısını ortaya koymak ya da önceden belirlenen bir yapının doğrulanması amacıyla gerçekleştirilir. Faktör analizi, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek, kavramsal olarak anlamlı daha az sayıda yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistiksel yöntemdir (Büyüköztürk, 2016, s. 133). Pallant (2001)'e göre ise faktör analizi; büyük veri setlerini daha küçük bileşenler haline getirebilen bir veri özetleme ve yapı geçerliğini geliştirme tekniğidir. Bu bağlamda faktör analizi çok sayıda maddeden oluşan ölçme aracında maddeleri gösterdikleri benzerliklere göre alt gruplar altında toplamaya yardımcı olan bir teknik olarak tanımlanabilir (Seçer, 2015a, s. 153).

Bu çalışmada geliştirilen Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeği ile ilgili olarak yapı geçerliğini sağlamak amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)-SPSS 22.00 paket programı aracılığıyla- ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA)-LISREL 8.80 paket programı aracılığıyla- yapılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar ise aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

a) Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

Testin geçerlik analizi için açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ; bir ölçme aracında yer alan maddelerin (değişkenlerin) kaç alt başlık altında toplanabileceğini ve aralarında ne tür bir ilişki olduğunu belirleme tekniğidir. AFA ile ölçme aracında yer alan maddelerin belli alt faktörler veya alt boyutlar altında

toplanması beklenir. Böylece ölçme aracındaki değişken sayısı azalmakta ve kuramsal yapı ile elde edilen yapının karşılaştırılmasına olanak tanımaktadır. AFA, ağırlıklı olarak yeni geliştirilen ölçme araçlarının faktör yapılarını ortaya koymak ve ölçme arcında yer alan gözlenen değişkenlerden hareketle daha az sayıda değişkene (örtük yapıya) ulaşmayı amaçlamaktadır (Seçer, 2015a, s. 154; Meydan ve Şeşen, 2015, s. 33).

Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin yapı geçerliğini incelemek amacıyla AFA yapılmıştır. Bu işleme başlamadan önce örneklem yeterliliğini ve verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek amacıyla Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett's Test of Sphericity (BTS) testleri kullanılmıştır. KMO istatistiğinde, “.50-.70 arası, orta düzey”, “.70-.80 arası, iyi”, “.80-.90 arası, çok iyi” ve “.90 ve üzeri, mükemmel” olarak adlandırılır (Field, 2002). Elde edilen sonuçlar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin KMO ve Bartlett's Testi Değerleri

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO)		.945
	X^2	5749,78
Barlett's Test of Sphericity (BTS)	sd	435
	p	.000

Geliştirilen bu ölçme aracının KMO test sonucunun .945 olduğu belirlenmiştir. Böylece, bu veriler üzerine yapılan faktör analizinin güvenilir sonuçlar verdiği söylenebilir. Ölçekten elde edilen verilerde popülasyon korelasyon matrisinin, birim matrise benzeyip benzemediğini incelemeyi amaçlayan BTS testi de (Field, 2002) anlamlıdır ($p < .001$). Dolayısıyla Tablo 22’deki verilere bakılarak Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeği üzerinde faktör analizi yapılabileceği söylenebilir.

Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin faktör analizi çalışmasının başlangıcında boyut sayısına herhangi bir sınırlama getirilmeyerek özdeğer (eigen) 1 olarak alınmış ve faktör yükleri için en küçük değer .32 kabul edilmiştir (Seçer, 2015a, s. 161). Bu ilkeler dikkate alınarak gerçekleştirilen ilk analiz sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları
	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Kümülatif %
1	15,663	52,211	52,211	15,663	52,211	52,211	7,421
2	1,843	6,143	58,354	1,843	6,143	58,354	10,782
3	1,576	5,254	63,609	1,576	5,254	63,609	9,358
4	1,223	4,077	67,686	1,223	4,077	67,686	6,675
5	1,005	3,348	71,034	1,005	3,348	71,034	8,245
6	,974	3,247	74,281	,974	3,247	74,281	7,168
7	,816	2,721	77,002	,816	2,721	77,002	8,456
8	,610	2,034	79,036				
9	,566	1,888	80,924				
10	,550	1,834	82,758				
11	,491	1,638	84,395				
12	,466	1,555	85,950				
13	,446	1,486	87,436				
14	,384	1,280	88,716				
15	,381	1,271	89,987				
16	,355	1,183	91,170				
17	,307	1,025	92,195				
18	,292	,974	93,169				
19	,263	,878	94,047				
20	,252	,838	94,885				
21	,244	,814	95,699				
22	,204	,679	96,378				
23	,198	,660	97,038				
24	,168	,559	97,597				
25	,159	,530	98,128				
26	,136	,455	98,582				
27	,125	,416	98,998				
28	,119	,396	99,394				
29	,103	,342	99,736				
30	,079	,264	100,000				

İlk olarak ölçeğin kaç boyutlu olduğunu belirlemek amacıyla döndürme (Rotation) yapılmadan faktör yapısı belirlenmiştir. Her bir maddenin ortak bir faktördeki varyansı ve açıklama oranları değerlendirilerek ilgili varyans değerlerinin (Communalities-

Extraction) .10 dan büyük olduğu belirlenmiş ve bu aşamada madde çıkarması yapılmamıştır. Ölçeğin faktör yapısı ile ilgili fikir veren Total Variance Explained (Toplam Açıklanan Varyans Yükleri) tablosu incelendiğinde Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin toplam varyansın %77,002'sini açıklayan %1 öz değere ve %5 varyansa sahip 7 boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin açıklaması gereken toplam varyans değeri konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Stewens (1996) bir ölçme aracında açıklanan varyans oranının en az %75 ve üzeri olması gerektiğini, Henson ve Roberts (2006) %52 ve üzerinde bir değer için ölçek çalışmalarında sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durumda üzerinde çalışılan bu ölçeğin açıkladığı oranın yeterli olduğu görülmektedir.

Ölçekten çıkarılan maddeler seçilirken Component Matrix tablosu incelenmiş ve madde faktör yüklerine bakılmıştır. Madde faktör yükü olarak genel kanı olarak en az .30 ve üzerinde bir faktör yüküne sahip olmayan maddeler çıkarılmış ve kalan maddelerin faktör yükleri arasında binişik madde olup olmadığı kontrol edilerek bir maddenin birden fazla faktör altında yeterli düzeyde faktör yüküne sahip olmamasına bakılmıştır. Bu şekilde ölçekten çıkarılacak olan maddeler için birden fazla faktör altında almış olduğu faktör yük değerlerinin en az .10 düzeyinde bir farklılık olmasına dikkat edilmiştir. Bu kriterlere uygun olmayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Kalan maddelerin faktör yük değerleri ise aşağıdaki biçimde oluşmuştur.

Tablo 24: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeği Alt Boyutlarında Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri

Madde	Boyut 1	Boyut 2	Boyut 3	Boyut 4	Boyut 5	Boyut 6	Boyut 7
1	.839						
2	.836						
3	.924						
4	.863						
5	.833						
6	.672						
7		.452					
8		.827					
9		.549					
10		.607					
11			.848				
12			.805				
13			.794				
14			.806				
15				.520			
16				.775			
17				.744			
18				.641			
19					.754		
20					.668		
21					.662		
22						.440	
23						.739	
24						.547	
25						.908	
26							.525
27							.775
28							.707
29							.665
30							.548

Tablo 24 incelendiği zaman 7 boyutlu 30 maddeden oluşan Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin; 1.Alt Boyutunda 6 madde olduğu ve bu maddelerin faktör yük değerlerinin ,672 ile ,924 arasında değiştiği, 2.Alt boyutunda 4 madde olduğu ve bu maddelerin faktör yük değerlerinin ,452 ile ,827 arasında değiştiği, 3.Alt boyutunda 4 madde olduğu ve bu maddelerin faktör yük değerlerinin ,794 ile ,848 arasında değiştiği,

4.Alt boyutunda 4 madde olduğu ve bu maddelerin faktör yük değerlerinin ,520 ila ,775 arasında değiştiği, 5.Alt boyutunda 3 madde olduğu ve bu maddelerin faktör yük değerlerinin ,662 ila ,754 arasında değiştiği, 6.Alt boyutunda 4 madde olduğu ve bu maddelerin faktör yük değerlerinin ,440 ila ,908 arasında değiştiği, 7.Alt boyutunda 5 madde olduğu ve bu maddelerin faktör yük değerlerinin ,525 ila ,775 arasında değiştiği görülmektedir.

Component Matrix tablosunun incelenmesi ve problemlili maddelerin belirlenerek faktör analizinden çıkarılmasından sonra ölçme aracımızda yer alan alt faktörlerin kuramsal olarak birbiriyle ilişkili olduğu varsayıldığı için dolayı non-ortogonal döndürme tekniği-Eğik Döndürme (Oblique Rotation) - Direct Oblimin tekniği kullanılarak döndürme işlemleri yapılmıştır ve sonuç olarak 7 boyutlu ölçek yapısı Tablo 24’de verilen Pattern Matrix tablosu sonuçları ile oluşmuştur. Tablo 24 incelendiğinde binişik maddelerin olmadığı ve maddelerin faktörlere makul şekilde dağıldığı anlaşılmaktadır. Bu durum ölçeğin faktör yapısının ortaya çıktığını göstermektedir. Gerek madde faktör yük değerleri, gerek binişik madde bulunmaması ve elde edilen faktör yapısı içindeki maddelerin o alt boyut içinde aynı nitelik ile ilgili olması nedeniyle Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeği’nin açımlayıcı faktör analizi ile 7 boyutlu ve 30 maddeden oluşan bir yapıya sahip olduğuna karar verilmiştir. Bu duruma göre;

Tablo 25: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin Son Halindeki Madde Numaraları

Faktör 1		Faktör 2		Faktör 3		Faktör 4		Faktör 5		Faktör 6		Faktör 7	
6 Madde		4 Madde		4 Madde		4 Madde		3 Madde		4 Madde		5 Madde	
İlk	Son	İlk	Son	İlk	Son	İlk	Son	İlk	Son	İlk	Son	İlk	Son
16	1	27	7	36	11	42	15	47	19	55	22	64	26
17	2	28	8	37	12	43	16	48	20	56	23	65	27
18	3	29	9	38	13	44	17	52	21	57	24	66	28
19	4	32	10	39	14	45	18			58	25	68	29
20	5											69	30
23	6												

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan faktör yapısına göre kalan maddeler ile oluşan son halindeki maddelerin numaraları değiştirilerek yeni yapı oluşturulmuştur. Tablo 25’te ölçeğin ilk halindeki maddelerin açımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşan 7 boyutlu 30 maddelik yeni hale göre nasıl değiştirildiği gösterilmiştir.

Faktör yüklerinin hangi boyut altında toplandığını tespit ettikten sonra boyutların isimlendirilmesi işlemine başlanmıştır. Bu çerçevede maddelerin içerikleri göz önünde bulundurularak her boyuta bir isim verilmiştir.

1. İlk boyutta yer alan maddeler genel olarak veri toplama, analiz etme, istatistikî bilgiler ile ilgili olduğu için ***İstatistikî Bilgi***,
2. İkinci boyutta yer alan maddeleri genel olarak literatüre ulaşma, tarama, yorumlama ilgili olduğu için ***Literatür Hâkimiyeti***,
3. Üçüncü boyutta yer alan maddeler genel olarak araştırma yapabilmek için yardım alma, işbirliği yapma ile ilgili olduğu için ***Araştırma İçin Destek***,
4. Dördüncü boyutta yer alan maddeler bir grup içinde çalışma ilgili olduğu için ***Gruba Uyum***,
5. Beşinci boyutta yer alan maddeler araştırma sürecinde gerekli çabayı, gayreti, isteği gösterme, kendine güvenme, eleştirilerden faydalanma ile ilgili olduğundan ***Zorluklarla Baş Edebilme***,
6. Altıncı boyutta yer alan maddeler problem tespiti, çözüm yolları bu arama, eylem planı geliştirme ile ilgili olduğu için ***Eylem Araştırması Yapma***,
7. Yedinci boyutta yer alan maddeler araştırma raporu yazma, araştırma sonuçlarını tartışma ile ilgili olduğu için ***Raporlaştırma-Sonuç Yorumlama***

olarak adlandırılmıştır.

b) Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), AFA ile daha önceden belirlenmiş olan bir yapının sınanması veya yurt dışında geliştirilmiş olan bir ölçme aracının faktör yapısının orijinal formu ile uyarlanmaya çalışıldığı kültürde tutarlık gösterip göstermediğinin belirlenmesini amaçlamaktadır (Meydan ve Şeşen, 2015, s. 57). Sümer'e (2000) göre DFA, kuramsal bir temelden destek alarak pek çok değişkenden oluşturulan faktörlerin gerçek verilere ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeye yönelik bir analizdir. AFA'da belirli bir ön beklenti ya da denence olmaksızın faktör yükleri (ağırlıkları) temelinde verinin faktör yapısı belirlenirken, DFA ise belirli değişkenlerin bir kuram temelinde önceden belirlenmiş faktörler üzerinde ağırlıklı olarak yer alacağı şeklindeki bir öngörünün sınanmasına dayanır (Seçer, 2015a, s. 171).

DFA’da uyumlu olup olmadığı sınanan modelin yeterliğini ortaya koymak üzere pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Bu çalışmada yapılan DFA için Ki-kare uyum testi (Chi-Square Goodness), GFI (Goodness of Fit Index- İyi Uyum İndeksi), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation- Yaklaşım Hatalarının Ortalama Karekökü), CFI (Comparative Fit Index- Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), NFI (Normed Fit Index- Normlandırılmış Uyum İndeksi), RFI (Relative Fit Index- Göreli uyum indeksi), IFI (Incremental Fit Index- Fazlalık uyum indeksi) ve AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index- Düzenlenmiş İyi Uyum İndeksi) uyum indeksleri incelenmiştir. GFI, CFI, NFI, RFI, IFI ve AGFI indeksleri için kabul edilebilir uyum değeri 0.90 ve mükemmel uyum değeri 0.95 olarak kabul edilmektedir. RMSEA için ise 0.08 kabul edilebilir uyum ve 0.05 mükemmel uyum değeri olarak kabul edilmektedir (Brown ve Cudeck, 1993; Şimşek, 2007; Bayram, 2011; Meydan ve Şeşen, 2015, s. 31).

Model uyumunun değerlendirilmesinde pek çok indeksten faydalanılmaktadır. Her bir indeksin modelin uyumu ile ilgili olarak farklı bilgiler ortaya koyması nedeniyle araştırmacılar da genelde birden fazla indeksi rapor etmektedir. Kline (2005) araştırmada; 1) Ki-kare modelinin, 2) RMSEA, 3) CFI, 4) SRMR (Standardized Root Mean Squared Residual-Standardlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü) indekslerinin bulunması gerektiğini belirtmiştir. Benzer bir açıklama ile Brown (2006) indekslerin Monte Carlo çalışmalarındaki performanslarına bakarak kabul edilebilir bir uyum için istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir Ki-kare, RMSEA, SRMR, CFI ve NNFI (Non-Normed Fit Index- Normsuz Uyum İndeksi) ’nın rapor edilmesini önermektedir.

Jackson ve arkadaşları (2009) 1998–2006 yılları arasında American Psychological Association Journal (APA)’da yayınlanan ve DFA sonuçlarını rapor eden 194 makale (1409 faktör modeli) için karşılaştırmalı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Jackson (2009) çalışması ile DFA çalışan araştırmacıların büyük bir çoğunluğunun en temel ölçütlerden birisi olan ki-kare (χ^2) indeksini (89,2%) raporlarında belirttikleri; χ^2 indeksinden sonra, en çok CFI (78,4%), RMSEA (64,9%) ve TLI (46,4%) uyum indekslerine göre çalışmalarını tamamladıklarını ortaya koymuşlardır.

Çalışmamızda Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yapısının toplanan veriler için uygunluğunu belirlemek amacıyla verilere

LISREL 8.80 programı kullanılarak DFA uygulanmıştır. Tablo 26’da önerilen modelin uyum değerleri belirtilmiştir.

Tablo 26: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin DFA Uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Sınır	Mükemmel Uyum Sınırı	Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin Uyum İndeks Değerleri
NFI	0.90 ve üzeri	0.95ve üzeri	0.97
NNFI	0.90 ve üzeri	0.95 ve üzeri	0.98
IFI	0.90 ve üzeri	0.95 ve üzeri	0.98
RFI	0.90 ve üzeri	0.95 ve üzeri	0.96
CFI	0.95 ve üzeri	0.97 ve üzeri	0.98
GFI	0.85 ve üzeri	0.90 ve üzeri	0.82
AGFI	0.85 ve üzeri	0.90 ve üzeri	0.78
RMR	0.50 ve 0.80 arası	0.000 ve <0.050 arası	0.037
RMSEA	0.50 ve 0.80 arası	0.000 ve <0.050 arası	0.063
$\frac{X^2}{sd}$	Bulunan değerler istatistiksel olarak anlamsız ve $\frac{X^2}{sd} < 3$ olmalıdır		$\frac{722,38}{384} = 1,88$

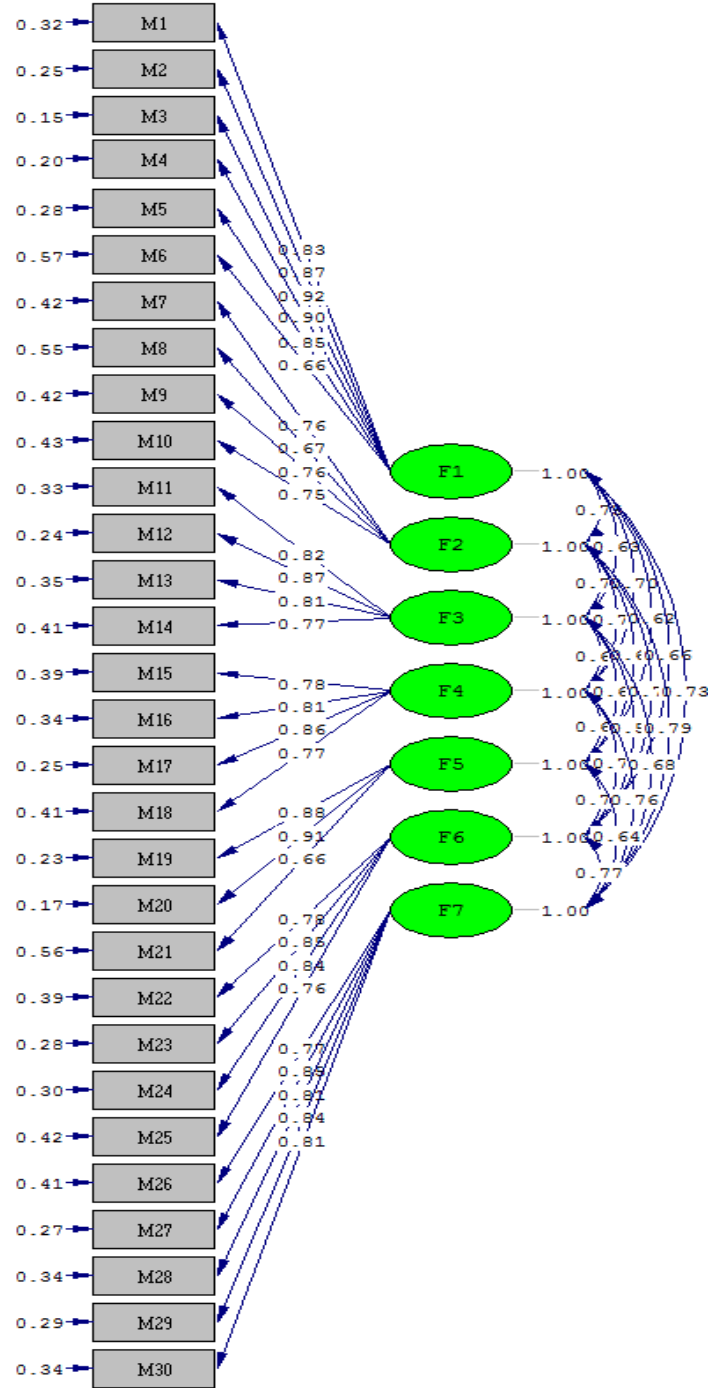
Kaynak: Schumacher ve Lomax, 2004

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, elde edilen uyum indeksi değerleri $X^2 = 722,38$, $sd=384$, NFI=0.97, IFI=0,98, CFI=0,98, NNFI=0,98, RFI=0,96, GFI=0.82, AGFI=0,78, RMR=0,037, SRMR=0,046, ve RMSEA=0,063 olarak hesaplanmıştır. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı (X^2/sd) 1,88’dir. Bu oranın 3’ten küçük olması nedeniyle model uyumunun mükemmel olduğu söylenebilir. Çünkü oranının 3’ün altında olması mükemmel uyuma 5’in altında olması orta düzeyde uyuma işaret etmektedir (Schumacher ve Lomax, 2004; Sümer, 2000) . Erkokmaz ve diğerleri (2013) RMSEA ve SRMR değerlerinin 0,05-0,08 aralığında kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğini vurgulamaktadır. Bu modelde hesaplanan SRMR=0,046, ve RMSEA=0,063 değerleri kabul edilebilir uyum derecesindedir. Ayrıca RMSEA ve RMR değerlerinin 0,10’dan küçük olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Yılmaz ve Çelik, 2009; Bentler ve Bonett, 1980; Kelloway, 1998; Bollen, 1998; HuveBentler, Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Hooper,

Coughlan ve Mullen, 2008). Önerilen model için RMR=0,037 ve RMSEA=0,063'dir RMR uyum değerinin 0.04 düzeyinde olması uyumun mükemmel olduğu anlamına gelmektedir (Brown, 2006). Garson (2004) CFI ve NNFI değerleri için 0,80 ve üzerinin bile kabul edilebilir değer olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada elde edilen CFI=0,98 ve NNFI=0,98 değerleri bulunmuş, bu değerlere bakıldığında Hu ve Bentler (2000) ve Sümer (2000) temel alındığında uyumun oldukça iyi olduğu söylenebilir (≥ 0.90 =iyi uyum). NFI için Sümer (2000), Hu ve Bentler (2000) 0.95 üzerinde olması halinde mükemmel uyum gösterdiğini belirtmişlerdir. NFI=0.97 değerinin mükemmel uyum düzeyinde olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgular, faktör yapısının toplanan verilerle uyum gösterdiğine işaret etmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde ölçeğin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

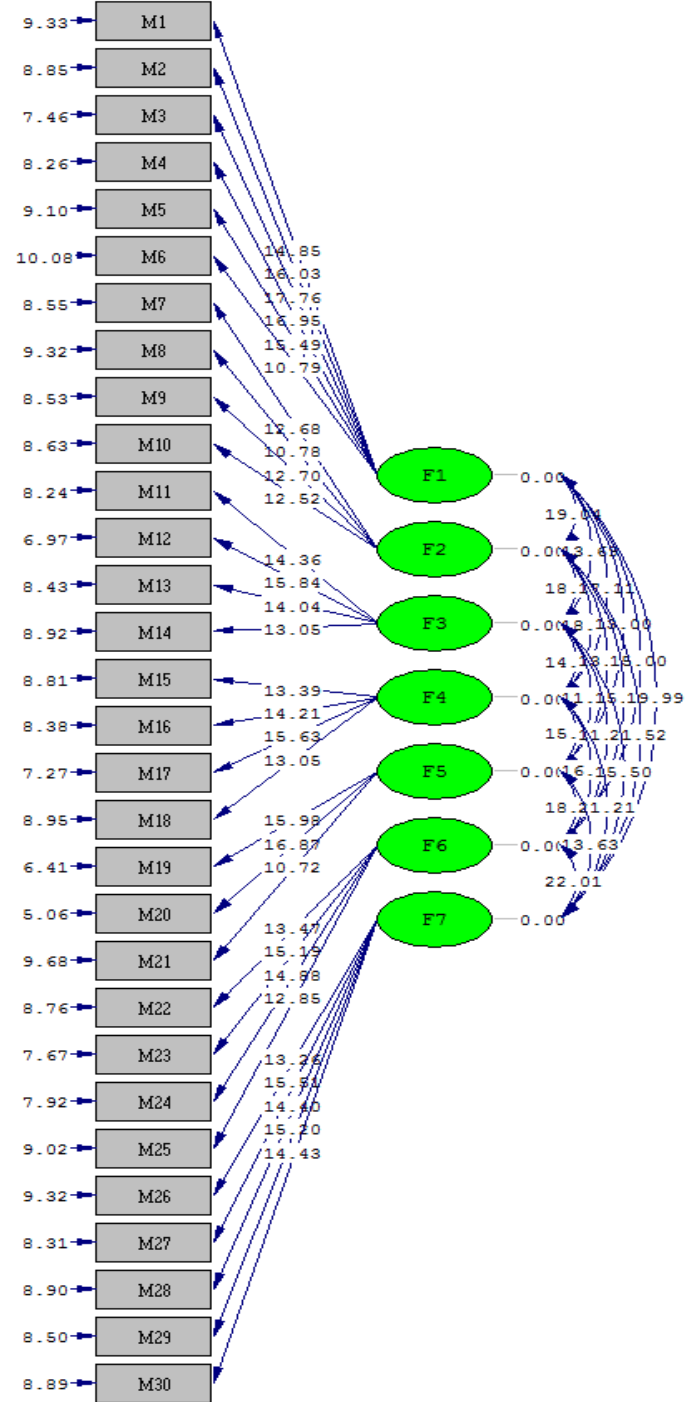
Yapılan DFA analizi sonucunda yedi faktörlü yapının öğretmenler üzerinde ne derece uyum gösterdiği incelenmiştir. Bu doğrultuda Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeği'ne ilişkin birinci düzey DFA sonuçlarına ait path diagramı ve faktör yükleri Şekil 7 ve Şekil 8 de sunulmuştur.

Şekil 7:Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeği'ne İlişkin Birinci Düzey DFA Sonuçları Path Diagramı ve Faktör Yükleri, Standart Katsayılar



Chi-Square=722.38, df=384, P-value=0.00000, RMSEA=0.063

Şekil 8:Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeği'ne İlişkin Birinci Düzey DFA Sonuçları Path Diagramı ve Faktör Yükleri, t-Testi Katsayıları



Lisrel programı (Lisrel 8.80) kullanılarak, bir kuram temelinde önceden belirlenmiş faktörlerin denenmesi sonucunda kuramın sayıltıları doğrultusunda seçilen değişkenlerin doğrulayıcı faktör analizinde istenilen faktörlerde ne oranda yer aldıkları incelenmiştir. Analiz sonucunda öncelikle ilişkilerin beklenen yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olup olmadıkları, ayrıca modelin uyum indeksleri bakımından istenilen değerleri sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Elde edilen sonuçların istenilen değerleri sağladığı görülmüştür. Modelin yeterli uyum değerlerini sağlamadığı durumlar oluşmadığı için, analiz sonrasında modifikasyon indeksleri incelenmesine gerek kalmamış ve bu indekslerin önerileri doğrultusunda gösterge ya da gizil değişkenler arasında yeni bağlantılar eklenmek gibi süreçlere ihtiyaç duyulmamıştır. Analiz sonuçları faktörler arasındaki ilişkilerin yüksek olduğunu göstermiştir.

(ii) Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeği Geliştirme Süreci

Bu araştırma ile öğretmenlerin araştırma öz-yeterliklerini belirlenmesi ve bu öz-yeterlik ile ilgili olarak çalıştığı kurumdaki müdürün desteğini, yaptıklarını öğretmenlerin algılarına göre ortaya koymak hedeflenmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin araştırma öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeği'ni oluşturabilecek maddeler için ilgili yerli ve yabancı literatür ve teorik yapı detaylı olarak incelenerek taranmış ve bu doğrultuda konunun kapsamı açısından yeterli ve ilgili niteliğin bütün belirti ve göstergelerini içeren çok sayıda madde yazılmıştır. İlgili nitelik hakkında yazılan maddeler içinden en ideal olanlarını belirlemek, ilgili teorik yapıyı yansıtmayı yansıtmadığı hakkında görüşlerini almak amacıyla alan uzmanlarının incelemesine sunulmuştur. Görüşlerini almak amacıyla maddelere uygun, çıkartılmalı, düzeltilmeli olarak görüşlerini bildirmeleri istenmiştir. Görüşlerini bildirmeleri için uygun boşluklar bırakılarak değerlendirmelerini yazmaları istenmiştir. Tüm bu işlemler için ilk inceleme için alanda doktora yapmakta olan 7 araştırma görevlisi ile görüşülmüş ve hazırlanan form alanda uzman hocalara yönlendirilmiştir. Formu inceleyerek gerekli gördükleri yerlerde düzeltmeler yapan ve formu değerlendiren 2 profesör, 4 doçent, 8 yardımcı doçent olmak üzere 14 öğretim üyesi olmuştur. Elde edilen görüşler her madde için

gruplanmış ve konunun bağlamından kopmamak şartıyla düzeltmeler yapılmış, gereksiz görülen maddeler çıkartılmıştır.

Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda düzeltilip gereksiz görülen maddelerin çıkartılması ile oluşan madde havuzu dilsel, anlamsal ve yazımsal olarak uygun olup olmadığına ilişkin olarak öneri ve düzeltmeler için Türk dili ve edebiyatı alanında doktora ünvanına sahip 1 ve alanında yüksek lisans derecesi olan 2 Türk dili ve edebiyatı öğretmenine inceletilmiştir.

Kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak adına yapılan uzman incelemelerinden sonra oluşan madde havuzu dilsel, anlamsal ve yazımsal olarak uygun olup olmadığına ilişkin olarak öneri ve düzeltmelerle madde havuzu oluşmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra, madde havuzunda belirtilen öneri ve düzeltmeler yapılarak ölçeğe ilk şekli verilmiştir. Uygulamaya geçmeden önce ölçek metninin başına cevaplayıcılara ölçeğin amacını, hangi amaçla kullanılacağını ve nasıl doldurulacağını açıklayan bir yönerge metni konularak ölçek formu iç geçerliğini ve maddelerin her birinin ölçeğin bütünü ile olan uyumunu ortaya koyması amacıyla pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir. Bu işlemlerin ardından ölçekte gözden kaçan herhangi bir anlatım ya da imla hatası olup olmadığını görebilmek ve uygulama esnasında ortaya çıkabilecek problemleri tespit edebilmek amacıyla pilot uygulamaya geçilmiştir.

Pilot uygulama, hazırlanan madde havuzunun gerçek koşullarda ve gerçek örneklem üzerinde gözden geçirilmesine olanak sağlamaktadır. Pilot uygulamanın amacı, ölçülmesi istenen niteliğin gerçeğe en yakın yapısını elde etmek için gerekli olan verileri toplama ve analiz etmektir (Seçer, 2015, s. 59). Pilot uygulama da tıpkı gerçek araştırma uygulamalarında olduğu gibi ölçme aracının hedef kitlesi olan grubu dengeli bir şekilde temsil edebilecek bir örneklem grubuna uygulanmalıdır. Ancak pilot uygulamada ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği değil de madde analizi ve maddelerin ölçeğin bütünü ile olan uyumu incelendiği için büyük çaplı bir örnekleme gerek bulunmamaktadır. Dolayısıyla araştırmamız için hedef kitleyi birçok yönü ile temsil edebilecek olan ve tesadüfî örnekleme yöntemi ile belirlenen 46 öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Öğretmenlerin maddeleri okurken anlam vermekte zorluk çektikleri bir madde var ise bununla ilgili olarak notlar alınmış ya da ilgili maddenin yanına not düşmeleri istenmiştir. Bunun sonucunda soru maddeleri hakkında gelen geri

bildirimler doğrultusunda özellikle anlam konusunda karşılaşılan sorunlarla ilgili bazı düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan düzeltmeler sonucunda öğretmenler tarafından anlaşılmadığı gözlenen ya da ölçek formunun yanına öğretmenlerin aldığı notlardan yola çıkılarak 46 maddelik form üzerinden 8 madde çıkarılarak 38 maddelik ölçek formu oluşturulmuştur. Ölçek “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Genellikle”, “Her Zaman” olmak üzere 5 li Likert olarak hazırlanmıştır.

Pilot uygulama sonrasında ölçeğin yönergesi de gözden geçirilerek son şekli verilmiş ve asıl uygulamaya geçilmiştir. Asıl uygulama için 2015-2016 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında görev yapan 453 öğretmene ulaşılmıştır. Ancak bu öğretmenler Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğini doldurduğu halde Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeği’ni ölçeğini 428 kişi doldurmuştur. Uygulama sonrası doldurulan tüm ölçekler tek tek incelenmiş ve hatalı ya da eksik olduğu görülen 24 ölçek değerlendirmeden çıkarılarak toplam 404 ölçeğe ait verilerin girişi yapılarak ölçek geliştirme analizlerine başlanmıştır.

Araştırmamızın örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde güven aralığı ve hata payı 0.05 olarak kabul edilmiştir (Baloğlu, Karadağ ve Gavuz, 2009; Sezgin, 2006; Yılmaz, 2006; Can,2016, s. 28). Çalışmamızı oluşturan öğretmen evreninin çok büyük olması gibi durumlarda 384 birimlik örneklemelerin de evreni temsil edebilecek yeterlikte olduğu belirtilmektedir (Balcı, 2009; Peck, OlseneDevore, 2012; Sezgin, 2006, Can, 2016, s. 28). Bu sonuca göre araştırmamızda ulaşılan 404 birimlik örnekleminin evreni temsil edebilecek yeterliliğe sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 27: Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

GRUPLAR	Frekans	Yüzde	Yığılma
Kadın	206	51,0	51,0
Erkek	198	49,0	100,0
TOPLAM	404	100,0	

Tablo 27’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 206’sı (% 51,0) kadın; 198’i (% 49,0) ise erkektir.

Tablo 28: Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

GRUPLAR	Frekans	Yüzde	Yığılma
Sınıf Öğretmeni	46	11,4	11,4
Branş Öğretmeni	328	81,2	92,6
Meslek Öğretmeni	30	7,4	100,0
TOPLAM	404	100,0	

Tablo 28’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 46’sı (%11,4) sınıf öğretmeni, 328’i (%81,2) branş öğretmeni, 30’u (%7,4) ise meslek öğretmenidir.

Tablo 29: Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

GRUPLAR	Frekans	Yüzde	Yığılma
0-5 yıl	107	26,5	26,5
6-10 yıl	88	21,8	48,3
11-15 yıl	89	22,0	70,3
16-20 yıl	63	15,6	85,9
21 yıl ve üstü	57	14,1	100,0
TOPLAM	404	100,0	

Tablo 29’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 107’si (%26,5) 0-5 yıl, 88’i (%21,8) 6-10 yıl, 89’u (%22,0) 11-15 yıl, 63’ü (%15,6) 16-20 yıl, 57’si (%14,1) 21 ve daha fazla hizmet yılına sahip olarak dağılmaktadır.

Tablo 30: Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

GRUPLAR	Frekans	Yüzde	Yığılma
İlkokul	48	11,9	11,9
Ortaokul	74	18,3	30,2
Lise	282	69,8	100,0
TOPLAM	404	100,0	

Tablo 30’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 48’i (%11,9) ilkokul öğretmeni, 74’ü (%18,3) ortaokul öğretmeni, 282’i (%69,8) lise öğretmenidir.

Tablo 31: Öğrenim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

GRUPLAR	Frekans	Yüzde	Yığılma
Lisans	325	80,4	80,4
Yüksek Lisans	77	19,1	99,5
Doktora	2	0,5	100,0
TOPLAM	432	100,0	

Tablo 31’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 325’i (%80,4) lisans derecesine sahip iken, 77’i (%19,1) yüksek lisans, 2’si (%0,5) ise doktora yapmıştır.

1) Güvenirlilik Analizleri

Araştırmamızda ölçeğin bahsedilen ölçütleri karşılama düzeyini incelemek amacıyla Test-Tekrar Test (Retest) , İki Yarı Test Güvenirliliği, Cronbach Alfa (α) Güvenirliliği, Korelasyona Dayalı Analiz yöntemleri kullanılmış ve şu şekilde değerler elde edilmiştir. Ölçeğin Test-Tekrar Test (Retest) sonuçları aşağıda verildiği gibi oluşmuştur.

Tablo 32: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğinin Test-Tekrar Test Sonuçları

	Uygulama	N	\bar{X}	S	r	p
Faktör 1	İlk Uygulama	46	17,652	6,3148	.931	.000
	Son Uygulama	46	18,370	5,3846		
Faktör 2	İlk Uygulama	46	15,609	6,3403	.938	.000
	Son Uygulama	46	17,261	5,7055		
Faktör 3	İlk Uygulama	46	12,739	3,8206	.781	.000
	Son Uygulama	46	14,565	3,9081		
Faktör 4	İlk Uygulama	46	18,370	6,2729	.926	.000
	Son Uygulama	46	20,022	6,0534		

Tablo 32’de Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğinin faktörlerine göre 46 öğretmene uygulanması sonucu oluşan test-tekrar test sonuçları yer almaktadır. Tablo 32 incelendiğinde ilk uygulama ile son uygulama arasındaki ortalamaların (\bar{X}) ve standart sapmaları (S) değerlerinin birbirine oldukça yakın

oldukları görülmektedir. Ölçeğin kararlılığı için kanıt gösterilebilecek iki uygulama arasındaki korelasyon değerlerine (r) bakıldığında .781 ile .938 ($p < .001$) aralığında değerler aldıkları hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ise ölçeğin bu alt boyutlarının test tekrar test güvenilirlik kat sayısının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Çünkü iki uygulama sonuçları arasında olumlu, çok güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre ölçeğin yeterli güvenilirliğe sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Ölçeğin güvenilirlik analizleri için, hem test toplamı için hem de faktör analizi sonucu belirlenen faktörlere ilişkin olarak alt boyutların Cronbach Alfa (α), Spearman-Brown ve Guttman Split Half değerleri aşağıdaki biçimde oluşmuştur.

Tablo 33: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğinin İki Yarı Güvenirliği Sonuçları

	Cronbach Alpha		Cronbach Alpha Değerleri	Formlar Arası Korelasyon	Spearman-Brown Korelasyon Katsayısı	Guttman Split-Half İki Yarı Korelasyon Katsayısı
	1.Kısım	2.Kısım				
Faktör 1	.899	.924	.953	.907	.951	.951
Faktör 2	.887	.873	.936	.881	.937	.937
Faktör 3	.878	.897	.941	.890	.942	.942
Faktör 4	.841	.915	.926	.838	.912	.912
TOPLAM	.978	.980	.988	.913	.955	.954

Tablo 33'e bakıldığında Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğine ait yapılan istatistiksel analiz sonucunda toplam güvenilirlik katsayıları sosyal bilimlerde kabul edilebilen yeterli yüksekliğe sahip olduğu görülmektedir. Alt boyutların güvenilirlik katsayılarına bakıldığında en düşük Cronbach Alfa Katsayısına sahip olan Faktör 4 ün değeri .926 ,en düşük Guttman değerine sahip olan Faktör 4 ün değeri .912, en düşük Spearman-Brown değerine sahip olan Faktör 4 ün değeri .912 olarak oluşmuştur.Ancak ölçeğin toplam Cronbach Alfa (α) değeri .988,toplam Guttman değeri .954 ve toplam Spearman-Brown değeri ise .955 olarak bulunduğu görülmektedir bu değerlere bakılarak da ölçeğin istatistiksel olarak güvenilir olduğu söylenebilir.

Alfa katsayısı yöntemi, maddelerin doğu-yanlış olacak şekilde puanlanmadığı, 1-3, 1-4, 1-5 şeklinde Likert tipi puanlandığı durumlarda kullanılması uygun olan bir tahmin yöntemidir. Yöntemde ölçeğin her maddesinin diğer maddelerle olan ilişkisi bir katsayı ile belirlenir. Çoğunlukla 0 ile +1 arasında bir değer alan bu katsayı 1'e ne kadar yaklaşırsa güvenilirliğin o oranda artar anlamı çıkmaktadır. Burada, birden fazla uygulamaya gerek kalmadan, ölçme aracıyla yapılan tek ölçümün, kendi içinde ne kadar tutarlı olduğunun bir göstergesi belirlenmektedir (Can, 2016, s. 388).

Likert tipi derecelendirme ölçeklerinin kullanıldığı bir ölçekte madde-toplam korelasyonu, Pearson Korelasyon katsayısı ile hesaplanır. Bu korelasyon maddelerin bireyleri ölçülen özellik bakımından ne derece ayırt ettiğini yorumlamak amacıyla kullanılır ve madde ayırt edicilik indeksi olarak da adlandırılır. Genel olarak, madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2016, s. 183). Ölçeğimiz için hesaplanan korelasyon değerleri aşağıdaki şekildedir.

Tablo 34: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki Korelatif İlişkiler

Ölçek Alt Boyutları		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Faktör 1	r	1	.784	.673	.757
	p	.000	.000	.000	.000
Faktör 2	r		1	.797	.791
	p		.000	.000	.000
Faktör 3	r			1	.783
	p			.000	.000
Faktör 4	r				1
	p				.000

Tablo 35: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğinin 1.Faktör Maddeleri Arasındaki Korelatif İlişkiler

1.Faktör Maddeleri		M1	M2	M3	M4	M5	M6
M1	r	1	.747	.750	.701	.781	.787
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000
M2	r		1	.759	.783	.739	.786
	p		.000	.000	.000	.000	.000
M3	r			1	.774	.804	.805
	p			.000	.000	.000	.000
M4	r				1	.759	.781
	p				.000	.000	.000
M5	r					1	.877
	p					.000	.000
M6	r						1
	p						.000

Tablo 36: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğinin 2.Faktör Maddeleri Arasındaki Korelatif İlişkiler

2.Faktör Maddeleri		M7	M8	M9	M10	M11	M12
M7	r	1	.681	.696	.655	.622	.654
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000
M8	r		1	.791	.768	.663	.738
	p		.000	.000	.000	.000	.000
M9	r			1	.824	.679	.777
	p			.000	.000	.000	.000
M10	r				1	.659	.745
	p				.000	.000	.000
M11	r					1	.684
	p					.000	.000
M12	r						1
	p						.000

Tablo 37: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğinin 3.Faktör Maddeleri Arasındaki Korelatif İlişkiler

3.Faktör Maddeleri		M13	M14	M15	M16	M17	M18
M13	r	1	.658	.717	.694	.762	.777
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000
M14	r		1	.747	.660	.641	.679
	p		.000	.000	.000	.000	.000
M15	r			1	.792	.752	.800
	p			.000	.000	.000	.000
M16	r				1	.694	.740
	p				.000	.000	.000
M17	r					1	.796
	p					.000	.000
M18	r						1
	p						.000

Tablo 38: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğinin 4.Faktör Maddeleri Arasındaki Korelatif İlişkiler

4.Faktör Maddeleri		M19	M20	M21	M22
M19	r	1	.726	.730	.743
	p	.000	.000	.000	.000
M20	r		1	.752	.769
	p		.000	.000	.000
M21	r			1	.845
	p			.000	.000
M22	r				1
	p				.000

Yukarıda Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğinin faktörleri arasındaki korelatif ilişkileri veren Tablo 34'e ve her bir faktörün kendi içindeki maddeleri arasındaki korelatif ilişkilerini ortaya koyan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi tablolarına bakıldığında hem ölçeği oluşturan tüm faktörler arasında hem de her bir faktörün kendi içindeki maddeleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ($p < .001$) görülmektedir.

2) Geçerlik Analizleri

Çalışmamızda geliştirilen Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeği ile ilgili olarak yapı geçerliğini sağlamak amacıyla Açımlayıcı (AFA)-SPSS 22.00 paket programı aracılığıyla- ve Doğrulayıcı (DFA)-LISREL 8.80 paket programı aracılığıyla- faktör analizleri yapılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar ise aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

a) Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Testin geçerlik analizi için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ; bir ölçme aracında yer alan maddelerin (değişkenlerin) kaç alt başlık altında toplanabileceğini ve aralarında ne tür bir ilişki olduğunu belirleme tekniğidir. AFA ile ölçme aracında yer alan maddelerin belli alt faktörler veya alt boyutlar altında toplanması beklenir. Böylece ölçme aracındaki değişken sayısı azalmakta ve kuramsal yapı ile elde edilen yapının karşılaştırılmasına olanak tanımaktadır. AFA, ağırlıklı olarak yeni geliştirilen ölçme araçlarının faktör yapılarını ortaya koymak ve ölçme arcında yer alan gözlenen değişkenlerden hareketle daha az sayıda değişkene (örtük yapıya) ulaşmayı amaçlamaktadır (Seçer, 2015a, s. 154; Meydan ve Şeşen, 2015, s.33).

Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğinin yapı geçerliğini incelemek amacıyla AFA yapılmıştır. Bu işleme başlamadan önce örneklem yeterliliğini ve verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek amacıyla Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett's Test of Sphericity (BTS) testleri kullanılmıştır. KMO istatistiğinde, “.50-.70 arası, orta düzey”, “.70-.80 arası, iyi”, “.80-.90 arası, çok iyi” ve “.90 ve üzeri, mükemmel” olarak adlandırılır (Field, 2002). Elde edilen sonuçlar Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğinin KMO ve Bartlett's Testi Değerleri

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO)	.966
	X^2 5442,332
Barlett's Test of Sphericity (BTS)	sd 231
	p .000

Geliştirilen bu ölçme aracının KMO test sonucunun .966 olduğu belirlenmiştir. Böylece, bu veriler üzerine yapılan faktör analizinin güvenilir sonuçlar verdiği söylenebilir. Ölçekten elde edilen verilerde popülasyon korelasyon matrisinin, birim matrise benzeyip benzemediğini incelemeyi amaçlayan BTS testi de (Field, 2002) anlamlıdır ($p < .001$). Dolayısıyla Tablo 39’da verileri bakılarak Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeği üzerinde faktör analizi yapılabileceği söylenebilir.

Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğinin faktör analizi çalışmasının başlangıcında boyut sayısına herhangi bir sınırlama getirilmeyerek özdeğer (eigen) 1 olarak alınmış ve faktör yükleri için en küçük değer .32 kabul edilmiştir (Seçer, 2015a, s.161). Bu ilkeler dikkate alınarak gerçekleştirilen ilk analiz sonuçları Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları
	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Kümülatif %
1	15,124	68,743	68,743	14,890	67,682	67,682	12,347
2	1,390	6,317	75,061	1,176	5,344	73,026	11,954
3	,808	3,674	78,735	,565	2,569	75,595	13,013
4	,688	3,126	81,861	,502	2,280	77,875	12,034
5	,410	1,866	83,727				
6	,390	1,771	85,497				
7	,349	1,588	87,086				
8	,334	1,517	88,602				
9	,284	1,293	89,895				
10	,247	1,124	91,019				
11	,228	1,036	92,056				
12	,218	,992	93,048				
13	,209	,949	93,997				
14	,203	,923	94,920				
15	,197	,895	95,815				
16	,180	,818	96,632				
17	,170	,773	97,405				
18	,145	,661	98,066				
19	,134	,609	98,676				
20	,111	,506	99,182				
21	,108	,490	99,672				
22	,072	,328	100,000				

İlk olarak ölçeğin kaç boyutlu olduğunu belirlemek amacıyla döndürme (Rotation) yapılmadan faktör yapısı belirlenmiştir. Her bir maddenin ortak bir faktördeki varyansı ve açıklama oranları değerlendirilerek ilgili varyans değerlerinin (Communalities-Extraction) .10 dan büyük olduğu belirlenmiş ve bu aşamada madde çıkarması yapılmamıştır. Ölçeğin faktör yapısı ile ilgili fikir veren Total Variance Explained (Toplam Açıklanan Varyans Yükleri) tablosu incelendiğinde Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğinin toplam varyansın %77,875 'sini açıklayan %1 öz değere ve %5 varyansa sahip 4 boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin açıklaması gereken toplam varyans değeri konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Stewens (1996) bir ölçme aracında açıklanan varyans oranının

en az %75 ve üzeri olması gerektiğini, Henson ve Roberts (2006) %52 ve üzerinde bir değerin ölçek çalışmalarında sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durumda üzerinde çalışılan bu ölçeğin açıkladığı oranın yeterli olduğu görülmektedir.

Ölçekten çıkarılan maddeler seçilirken Component Matrix tablosu incelenmiş ve madde faktör yüklerine bakılmıştır. Madde faktör yükü olarak genel kanı olarak en az .30 ve üzerinde bir faktör yüküne sahip olmayan maddeler çıkarılmış ve kalan maddelerin faktör yükleri arasında binişik madde olup olmadığı kontrol edilerek bir maddenin birden fazla faktör altında yeterli düzeyde faktör yüküne sahip olmamasına bakılmıştır. Bu şekilde ölçekten çıkarılacak olan maddeler için birden fazla faktör altında almış olduğu faktör yük değerlerinin en az .10 düzeyinde bir farklılık olmasına dikkat edilmiştir. Bu kriterlere uygun olmayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Kalan maddelerin faktör yük değerleri ise aşağıdaki biçimde oluşmuştur.

Tablo 41: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeği Alt Boyutlarında Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri

Madde	Boyut 1	Boyut 2	Boyut 3	Boyut 4
1	.772			
2	.842			
3	.812			
4	.688			
5	.894			
6	.877			
7		.767		
8		.716		
9		.934		
10		.764		
11		.490		
12		.539		
13			.570	
14			.934	
15			.884	
16			.496	
17			.649	
18			.788	
19				.436
20				.498
21				.932
22				.916

Tablo 41 incelendiği zaman 4 boyutlu 22 maddeden oluşan Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğinin; 1.Alt Boyutunda 6 madde olduğu ve bu maddelerin faktör yük değerlerinin ,688 ile ,894 arasında değiştiği, 2.Alt boyutunda 6 madde olduğu ve bu maddelerin faktör yük değerlerinin ,490 ile ,934 arasında değiştiği, 3.Alt boyutunda 6 madde olduğu ve bu maddelerin faktör yük değerlerinin ,496 ile ,934 arasında değiştiği, 4.Alt boyutunda 4 madde olduğu ve bu maddelerin faktör yük değerlerinin ,436 ile ,932 arasında değiştiği görülmektedir.

Component Matrix tablosunun incelenmesi ve problemleri maddelerin belirlenerek faktör analizinden çıkarılmasından sonra ölçme aracımızda yer alan alt faktörlerin kuramsal olarak birbiriyle ilişkili olduğu varsayıldığı için dolaylı non-ortogonal döndürme tekniği-

Eğik Döndürme -Direct Oblimin tekniği kullanılarak döndürme işlemleri yapılmıştır ve sonuç olarak 4 boyutlu ölçek yapısı Tablo 41’de verilen Pattern Matrix tablosu sonuçları ile oluşmuştur. Tablo 41 incelendiğinde binişik maddelerin olmadığı ve maddelerin faktörlere makul şekilde dağıldığı anlaşılmaktadır. Bu durum ölçeğin faktör yapısının ortaya çıktığını göstermektedir. Gerek madde faktör yük değerleri, gerek binişik madde bulunmaması ve elde edilen faktör yapısı içindeki maddelerin o alt boyut içinde aynı nitelik ile ilgili olması nedeniyle Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi ile 4 boyutlu ve 22 maddeden oluşan bir yapıya sahip olduğuna karar verilmiştir. Bu duruma göre;

Tablo 42: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğinin Son Halindeki Madde Numaraları

Faktör 1 6 Madde		Faktör 2 Madde		Faktör 3 6 Madde		Faktör 4 4 Madde	
İlk	Son	İlk	Son	İlk	Son	İlk	Son
5	1	19	7	27	13	36	19
6	2	20	8	32	14	38	20
7	3	21	9	33	15	39	21
8	4	22	10	34	16	40	22
9	5	26	11	41	17		
10	6	28	12	46	18		

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan faktör yapısına göre kalan maddeler ile oluşan son halindeki maddelerin numaraları değiştirilerek yeni yapı oluşturulmuştur. Tablo 42’de ölçeğin ilk halindeki maddelerin açımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşan 4 boyutlu 22 maddelik yeni hale göre nasıl değiştirildiği gösterilmiştir.

Faktör yüklerinin hangi boyut altında toplandığını tespit ettikten sonra boyutların isimlendirilmesi işlemine başlanmıştır. Bu çerçevede maddelerin içerikleri göz önünde bulundurularak her boyuta bir isim verilmiştir. Bu isimler;

1. İlk boyutta yer alan maddelerde okul müdürünün öğretmene araştırma yapabilmesi için verdiği destek, öğretmene bu konudaki yaklaşımları ile ilgili olmasından dolayı bu faktör *Araştırmayı Destekleyici*,

2. İkinci boyutta yer alan maddelerin okul müdürünün öğretmenlerin yeni bilgiler edinmesi için meslektaş öğrenmesi sağlaması, yeni eğitime yönlendirmesi, eğitimler araştırması, uygulamalarını geliştirmesi için eleştiri yapması ve rehberlik etmesi ile ilgili olmasından dolayı bu faktör **Mesleki Uygulamaları Geliştirici**,
3. Üçüncü boyutta yer alan maddelerde okul müdürünün sürekli gelişimi sağlamak amacıyla araştırmayı özendirilmesi, faaliyetler planlaması bulunduğundan dolayı bu faktör **Sürekli Gelişimi Sağlayıcı**,
4. Dördüncü boyutta yer alan maddeler okul müdürünün öğretmenlerin yaptığı çalışmalarını değerlendirmesi, geri bildirimde bulunması, sonuçları değerlendirmesi, araştırmalardan faydalanmasını takip etmesi ile ilgili olduğundan dolayı bu faktör **Uygulamaları Değerlendirici**

olarak isimlendirilmiştir.

b) Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Her bir indeksin modelin uyumu ile ilgili olarak farklı bilgiler ortaya koyması nedeniyle araştırmacılar da genelde birden fazla indeksi rapor etmektedir. Kline (2005) araştırmada; 1) Ki-kare modelinin, 2) RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation- Yaklaşım Hatalarının Ortalama Karekökü) değerinin, 3) CFI (Comparative Fit Index- Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), 4) SRMR (Standardized Root Mean Square Residual- Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü) indekslerinin bulunması gerektiğini belirtmiştir. Benzer bir açıklama ile Brown (2006) indekslerin Monte Carlo çalışmalarındaki performanslarına bakarak kabul edilebilir bir uyum için istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir Ki-kare, RMSEA, SRMR, CFI ve NNFI (Non-normed fit Index)'nin rapor edilmesini önermektedir.

Jackson ve arkadaşları (2009) 1998–2006 yılları arasında American Psychological Association Journal (APA)'da yayınlanan ve DFA sonuçlarını rapor eden 194 makale (1409 faktör modeli) için karşılaştırmalı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Jackson (2009) çalışması ile DFA çalışan araştırmacıların büyük bir çoğunluğunun en temel ölçütlerden birisi olan ki-kare (X^2) indeksini (89,2%) raporlarında belirttikleri; X^2 indeksinden sonra, en çok CFI (78,4%), RMSEA (64,9%) ve TLI (46,4%) uyum indekslerine göre çalışmalarını tamamladıklarını ortaya koymuşlardır.

Çalışmamızda Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğine AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yapısının toplanan veriler için uygunluğunu belirlemek amacıyla verilere LISREL 8.80 programı kullanılarak DFA uygulanmıştır. Tablo 43’de önerilen modelin uyum değerleri belirtilmiştir.

Tablo 43: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğinin DFA Uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Sınır	Mükemmel Uyum Sınırı	Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğinin Uyum İndeks Değerleri
NFI	0.90 ve üzeri	0.95ve üzeri	0.98
NNFI	0.90 ve üzeri	0.95 ve üzeri	0.99
IFI	0.90 ve üzeri	0.95 ve üzeri	0.99
RFI	0.90 ve üzeri	0.95 ve üzeri	0.98
CFI	0.95 ve üzeri	0.97 ve üzeri	0.99
GFI	0.85 ve üzeri	0.90 ve üzeri	0.84
AGFI	0.85 ve üzeri	0.90 ve üzeri	0.81
RMR	0.50 ve 0.80 arası	0.000 ve <0.050 arası	0.061
RMSEA	0.50 ve 0.80 arası	0.000 ve <0.050 arası	0.073
$\frac{X^2}{sd}$	Bulunan değerler istatistiksel olarak anlamsız ve $\frac{X^2}{sd} < 3$ olmalıdır		$\frac{432,58}{203} = 2,13$

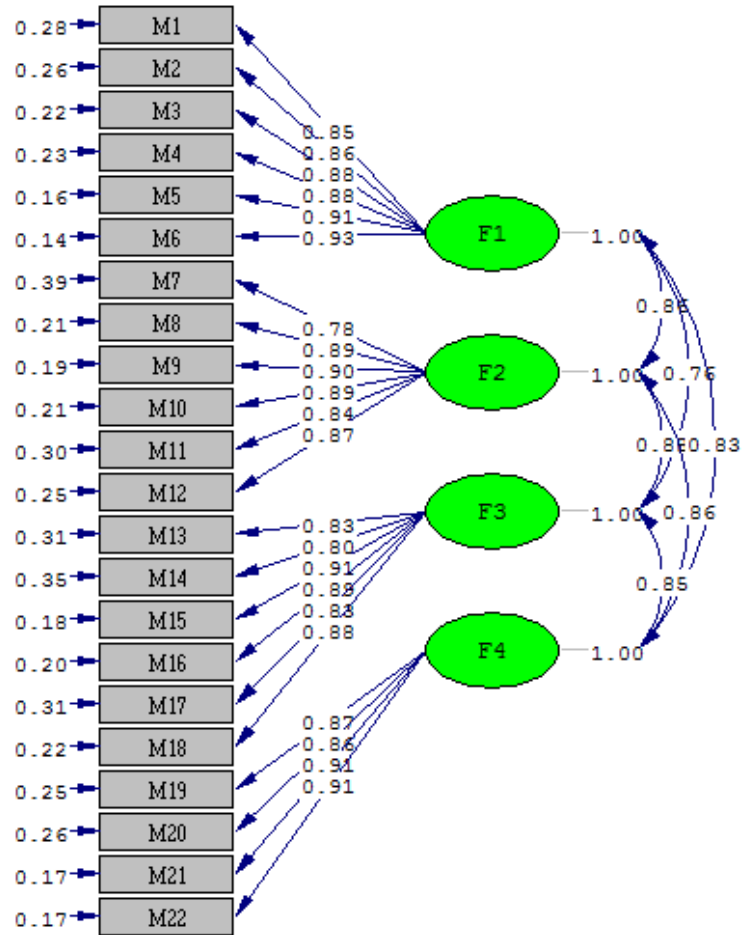
Kaynak: Schumacher ve Lomax, 2004

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, elde edilen uyum indeksi değerleri $X^2 = 432,58$, $sd=203$, NFI=0.98, IFI=0,99, CFI=0,99, NNFI=0,99, RFI=0,98, GFI=0.84, AGFI=0,81, RMR=0,061, SRMR=0,040, ve RMSEA=0,073 olarak hesaplanmıştır. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı (X^2/sd) 2,13’tür. Bu oranın 3’ten küçük olması nedeniyle model uyumunun mükemmel olduğu söylenebilir. Çünkü oranının 3’ün altında olması mükemmel uyuma 5’in altında olması orta düzeyde uyuma işaret etmektedir (Schumacher ve Lomax, 2004; Sümer, 2000). Erkorkmaz ve diğerleri (2013) RMSEA ve SRMR değerlerinin 0,05-0,08 aralığında kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğini vurgulamaktadır. Bu modelde hesaplanan SRMR=0,040, ve RMSEA=0,073 değerleri kabul edilebilir uyum derecesindedir. Ayrıca RMSEA ve RMR değerlerinin 0,10’dan küçük olması modelin kabul edilebilir olduğunu

göstermektedir (Yılmaz ve Çelik, 2009; Bentler ve Bonett, 1980; Kelloway, 1998; Bollen, 1998; HuveBentler, Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Önerilen model için RMR=0,061 ve RMSEA=0,073'dir RMR uyum değerinin 0.04 düzeyinde olması uyumun mükemmel olduğu anlamına gelmektedir (Brown, 2006). Garson (2004) CFI ve NNFI değerleri için 0,80 ve üzerinin bile kabul edilebilir değer olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada elde edilen CFI=0,99 ve NNFI=0,99 değerleri bulunmuş, bu değerlere bakıldığında Hu ve Bentler (2000) ve Sümer (2000) temel alındığında uyumun oldukça iyi olduğu söylenebilir (≥ 0.90 =iyi uyum). NFI için Sümer (2000), Hu ve Bentler (2000) 0.95 üzerinde olması halinde mükemmel uyum gösterdiğini belirtmişlerdir. NFI=0.98 değerinin mükemmel uyum düzeyinde olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgular, faktör yapısının toplanan verilerle uyum gösterdiğine işaret etmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde ölçeğin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

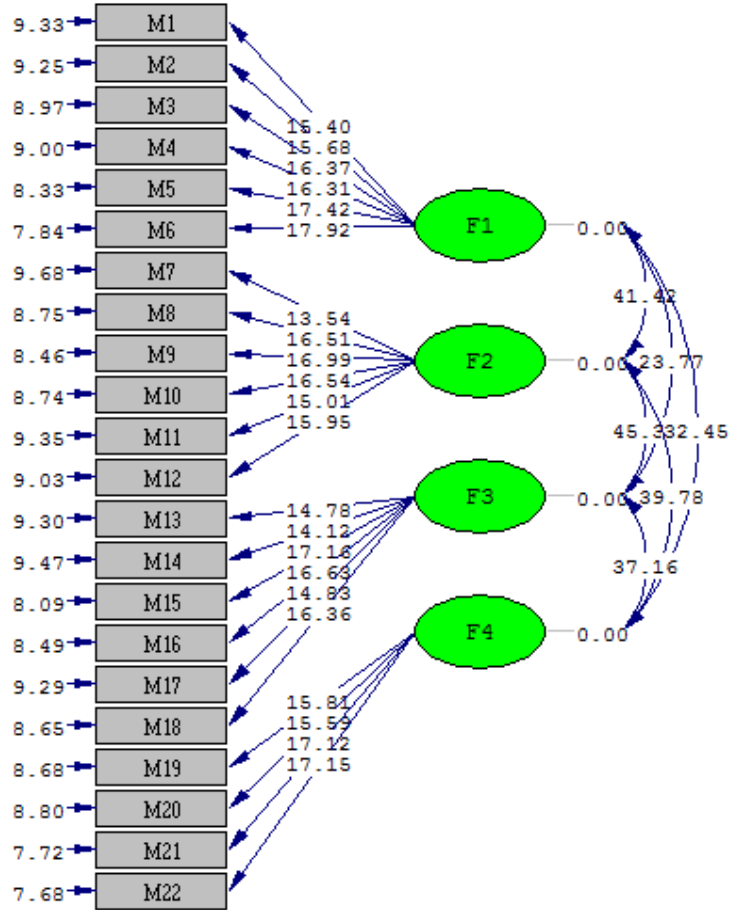
Yapılan DFA analizi sonucunda dört faktörlü yapının öğretmenler üzerinde ne derece uyum gösterdiği incelenmiştir. Bu doğrultuda Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeği'ne ilişkin birinci düzey DFA sonuçlarına ait path diagramı ve faktör yükleri Şekil 9 ve Şekil 10 da sunulmuştur.

Şekil 9:Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeği'ne İlişkin Birinci Düzey DFA Sonuçları Path Diagramı ve Faktör Yükleri, Standart Katsayılar



Chi-Square=432.58, df=203, P-value=0.00000, RMSEA=0.073

Şekil 10:Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeği'ne İlişkin Birinci Düzey DFA Sonuçları Path Diagramı ve Faktör Yükleri, t-Testi Katsayıları



Chi-Square=432.58, df=203, P-value=0.00000, RMSEA=0.073

Lisrel programı (Lisrel 8.80) kullanılarak, bir kuram temelinde önceden belirlenmiş faktörlerin denenmesi sonucunda kuramın sayıltıları doğrultusunda seçilen değişkenlerin doğrulayıcı faktör analizinde istenilen faktörlerde ne oranda yer aldıkları incelenmiştir. Analiz sonucunda öncelikle ilişkilerin beklenen yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olup olmadıkları, ayrıca modelin uyum indeksleri bakımından istenilen değerleri sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Elde edilen sonuçların istenilen değerleri sağladığı görülmüştür. Modelin yeterli uyum değerlerini sağlamadığı durumlar oluşmadığı için, analiz sonrasında modifikasyon indeksleri incelenmesine gerek kalmamış ve bu indekslerin önerileri doğrultusunda gösterge ya da örtük değişkenler arasında yeni bağlantılar eklenmek gibi süreçlere ihtiyaç duyulmamıştır. Analiz sonuçları faktörler arasındaki ilişkilerin yüksek olduğunu göstermiştir.

5.03.2. Nitel Veri Toplama Araç ve Teknikleri

İnsanların duygularını, düşüncelerini ve niyetlerini ortaya koyabilmek için nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama yöntemi olan görüşmelerden yararlanılmaktadır. Önceden belirlenmiş bir amaç doğrultusunda karşılıklı etkileşim yoluyla bireylerin görüşlerini almayı sağlayan görüşme ile bir bireyin iç dünyasına girmek ve bakış açısını anlamak mümkün olabilmektedir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 120).

Yapılacak görüşme ile belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi edinmek amaçlanmaktadır (Özdemir, 2010). Bu bağlamda çalışmamızda öğretmenlerin araştırma öz-yeterliklerini ve bunları etkileyen faktörleri daha detaylı inceleyebilmek ve derinlemesine bilgi edinebilmek için görüşmelerden faydalanılmıştır.

Görüşme formunun hazırlanmasında; kolay anlaşılabilir sorular yazma, odaklı sorular hazırlama, açık uçlu sorular sorma, yönlendirmekten kaçınma, çok boyutlu soru sormaktan kaçınma, alternatif sorular ve sondalar hazırlama, farklı türden sorular yazma, soruları mantıklı bir biçimde düzenleme, soruları geliştirme ilkelerine (Bogdan ve Biklen, 1992; Brookfield, 1992; Patton, 1987) dikkat edilmiştir.

Öğretmenlere uygulanmak üzere oluşturulan yarı-yapılandırılmış görüşme formu nicel boyutta elde edilen sonuçlara göre oluşturulan taslak soru maddeleri ile hazırlanmıştır. Form son şeklini almadan önce, belirlenen sorular alan uzmanları ile tartışılmış ve taslak görüşme formu geliştirilmiştir. Bu araştırma ile ilgili literatüre bağlı kalacak şekilde hazırlanan taslak görüşme formu 3 doktora öğrencisi tarafından kontrol edildikten sonra 8 alan uzmanının görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş ve 1 katılımcıyla da pilot çalışma yapılarak yeterince anlaşılmayan sorulara ilave sorular, sondalar eklenerek forma son hali verilmiştir.

Görüşmeler için katılımcılara, ilk olarak çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Görüşme soruları her katılımcıya aynı sırayla sorulmuştur ve katılımcıların sorularda anlamadıkları noktalar, yönlendirici olmayacak şekilde kendilerine açıklanmıştır. Katılımcılar soruları yanıtlarken konu dışına çıkması durumunda ise, ilgili soru tekrar sorularak katılımcının görüşü alınmaya çalışılmıştır. Görüşmelerde veri kaybını önlemek ve zamandan tasarruf etmek amacıyla katılımcının izni doğrultusunda ses kaydı yapılmıştır.

Öğretmen görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk bölüm araştırmayı yapan kişiye ait bilgiler, araştırmanın amacını ve çalışmanın neden yapıldığını açıklayan kısa bir giriş ve araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti, hizmet yılı, branşı, çalıştığı okul türü ve öğrenim durumu ile ilgili demografik özelliklerini içermektedir. İkinci bölümde ise sondalarla desteklenmiş 11 soruluk görüşme soruları bulunmaktadır.

Araştırmamızda iç geçerliği sağlayabilmek adına araştırmacının rolüne ve güvenilirliğine dikkat edilmiştir. Araştırma sürecinde araştırmacının ön yargılardan arınık bir şekilde etkinlikleri sürdürmesi sağlanmıştır.

Yapılan görüşmelerin amacı, öğretmenlerin araştırma öz-yeterlik düzeylerini belirlemek ve bunun geliştirilmesinde müdür rolleri ile ilgili alt bileşenlere yönelik testlerde vermiş oldukları cevapları daha anlaşılır bir hale getirmektir. Hazırlanan görüşme formu ile öğretmen araştırma öz-yeterlik düzeyleri ve bunu geliştirme ile ilgili öğretmenlerin

- a) Araştırma yapıp-yapmama durumları, eylem araştırmasına yaklaşımları,
- b) Araştırmaları takip etme, uygulamalarında kullanma durumları,
- c) Araştırma yapabilmek için gerekli yeterlik düzeyleri, araştırmada yaşanabilecek zorluklar ile baş edebilme durumları,
- d) Araştırma ile ilgili etkinliklerde yer alma/etkinliklere katılma durumları,
- e) Okul müdürünün araştırma ile ilgili yaklaşımları, desteği, neler yapıp neler yapmadığı,
- f) Okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yaptıkları,
- g) Araştırma öz-yeterliklerinin geliştirilmesinde etkili olan diğer faktörler

hakkında detaylı bilgilere erişmek amaçlanmıştır.

Buna göre; öğretmenlere, araştırma öz-yeterlikleri ve bu yeterliklerin geliştirilmesinde okul müdürünün rolleri ile ilgili olarak sondalar ile desteklenmiş Ek-3'te verilen 11 adet yarı yapılandırılmış soru sorularak görüşmeler yapılmıştır.

Çalışmamızda görüşmeler nicel verilerin analiz edilmesinden sonra gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ölçek formlarında görüşme için gönüllü olacağını belirten öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde 27 öğretmen ile yaklaşık 30 dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Ancak yapılan görüşmeler sonucunda 23 görüşme içerik analizi açısından yeterli bulunmuştur. 4 öğretmenle yapılan görüşmeler incelendiğinde ise

verilen cevapların çalışmaya katkı sağlayacak nitelikte olmaması, yüzeysel ve geçiştirmeye yönelik cevaplar verilmiş olması ve zengin, derinlemesine bilgiler içermemesi nedeniyle bu görüşmeler içerik analizine dâhil edilmemiştir. Görüşme yapılan öğretmenler ile ilgili demografik özellikler aşağıda Tablo 44’de verildiği gibidir.

Tablo 44: Görüşmeye Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

	RUMUZ	CİNSİYET	ÖĞRENİM DURUMU	OKUL TÜRÜ	KIDEM
1	Yavuz	Erkek	Lisans	Lise	10
2	Demet	Kadın	Lisansüstü	Lise	7
3	Müge	Kadın	Lisansüstü	Lise	16
4	Hande	Kadın	Lisans	Lise	20
5	Metin	Erkek	Lisansüstü	Lise	4
6	Arzu	Kadın	Lisans	Ortaokul	12
7	Ahmet	Erkek	Lisans	Ortaokul	13
8	Bülent	Erkek	Lisans	Lise	15
9	Didem	Kadın	Lisansüstü	İlkokul	8
10	Zafer	Erkek	Lisans	Lise	14
11	Osman	Erkek	Lisansüstü	Lise	16
12	Sevinç	Kadın	Lisans	Lise	13
13	Özge	Kadın	Lisans	Lise	15
14	Faruk	Erkek	Lisansüstü	Lise	9
15	Şükriye	Kadın	Lisans	Lise	11
16	Ali	Erkek	Lisans	Lise	12
17	Yeşim	Kadın	Lisans	İlkokul	13
18	Kadir	Erkek	Lisansüstü	Lise	15
19	Veli	Erkek	Lisans	Lise	14
20	Ebru	Kadın	Lisans	Lise	14
21	Nazlı	Kadın	Lisans	Lise	20
22	Akif	Erkek	Lisans	Lise	12
23	Buket	Kadın	Lisans	Lise	17

Yapılan yüz yüze görüşmelere 11 erkek ve 12 kadın katılmıştır. Katılımcıların 16 tanesi Lisans eğitimi almış iken 7 katılımcı ise Lisansüstü eğitimi almıştır. Katılımcıların 2 tanesi İlkokul, 2 tanesi Ortaokul ve 19 tanesi de Lise öğretmenidir. Görüşmelere katılan

öğretmenlerin kıdemlerine bakıldığında 0-5 yıllık 1 tane, 6-10 yıllık 4 tane, 11-15 yıllık 13 tane ve 16-20 yıllık ise 5 tane öğretmen olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın nicel kısmında çıkan sonuçlara göre daha detaylı bilgilere ulaşabilmek için cinsiyet değişkenine göre bir farklılaşma olmadığı için birbirine yakın sayıda katılımcıya ulaşılmıştır. Öğrenim durumu, Okul türü ve kıdem değişkenlerine göre nicel sonuçlarda oluşan farklılaşmaları daha detaylı anlayabilmek adına katılımcıların seçimine dikkat edilmiştir.

5.04. Veri Toplama Süreci

Araştırmada nicel veriler geliştirilen ölçekler yardımı ile 2015-2016 eğitim-öğretim yılının 2. Döneminde İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde devlet okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Her iki ölçek öğretmenlere dağıtılmış ve yeterli süre verildikten sonra formlar hemen toplanmış ve geri dönüş oranının yüksek olması sağlanmıştır. Nicel veriler analiz edilmiş ve analiz sonuçları, araştırmanın nitel aşamasının tasarlanmasında yol gösterici olmuştur. Bu bilgiler doğrultusunda görüşme yapmayı kabul eden öğretmenler arasında maksimum çeşitliliği ve uygun örneklemeyi sağlayacak şekilde seçim yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda nitel veriler toplanmıştır. Nitel veriler 2016-2017 eğitim-öğretim yılı 1. Döneminde İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden elde edilmiştir. Her öğretmen ile bire bir yapılan görüşmeler 30 ila 40 dakika kadar sürmüştür.

Nitel veriler görüşme yoluyla toplanmış ve görüşmeler esnasında küçük notlar alınması suretiyle de az da olsa gözlem yapılmıştır. Çünkü görüşmeler, bireylerde doğrudan gözlenemeyen durumların ortaya konulabilmesi için kullanılan etkili yöntemlerden biridir (Glesne, 2012). Bu bağlamda, görüşmeler ile bireylerin bakış açılarını ortaya koymak amaçlanmaktadır (Patton, 2014, s. 340). Bireyler genellikle düşüncelerini sözlü olarak ifade etmeyi tercih ederler. Yazının yanlış anlamalara yol açabilmesi, daha az zamanda bireyin kendisini daha rahat ifade edebilmesi ve bireylerin genellikle düşüncelerini ifade ederken ek açıklamalarda bulunma ihtiyacının ortaya çıkması sözlü anlatımların tercih edilmesinin nedenleri arasında sayılabilir (Miles ve Huberman, 1994). Uygulanan ölçeklerin son kısmına çalışmamızın iki aşamada gerçekleşeceği

açıklaması yapılmış ve görüşme aşamasında yer almak isteyen öğretmenlere tekrar ulaşılabilir bilgileri alınmış ve gönüllülük esasına göre verilerin toplanması sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşmelere başlanmadan önce katılımcılara çalışma hakkında bilgi verilerek, çalışmanın amacından, öneminden ve kapsamından bahsedilmiştir. Daha sonra katılımcılara yapılacak görüşmelerin tamamen gönüllülük esasına dayandığı söylenmiştir. Görüşmeye başlarken sıcak ve samimi bir yaklaşımla katılımcıların rahatlamalarına imkân vermeye çalışılmıştır. Yapacakları yorumlarda hiçbir etki altında kalmadan kendi izlenim ve kanaatlerini paylaşmaları istenmiştir. Değerlendirmede Türkiye’deki genel eğitim algısından öte kendi okullarında yaşadıkları doğrultusunda değerlendirmede bulunmaları istenmiş, görüşme yapılan tüm katılımcılara kişisel bilgilerinin, okul isimlerinin paylaşılmayacağı özellikle belirtilmiştir. Tüm katılımcılara görüşme formundaki sorular aynı sırayla sorulmuştur. Gerekli görülen durumlarda araştırmacı tarafından katılımcılara yöneltilen sorular yönlendirici olmayacak şekilde detaylandırılmıştır. Görüşmeler sırasında görüşme için uygun fiziksel ortam hazırlanmasına dikkat edilmiş ve görüşülen kişilerden izin alınarak ses kaydı alınmış ve ek olarak da küçük notlar alınmıştır. Çünkü kayıt yaparken sözel olmayan davranışların not almak gerekebilmektedir.

Görüşme sürecinin daha etkili ve verimli hale getirilmesi için; görüşme sorularını sorarken akışa göre gerekli değişiklikleri yapma, soruları konuşma tarzında sorma, teşvik edici ve geri bildirimde bulunma, görüşme sürecini kontrol etme, yansız ve empatik olma (Brookfield,1992; Patton, 2002) ilkelerine dikkat edilmiştir.

5.05. Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmen araştırma öz-yeterliklerinin belirlenmesi için Öğretmen Araştırma Öz-yeterlik ölçeği verileri analiz edilmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre müdürlerin öğretmen araştırma öz-yeterliğini destekleyici rollerini belirlemek için de Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeği’nden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Ayrıca öğretmen araştırma öz-yeterlik düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olan faktörler ve okul müdürlerinin rollerini belirlemek amacıyla görüşmeler yapılmış ve bu görüşme kayıtları içerik analizine tabi tutulmuştur. Temaların belirlenmesinde ilgili alanyazın, görüşme soruları ve öğretmenlerin sorulara

verdikleri cevaplardan yararlanılmıştır. İçerik analizi sonucunda elde edilmiş olan temalar ve alt temaları için MAXQDA paket programıyla da modeller (Şekil 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19) oluşturulmuştur. Tüm bu analiz sonuçları “Bulgular ve Yorumlar” bölümünde detaylı olarak sunulmuştur.

5.06. Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmalarda, sonuçlarının inandırıcılığı en önemli ölçütler arasında gösterilir. “Geçerlik” ve “güvenirlik” bu açıdan araştırmalarda en yaygın kullanılan iki ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 255).

Araştırmanın geçerlik boyutunda “iç geçerlik” yerine “inandırıcılık” ve “dış geçerlik” yerine de “aktarılabirlik” kavramları kullanılmıştır. Bilimsel bir araştırmada inandırıcılığın sağlanabilmesi için uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcı teyidi stratejileri uygulanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 265).

Araştırmada iç geçerliği sağlayabilmek için katılımcılarla önceden görüşmeler yapılarak araştırmaya gönüllü olan öğretmenlerin çalışmaya katılımı sağlanmış, teneffüslerde ya da okul dışında görüşmeler yapılmak suretiyle de daha uzun zaman geçirilmeye çalışılmış ve bu sayede karşılıklı etkileşim sağlanarak güven ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır.

Pilot araştırma yapılarak hazırlanan görüşme formunun uygunluğu belirlenmeye çalışılmış akabinde görüşmeye katılan öğretmenlerle görüşme ve sorular hakkında değerlendirmeler yaparak görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. Bu süreç aynı zamanda araştırmacıya görüşme sürecinde karşılaşılabilecek aksaklıkları belirlemek için de fırsat oluşturmuş ve araştırmada zaman ve yer konusunda önceden çözüm bulunarak görüşme sürecinin daha verimli geçmesi sağlanmıştır.

Araştırmada hem veri kaynağı hem de nicel bulguların dâhil edilmesi ile veri çeşitlemesi kullanılmıştır. Verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular ve görüşme metinleri uzman incelemesine sunulurken uzman görüşleri alınmış ve teyit edilmiştir.

Bu araştırmada dış geçerliği sağlamak için, Erlandson ve arkadaşlarının (1993; akt: Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 270) nerdiği ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilerek temalara göre düzenlenmiş ve ilgili kısımlarda doğrudan alıntılar verilerek aktarılmıŐtır. Araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla; verilerin özgünlükleri korunmak suretiyle, araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak, yorumsuz olarak kullanılmıştır.

Lincoln ve Guba (1985: akt: Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 264) nitel araştırmada güvenirliği sağlamada; i güvenirlik için “tutarlık” ve dış güvenirlik için de “teyit edilebilirlik” stratejilerini önermektedir. Nitel araştırmada tutarlılığı sağlamada tekrar edilebilirlik nicel araştırmada olduğu gibi bir kıstas değildir. Tutarlılıkla ifade edilmek istenen “*olay ve olguların deęiŐkenlięini kabul eden ve bu deęiŐkenlięi, araştırmaya tutarlı bir biçimde yansıtabilen bir yaklaşım*” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 271) izlemektedir. Bu nedenle araştırmada tutarlık incelemesi kapsamında görüşmelerde soruların benzer bir yaklaşımla sorulmuŐ olmasına, kayıtların aynı yöntemle tutulmasına, verilerin kodlanması esnasında aynı adımların takip edilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmanın güvenirliği için araştırma verileri analiz edildikten sonra elde edilen bulgular uzman görüşüne sunulurken görüşleri alınmıştır. Bunun yanı sıra görüşme soruların hazırlanmasında ve daha sonrasında bu sorular uygulanmadan önce uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler kayıt altına alınarak veri kodlamalarında verilere bağlı kalınmıŐtır.

BÖLÜM VI: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilmiş bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

6.01.1. Nicel Araştırma Bulguları

Veriler IBM SPSS Statistics 22 programına aktarılarak analizler tamamlanmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken kategorik değişkenler için frekans dağılımları, sürekli değişkenler için ise tanımlayıcı istatistikler (X ve Sd) verilmiştir.

İki bağımsız grup arasında fark olup olmadığına Bağımsız Örneklem t testi ve ikiden fazla bağımsız grup arasında fark olup olmadığına ise Tek Yönlü Varyans Analizi ile bakılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda fark çıkması durumunda ikili gruplar arasındaki farklılıkları ise Tukey çoklu karşılaştırma test ile incelenmiştir. Analizler değerlendirilirken “Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi” (Özdamar, 2002), “SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi” (Seçer, 2015), “SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi” (Can, 2016), “Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri” (Böke,2011) “Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı” (Büyüköztürk, 2016), Scale Development Theory and Applications (Ölçek Geliştirme Kuram ve Uygulamalar) (DeVellis, 2014) kaynaklarından yararlanılmıştır.

Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğine katılan öğretmenler hakkındaki demografik veriler aşağıdaki tablolarda (Tablo 45, 46, 47, 48, 49, 50) gösterildiği biçimde oluşmuştur.

Tablo 45: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğindeki Katılımcıların Dağılımları

Değişken	Kategori	Okul Türü							
		İlkokul		Ortaokul		Lise		Toplam	
		Sayı (N)	Yüzde (%)	Sayı (N)	Yüzde (%)	Sayı (N)	Yüzde (%)	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	20	47,60	56	60,20	163	54,90	239	55,30
	Erkek	22	52,40	37	39,80	134	45,10	193	44,70
Kıdem	0-5 yıl	4	9,50	49	52,70	84	28,30	137	31,70
	6-10 yıl	14	33,30	30	32,30	40	13,50	84	19,40
	11-15 yıl	12	28,60	10	10,80	59	19,90	81	18,80
	16-20 yıl	10	23,80	4	4,30	68	22,90	82	19,00
	21 ve üstü	2	4,80	0	0,00	46	15,50	48	11,10
Öğrenim	Lisans	38	90,50	80	86,00	227	76,40	345	79,90
	Lisansüstü	4	9,50	13	14,00	70	23,60	87	20,10

Katılımcıların tablo 45’ de verilen demografik dağılımlarına çapraz olarak bakılabilir. Örneğin, ilkokulda görev yapan katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımları %47,60’ ı kadın %52,40’ı erkek olarak, ortaokulda görev yapan katılımcıların kıdem değişkenine göre dağılımları %52,70’i 0-5 yıllık, %32,30’u 6-10 yıllık, %10,80’i 11-15 yıllık, %4,30’u da 16-20 yıllık kıdeme sahip olarak görülmektedir. Bu tablodaki diğer veriler de aynı biçimde çapraz olarak detaylı biçimde katılımcılar hakkındaki demografik verileri belirtmektedir.

Tablo 46: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğindeki Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları

	Sayı (N)	Yüzde (%)
Kadın	239	55,3
Erkek	193	44,7
TOPLAM	432	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %55,3’ü kadın, %44,7’si erkektir.

Tablo 47: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğindeki Katılımcıların Branşa Göre Dağılımları

	Sayı (N)	Yüzde (%)
Sınıf Öğretmeni	44	10,2
Branş Öğretmeni	351	81,3
Meslek Öğretmeni	37	8,6
TOPLAM	432	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %10,2'si sınıf öğretmeni iken %81,3'ü branş öğretmeni ve %8,6'sı meslek öğretmenidir.

Tablo 48: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğindeki Katılımcıların Kıdeme Göre Dağılımları

	Sayı (N)	Yüzde (%)
0-5 yıl	137	31,7
6-10 yıl	84	19,4
11-15 yıl	81	18,8
16-20 yıl	82	19,0
21 yıl ve üstü	48	11,1
TOPLAM	432	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %31,7'sinin kıdemi 0-5 yıl, %19,4'ünün 6-10 yıl, %18,8'inin 11-15 yıl, %19'unun 16-20 yıl ve %11,1'inin 21 yıl ve üstüdür.

Tablo 49: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğindeki Katılımcıların Okul Türüne Göre Dağılımları

	Sayı (N)	Yüzde (%)
İlkokul	42	9,7
Ortaokul	93	21,5
Lise	297	68,8
TOPLAM	432	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %9,7'si ilkokul, %21,5'i ortaokul ve %68,6'si lisede çalışmaktadır.

Tablo 50: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeğindeki Katılımcıların Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları

	Sayı (N)	Yüzde (%)
Lisans	345	79,9
Yüksek Lisans	85	19,7
Doktora	2	0,5
TOPLAM	432	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %79,9'unun öğrenim durumu lisans iken %19,7'sinin yüksek lisans ve %0,5'inin doktora'dır.

Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeği'ne cevap veren öğretmenlerin ölçeğin tümündeki ve alt boyutlarındaki ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 51: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Ortalama (X)	Standart Sapma (Sd)
Araştırma Öz-Yeterlilik Ölçeği	3,84	0,558
İstatistikî Bilgi	3,60	0,817
Literatür Hâkimiyeti	3,67	0,734
Araştırma İçin Destek	3,92	0,690
Gruba Uyum	3,95	0,632
Zorluklarla Baş Edebilme	4,14	0,604
Eylem Araştırması Yapma	4,00	0,618
RaporlaştırmaSonuç Yorumlama	3,82	0,752

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen araştırma öz-yeterlilik ölçeği ortalaması 3,84 iken istatistikî bilgi ortalaması 3,60, literatür hakimiyeti ortalaması 3,67, araştırma için destek ortalaması 3,92, gruba uyum ortalaması 3,95, zorluklarla baş edebilme ortalaması 4,14, eylem araştırması yapma ortalaması 4 ve raporlaştırma-sonuç yorumlama ortalaması 3,82'tir.

Öğretmenlerin araştırma öz-yeterlilik düzeylerinin Cinsiyet, Branş, Kıdem, Okul Türü ve Öğrenim Durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları ise aşağıdaki tablolarda (Tablo 52, 53, 54, 55, 56) verilmiştir.

Tablo 52: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutları ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi

		Sayı (N)	Ortalama(X)	Standart Sapma(Sd)	t	p
Araştırma Öz- Yeterlilik Ölçeği	Kadın	239	3,81	0,556	-	0,115
	Erkek	193	3,89	0,560	1,577	
İstatistikî Bilgi	Kadın	239	3,50	0,882	-	0,002*
	Erkek	193	3,74	0,709	3,140	
Literatür Hâkimiyeti	Kadın	239	3,63	0,725	-	0,269
	Erkek	193	3,71	0,743	1,107	
Araştırma İçin Destek	Kadın	239	3,92	0,677	-	0,944
	Erkek	193	3,92	0,708	0,070	
Gruba Uyum	Kadın	239	3,93	0,624	-	0,382
	Erkek	193	3,98	0,642	0,875	
Zorluklarla Baş Edebilme	Kadın	239	4,12	0,630	-	0,472
	Erkek	193	4,16	0,570	0,719	
Eylem Araştırması Yapma	Kadın	239	4,00	0,613	-	0,866
	Erkek	193	4,01	0,627	0,169	
Raporlaştırma- Sonuç Yorumlama	Kadın	239	3,79	0,737	-	0,275
	Erkek	193	3,87	0,769	1,093	

(*:p<0,05)

Uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda öğretmen araştırma öz-yeterlilik ölçeği, literatür hakimiyeti, araştırma için destek, gruba uyum, zorluklarla baş edebilme, eylem araştırması yapma ve raporlaştırma-sonuç yorumlama ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

İstatistikî bilgi ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre cinsiyeti erkek olanların istatistikî bilgi ortalaması, kadın olanların ortalamasından anlamlı derecede yüksektir. Dolayısıyla cinsiyet değişkeninin istatistikî bilgilere sahip olma alt boyutu dışında öğretmenlerin araştırma öz-yeterlilik düzeylerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 53: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutları ile Branş Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi

		Sayı(N)	Ortalama(X)	Standart Sapma(Sd)	F	p	Fark
Araştırma Öz-Yeterlilik Ölçeği	Sınıf	44	3,8265	0,67585	0,758	0,469	-
	Branş	351	3,8567	0,53120			
	Meslek	37	3,7396	0,65644			
İstatistikî Bilgi	Sınıf	44	3,5568	0,68854	0,138	0,871	-
	Branş	351	3,6144	0,82882			
	Meslek	37	3,5676	0,86018			
Literatür Hâkimiyeti	Sınıf	44	3,5114	0,95228	2,113	0,122	-
	Branş	351	3,7037	0,67599			
	Meslek	37	3,5270	0,92381			
Araştırma İçin Destek	Sınıf	44	3,8750	1,05860	0,362	0,696	-
	Branş	351	3,9316	0,61263			
	Meslek	37	3,8446	0,83822			
Gruba Uyum	Sınıf	44	4,0341	0,72655	1,485	0,228	-
	Branş	351	3,9551	0,60558			
	Meslek	37	3,7973	0,74264			
Zorluklarla Baş Edebilme	Sınıf	44	4,1818	0,76234	1,560	0,211	-
	Branş	351	4,1491	0,58031			
	Meslek	37	3,9730	0,60542			
Eylem Araştırması Yapma	Sınıf	44	4,0227	0,71491	1,228	0,294	-
	Branş	351	4,0171	0,58955			
	Meslek	37	3,8514	0,74875			
Raporlaştırma-Sonuç Yorumlama	Sınıf	44	3,8273	0,75771	0,149	0,862	-
	Branş	351	3,8274	0,75483			
	Meslek	37	3,7568	0,73050			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmen öz yeterlilik ölçeği ve alt boyutları ile branş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Dolayısıyla branş değişkeninin öğretmenlerin araştırma öz-yeterlik düzeylerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 54:Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutları ile Kıdem Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi

		Sayı (N)	Ortalama(X)	Standart Sapma(Sd)	F	p	Fark
AraştırmaÖz- Yeterlilik Ölçeği	0-5 Yıl	137	3,88	0,472	1,179	0,320	-
	6-10 Yıl	84	3,81	0,604			
	11-15 Yıl	81	3,74	0,742			
	16-20 Yıl	82	3,88	0,496			
	21yıl ve üstü	48	3,91	0,419			
İstatistikî Bilgi	0-5 Yıl	137	3,84	0,558	1,329	0,258	-
	6-10 Yıl	84	3,70	0,721			
	11-15 Yıl	81	3,63	0,883			
	16-20 Yıl	82	3,46	0,872			
	21yıl ve üstü	48	3,53	0,814			
Literatür Hâkimiyeti	0-5 Yıl	137	3,65	0,852	0,160	0,958	-
	6-10 Yıl	84	3,60	0,817			
	11-15 Yıl	81	3,69	0,689			
	16-20 Yıl	82	3,63	0,825			
	21yıl ve üstü	48	3,63	0,869			
Araştırma İçin Destek	0-5 Yıl	137	3,70	0,616	2,283	0,060	-
	6-10 Yıl	84	3,68	0,642			
	11-15 Yıl	81	3,67	0,734			
	16-20 Yıl	82	4,02	0,538			
	21yıl ve üstü	48	3,90	0,775			
Gruba Uyum	0-5 Yıl	137	3,74	0,959	0,696	0,595	-
	6-10 Yıl	84	3,91	0,582			
	11-15 Yıl	81	3,96	0,475			
	16-20 Yıl	82	3,92	0,690			
	21yıl ve üstü	48	3,97	0,573			
Zorluklarla Baş Edebilme	0-5 Yıl	137	3,92	0,552	1,362	0,246	-
	6-10 Yıl	84	3,87	0,792			
	11-15 Yıl	81	3,99	0,702			
	16-20 Yıl	82	4,03	0,484			
	21yıl ve üstü	48	3,95	0,632			
Eylem Araştırması Yapma	0-5 Yıl	137	4,15	0,577	2,583	0,037*	3-4,5
	6-10 Yıl	84	4,16	0,635			
	11-15 Yıl	81	4,00	0,748			
	16-20 Yıl	82	4,21	0,530			
	21yıl ve üstü	48	4,15	0,434			
Raporlaştırma- Sonuç Yorumlama	0-5 Yıl	137	4,14	0,604	1,541	0,189	-
	6-10 Yıl	84	3,97	0,579			
	11-15 Yıl	81	3,99	0,557			
	16-20 Yıl	82	3,87	0,806			
	21yıl ve üstü	48	4,12	0,590			

(*:p<0,05)

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmen öz yeterlilik ölçeği, istatistiki bilgi, literatür hakimiyeti, araştırma için destek, gruba uyum, zorluklarla baş edebilme ve raporlaştırma-sonuç yorumlama ile kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Eylem araştırması yapma ile kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre kıdemi 11-15 yıl olanların eylem araştırması yapma ortalaması, kıdemi 0-5, 6-10, 16-20, 21 ve üstü yıl olanların ortalamasından anlamlı derecede daha düşüktür. Dolayısıyla kıdem değişkeninin eylem araştırması yapma alt boyutu dışında öğretmenlerin araştırma öz-yeterlik düzeylerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 55: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutları ile Okul Türü Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi

		Sayı(N)	Ortalama(X)	Standart Sapma(Sd)	F	p	Fark
AraştırmaÖz-Yeterlilik Ölçeği	İlkokul	42	3,81	0,686	1,582	0,207	-
	Ortaokul	93	3,93	0,526			
	Lise	297	3,82	0,547			
İstatistikî Bilgi	İlkokul	42	3,54	0,698	0,403	0,668	-
	Ortaokul	93	3,66	0,863			
	Lise	297	3,60	0,819			
Literatür Hâkimiyeti	İlkokul	42	3,48	0,961	1,701	0,184	-
	Ortaokul	93	3,72	0,790			
	Lise	297	3,68	0,675			
Araştırma İçin Destek	İlkokul	42	3,83	1,066	1,243	0,290	-
	Ortaokul	93	4,01	0,728			
	Lise	297	3,90	0,606			
Gruba Uyum	İlkokul	42	4,04	0,744	2,708	0,068	-
	Ortaokul	93	4,06	0,477			
	Lise	297	3,90	0,653			
Zorluklarla Baş Edebilme	İlkokul	42	4,17	0,780	5,098	0,006*	2-3
	Ortaokul	93	4,30	0,476			
	Lise	297	4,08	0,603			
Eylem Araştırması Yapma	İlkokul	42	4,02	0,732	1,929	0,147	-
	Ortaokul	93	4,11	0,556			
	Lise	297	3,97	0,618			
Raporlaştırma-Sonuç Yorumlama	İlkokul	42	3,80	0,765	0,779	0,459	-
	Ortaokul	93	3,91	0,776			
	Lise	297	3,80	0,743			

(*:p<0,05)

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmen öz yeterlilik ölçeği, istatistiki bilgi, literatür hakimiyeti, araştırma için destek, gruba uyum, eylem araştırması yapma

ve raporlaştırma-sonuç yorumlama ile okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Zorluklarla baş edebilme ile okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre okul türü lise olanların zorluklarla baş edebilme ortalaması, okul türü ilkokul ve ortaokul olanların ortalamasından anlamlı derecede düşüktür. Dolayısıyla okul türü değişkeninin zorluklarla baş edebilme alt boyutu dışında öğretmenlerin araştırma öz-yeterlik düzeylerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 56: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutları ile Öğrenim Durumu Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi

		Sayı(N)	Ortalama(X)	Standart Sapma(Sd)	t	P
AraştırmaÖz-Yeterlilik Ölçeği	Lisans	345	3,81	0,543	-	0,014*
	Lisansüstü	87	3,97	0,600	2,458	
İstatistikî Bilgi	Lisans	345	3,54	0,800	-	0,002*
	Lisansüstü	87	3,85	0,841	3,151	
Literatür Hâkimiyeti	Lisans	345	3,61	0,752	-	0,002*
	Lisansüstü	87	3,89	0,611	3,190	
Araştırma İçin Destek	Lisans	345	3,90	0,719	-	0,289
	Lisansüstü	87	3,99	0,560	1,061	
Gruba Uyum	Lisans	345	3,90	0,624	-	0,002*
	Lisansüstü	87	4,13	0,635	3,044	
Zorluklarla Baş Edebilme	Lisans	345	4,12	0,616	-	0,230
	Lisansüstü	87	4,21	0,553	1,203	
Eylem Araştırması Yapma	Lisans	345	4,00	0,606	-	0,670
	Lisansüstü	87	4,03	0,668	0,426	
Raporlaştırma-Sonuç Yorumlama	Lisans	345	3,81	0,728	-	0,526
	Lisansüstü	87	3,87	0,842	0,636	

(*:p<0,05)

Uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda araştırma için destek, zorluklarla baş edebilme, eylem araştırması yapma ve raporlaştırma-sonuç yorumlama ile öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlilik Ölçeği, istatistiki bilgi, literatür hakimiyeti, gruba uyum ile öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre öğrenim durumu lisansüstü (yüksek lisans/doktora) olanların Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlilik Ölçeği ortalaması, öğrenim durumu lisans olanların ortalamasından anlamlı derecede yüksektir. Öğrenim durumu lisansüstü (yüksek lisans/doktora) olanların İstatistikî Bilgi ortalaması, öğrenim durumu lisans olanların ortalamasından anlamlı derecede yüksektir. Öğrenim durumu lisansüstü (yüksek lisans/doktora) olanların Literatür Hâkimiyeti ortalaması, öğrenim durumu lisans olanların ortalamasından anlamlı derecede yüksektir. Öğrenim durumu lisansüstü (yüksek lisans/doktora) olanların Gruba Uyum ortalaması, öğrenim durumu lisans olanların ortalamasından anlamlı derecede yüksektir.

Dolayısıyla öğrenim durumu değişkeni istatistiki bilgi, literatür hakimiyeti, gruba uyum alt boyutlarını ve ölçeğin tümünü etkileyen bir faktör olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğine katılan öğretmenler hakkındaki demografik veriler aşağıdaki tablolarda (Tablo 57, 58, 59, 60, 61, 62) gösterildiği biçimde oluşmuştur.

Tablo 57: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğindeki Katılımcıların Dağılımları

Değişken	Kategori	Okul Türü							
		İlkokul		Ortaokul		Lise		Toplam	
		Sayı (N)	Yüzde (%)	Sayı (N)	Yüzde (%)	Sayı (N)	Yüzde (%)	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	30	62,50	36	48,60	140	49,60	206	51,00
	Erkek	18	37,50	38	51,40	142	50,40	198	49,00
Kıdem	0-5	6	12,50	25	33,80	76	27,00	107	26,50
	6-10	18	37,50	32	43,20	38	13,50	88	21,80
	11-15	16	33,30	10	13,50	63	22,30	89	22,00
	16-20	6	12,50	5	6,80	52	18,40	63	15,60
	21+	2	4,20	2	2,70	53	18,80	57	14,10
Öğrenim	Lisans	40	83,30	70	94,60	215	76,20	325	80,40
	Lisansüstü	8	16,70	4	5,40	67	23,80	79	19,60

Katılımcıların tablo 57' de verilen demografik dağılımlarına çapraz olarak bakılabilir. Örneğin, ilkokulda görev yapan katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımları

%62,50' ı kadın %37,50'si erkek olarak, ortaokulda görev yapan katılımcıların kıdem değişkenine göre dağılımları %33,80'i 0-5 yıllık, %34,20'si 6-10 yıllık, %13,50'si 11-15 yıllık, %6,80'i 16-20 yıllık ve %2,70'i de 21 ve üstü kıdeme sahip olarak görülmektedir. Bu tablodaki diğer veriler de aynı biçimde çapraz olarak detaylı biçimde katılımcılar hakkındaki demografik verileri belirtmektedir.

Tablo 58: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğindeki Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları

	Sayı (N)	Yüzde (%)
Kadın	206	51,0
Erkek	198	49,0
TOPLAM	404	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %51'i kadın iken %49'u erkektir.

Tablo 59: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğindeki Katılımcıların Branşa Göre Dağılımları

	Sayı (N)	Yüzde (%)
Sınıf Öğretmeni	46	11,4
Branş Öğretmeni	328	81,2
Meslek Öğretmeni	30	7,4
TOPLAM	404	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %11,4'ü sınıf öğretmeni iken %81,2'si branş öğretmeni ve %7,4'ü meslek öğretmenidir.

Tablo 60: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğindeki Katılımcıların Kıdeme Göre Dağılımları

	Sayı (N)	Yüzde (%)
0-5 Yıl	107	26,5
6-10 Yıl	88	21,8
11-15 Yıl	89	22,0
16-20 Yıl	63	15,6
21 +	57	14,1
TOPLAM	404	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %26,5'inin kıdemi 0-5 yıl iken %21,8'inin 6-10 yıl, %22'sinin 11-15 yıl, %15,6'sının 16-20 yıl ve %14,1'inin 21 yıl ve üzeridir.

Tablo 61: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğindeki Katılımcıların Okul Türüne Göre Dağılımları

	Sayı (N)	Yüzde (%)
İlkokul	48	11,9
Ortaokul	74	18,3
Lise	282	69,8
TOPLAM	404	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %11,9'u ilkokul, %18,3'ü ortaokul ve %69,8'i lisede çalışmaktadır.

Tablo 62: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğindeki Katılımcıların Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları

	Sayı (N)	Yüzde (%)
Lisans	325	80,4
Yüksek Lisans	77	19,1
Doktora	2	0,5
TOPLAM	404	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %80,4'ünün öğrenim durumu lisans iken %19,1'inin yüksek lisans ve %0,5'inin doktora'dır.

Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeği'ne cevap veren öğretmenlerin ölçeğin tümündeki ve alt boyutlarındaki ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 63'te verilmiştir.

Tablo 63: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeği ve Alt Boyutlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Ortalama (X)	Standart Sapma (Sd)
Müdür Rollerini Ölçeği	3,20	0,955
Araştırmayı Destekleyici,	3,28	1,063
Mesleki Uygulamaları Geliştirici	3,27	1,012
Sürekli Gelişimi Sağlayıcı	2,89	1,084
Uygulamaları Değerlendirici	3,44	1,055

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeği ortalaması 3,20 iken araştırmayı destekleyici ortalaması 3,28, mesleki uygulamaları geliştirici ortalaması 3,27, sürekli gelişimi sağlayıcı ortalaması 2,89 ve uygulamaları değerlendirici ortalaması 3,44'tür.

Tablo 64: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini ve Alt Boyutları ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi

		Sayı (N)	Ortalama (X)	Standart Sapma(Sd)	t	p
Müdür Rollerini Ölçeği	Kadın	206	3,21	0,956	0,202	0,840
	Erkek	198	3,19	0,956		
Araştırmayı Destekleyici	Kadın	206	3,31	1,042	0,503	0,615
	Erkek	198	3,25	1,086		
Mesleki Uygulamaları Geliştirici	Kadın	206	3,32	0,972	1,099	0,273
	Erkek	198	3,21	1,052		
Sürekli Gelişimi Sağlayıcı	Kadın	206	2,85	1,128	-	0,464
	Erkek	198	2,93	1,039		
Uygulamaları Değerlendirici	Kadın	206	3,43	1,068	-	0,840
	Erkek	198	3,45	1,044		

Uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini ve alt boyutları ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Dolayısıyla cinsiyet değişkeninin Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini ve Alt Boyutlarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 65: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini ve Alt Boyutları ile Branş Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi

		Sayı (N)	Ortalama(X)	Standart Sapma(Sd)	F	p	Fark
Müdür Rollerini Ölçeği	Sınıf	46	3,23	0,849	0,161	0,852	-
	Branş	328	3,21	0,978			
	Meslek	30	3,11	0,874			
Araştırmayı Destekleyici,	Sınıf	46	3,34	1,015	0,264	0,768	-
	Branş	328	3,28	1,067			
	Meslek	30	3,16	1,109			
Mesleki Uygulamaları Geliştirici	Sınıf	46	3,28	1,062	0,008	0,992	-
	Branş	328	3,27	1,018			
	Meslek	30	3,29	0,890			
Sürekli Gelişimi Sağlayıcı	Sınıf	46	2,84	0,897	0,060	0,942	-
	Branş	328	2,90	1,130			
	Meslek	30	2,92	0,826			
Uygulamaları Değerlendirici	Sınıf	46	3,55	0,872	2,496	0,084	-
	Branş	328	3,47	1,086			
	Meslek	30	3,04	0,900			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini ve alt boyutları ile branş grupları arasında istatistiksel olarak

anlamli farklılık bulunmamaktadır. Dolayısıyla branş değişkeninin Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini ve Alt Boyutlarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 66: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini ve Alt Boyutları ile Kıdem Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi

		Sayı (N)	Ortalama (X)	Standart Sapma(Sd)	F	p	Fark
Müdür Rollerini Ölçeği	0-5 Yıl	107	3,37	0,899	1,295	0,271	-
	6-10 Yıl	88	3,19	0,948			
	11-15 Yıl	89	3,10	0,971			
	16-20 Yıl	63	3,08	0,961			
	21yıl ve üstü	57	3,20	1,025			
Araştırmayı Destekleyici	0-5 Yıl	107	3,46	0,883	1,796	0,129	-
	6-10 Yıl	88	3,16	1,143			
	11-15 Yıl	89	3,20	1,130			
	16-20 Yıl	63	3,12	1,048			
	21yıl ve üstü	57	3,42	1,119			
Mesleki Uygulamaları Geliştirici	0-5 Yıl	107	3,43	0,941	1,330	0,258	-
	6-10 Yıl	88	3,27	1,010			
	11-15 Yıl	89	3,15	1,072			
	16-20 Yıl	63	3,12	1,011			
	21yıl ve üstü	57	3,33	1,038			
Sürekli Gelişimi Sağlayıcı	0-5 Yıl	107	3,07	1,119	1,493	0,203	-
	6-10 Yıl	88	2,93	0,930			
	11-15 Yıl	89	2,77	1,053			
	16-20 Yıl	63	2,87	1,009			
	21yıl ve üstü	57	2,71	1,325			
Uygulamaları Değerlendirici	0-5 Yıl	107	3,57	0,969	0,970	0,424	-
	6-10 Yıl	88	3,50	1,060			
	11-15 Yıl	89	3,40	1,036			
	16-20 Yıl	63	3,27	1,093			
	21yıl ve üstü	57	3,39	1,184			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini ve alt boyutları ile kıdem arasında istatistiksel olarak anlamli farklılık bulunmamaktadır. Dolayısıyla kıdem değişkeninin Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini ve Alt Boyutlarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 67: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini ve Alt Boyutları ile Okul Türü Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi

		Sayı(N)	Ortalama(X)	Standart Sapma(Sd)	F	p	Fark
Müdür Rollerini Ölçeği	İlkokul	48	3,23	0,831	5,755	0,003*	2-3
	Ortaokul	74	3,53	0,870			
	Lise	282	3,11	0,979			
Araştırmayı Destekleyici	İlkokul	48	3,35	0,995	2,953	0,053	-
	Ortaokul	74	3,53	1,102			
	Lise	282	3,20	1,056			
Mesleki Uygulamaları Geliştirici	İlkokul	48	3,27	1,040	4,741	0,009*	2-3
	Ortaokul	74	3,59	0,947			
	Lise	282	3,19	1,011			
Sürekli Gelişimi Sağlayıcı	İlkokul	48	2,83	0,882	4,262	0,015*	2-3
	Ortaokul	74	3,22	1,075			
	Lise	282	2,82	1,105			
Uygulamaları Değerlendirici	İlkokul	48	3,57	0,858	10,006	0,000*	2-3
	Ortaokul	74	3,90	0,863			
	Lise	282	3,30	1,097			

(*:p<0,05)

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda okul müdürlerinin araştırmayı destekleyici rolü ile okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeği, okul müdürünün mesleki uygulamaları geliştirici rolü, okul müdürünün sürekli gelişimi sağlayıcı rolü, okul müdürünün uygulamaları değerlendirici rolü ile okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre okul türü lise olan öğretmenlerin Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeği ortalaması, okul türü ilkokul ve ortaokul olanlardan anlamlı derecede düşüktür. Okul türü lise olan öğretmenlerin okul müdürünün mesleki geliştirici rolleri hakkındaki puanlarının ortalaması, okul türü ilkokul ve ortaokul olanların ortalamasından anlamlı derecede düşüktür. Okul türü lise olan öğretmenlerin okul müdürünün sürekli gelişimi sağlayıcı rolleri hakkındaki ortalaması, okul türü ilkokul ve ortaokul olanların ortalamasından anlamlı derecede düşüktür. Okul türü lise olan öğretmenlerin okul müdürünün uygulamaları değerlendirici rolleri hakkındaki ortalaması, okul türü ilkokul ve ortaokul olanların ortalamasından anlamlı derecede düşüktür.

Dolayısıyla okul türü değişkeninin Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeği ve alt boyutlarını etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

Tablo 68: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini ve Alt Boyutları ile Öğrenim Durumu Değişkeni Arasındaki Farklılığın İncelenmesi

		Sayı(N)	Ortalama(X)	Standart Sapma(Sd)	t	p
Müdür Rollerini Ölçeği	Lisans	325	3,25	0,932	2,080	0,038*
	Lisansüstü	79	3,00	1,028		
Araştırmayı Destekleyici,	Lisans	325	3,35	1,020	2,542	0,012*
	Lisansüstü	79	2,99	1,185		
Mesleki Uygulamaları Geliştirici	Lisans	325	3,33	1,016	2,391	0,017*
	Lisansüstü	79	3,03	0,966		
Sürekli Gelişimi Sağlayıcı	Lisans	325	2,92	1,089	1,106	0,269
	Lisansüstü	79	2,77	1,065		
Uygulamaları Değerlendirici	Lisans	325	3,47	1,016	0,918	0,361
	Lisansüstü	79	3,34	1,202		

(*:p<0,05)

Uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda okul müdürünün sürekli gelişimi sağlayıcı rollerini ve uygulamaları değerlendirici rollerini ile öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeği, okul müdürünün araştırmayı destekleyici rolü, okul müdürünün mesleki uygulamaları geliştirici rolü ile öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre öğrenim durumu lisans olan öğretmenlerin Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeği ortalaması, öğrenim durumu lisansüstü (yüksek lisans/doktora) olanların ortalamasından anlamlı derecede yüksektir. Öğrenim durumu lisans olan öğretmenlerin müdürlerin araştırmayı destekleyici rollerini hakkındaki ortalaması, lisansüstü (yüksek lisans/doktora) olanların ortalamasından anlamlı derecede yüksektir. Öğrenim durumu lisans olan öğretmenleri okul müdürlerinin mesleki uygulamaları geliştirici rollerini hakkındaki ortalaması, lisansüstü (yüksek lisans/doktora) olanların ortalamasından anlamlı derecede yüksektir.

6.01.2. Nitel Araştırma Bulguları

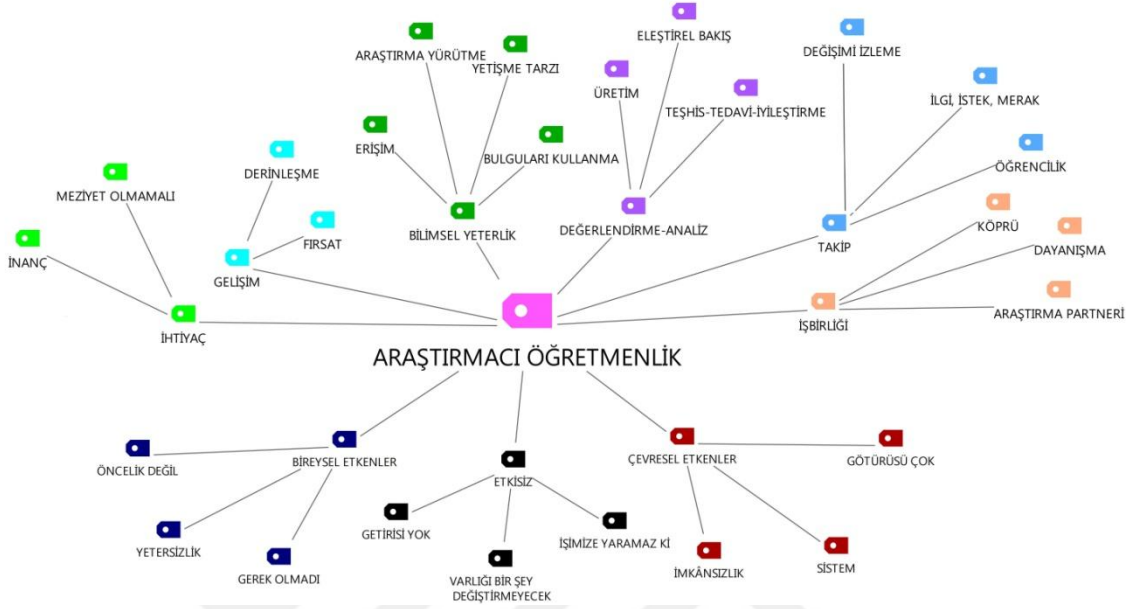
Bu bölümde çalışmanın nicel sonuçları doğrultusunda yapılmış olan görüşmelerin içerik analizine yer verilmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretmenler verdikleri cevaplar ile aynı anda birden fazla temayı işaret etmişlerdir. Dolayısıyla ilgili temayı dile getiren katılımcı sayıları toplam görüşülmüş öğretmen sayısı olan 23'ten fazla görülebilmektedir. Bu değerlerin temalara ve alt temalara nasıl dağıldığı ise aşağıdaki başlıklarda detaylı olarak gösterilmiştir. Ayrıca içerik analizi sonucundaki bulgulara yönelik olarak oluşturulan ilgili temalar ve alt temalar için de MAXQDA paket programı ile ayrı ayrı modeller (Şekil 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19) oluşturulmuştur.

Görüşme yapılan öğretmenlerin isimleri araştırmada kullanılmamış bunun yerine cinsiyetlerine uygun olacak şekilde her bir öğretmen için ayrı bir rumuz kullanılarak öğretmenlerin görüşleri bu şekilde verilmiştir.

(i) Öğretmenlerin “Araştırmacı Öğretmenlik” Hakkındaki Görüşleri Nelerdir?

Nitel verileri toplamak için hazırlanan görüşme sorularından biri “Öğretmenin araştırmacı olması size ne ifade ediyor, bu konudaki görüşlerinizi açıklar mısınız?” sorusudur. Bu soru ile öğretmenlerin “Araştırmacı Öğretmenlik” hakkındaki görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Yapılan görüşmeler doğrultusunda öğretmenlerin bu soruya verdiği cevaplardaki ortak noktalar ve farklılaşmalar dikkatle incelenmiş ve aşağıdaki temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Öğretmenin araştırmacı olması yani “Araştırmacı Öğretmen” yaklaşımı ile ilgili öğretmenlerin genel düşünceleri Tablo 69 ve Tablo 70'deki gibi oluşmuştur. Tablolarda (Tablo 69 ve Tablo 70) bu soru ile ilgili olarak öğretmenlerin düşünceleri doğrultusunda oluşan temaları dile getirenlerin sayısı verilmiştir. Bu temaların birbiri ile ilişkileri ise Şekil 11'de gösterilmiştir.

Şekil 11:Araştırmacı Öğretmenlik Hakkındaki Tüm Görüşlerle (Olumlu-Olumsuz) Oluşan Model



Şekil 11’deki model incelendiğinde öğretmenlerin “Araştırmacı Öğretmenlik” hakkındaki görüşlerini belirlemek için yapılan görüşmelerde bu konu hakkında hem olumlu hem de olumsuz görüş bildiren öğretmenler olduğu görülmektedir. Bu konu hakkında yapılan analizler doğrultusunda toplam dokuz ana tema oluşmuştur. Bu temaların altısı olumlu değerlendirmeler için üçü de olumsuz değerlendirme yapmış olanlar için oluşturulmuştur. Olumlu değerlendirme temaları toplam onyediy alt temadan olumsuz değerlendirme temaları da dokuz alt temadan oluşmaktadır.

Araştırmacı öğretmenliğin gerekli olduğunu düşünen ve olumlu değerlendirme yapanlar için *ihtiyaç*, *gelişim*, *bilimsel yeterlik*, *değerlendirme-analiz*, *takip*, *işbirliği* ana temaları, araştırmacı öğretmenliğin gereksiz olduğunu düşünen ve olumsuz değerlendirme yapanlar için *bireysel etkenler*, *çevresel etkenler*, *etkisiz* ana temaları oluşturulmuştur. Bu temalar ve alt temaları ile ilgili sayısal analizler ise Tablo 69 ve Tablo 70’deki gibi oluşmuştur.

Tablo 69:Araştırmacı Öğretmenlik Hakkında Temalar (Olumlu Görüşler)

Temalar ve Alt Temalar	İlgili Temayı Dile Getiren Katılımcı Sayısı (N=23)
İhtiyaç	23
Meziyet Olmamalı	7
İnanç	9
Gelişim	23
Fırsat	9
Derinleşme	8
Bilimsel Yeterlik	41
Bulguları Kullanma	17
Araştırma Yürütme	16
Yetişme Tarzı	6
Erişim	2
Değerlendirme-Analiz	49
Eleştirel Bakış	24
Teşhis-Tedavi-İyileştirme	15
Üretim	7
Takip	24
Değişimi İzleme	6
Öğrencilik	5
İlgi, İstek, Merak	5
İşbirliği	9
Köprü	2
Araştırma Partneri	5
Dayanışma	2

Tablo 69 incelendiğinde olumlu görüşler doğrultusunda oluşturulan ihtiyaç ana teması; meziyet olmamalı, inanç alt temalarına, gelişim ana teması; fırsat, derinleşme, çıkarım alt temalarına, bilimsel yeterlik teması; bulguları kullanma, araştırma yürütme, yetişme tarzı, erişim alt temalarına, değerlendirme-analiz ana teması; eleştirel bakış, teşhis-tedavi-iyileştirme, üretim alt temalarına, takip ana teması; değişimi izleme, arayış, öğrencilik, ilgi, istek, merak alt temalarına, işbirliği ana teması; köprü, araştırma partneri, dayanışma alt temalarına ayrıldığı görülmektedir.

Tablo 70: Araştırmacı Öğretmenlik Hakkında Temalar (Olumsuz Görüşler)

Temalar ve Alt Temalar	İlgili Temayı Dile Getiren Katılımcı Sayısı (N=23)
Bireysel Etkenler	18
Yetersizlik	3
Gerek Olmadı	7
Öncelik Değil	8
Çevresel Etkenler	12
İmkânsızlık	3
Sistem	6
Gerekleri Çok	3
Etkisiz	17
İşimize Yaramaz Ki	5
Varlığı Bir Şey Değiştirmeyecek	5
Getirisi Yok	7

Tablo 70 incelendiğinde olumsuz görüşler doğrultusunda oluşturulan bireysel etkenler ana teması; yetersizlik, gerek olmadı, öncelik değil alt temalarına, çevresel etkenler ana teması; imkânsızlık, sistem, gerekleri çok alt temalarına, etkisiz ana teması; işimize yaramaz ki, varlığı bir şey değiştirmeyecek, getirisi yok alt temalarına ayrıldığı görülmektedir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonunda araştırmacı öğretmenlik kavramı ile ilgili olarak ortaya çıkan temalar incelendiğinde aslında öğretmenlerin bu kavrama yabancı oldukları, şu ana kadar araştırmacı öğretmenliğin eksikliğini hissetmedikleri ve araştırmacı öğretmenliğe uzak oldukları görülmüştür. Ancak iyi niyet temenni olarak ifade ettikleri ama gerçekleştirmedikleri araştırma durumlarını ve yararlarını da ortaya koydukları söylenebilir. Her öğretmenin bu kavrama farklı bir açıdan yaklaşması ile ortaya çıkan değerlendirmeler incelendiğinde öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu noktanın değerlendirme-analiz teması altında toplandığı görülmektedir. Bu tema ile öğretmenler kavrama eleştirel bakış, mukayese, teşhis-tedavi-iyileştirme ve üretim olarak baktıkları görülmektedir. Öğretmenler araştırmacı öğretmenliği bir ihtiyaç olarak görmekte olduklarını eksikliğimiz, meziyet olmamalı, inanç kavramları ile

açıklamışlardır. Araştırmacı öğretmenliği bir gelişim fırsatı olduğunu düşündüklerini fırsat, derinleşme, çıkarım kavramları ile açıklamaktadırlar. Araştırmacı öğretmenliğin bilimsel yeterlik gerektiren bir kavram olduğunu yapılmış araştırmalardaki bulguları kullanma, bir araştırma yürütme, bu işin uzun bir süreç gerektirdiği ve kültür olmasının önemi vurguladıkları yetişme tarzı ve yapılmış olan çalışmalara ulaşabilme olarak değerlendirdikleri erişim açıklamalarından anlaşılmaktadır. Araştırmacı öğretmenliğe değerlendirme-analiz olarak yaklaşan öğretmenler bu kavram ile olaylara eleştirel olarak bakmanın gereğini ortaya koydukları eleştirel bakış, durumlar arasında karşılaştırma yapma olarak açıkladıkları mukayese, sorun çözümede yararlanma olarak düşündükleri teşhis-tedavi-iyileştirme ve yapılacak araştırmaların sürekli yeni bilgiler ürettiğini ifade ettikleri üretim temalarını ortaya koymuşlardır. Araştırmacı öğretmenliğe takip olarak bakan öğretmenler ise araştırma yaparak değişimin izlenebileceğini değişimi izleme teması, bu sürecin bir arayış olduğunu ortaya koydukları arayış teması, bitmeyen bir öğrenme süreci gerektirmesi yönünü ortaya koydukları öğrencilik teması, tüm bunları yapmak için içsel bir motivasyon unsurlarını ortaya koydukları ilgi, istek, merak teması ile belirtmişlerdir. Son olarak üniversite ve okullar arasındaki işbirliğinin, irtibatın sağlanmasında da önemli bir rol olarak ifade ettikleri “köprü” teması, bizzat araştırmanın içinde yer alması olarak düşündükleri araştırma partneri teması, başkalarının görüşlerine başvurma, destek alma olarak düşündükleri “dayanışma” teması ile araştırmacı öğretmenliğe işbirliği olarak yaklaştıkları söylenebilir.

Tüm bu olumlu değerlendirmelere karşın bu kavram hakkında hem olumsuz düşünceler ortaya koyan öğretmenler, sistemin içinde bulunduğu durumu değerlendirerek araştırmacı öğretmenliğin gereksiz olduğunu düşünmektedirler. Bu açıklamalara bakıldığında, kendi durumlarını değerlendirdikleri bu konuda yeterli olmadıklarını düşündükleri ve bunu yetersizlik olarak gördükleri, daha önce buna hiç gerek olmadığını ifade ettikleri gerek olmadı teması, bu kavramın öncelik olmadığını bunun öncesinde pek çok işlerinin olduğunu öncelik değil teması ile ortaya koyarak araştırmacı öğretmenliğe karşı bireysel etkenler ifade etmişlerdir. Sahip oldukları imkânların yeterli olmadığını belirttikleri imkânsızlık teması, MEB’in yapısı hakkında değerlendirme yaptıkları sistem teması, bu işin onlardan pek çok şey gerektirmesinden dolayı gerekleri çok olarak yaklaşarak araştırmacı öğretmenlik hakkında çevresel etkenler hakkında

değerlendirmede bulunmuşlardır. Araştırmacı öğretmenliğin işlerine yaramayacağını işimize yaramaz ki teması ile bu kavramın önemli olmayacağını düşündüklerini varlığı bir şey değiştirmeyecek teması ile araştırmacı öğretmenliğin herhangi bir getirisinin olmayacağını getirisi yok teması ile ortaya koyarak araştırmacı öğretmenlik hakkında etkisiz değerlendirmesi yapan öğretmenler olmuştur.

Araştırmanın nicel kısmında Öğretmen Araştırma Öz-yeterlik Ölçeği'nden elde edilen bulgular cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin istatistikî bilgi puan ortalamaları kadın öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek çıkmıştır. Ancak nitel kısımda nicel verilerin derinlemesine anlaşılmasına yönelik olarak yapılan görüşmeler sonucunda cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin araştırmacılığı üzerinde nasıl bir etkisi olduğu ya da neden erkek öğretmenlerin istatistikî bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu ile alakalı bir sonuca ulaşılmamıştır. Aynı şekilde cinsiyet değişkeninin araştırmacı öğretmenlik ile ilgili diğer alt faktörlerde de anlamlı bir farklılaşmadığı nicel verilerin analizinde de detaylı olarak ortaya konulmuştur.

Ayrıca araştırmamızın nicel kısmında Öğretmen Araştırma Öz-yeterlik Ölçeği puanlarına bakıldığında öğrenim değişkeninin araştırmacı öğretmenlik için önemli bir boyut olduğu alt faktörler ve tüm ölçek puanlarındaki farklılaşma ile ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde nitel kısımda araştırmacı öğretmenlik ile ilgili öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin araştırmacı öğretmenlik ile ilgili olumlu değerlendirmeler yaptıkları görülmüştür. Bu sonuç ise hem nicel hem de nitel kısımda birbirini destekler niteliktedir. Dolayısıyla da öğrenim durumu değişkeninin araştırmacı öğretmenlik için önemli bir değişken olduğu söylenebilir ki bu da zaten mevcut literatür ile örtüşmektedir.

Bu temaları oluşturan değerlendirmeler hakkında daha detaylı olarak fikir sahibi olmak açısından aşağıda öğretmenlerin görüşlerine de yer verilmiştir.

Araştırmacı öğretmenliğin gerekli olduğunu düşünen ve olumlu değerlendirme yapanların oluşturduğu ilk tema araştırmacı öğretmenliğin bir ihtiyaç olduğu şeklinde oluşmuştur. İhtiyaç temasını oluşturan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında araştırmacı öğretmenliği kendilerinin bir eksikliği olarak gördükleri, bunun bir meziyet olarak görülmemesi gerektiğini ve bu konu için gereken inanca dikkat çektikleri görülmüştür.

Bu konuyu kendi eksikliği olarak gören, araştırmacı öğretmenliğin zaten öğretmenlerin sahip olması gereken bir yeterlik olduğunu, bu noktada eksiklikleri bulunduğunu ve bunun bir meziyet olarak görülmemesi yönünde görüşlerini ortaya koymuşlardır. Katılımcılara göre; öğretmenler öğretmenlik noktasında açık yüreklilikle öz eleştiri yapabilmekte, araştırma yapmanın mesleki açıdan gereklilik olduğunu ve bu gereklilik noktasındaki yetersizliklerini “eksiklik” olarak algılamaktadırlar. Öğretmenin bu özelliğinin olması noktasında adımlar atması da mesleki açıdan önemli buldukları görülmektedir. Bu konuda değerlendirme yapan öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Pek fazla araştırma yaptığımı söyleyemem ve bu yönümü bir eksilik olarak düşünüyorum (Demet).”

“Araştırmacı olmak öğretmenler için meziyet olmamalı. Ama kendimi ayrı tutmayarak söylemem gerekir ki bu noktada büyük bir eksikliğimiz var (Müge).”

“Öğretmenin zaten mesleği gereği olması gereken bir koşul olduğunu düşünüyorum. Kendini sürekli yenilemesi ve güncellemesi gereken mesleklerden en başta öğretmenliğin geldiğini düşünüyorum. Yani araştırmacı olmak bir öğretmen için meziyet değil olması gereken bir şarttır bence (Hande).”

“Öğretmenin araştırma yapabiliyor olması bence bir ayrıcalık olmamalı, her öğretmenin sahip olması gereken bir yeterlik alanı bu (Demet).”

“Araştırmacı olmak öğretmenin tek başına yapabileceği bir şey değil çevrenin desteği de çok önemli. Ama öğretmenin araştırmacı olması da bir ayrıcalık değil tam tersi böyle bir kültürün parçası olarak sahip olması gereken bir beceridir (Yeşim).”

Araştırmacı öğretmenliğin yararına inanmak gerektiğini, bu konuya inanç olması gerektiğini belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“...elbette araştırma yapmaya başlamadan önce yapılacak çalışmaların faydasına, kullanılabilirliğine inanmak gerekli... (Yavuz).”

“...araştırma yapmayan öğretmenler bu yapılacak çalışmanın yararlı olacağını inanıyor olsalar bu inançları belki onları araştırmacı yapmak için bir etken olabilir (Müge).”

“Araştırmacılık zor ve uzun bir süreçtir. Bu süreçte araştırmanın yararlı sonuçlar vereceğine inanan öğretmenler araştırma ile mesleki gelişimlerini sağlayabilir (Osman).”

Araştırmacı öğretmenliği bir gelişim olarak gören öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan gelişim teması da alt temalara ayrılmıştır. Araştırmacı öğretmenliği gelişim olarak değerlendiren öğretmenler bunun bir fırsat olarak görülmesini ve bu sayede bilgilerinde derinleşme sağlayabileceklerini ve bunun sonucunda çıkarımlarda bulunma imkânı olacağı ortaya koymaktadırlar. Araştırmacı öğretmenlik hakkında mesleki gelişimi sağlayıcı faktör, müdahalelerini iyileştirme, geliştirme fırsatı olarak gören ve bu sayede bilgilerini, fikirlerini derinleştirebileceklerini ifade eden öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Sınıflarında yaşanan sorunların çözümlerine müdahale edebilmek adına daha iyi yöntemler bulmak için bir fırsat (Yavuz).”

“Araştırma yaparak eğitim-öğretim ile ilgili ya da okul içindeki bir sorunun belirlenmesi, çözülmesi için değişik fırsatlar yakalanabilir bu da öğretmenler için mesleki açıdan bir rahatlama, gelişme sağlayacaktır (Bülent).”

“Araştırmacılık kişinin sahip olduğu bilgisini derinleştirmesidir (Hande).”

“Bizim mesleğin getirdiği bir olumsuz yön de sürekli bizden bilgi alan kişilerle yani öğrencilerle bir arada olmak. Bu da öğretmenlerin kendilerini yeterli görmelerini sağlıyor. Hâlbuki fikri derinliğe, bilgilerin artırılmasına her zaman ihtiyaç var bunu da bence araştırmacılık sağlar (Osman).”

“Günümüzde bilgi çok ama derinleşme yok bence. Bu da insanların araştırma yapmadan hazır bilgiyi almasından kaynaklanıyor. Ama bu çok tehlikeli hele de biz öğretmenler için, çünkü biz bilgiyi edinmekle kalmıyoruz aynı zamanda bunu aktarıyoruz (Faruk).”

Öğretmenin araştırmacı olması ile yeni anlamlar çıkarabilmesi fırsatı yakalayabileceğini bu sayede bilgileri yorumlayacağını ve analizler yaparak bilgileri sentez yapabileceğini belirten öğretmenler bunun yeni çıkarımlara ulaşmada kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda görüş belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Öğretmen araştırmacı olursa bu yenilik demektir, yeni bilgilere ulaşma çıkarımlar yapma demektir. Bu yenilikleri öğrenme ortamına aktarma ve yaptıklarını sorgulama ve bunlardan sonuçlar çıkarma demektir (Zafer).”

“Öğretmen araştırmak için illa yapılmış olan araştırmalara bakmak zorunda değil ki, kendini de araştırabilir. Yani yaptıklarım doğru mu, etkili mi, verimli mi, öğrencilere ulaşıyor mu? Şeklinde sorular ile kendini test edebilir ve bunu da araştırma yöntem ve teknikleri ile yapabilir ve elde ettiği sonuçlar mesleki anlamda büyük bir gelişim fırsatı sunar (Faruk).”

“...öğretmenin uygulamalarını, yöntem ve tekniklerini sorgulamasıdır ve sorgulamayı bilimsel verilere dayandırmasıdır, elde ettiği sonuçlardan da yeni anlamlar çıkarmaya çalışmasıdır (Yavuz).”

Araştırmacı öğretmenliğin bilimsel yeterlik gerektirdiği belirten öğretmenler öğretmenin araştırmacı olabilmesi için araştırma bulgularını kullanabilmesi gerektiğini, araştırma sonuçlarını kullanmayı uygulamalarında araştırma verilerini kullanmayı, teori ile pratiğin uyumunu, araştırmaları uygulayıcılığı ortaya koyan öğretmenler bununla birlikte araştırma yürütme uygulamaları hakkında araştırma yapma, araştırmayı kendisinin yapması, araştırma eğitimi almış olması şeklinde değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Ayrıca araştırmacı öğretmenliği bir yetiştirme tarzı olduğunu ve araştırma kültürü edinmiş olmanın önemini belirten öğretmenler yapılan araştırmalara erişim sağlamayı, ulaşabilmeyi, ya da kendi yapacağı araştırmalar için gereken bilgilere nasıl ulaşabileceğini araştırmacı öğretmenlik olarak değerlendirmişlerdir.

Öğretmenlerin araştırma bulgularını kullanabilmesi konusunda görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Okulda ya da sınıf içinde ortaya çıkan sorunları bilimsel yöntemlerle çözmeye çalışmasıdır (Faruk).”

“Okuldan içeri girdiği andan itibaren yaşanabilecek tüm sorunlar için araştırmalara başvurmayı düşünmesi, araştırma bulgularını kullanmaya çalışmasıdır (Metin).”

“Karşılaştığı sorunlarda araştırma sonuçlarını kullanmaya çalışmasıdır (Buket).”

“Öğretimime yardım edeceğini düşündüğüm yöntemleri, yeni yaklaşımları, yenilikleri uygulamamdır. Yani yenilikleri kovalamaktır (Bülent).”

“Yapılmış olan araştırmaların sonuçlarını kendi uygulamalarımda yaşayacağım sorunlara çözüm üretmekte kullanmamdır (Nazlı).”

“Araştırmacıların elde ettiği, ortaya koyduğu bilgilerin biz öğretmenler tarafından uygulamaya koyulmasıdır (Özge).”

“Öğretmenlerin mesleki gelişimi adına eğitimde ortaya çıkan yenilikleri, yeni modelleri, tasarımları, etkinlikleri denemesidir (Hande).”

Öğretmenin araştırma yürütebilmesi, uygulamaları hakkında araştırma yapması, araştırmayı kendisinin yapması, araştırma eğitimi almış olması hakkında görüş belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Öğretmenlerin kendi sınıf ve okul uygulamaları hakkında küçük çaplı araştırmalar yürütmeleri (Demet).”

“Sınıfta olan sorunlar ile ilgili araştırma yapmasıdır. Mesela derse katılmayan öğrencilerin katılmama nedenleri gibi konuları araştırmasıdır (Kadir).”

“Yaptığı uygulamaları değerlendirmesi ve bunlar hakkında kararlar verebilecek araştırmalar yürütmesidir (Ali).”

“Uygulamaları hakkında bilgi toplaması ve bunları analiz etmesidir (Faruk).”

“Araştırma eğitimi almış olması ve araştırmayı kendisinin yapmasıdır (Yeşim).”

“Eğitim ile ilgili araştırmalar planlayıp, uygulamasıdır. Ancak bunun olabilmesi için elbette bununla ilgili eğitimleri almış olması ve bu şekilde yetiştirilmiş olmasıdır (Özge).”

Araştırmacı öğretmenliğin araştırma kültürü ile yetişmiş olmayı gerektirdiğini, öğretmenlerin araştırma eğitimi almış olmalarını ifade eden öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“...araştırma ile ilgili eğitim almış olması gerekir... (Ali).”

“Mesleğe başlamadan edindiği araştırmacı ruhu, kültürü meslek hayatında da devam ettirmesi (Müge).”

“Öğretmen adaylarını bilimsel bir araştırma kültürü içerisinde yetiştirmek gerekir (Hande).”

“Araştırmacı olma tek başına yapılabilecek bir şey değil bence bu bir bütündür. Bir kültür olmalı ve bu şekilde yetiştirilmesi gerekir öncelikle öğretmenin (Şükriye).”

Araştırmacı öğretmenin bilgiye nasıl erişim sağlayacağını bilmesi gerektiğini, gerekli bilgiyi elde edebilme yeterliği hakkında görüş belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“...istediği bilgileri nasıl elde edebileceğini bilmeli...(Müge)

“Araştırma yapmak için hangi kaynaklara ulaşması gerektiğini biliyor ve bunlara erişebiliyor olmalıdır (Veli).”

Araştırmacı öğretmenliği değerlendirme ve analiz yapabilme olarak düşünen ve bu konuda görüş belirten öğretmenlerin açıklamalarına bakıldığında araştırmacı öğretmenliğin eleştirel bakış, sorgulama, uygulamalarına eleştirel bakma, uygulamalarını sorgulama, deneyimlerini inceleme fırsatı sunduğunu bu sayede

mukayese, karşılaştırma yapma, kıyaslama yapılabileceğini belirten öğretmenler sorunların teşhis edip tedavi ve iyileştirme fırsatı yakalayacaklarını bu sayede sistemi sorgulama, çözüm önerisi bulma, öğrenmeye engel faktörleri tespit, yeni öneriler geliştirme gibi somut sonuçları olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmacı öğretmenlerin yapacağı değerlendirmeler ile yeni bilgiler üretilebileceğini ve bunun bir üretim süreci olabileceğini ortaya koymuşlardır.

Araştırmacı öğretmenlerin uygulamaları hakkında değerlendirme yapıp analizler yapacağını ve bu sayede sahip olunan eleştirel bakış açısı ile uygulamalarını sorgulama ve tecrübelerini inceleme fırsatı bulacağını belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Öğretmenin uygulamalarına eleştirel olarak bakabilmesidir. Çünkü bu sorgulama demektir. Sorgulayan kişi de araştırmacıdır (Müge).”

“Yeniliklere ve eleştirilere açık olan öğretmen (Metin).”

“Eleştirel düşünceye açık olmaktır. Bu anlayış öğretmenlerin araştırmacı olmasında bence en önemli araçtır (Demet).”

“Hem kendi uyguladığı eğitim faaliyetlerini hem meslektaşlarının faaliyetlerini hem de sistemi sorgulamaları...(Hande)”

“Eğitimin amaçları doğrultusunda kendi uygulamalarını sürekli incelemeleri ve değerlendirmeleri...(Didem)”

“İnceleme, tartışmalara, eleştirilere açık olması ve aynı zamanda kendi uygulamalarını da değerlendirebilmesi (Veli).”

“Uygulamalarını eleştirel bir gözle inceleyebilmeli (Yeşim).”

“Neye ihtiyacı olduğunu belirlenmesi, sorunlarını tespit edebilmesi ve bir şeye ihtiyaç duyduğunda onun için araştırma yapması, incelemesi (Ebru).”

Araştırmacı öğretmenliği bir doktorluk olarak gören ve sorunların teşhis-tedavi-iyileştirmesi için imkân yaratacağını belirten öğretmenler bu sayede sistemi sorgulama, çözüm önerisi bulma, öğrenmeye engel faktörleri tespit, yeni öneriler geliştirme gibi unsurları ortaya koymuşlardır. Öğretmenin yapacağı araştırmalar ile mukayese fırsatı yakalayacağını, karşılaştırmalar, kıyaslamalar ortaya koyabileceğini bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Öğrencilerin öğrenmesini engelleyen unsurları belirlemeye çalışan ve bu noktada ortaya çıkan soruna ve ihtiyaca odaklanan öğretmendir (Didem)

“Soruna odaklanıp teşhis eden, tedavi yollarını arayan ve sorun yaşanan durumunun iyileştirmesine çalışan öğretmendir. Aslında doktordur bir anlamda (Müge).”

“Yaptıklarımızı nasıl daha iyi yapabileceğimizi araştırmak (Yavuz).”

“Öğrencinin akademik performansını düzenli olarak izleme ve ortaya çıkan sorunlara çözüm yolları aramaktır (Özge).”

“Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlerken verilerden faydalanmak (Bülent).”

“Öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farklılıkları azaltmak için veri toplamak (Veli).”

“Ne yaptık ama ne yapılması gerekiyordu. Öğrenme ne oranda gerçekleşti... vb gibi sorular, karşılaştırmalar yapmak araştırmacılığın başlangıcı olabilir (Müge).”

Araştırmacı öğretmenliği yeni bilgiler üretme, yeni bilgileri yöntemlere, uygulamalara ulaşma olarak değerlendiren öğretmenler bunun bir üretim süreci olabileceğini belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Öğretmenin sahip olduğu tüm bilgisini, tecrübesini aktif olarak kullanarak, öğrenciye yönelik ve öğrenme ile ilgili pratik bilgiler de üretmek (Müge).”

“Araştıran öğretmen her gün aynı şekilde davranmaz. İki günü aynı değildir adeta. Sürekli üretim halindedir (Hande).”

“Uygulamalarından ve öğretim tekniklerinden yeni anlamlar çıkarmaya çalışır, sürekli yeni bilgiler üretir (Didem).”

“Öğretmenlerin mesleki gelişimi adına yeni eğitim modellerini ve faaliyetlerini denemesi, yeni bilgiler elde etmeye çalışması, yeni bilgileri kendilerinin de üretebilmesidir (Osman).”

Araştırmacı öğretmenlik bazı öğretmen görüşlerine göre bir takip sistemi olarak oluşmuştur. Burada takip ile ortaya konulan yaklaşım değişimi izleme, yani eğitimsel değişimi izleme, etkili eğitim yapabilmek adına yenilikleri takip etme, sürekli bir arayış, yeni bilgilere, yöntemlere ulaşmaya çalışma, meslek hayatında hiç bitmeyen bir öğrencilik süreci ve yaşam boyu öğrenmeye devam etme olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bu şekilde takipte bulunabilmesi için ilgi, istek ve merak faktörlerini de yapılan görüşmelerde öğretmenler belirtmişlerdir.

Araştırmacı öğretmenlerin eğitimsel değişimi izlemesi gerektiğini, etkili eğitim yapmaya çalışmak için yenilikleri takip etmesi ve değişimleri izlemesi gerektiğini ortaya koyan ve araştırmacı öğretmenliğe bir arayış olarak bakan ve araştıran öğretmenlerin yeni bilgilere, yöntemlere ulaşma çabasını belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Pedagoji ve eğitim programında meydana gelen temel değişiklikleri takip eder araştırmacı olan öğretmen (Müge).”

“Araştırmacı öğretmen değişimi izler, yakalar ve kullanır (Kadir).”

“Yaptığı uygulamalarını geliştirmek amacıyla yenilikleri, teknolojik değişimleri takip etmesidir (Yeşim).”

“Araştıran bir öğretmen yeni bilgiler arayan öğretmendir (Ebru).”

“Öğretim tekniğini yeni düşüncelere uyarlayabilen, yeni yöntemlere ulaşabilen öğretmendir (Veli).”

“Öğretmenlerin bilimsel araştırmalara ilgi duyması ve bunların sonuçlarını yakından izlemesi (Demet).”

“Öğretmenlerin mesleki gelişimi adına yeni eğitim modellerini ve faaliyetlerini araması (Arzu).”

Araştırmacı öğretmenliğin hayat boyu öğrenme gerektirdiğini ve bitmeyen bir öğrencilik olduğunu belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Yaşam boyu öğrenme ilkelerini benimsemiş olan öğretmendir (Didem).”

“Öğretmenin tüm mesleki hayatı boyunca öğrenmeye devam etmesidir (Yeşim).”

“Öğrenme isteğini daima canlı tutan ve bunun bitmeyen bir süreç olduğunu bilen öğretmendir (Müge).”

“Hayat boyu öğrenciliktir (Osman).”

Eğer öğretmen araştırmacı olmak istiyorsa bunun kolay olmayacağını ve ilgi, istek ve merak gerektirdiğini ortaya koydukları ancak yaptıkları değerlendirmelere bakıldığında sınıf içi öğrenme sorunlarına ilgi duymadıkları ve araştırma yapmayı bu şekilde değerlendirmedikleri görülmektedir. Araştırma ile ilgili sonuçları sadece takip etmekle ilgilenmenin öğretmenler açısından bir eksiklik ve gelişimi engelleyici bir durum olduğu değerlendirilebilir. Bu konuda değerlendirme yapan öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Merak ilmin hocasıdır. Araştırmacılık ta aslında merak ve ilgi olmadan sürdürülebilir bir şey değildir (Şükriye).”

“Merak eden ve istekli olan öğretmen ancak araştırmacı olabilir (Osman).”

“Araştırma merak demektir (Demet).”

“Araştırmacı öğretmen, araştırmaya meraklı olmalı ve ilgilendiği ve istediği konuları araştırmalı (Müge).”

“Öğretmenlerin bilimsel araştırmalara ilgi duyması ve bunların sonuçlarını yakından takip etmeyi istemesidir (Hande).”

Araştırmacı öğretmenlik bazı öğretmenler tarafından işbirliği teması ile ortaya konulmuştur. Burada işbirliği ile öğretmenin dışarıdan gelen araştırmacılara destek olması ve bu sayede teori ile pratik arasında bir köprü vazifesi göreceğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenin kendisinin araştırma yapamayacağını ama yapılan araştırmalara katılabileceğini yani araştırma partneri olabileceğini belirten öğretmenler işbirliğinin başka bir biçimini ortaya koymuşlardır. Son olarak araştırmacı öğretmenliğin işbirliği boyutunda meslektaşlara danışma onlarla dayanışma içinde bir çalışma gerektirdiği de ortaya koyan öğretmenler olmuştur.

Araştırmacı öğretmenliği dışarıdan gelen araştırmacılara destek olma yönü ile ele alan ve bu sayede teori ile pratiğin birleşmesini sağlayan bir köprü olarak değerlendiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Öğretmenin araştırmacı olması araştırmanın da okullarda olması demek olabilir. Bu da üniversite ve okullar arasındaki kopukluğu ortadan kaldıracaktır bir faktör olabilir. Öğretmen burada bağlantıyı sağlayan bir köprü olabilir. Çünkü doğrudan uygulayıcı ve sınıf içindeki doğrudan gözlemci öğretmendir. Suni bir durum yoktur yani (Müge).”

“Araştırmacı öğretmenler üniversite ve okullar arasındaki işbirliğinin, irtibatın sağlanmasında da önemli bir rol oynayabilir bir köprü olabilir eğer gerçekten yapılırsa tabii (Hande).”

Araştırmacı öğretmenliği yapılan araştırmalara sadece veri kaynağı olarak değil de katılımcı olarak da yani araştırmanın bir parçası, partneri olarak değerlendiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Yapılan araştırmalara öğretmenlerin de katılımının sağlanması ve onlarla araştırmayı yapanların işbirliği yapması (Demet).”

“Öğretmenlerin araştırmalara dâhil edilmesi, onların da aktif olarak araştırmanın içinde yer alması, fikirlerine değer verilmesidir (Akif).”

“Araştırmaların öğretmenlerle birlikte planlanması yani araştırmaya dâhil edilmesi öğretmeni araştırmacı yapacak önemli bir unsurdur bence. Araştırmanın dışında olmadığını hisseden öğretmen de araştırmaya dâhil olacak, katılım sağlayacak ve araştırmanın bir parçası olarak araştırmacı olabilecektir (Özge).”

“Öğretmen zaten araştırmanın doğrudan uygulayıcısı olmalı, araştırmacının dışarıdan gelip öğretmenin rolünü üstlenmesine gerek kalmaz böylece. Araştırmacı olan öğretmen doğrudan sınıfta olan kişi olur. Dışarıdan değil de içerden olur yani (Ali).”

Araştırma yaparken meslektaşlarının da yardımını almanın önemini vurgulayan ve araştırmacı öğretmenliğin işbirliği boyutunda dayanışmayı ortaya koyan görüş ise şu şekildedir;

“Araştırma yapan öğretmen başkalarının görüşlerine başvurmalı, dayanışma içine olmalı meslektaşlarının da görüşlerini mutlaka almalıdır (Akif).”

Araştırmacı öğretmenliğin gereksiz olduğunu düşünen ve olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda bireysel etkenler, çevresel etkenler ve etkisiz ana temaları oluşmuştur. Araştırmacı öğretmenliği gereksiz bulan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında gereksiz bulmasında ilk öne çıkan faktör bireysel etkenler olmuştur. Çünkü kendisinin bu konudaki yetersizliğinden kaynaklı olarak araştırmacı olamayacağını belirten öğretmenler bu konunun gereksiz olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bireysel etkenlere bakıldığında araştırma yapmaya daha önce hiç gerek olmadığını belirten öğretmenler yanında bunun çalıştıkları kurumda öncelik olmadığını ortaya koyan öğretmenler de olmuştur. Araştırmacı öğretmenliğin gereksiz olduğunu düşünen ve olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan çevresel etkenler temasına bakıldığında araştırma yapmak için gerekli imkânlarla sahip olmamak şeklinde görüş belirten öğretmenler olmuştur ve bu görüşler imkânsızlık teması altında toplanmıştır. Çevresel etkenleri değerlendiren öğretmenlerin bu konu hakkında ortaya koydukları bir diğer görüş ise sistem eleştirisi olmuştur. Mevcut hali ile müfredatın ve eğitim sisteminin öğretmenden araştırmacı olmayı istemediğini ortaya koyan öğretmenler olmuştur. Ayrıca araştırma yapıyor olmanın ya da araştırmacılığın zor bir iş olduğunu belirten öğretmenler bu konunun çok fazla gerekleri olduğunu

belirtmişlerdir. Son olarak araştırmacı öğretmenlik hakkında olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri etkisiz teması altında toplanmıştır. Bunun etkisiz olmasının nedenlerine bakıldığında araştırma yapmanın işine yaramayacağını belirten öğretmenler olmuştur. Bununla birlikte araştırmacı olmanın bir Şeyi değiştirmeyeceğini ve bunun kendisine somut bir getirisi olmadığını belirten öğretmenler de olmuştur.

Araştırmacı öğretmenlik hakkında olumsuz görüş bildiren ve bunu bireysel etkenlere bağlayan öğretmenlerin ortaya koyduğu bu konudaki yetersizlikleri hakkındaki görüşlerinden bazıları Şu Şekildedir:

“Öğretmen araştırmacı olamaz, çünkü bu konuda yeterli olduğumuzu düşünmüyorum (Sevinç).”

“Açıkçası araştırma kültürü ile yetiştirilmedim, araştırmacılık çok uzak görünüyor öğretmen için, bu konuda yeterli olmadığımı düşünüyorum (Özge).”

“Öğretmenler araştırma yapabilecek donanımda değiller bence, bu becerileri olduğunu düşünmüyorum dolayısıyla da öğretmen araştırmacı olamaz (Ebru).”

Bazı öğretmenler ise araştırmacı olmanın eksikliğini hiç hissetmediğini ve bundan dolayı araştırmacı olmaya gerek olmadığını belirtmişlerdir. Bu konuda görüş belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise Şu Şekildedir:

“Bence öğretmenlerin ortaya koyduğu araştırma sayısı yok denecek kadar azdır. Hatta belki de yoktur denilebilir. İşte yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerin araştırmaları vardır ancak (Ali).”

“Araştırma yapmaya hiç gerek olmadı, eksikliğini de hiç hissetmedim doğrusu (Ahmet).”

“Bu kavramı daha önce hiç düşünmedim. Gerek olmadı da doğrusu araştırma yapmaya (Arzu).”

“Öğretmen neden araştırmacı olsun ki, neden yapsın araştırmayı ne gerek var ki. Zaten böyle bir talep de yok bizlerden (Özge).”

“Bu kadar yıllık öğretmenin araştırma yapmadım ve eksikliğini de hiç hissetmedim. Bence gerek yok, mevcut tecrübelerimiz bizi idare eder (Ebru).”

Araştırmacı olabilmek için öncesinde pek çok işin olduğunu ve buna sıra gelene kadar daha önemli işlerin olduğunu belirten öğretmenler araştırmacı öğretmenliğin öncelik değil bir temenni olacağını ve Şuan bunun olamayacağını belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise Şu Şekildedir:

“...Öncesinde daha gerekli olan şeyler var (Demet).”

“Bence bu konuda öğretmenlerin ne yazık ki %90 gibi bir çoğunluğunun üzerinde ölü toprağı serpilmiştir ve gelişim adına bir şey yapmak istememektedirler. Zaten bu duygu içinde bulunma sonucu o kadar çok bahaneler oluyor ki araştırma yapmayı düşünene kadar... Herkes gün bitsin de eve gideyim duygusu içindedir (Hande).”

“Önceliğin bu kavramda olmadığını düşünüyorum. Zaten gerek de olmadı hiç (Ebru).”

“Araştırmacı olmak MEB’de bu kadar işin arasında öncelik sıralamasında sonlarda yer alır (Sevinç).”

Öğretmenlerin araştırmacı olabilmesi için çevresel faktörlerdeki eksiklere dikkat çeken öğretmenler bu iş ile ilgili gerekli imkânlarla sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda görüş belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“MEB bu konuya gerekli önemi vermiyor zaten. Öncesinde daha gerekli olan şeyler var. Bu da imkânsızlıkları doğuruyor. Yapmak isteyen de oldukça zorlanıyor, yapamıyor (Demet).”

“Önceliğin bu olmadığı bir kurum MEB. Dolayısıyla da gerekli imkânları da sağladığını düşünmüyorum. İmkânsızlıklar hat safhada. Yazıcıdan çıktı almak bile çoğu zaman problem oluyor daha ne diyeyim ki (Özge).”

“Araştırmacı öğretmenliği konuşmadan önce bu kavrama kurumumuzun ne kadar önem verdiğine bakmak lazım. Kurum da böyle bir kültür yok ki, öncelik bu gibi konularda değil ki. Dolayısıyla bu konunun gerektirdiği imkânlarda da büyük eksiklikler var (Akif).”

Öğretmenlerin araştırmacı olabilmesi için çevresel faktörlerdeki eksiklere dikkat çeken öğretmenlerin ortaya koyduğu bir diğer konu ise sistem eleştirisi olmuştur. Ancak öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmelerde kendileri ile ilgili olarak eleştiri yapmaktan uzak durdukları görülmektedir. Dışsal faktörleri suçlayıcı şekilde bu olguya yaklaşıyor olan öğretmenlerin içsel motivasyonlarının eksik olduğu düşünülebilir. Bu şeki ile öğretmenlerin öğrenci öğrenmesi üzerinde durmuyor olmaları da başarıyı engelleyen bir başka mevcut durumu ortaya koymasından dikkat çekicidir. Mevcut hali ile eğitim sisteminin bu şekilde öğretmenin araştırmacı olmasını talep etmediğini ortaya koyan öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Araştırmacılığa önem vermeyen bir kurum ve sistem içindeyiz. Sıra ona gelene kadar (Ali).”

“Öğretmenler derse girip çıkıyor. Geçmiş deneyimlerini, uygulamalarını tekrar tekrar kullanıyor öğretmen. Başka bir şey yapmasına da gerek yok sistem de bunu talep etmiyor ki (Ahmet).”

“Araştırmacı olmak MEB’de bu kadar işin arasında öncelik sıralamasında sonlarda yer alır. Sistem bunu gerektirmiyor (Sevinç).”

“Bunu talep etmeyen bir sistem var. MEB de böyle bir kültür de yok zaten (Ebru).”

Öğretmenlerin araştırmacı olabilmesi için çevresel faktörlerdeki eksiklere dikkat çeken öğretmenlerin değerlendirmelerine bakıldığında araştırmacı olmanın zorluklarını, bu işin oldukça fazla gerekleri olduğunu düşündükleri görülmektedir. Araştırma yapmanın çok yorucu, zaman alıcı olduğunu ve okuldaki iş yükünün çok fazla olduğunu, yapacağı tüm masrafı kendisinin karşıladığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sınıf içi gözleme ve görüşmelere başvurmaları ya da denemeler, ölçmeler ve izlemeler yapma ile ilgilenmedikleri yaptıkları değerlendirmelerde görülmektedir. Bunun ise; sürekli gündeme getirdikleri ve doğrudan maddi getirisi olmayan bir durum olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu şekilde öğrenme durumlarıyla ilgilenmek öğretmene maddi olarak doğrudan kazanç sağlayacak bir yaklaşım olarak görünmemektedir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin ortaya koydukları görüşlerden bazıları ise şu şekildedir:

“Araştırma yapmak ya da araştırma ile ilgili etkinliklere katılmak çok zaman alan ve masraflı işler doğrusu, bu masraflarımızı karşılamamızda kurumumuz destek olabilir aslında. Hep bizden çıkmasa, bizden götürmese daha iyi olur (Müge).”

“Araştırma yapmak hem bilgi yeterliği hem de sabır gerektiriyor. Oldukça yorucu ve zaman alıcı bir iş bu (Demet).”

“Araştırmacı olmak bu kadar iş yükünün arasında çok yorucu olur (Ali).”

Araştırmacı öğretmenliği etkisiz olarak değerlendiren öğretmenlerin değerlendirmelerine bakıldığında bunun işine yaramayacağını düşündükleri görülmektedir. Bu konuda görüş belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Araştırma yaparak ortaya çıkacak sonuçların ne faydası olacak ki, bunların işimize yarayacağına inanmıyorum (Ahmet).”

“Öğretmenler yapılan araştırmalara olan ilgisiz ve isteksiz. Çünkü işine yaramayacağını düşünüyor. Motivasyon önemli bir faktör bence. Kim faydasına inanmadığı bir işin içinde olmak ister ki (Zafer).”

“Araştırmacı olmaya ne gerek var ki bu bizim işimize yaramaz. Araştırmacı olmak MEB’de bu kadar işin arasında öncelik sıralamasında sonlarda yer alır. Zaten sistemde bunu gerektirmiyor (Sevinç).”

Araştırmacı öğretmenliği etkisiz olarak değerlendiren öğretmenler araştırmacı olmanın bir şeyi değiştirmeyeceğini buna değer verilmediğini düşündükleri görülmüştür. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Öncelik hep başka başka noktalarda bence. Bunun işimize yaracağını sanmıyorum. Araştırmacı olmak neye yarayacak ki, neyi değiştirecek (Şükriye).”

“Araştırmacı öğretmenliği konuşmadan önce bu kavrama kurumumuzun ne kadar önem verdiği bakmak lazım. Kurum da böyle bir kültür yok ki, öncelik bu gibi konularda değil ki. Olması neye yarayacak. Zaten bu imkânsızlıklar içinde araştırmacı olmak da çok zor (Akif).”

“Araştırmacılığa önem vermeyen bir kurum ve sistem içindeyiz. Dolayısıyla olmuş ya da olmamış bir önemi, önceliği yok. Etkisi yok çünkü varlığının etkisi yok (Ali)

“...Yapsak bu sistem içinde bir şeye yaramayacak ki. Olmasa da oluyor çünkü (Ebru).”

Son olarak araştırmacı öğretmenlik hakkında olumsuz görüş bildiren öğretmenler araştırmacı olmanın herhangi bir getirisi olmadığı için gereken ilginin ve isteğin olmadığını belirtmişlerdir. MEB’in buna değer vermediğini ve bu kadar zor bir işle uğraşmanın kendisine herhangi bir somut getirisi, ödülü olmadığını düşünen öğretmenler araştırmacı öğretmenliğin etkisiz olduğunu düşünmektedir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Araştırmacılığa önem vermeyen bir kurum ve sistem içindeyiz. Dolayısıyla olmuş ya da olmamış bir önemi, önceliği yok. Etkisi yok çünkü varlığının etkisi de getirisi de yok (Ali).”

“MEB’de araştırmacı olmanın işimize yarayan bir şey olmadığını düşünüyorum. Ne getirisi olabilir ki. Hem maddi anlamda hem de mesleki anlamda ya da ödüllendirme, yükselme anlamında (Özge).”

“Araştırmacı öğretmenliği konuşmadan önce bu kavrama kurumumuzun ne kadar önem verdiği bakmak lazım. Kurum da böyle bir kültür yok ki, öncelik bu gibi konularda değil ki. Ne sağlayacak ki bu kadar zorluklarla uğraşmak (Akif).”

“...Yapsak bu sistem içinde bir şeye yaramayacak ki, ya da ne getirisi olacak ki yapalım (Ebru).”

yönetici desteği-isteği-bilgisi, işbirliği-yardım ana temaları, öğretmenlerin araştırmacı olamayacağını düşünen ve olumsuz değerlendirme yapanlar için *araştırmayı mesleki tanımı olarak görmeme, uygulanabilirlik, eğitim eksikliği, kurum kültürü, engellemeler, kişisel* ana temaları oluşturulmuştur. Bu temalar ve alt temaları ile ilgili sayısal analizler ise Tablo 71 ve Tablo 72'deki gibi oluşmuştur.

Tablo 71:Öğretmenlerin Araştırmacı Olabilmesini Sağlayacak Faktörler İle İlgili Temalar (Olumlu Görüşler)

Temalar ve Alt Temalar	İlgili Temayı Dile Getiren Katılımcı Sayısı (N=23)
Katılımcılık	11
Uygulayıcı	11
İletişim-Etkileşim	7
Eğitim	23
Göreve Başlamadan	9
Hizmet İçi	14
Algı	28
Bakış Açısının Değiştirilmesi	6
İçsel Motivasyon	4
Kurum Kültürü	9
İnanmalı-İkna Edilmeli	9
Teşvik-Destek-Motivasyon	11
Yönetici Desteği-İsteği-Bilgisi	13
İşbirliği-Yardım	14

Tablo 71 incelendiğinde olumlu görüşler doğrultusunda oluşturulan eğitim ana teması; göreve başlamadan, hizmet içi alt temalarına, algı ana teması; bakış açısının değiştirilmesi, içsel motivasyon, kurum kültürü, inanmalı-ikna edilmeli alt temalarına ayrıldığı görülmektedir.

Tablo 72:Öğretmenlerin Araştırmacı Olabilmesini Sağlayacak Faktörler İle İlgili Temalar (Olumsuz Görüşler)

Temalar	İlgili Temayı Dile Getiren Katılımcı Sayısı (N=23)
ARAŞTIRMAYI MESLEKİ TANIMI OLARAK GÖRMEME	6
UYGULANABİLİRLİK	2
EĞİTİM EKSİKLİĞİ	7
KURUM KÜLTÜRÜ	8
ENGELLEMELER	4
KİŞİSEL	3
ATALET	1
GİRİŞİMCİ OLMA	4
BEN BİLİRİM	4

Tablo 72 incelendiğinde olumsuz görüşler doğrultusunda oluşturulan temaların araştırmayı mesleki tanımı olarak görmeme, uygulanabilirlik, eğitim eksikliği, kurum kültürü, engeller, kişisel ana temalarından oluştuğu görülmektedir.

Öğretmenlerin araştırmacı olabilmesini sağlayacak faktörler ile ilgili öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin algısının önemi ve bu konu hakkında verilmesi gereken eğitim faktörü öne çıkmaktadır. Öğretmenleri araştırmacı yapabilmek gerekli olan faktörlere bakıldığında; onları süreçlerin dışında tutmamak gerektiği yani katılımcı olmalarının önemi katılımcılık teması ile öğrendiklerini kendileri uyguladıklarında daha iyi öğrenirler ve öğrendiklerini uygulamaya daha istekli olurlar düşüncesini uygulayıcı teması ile, araştırma ile ilgili süreçlerde her türlü bilgi alma yollarını iletişim-etkileşim teması ile, henüz göreve başlamamış olan aday öğretmen eğitimlerine değinen göreve başlamadan eğitim verilmesi, halihazırda görev yapan öğretmenlere bu kültürü kazandırmak ve yeterliklerini geliştirmek maksadı ile hizmet içi yapmanın gerekliliğini eğitim teması ile, öğretmenlerin bu konu hakkındaki olumsuz düşüncelerinin bakış açısının değiştirilmesi gerekliliği, bu süreçte en önemli dayanak noktalarından olan içsel motivasyon gerekliliği, bu konu hakkında olumsuz düşünceye sahip olan kişiler için onların inanmalı-ikna edilmelerini sağlayıcı çalışmaların gerekliliği ve bu yapılacak çalışmaların elbette bir kurum kültürü olması gerekliliği algı teması ile ortaya

konulurken, öğretmenlerin araştırmacı olabilmesini sağlayacak diğer faktörler ise kurumun önemini ortaya koyan teşvik-destek-motivasyon, kurumdaki yönetici desteği-isteği-bilgisi, ve sürecin her aşamasındaki işbirliği-yardım olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin araştırmacı olamayacağını düşünen ve olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin değerlendirmelerine bakıldığında; araştırma yapmak üniversitelerin işi bu kavramı işi olarak görmeyenler araştırmayı mesleki tanımını olarak görmeme temasını, yapılan araştırmaların uygulamada yaşanan problemlere çözüm üretmekten uzak olduğu düşüncesi uygulanabilirliği yok temasını, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde bir araştırma kültürüyle yetiştirilmemiş olmaları eğitim eksikliği temasını, görev yaptıkları okullarda böyle bir kültürden yoksun olmaları kurum kültürü temasını, yapılmak istenen işlerde sürekli karşılaşılan zorlaştırıcı yaklaşımlar engellemeler temasını, içinde buldukları şahıslarına ait olumsuz değerlendirmeler ise kişisel, atalet, girişimci değil, ben bilirim temalarını oluşturmuştur.

Bu temaları oluşturan değerlendirmeler hakkında daha detaylı olarak fikir sahibi olmak açısından aşağıda öğretmenlerin görüşlerine de yer verilmiştir.

Öğretmenlerin araştırmacı olabileceğini düşünen ve olumlu görüş bildiren öğretmenlerin bu konuda ortaya koyduğu ilk değerlendirme katılımcılık olmuştur. Yani öğretmenin araştırmacı olabilmesi için yapılan araştırmalara katılımcı olması, araştırmanın öznesi konumuna gelmesini araştırma için sadece veri toplanan değil gerektiğinde veri toplayan ve araştırmaya dâhil olarak süreçlerin içinde olması gerektiğini ve bu sayede araştırma ile ilgili deneyim kazanacağını belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Dışarıdan gelen araştırmacılar bizlerden sadece anket doldurmamızı talep ediyor. Sonra onları alıp gidiyorlar. Aslında bizi de o araştırmanın bir parçası haline getirseler bu bizim araştırmacılığımızı, araştırmaya bakışımızı olumlu etkiler. Motivasyonumuz artar böylece (Demet).”

“Araştırmaların öğretmenlerle birlikte planlanması yani araştırmaya ortak olarak dâhil edilmesi, doğrudan sınıf ortamlarında öğretmenlerle iş birliği içerisinde, hatta öğretmenler tarafından uygulanması...(Didem).”

“Motivasyon unsuru önemli. Hep büyük işleri yapmak istememeli öğretmen bu isteksizliği doğuruyor. Öğretmenler; eğitim araştırmalarının nesnesi olarak görülmemeli, sadece araştırmaların uygulandığı değil, araştırmayı uygulayan kişi de olmalıdır. Ona bu fırsatı vermeli (Zafer).”

“Doğrudan öğretmenlerin gerçekleştirdiği deneyimler olmalı (Özge).”

Öğretmenlerin araştırmacı olabileceğini düşünen ve olumlu görüş bildiren öğretmenlerin bu konuda ortaya koyduğu diğer bir tema ise uygulamacılık olmuştur. Öğretmenin sınıf içinde uygulamanın doğrudan içinde olduğunu belirten öğretmenler araştırma sonuçlarını sınıf ortamına taşıyabilecek teorik bilgilerin pratiğe dökülmesini sağlayacak kişinin öğretmen olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda görüş belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“İnsanlar öğrendiklerini kendileri uyguladıklarında daha iyi öğrendiğini ve öğrendiklerini uygulamaya daha istekli olduğunu düşününce bence bu araştırma için de geçerli, yani öğretmene araştırmayı uygulama sorumluluğu verilirse bu onda araştırmacılığı geliştiren bir faktör olacaktır (Demet).”

“Öğretmenlerin öncelikle araştırmalara ilgi duyması gerekir, bu onu araştırma sonuçlarını yakından izlemeye götürür. Ancak araştırmalara ilgi gösterilmezse, bu konuda destek sağlanmazsa, ödüllendirilmezse, araştırmaları uygulayabileceği olanaklar tanınmazsa öğretmenin ilgisi, takibi fazla bir anlam taşımaz ki böyle bir kurumda (Buket).”

“Öğretmenler öğrencilerini değerlendirmede, izlemede, takip etmede bilimsel yöntemleri kullanmalı, araştırma sonuçlarını uygulamalı bu konuda iyi bir uygulayıcı olan öğretmenin araştırmacılığı da gelişecektir (Bülent).”

“Öğretmen sürekli yaratıcı etkinlikleri araştırmalı, yeni araç gereçleri, bu konudaki bilimsel gelişmeleri takip etmeli ve sınıfta bunu uygulamalı (Nazlı) .

“Araştırma sonuçlarını öğretmenin sınıfta uygulaması için araştırmacılar ile öğretmenlerin işbirliği yapması öğretmeni de araştırmaya yakınlaştırır. Teori ile pratik bir araya gelmiş olur (Akif).”

Öğretmenlerin araştırmacı olabileceğini düşünen ve olumlu görüş bildiren öğretmenlerin bu konuda ortaya koyduğu diğer bir tema ise iletişim-etkileşim olmuştur. İletişimden kasıt araştırmacı ile öğretmen arasında kurulması gereken köprü olarak ifade edilmiştir. Bu sayede öğretmenin araştırma ile ilgili kafasındaki soruların da ortadan kalkacağını düşünen öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Araştırmacı ile öğretmen arasında iletişim olmalı ki etkileşim olabilsin. İletişimsizlikten kaynaklanan araştırmaya karşı ilgisizliğin azaltılması gerekir (Demet).”

“Araştırmacı öğretmenliği bilen, daha önce bunu uygulamış olan kişiler ile iletişim, etkileşim sağlanmalı (Ali).”

“Öğretmen daha önce hiç araştırma yapmadıysa nasıl araştırmacı olacağını bilmesi için ona bu konuda bilgi vermek, yapanlar ile iletişime geçmek, süreci anlatmak gerekir (Şükriye).”

“İyi örneklerin incelenmesi, başarılı olanlar ile iletişim içinde olunması gerekir (Nazlı).”

“Öğretmenler arasında paylaşımın, işbirliğinin okul içinde ve okullar arasında olması gerekir bu konuda. Bunun için internet bulunmaz bir nimet (Didem).”

Öğretmenlerin araştırmacı olabilmesini sağlayacak faktörler ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinden bir diğeri ise Eğitim teması altında toplanmıştır. Bu temada öğretmenler öğretmenin araştırmacı olabilmesi için göreve başlamadan bu konuda eğitim almaları gerekliliği ortaya koymuşlardır. Ayrıca eğitim teması içinde öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında hali hazırda görevde olan öğretmenler için de hizmet içi eğitim verilmesinin önemini de vurguladıkları görülmektedir. Bu konuda görüş belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Mesleğe başlamadan, lisans eğitiminde iken ya da adaylık sürecinde öğretmen olacak kişilerin araştırma ile ilgili eğitim almış olmaları onların meslek hayatlarında da araştırmacı olabilmelerini sağlar bence (Ali).”

“Öğretmenler böyle bir kültürü kazanarak aslında mesleğe başlaması en iyisi. Ama mevcut yetersizlikler için de hizmet içi eğitim verilmeli (Yeşim).”

“Öğretmenlere böyle bir ilgi ve anlayışın kazandırılmasına hizmet öncesi eğitim ile başlanmalı ama şuan meslektekiler için acil olarak, uygulamalı, uzmanlar tarafından verilecek hizmet içi eğitimler planlanmalı (Müge).”

“Bilimsel araştırma yeterliklerinin artırılması için eğitim verilmeli (Hande).”

“Öğretmenlere uygulamalarında bir farklılık oluşturan ve dolayısıyla da öğrencilerine de yansıyacak hizmet içi eğitimler verilmeli (Demet).”

“Araştırmanın insanlara hem günlük hem de mesleklerinde işe yarayacak uygulamalı bilgiler sunacağını öğretecek eğitimler vermeli (Ahmet).”

“Bu konuda öğretmenlere içeriği dolu, ödüllendirici hizmet içi deneyim sağlanmalı (Veli).”

Öğretmenlerin araştırmacı olabilmesini sağlayacak faktörler ile ilgili öğretmenlerin görüşleri algı temasını oluşturmuştur. Öğretmenlerin araştırmacı olabileceğini düşünen ve olumlu görüş bildiren öğretmenler bu konuda öğretmenlerin bakış açılarının değiştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmacı olma konusunda aslında öğretmenlerin içsel motivasyona da ihtiyaç duyduğunu belirten öğretmenler de olmuştur. Öğretmenin bu konuya inanmalarının sağlanması ve yapabileceklerine ya da araştırmaların yararına inanmalarının gereğine dikkat çeken öğretmenler araştırmacı öğretmenlik konusunda öğretmenlerin ikna edilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Son

olarak araştırmacı öğretmenliğe yönelik algıda önemli olan bir diğer faktör ise kurum kültürü olarak belirlenmiştir. Çünkü çalışılan kurumun bu şekilde zor bir işe önem veriyor olmasının gerektiği yoksa öğretmenlerin ortaya koyacakları araştırma çabalarının hiçbir değeri olmayacağını belirten öğretmenler de olmuştur.

Araştırmaya karşı öğretmenlerin bakış açılarının değiştirilmesi gerektiğini düşünen öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Araştırmacılık mesleki olarak öğretmeni geliştireceğine inancının oluşması, olumsuz bakış açısının değiştirilmesine çalışılması gerek (Şükriye).”

“Öğretmenlere uygulamalarında bir farklılık oluşturan ve dolayısıyla da öğrencilerine de yansıyacak hizmet içi eğitimler verilmeli. Bu eğitimlere katılan öğretmenlerin araştırmaya bakış açılarının değişmesi amaçlanmalı (Demet).”

“Öğretmenlerin araştırma ile ilgili kötü algılarını değiştirmek gerek (Yeşim).”

“Öğretmen bir defa; “bu benim için önemli, hayatımda, mesleğimde farklılık oluşturabilir” olarak düşünmesi gerekir. Bu şekilde algıya sahip olmayanların bu olumsuz değerlendirmelerinin değiştirilmesi gerekir (Bülent).”

Öğretmenlerin araştırmacı olabilmesini sağlayacak faktörlerden birisi de içsel motivasyon unsuru olarak öğretmenler tarafından ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin araştırmacı olabileceğini düşünen ve olumlu görüş bildiren öğretmenler bu zorlu sürecin içsel motivasyon ile sürdürülebileceğine belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Önemli olan merak ve istekli olmanın yanında okulunu ve öğrencilerini geliştirebilmek adına hissedilecek memnuniyet duygusudur. Bu duygu sayesinde öğretmenler araştırmaya değer verecek, öğrenme istekleri de artacak ve bunu bir fırsat olarak göreceklere (Hande).”

“Öğretmenin bu konuda istekli ve gönüllü olması gerekir (Yeşim).”

“Araştırma zor bir süreçtir. Dolayısıyla iyi motive olmayan kişiler bu işi devam ettiremez. Ama bu motivasyon içten gelmeli, faydasına yararına inanmalı ve istekli olmalı (Demet).”

“İsteksizlik öğretmenlerdeki büyük hastalık, belki bu içsel motivasyon sağlanabilirse araştırmacı öğretmenlik gibi zor bir konuda da ilerleme sağlanabilir (Zafer).”

Öğretmenlerin araştırmacı olabilmesini sağlayacak faktörlerden birisi de kurum kültürü olarak öğretmenler tarafından ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin araştırmacı

olabileceğini düşünen ve olumlu görüş bildiren öğretmenler çalıştıkları kurumun en üst kademedeki en alt kademeye kadar her alanda bu konuya önem vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Sadece öğretmenlerin değil, bir bütün olarak MEB’den başlayıp kurumsal kültürünün oluşumunda önemli rolü olan herkesin hem hizmete başlamadan hem de mesleğe başladığında sürekli araştırma kültürünü desteklemeleri ile mümkün olabilir (Bülent).”

“Kurumum bana araştırmacılık ile ilgili desteği sağlayacağını bilmem gerek. Bu da kurumun bu konudaki sahip olduğu bakış açısını ortaya koyar. Tümüyle işin içinde olmalı, her türlü alt yapıyı, desteği, motivasyonu sunmalı (Şükriye).”

“Yalnız öğretmeni değil tüm ilgilileri, yetkilileri eğitime tabi tutmak ve bundan sorumlu tutmak gerek. Kurumda bu kültürü oluşturmak lazım sürekli olabilmesi için (Nazlı).”

“Araştırmacı öğretmenlik sadece öğretmenin tek başına ortaya koyduğu bir çaba değildir. Tüm okul tarafından benimsenen, paylaşılan, anlaşılabilir ve ortak amaçlarla hareket eden bir ekibin becerebileceği bir süreçtir (Hande).”

Öğretmenlerin araştırmacı olabilmelerini sağlayacak faktörlerden birisi de öğretmenlerin araştırmacı öğretmenliğin yararına inanmalarının, bu konuda ikna edilmelerinin gerekliliği olmuştur. Öğretmenlerin araştırmacı olabileceğini düşünen ve olumlu görüş bildiren öğretmenler hem mevcut yapılmış olan araştırmalardan faydalanabileceğine hem de kendilerinin araştırma yapabileceğine olan inançlarının zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenlerin mevcut yapılmış olan araştırmaların yararına da inanmadıklarından dolayı kullanmadıklarını belirten öğretmenler bu sonuçların faydasına inandırılan öğretmenlerin araştırmacı olabilmeleri için bir adım atılmış olabileceğini düşündükleri görülmüştür. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Öğretmenlerin yapılan çalışmaların faydasına, kullanılabilirliğine inanmaları/ inandırılmaları gerekir. Ülkemizde araştırma-geliştirmeye yönelik şartların uygun olduğunu düşünmüyorum. Dolayısıyla da yapılan araştırmaların sağlıklı sonuçlar üretmediğine inanıyorum. Yararına inanmadığım bir işin içinde olmak istemem doğrusu (Hande).”

“Araştırma gibi zorlu bir süreci becerebileceğime dair inancım zayıf biraz. Bu konuda benim gibi olup da bununla başa çıkabilmiş olan kişilerden yardım almak, onların yaptıklarını incelemek belki beni cesaretlendirir, yapabilirim inancımı artırabilir. Buna inanmam, inandırılmam lazım (Bülent) .”

“Öğretmenin başaramam korkusu var, motivasyonu düşük. Bu belki hep büyük işleri yapmayı düşünmekten olabilir. Bu isteksizliğini kendine benzeyen kişilerin başarılı olduğunu gözlemleyerek atabilir, yapabileceğine inancı artar böylece (Zafer).”

“Bunu yapabilecek kapasitede olduğumu görmem lazım. Bu da galiba bunu başarmış kişilere bakarak olabilir. Çünkü diğerlerinin yapabildiğini görmek benim de bu performansa, kapasiteye sahip olduğuma inanmamı sağlayabilir. Ama bu kişiler bana benzeyen kişiler olmalı (Didem).”

“Tecrübe önemli, bu konuda daha önce çalışmış kişiler tarafından ikna edilmem, inandırılmam, inandırılma derken hem araştırma yapabileceğime hem de araştırmanın benim için yararına, motivasyonumu artırabilir bu konuda (Veli).”

Öğretmenlerin araştırmacı olabilmesini sağlayacak faktörlerden birisi de öğretmenlerin araştırmacı olması için teşvik edilmesi, desteklenmesi ve motive edilmesi gerekliliği olmuştur. Öğretmenlerin araştırmacı olabileceğini düşünen ve olumlu görüş bildiren öğretmenler araştırma yapmanın zorluklarının aşılmasında kurumun, çevrenin destek olması gerektiğini böyle bir süreçte başka sorunlarla da uğraşmanın işleri daha da zorlaştıracağını belirten öğretmenler olmuştur. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Araştırmacı öğretmenlik sadece öğretmenin tek başına ortaya koyduğu bir çaba değildir. Tüm okul tarafından benimsenen, paylaşılan, anlaşılabilir ve ortak amaçlarla hareket eden bir ekibin becerebileceği bir süreçtir (Hande).”

“...öğretmenler için bu konuda gereken zaman, mekân..vb desteğin sağlanması gerekir (Özge).”

“Öğretmen araştırmaya teşvik edilirse ve desteklenirse araştırmacı olması sağlanabilir. Teşvik kurumsal olmalı, yani sadece laf yetmez bundan sağlayacağı faydayı bilmesi gerekir (Akif).”

“Öğretmenlere destek olabilecek, rehberlik edecek kişiler olmalı, böyle danışman gibi. İhtiyaç duyduğunda destek alabileceği bir merci (Bülent).”

Öğretmenlerin araştırmacı olabilmesini sağlayacak faktörlerden birisi de yönetici desteği, isteği ve bilgisi olarak ortaya çıkmıştır. Yönetici desteğinden kasıt hem yardımcı olması hem de engel olmaması şeklinde düşünülmektedir. Ayrıca yönetici olarak her kademedeki yöneticilerin fonksiyonunu da ortaya koyan öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Müdürün eğitim uygulamalarına ilişkin kararlarını tahminleri, önsezileri, sadece tecrübeleri yerine, verilere dayalı olarak alması son derece önemlidir (Demet).”

“Kurumsal destek noktasında yöneticilerin de desteği çok önemli. Bir şey yapmak istediğimizde önce okul müdürü engel olursa zaten süreç yürümüyor. Diğer ilçe, il yöneticilerine ulaşmak zaten daha da zor oluyor. Ondan dolayı bu desteğin üstten bakanlıktan başlayarak tüm yöneticilerde olması önemli (Ali).”

“MEB başta olmak üzere her kademe yöneticileri araştırma sonuçlarına dayalı olarak karar vermeli. En altta uygulayıcı olan öğretmen de bu kültür içinde araştırmacı olacaktır (Kadir).”

“Karar almada araştırma sonuçlarından faydalanmak, ya da araştırmalar yaparak kararları almak ve bunu sistemli olarak öğretim ve yönetim uygulamalarında kullanabilecek yöneticiler (Veli).”

“Kurumda bir öğretme-öğrenme kültürü, araştırma kültürü oluşturmalı müdür. Öğretmen de bu kültürün bir parçası haline gelmeli. Bunu sağlayabilecek bilgi ve donanımda olması müdürün ve tabii dolayısıyla da bunu talep eden sistemin olması (Zafer).”

“Öğretmenlerden desteğe ihtiyaç duyanlar mutlaka olacaktır bu konuda. Böyle bir eksikliği ortadan kaldırmak için okulda araştırmacı öğretmenlik hakkında deneyimli, bilgili yöneticilerinden yardım alabilmeli öğretmenler (Özge).”

Öğretmenlerin araştırmacı olabilmesini sağlayacak faktörlerden birisi de işbirliği ve yardım olarak ortaya çıkmıştır. İşbirliği yapma noktasında öğretmenler meslektaşlarının destekleyici olabileceğini düşünmektedirler. Ayrıca yardım konusunda da meslektaşlarının yardımına ihtiyaç duyacağını belirten öğretmenlerin yanında uzman kişilerden de yardım almanın önemini belirten öğretmenler olmuştur. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Böyle zorlu bir süreçte destek görmem çok önemli. Zorluklarla karşılaştığımda- ki mutlaka olacaktır- yardımcı olacak birileri ile işbirliği yapip süreci birlikte yürütmek gerekir (Ebru).”

“Öğretmenlere destek olabilecek, rehberlik edecek kişiler olmalı, böyle danışman gibi onlarla işbirliği içinde olabilmeli (Bülent).”

“Araştırmacı öğretmenlik öğretmenin tek başına yapabileceği bir şey olamaz. Okulda bu konuyu önemseyen, işbirliği yapmaya hazır aynı amaçlarla hareket eden bir ekip çalışması olmalı (Demet).”

“Araştırmacılık ile ilgili bilgili, bu işi sürekli yapan ya da öğretmen olup da bu işi daha önceden yapmış olan kişilerle işbirliği yapılmalı (Kadir).”

“Bu konuda başarılı olan örnekler üzerinden işbirliği yapılmalı, aynı şeyleri tekrar etmenin gereği yok tecrübelerinden faydalanmalı, deneyimli kişilerden yardım alınmalı (Nazlı).”

“Öğretmenlerden desteğe ihtiyaç duyanlar mutlaka olacaktır bu konuda. Böyle bir eksikliği ortadan kaldırmak için okulda araştırmacı öğretmenlik hakkında deneyimli, bilgili yöneticilerinden yardım alabilmeli, işbirliği yapabilmeli öğretmenler (Özge).”

Öğretmenlerin araştırmacı olamayacağını, olmaması gerektiğini düşünen ve olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında araştırmacı öğretmenliği işi olarak görmeyip bu benim işim değil şeklinde değerlendiren, araştırmaların sonuçlarının uygulanabilir olmadığını düşünen ve araştırmaların uygulanabilirliğinin olmadığını belirten, şuna kadarki meslek hayatlarında bu şekilde bir eğitim almadıklarını ve bundan kaynaklı eğitim eksikliğini belirten, MEB’in araştırmacı öğretmenlik ile ilgili bir düşüncesinin olmadığını dolayısıyla kurumda kültür olmadığını belirten, karşılaşılan engeller olduğunu, kişisel olarak araştırma yapabilecek durumu olmadığını düşünen, araştırma yapmak için gereken enerjiye sahip olmadıklarını bunun çalışma ortamından kaynaklı bir atalet oluşturduğunu belirten, öğretmenlerin girişimci olmadığı için araştırmacı da olamayacağını ve sürekli birilerine bir şeyler anlatan pozisyonu sebebi ile her şeyi ben bilirim düşüncesinin yerleşmesi sonucu araştırma yapmaya gerek olmadığını belirten öğretmenler olmuştur.

Öğretmenlerin araştırmacı olamayacağını, olmaması gerektiğini düşünen ve olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında araştırmacı öğretmenliği işi olarak görmeyip bu benim işim değil şeklinde değerlendiren öğretmenlerin araştırmayı mesleklerinin bir parçası olarak görmedikleri, iş tanımları içinde yer almadıklarını düşündükleri görülmektedir. Bu konuda değerlendirme yapan öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Evet, araştırma önemli bir iş ama bu öğretmenin işi değil ki, öğretmen neden araştırma yapsın ki, araştırmacılar yani üniversiteler yapmalı bu işi (Ahmet).”

“Araştırma yapmak üniversitelerin temel görevi değil midir? Öğretmenin görevi bilgiyi aktarmaktır araştırma yapmak önemlidir elbette ama öğretmenin işi değildir (Nazlı).”

“Bu kadar iş yükünün arasında aslında bu kadar önemli ve zor bir işi yapmayı pek de istemem doğrusu. Zaten bu benim işim değil ki (Ali).”

“Öğretmenlik mesleği düşük statülü meslek olarak algılanmakta zaten, öğretmen yeterince ödüllendirilmiyor neden araştırma yapsın ki bu onun işi değil (Özge).”

“Öğretmen işini yapıp evine gitmek ister benim gördüğüm araştırma yapmayı işi olarak göremez. Zaten iş yükü oldukça fazla ve araştırma gibi bir konunun

ödülünün, teşvikin olmadığını da düşününce bu zorlu işe neden girsin ki bu benim işim değil diye düşünür (Şükriye).”

Öğretmenlerin araştırmacı olamayacağını, olmaması gerektiğini düşünen ve olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında araştırma sonuçlarının uygulanabilir olmadığını düşünen öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Araştırmaların uygulamada yaşanan problemlere çözüm üretmekten uzak olduğunu, uygulanabilir olmadıklarını düşünüyorum (Hande).”

“Öğretmen araştırma sonuçlarını uygulayabilecek motivasyona, bilgi, beceri ve yeterliğe sahip değil, dolayısıyla da bulgular uygulanamaz görünüyor (Zafer).”

Öğretmenlerin araştırmacı olamayacağını, olmaması gerektiğini düşünen ve olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında lisans eğitiminde ve ya mesleğini yaparken araştırmacı olma adına herhangi bir eğitim almadığını ve bundan kaynaklı bir eğitim eksikliğini belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Araştırmacı olamam çünkü bu konuda büyük bir yetersizliğim var bu da eğitim almamdan kaynaklanıyor (Ebru).”

“Hizmet öncesi öğretmen eğitimlerinde bir araştırma kültürüyle yetiştirilmemiş olan öğretmenler nasıl araştırmacı olabilir ki (Bülent).”

“Araştırmacı olmak bir anda olabilecek bir şey değil ki. Bu bir yetiştirme tarzıdır.(Şükriye).”

“Bu şekilde istekli, meraklı ve gönüllü insanları araştırmacı olarak yetiştirerek mesleğe başlatırsak görevlerini icra ederlerken zaten sahip oldukları bu yeterlikleri severek sürdüreceklerdir (Hande).”

“Öğretmenlere böyle bir ilgi ve anlayışın kazandırılmasına hizmet öncesi eğitim ile başlanmalı ama şuan meslektekiler için acil olarak, uygulamalı, uzmanlar tarafından verilecek hizmet içi eğitimler planlanmalı. Bu konuda büyük bir eğitim ihtiyacı var (Müge).”

Öğretmenlerin araştırmacı olamayacağını, olmaması gerektiğini düşünen ve olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında çalıştığı kurum hakkında görüş bildiren ve kurumun bu şekilde bir kültürü olmadığını belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Öğretmenin tek başına içinden çıkabileceği bir konu değil bu büyük bir destek ihtiyacı var, kurum kültürü olmalı, çevredeki herkes destek olmalı. Bu konu ile ilgili MEB’in ve dolayısıyla da okulların, kurumların gündemi yok ki (Ali).”

“Sadece öğretmenlerin değil, bir bütün olarak MEB’den başlayıp kurumsal kültürünün oluşumunda önemli rolü olan herkesin hem hizmete başlamadan hem de mesleğe başladığında sürekli araştırma kültürünü desteklemeleri ile mümkün olabilir (Bülent).”

“...öğretmene araştırma bulgularına ulaşabileceği, ulaştığı bulguları uygulayabileceği olanaklar tanınmayan bir kurumda fazla bir anlam taşımaz ki. Öğretmen araştırma yapmak isteyecek ama bunu önemseyen buna değer veren bir kurum yok ki, neden yapsın ki yapmaz –ki yapmıyor da (Yavuz).”

“Kurumda bir öğrenme, araştırma kültürü olmalı. Öğretmen de bu kültürün bir parçası haline gelmeli, getirilmeli. Böyle bir kurum yapısı yoksa - ki bence bu yok, öğretmen de araştırma yapmaz, çünkü değersiz olduğunu bilir (Demet).”

“Böyle bir kültür yok ki kurumda-hatta MEB’ de-. Ben de bu saatten sonra yapmayı pek de düşünmem doğrusu. Ama zorlayıcı bir neden olursa yaparım (Arzu).”

Öğretmenlerin araştırmacı olamayacağını, olmaması gerektiğini düşünen ve olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında kurumdaki destek görmediğini, engellemeler olduğunu belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“...kurumumuzdan bu desteği görmüyoruz ki, sürekli engeller var (Demet).”

“Mesleki gelişim sağlamak isteyen öğretmenler için zaman, mekân, destek sağlanması gerekir, bizim kurumumuzda böyle bir şey yok denecek kadar az. Sürekli engellemeler var. İnsan zorlanıyor (Müge).”

“Kurumun teknolojik alt yapı sağlaması ve öğretmenlere pedagojik, teknolojik destek gerekir. Öğretmenin eksik olduğu yerleri hemen kurum desteklemeli, bakıyorum hala bilgisayar kullanamayan öğretmenler var. Ee bu da bizde yok daha ne diyeyim ki, hep engellerin olduğu bir yerde insan araştırmacı nasıl olsun (Nazlı).”

Öğretmenlerin araştırmacı olamayacağını, olmaması gerektiğini düşünen ve olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında kişisel nedenler ortaya koyan öğretmenler olmuştur. Öğretmenlerin üzerinde sanki ölü toprağı atılmış gibi bir halden bahseden ve bunun oluşturduğu ataleti gündeme getiren, öğretmenlerin girişimci olmadığını dolayısıyla da araştırmacı da olamayacağını belirten öğretmenler olmuştur. Bunu da girişimci kişilerin araştırma yapması gerekliliğine dayandırarak açıklayan katılımcılar bu konuda samimi bir öz eleştiri ortaya koymaktadırlar. Buna göre öğretmenlik mesleğinin bir sonucu olarak meslek hastalığı olarak düşünülen ve sürekli öğrenen konumunda olan öğretmenin ben bilirim şeklindeki düşüncesinin araştırmacı

olmasına engel olduğunu ortaya koyan öğretmenler olmuştur. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“...Üzerlerinde ölü toprağı serpilmiş gibiler. Alanlarındaki hiçbir gelişmeyi takip etmiyorlar. Araştırma yapmak gibi uğraşı gerektiren bir işe o kadar uzaklar ki... (Hande)”

“Araştırma yapmak fırsat kovalamaktır, öğretmenler rahat bir çalışma hayatına sahipler bu şekilde koşturmacılı, girişimcilik gerektiren işler bence pek öğretmen camiasına göre değil (Ali).”

“Araştırma takip, koşturma, girişimcilik ister bu ruha sahip bir doğası yok öğretmenliğin, daha basit, sabit bir hayat tarzı bence öğretmenlik. Araştırmacılığa uymuyor gibi (Şükriye).”

“Bence öğretmenlik mesleğinin doğası araştırmacılığa uygun değil. Çünkü öğretmenler bir esnaf gibi değildir. Yani hazırcılardır. Pek gayret etmeyi sevmeyenler, bir şey onlara verilir ve zorunlu tutulursa yaparlar. Ama araştırma yapmak zordur, girişimcilik gerektirir (Zafer).”

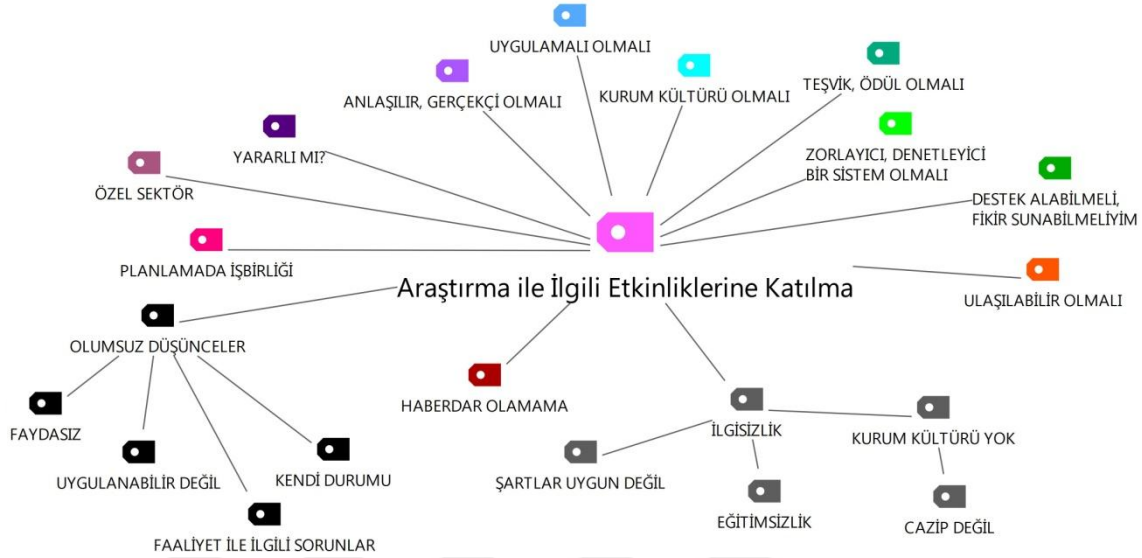
“Öğretmenlerde ben bilirim düşüncesi vardır. Çünkü sürekli kendinden daha az bilen ve birilerine bir şeyler öğretir pozisyondadırlar. Dolayısıyla da bu düşünce onların araştırmacı olmalarında bir engeldir (Şükriye).”

“Öğretmenin araştırmacı olmasına gerek yok ki o zaten her sene aynı durumları yaşıyor ve biliyor ne yapacağını, hep aynı şeyler tekrarlanıyor neden araştırma yapalım ki. Benim tecrübelerim bana yeter, zaten yaşanan şeyler sürekli tekrar ediyor. Hep bildiğimiz sorunlar, sıkıntılar (Özge).”

(iii) Öğretmenlerin Araştırma İle İlgili Etkinliklerde Yer Alma/Etkinliklere Katılma İle İlgili Görüşleri Nelerdir?

Yapılan görüşmeler doğrultusunda öğretmenlerin bu soruya verdiği cevaplardaki ortak noktalar ve farklılaşmalar dikkatle incelenmiş ve aşağıdaki temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklerde yer alma/etkinliklere katılma ile ilgili genel düşünceleri Tablo 73 ve Tablo 74'deki gibi oluşmuştur. Tablo 73 ve Tablo 74 bu soru ile ilgili olarak öğretmenlerin düşünceleri doğrultusunda oluşan temaları dile getirenlerin sayısı verilmiştir. Bu temaların birbiri ile ilişkileri ise Şekil 13'te gösterilmiştir.

Şekil 13:Öğretmenlerin Araştırma İle İlgili Etkinliklerde Yer Alma/Etkinliklere Katılma İle İlgili Görüşleri (Olumlu-Olumsuz) Doğrultusunda Oluşan Model



Şekil 13'teki model incelendiğinde öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklerde yer alma/etkinliklere katılma ile ilgili görüşlerini belirlemek için yapılan görüşmelerde bu konu hakkında hem olumlu hem de olumsuz görüş bildiren öğretmenler olduğu görülmektedir. Bu konu hakkında yapılan analizler doğrultusunda toplam onüç ana tema oluşmuştur. Bu temaların on tanesi olumlu değerlendirmeler için üç tanesi de olumsuz değerlendirme yapmış olanlar için oluşturulmuştur. Olumsuz değerlendirme temaları da sekiz alt temadan oluşmaktadır.

Öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklerde yer alması/etkinliklere katılması konusunda olumlu görüş belirtenler için *planlamada işbirliği, özel sektör, yararlı mı?, anlaşılır, gerçekçi olmalı, uygulamalı olmalı, kurum kültürü olmalı, teşvik, ödül olmalı, zorlayıcı, denetleyici bir sistem olmalı, destek alabilmeli ve fikir sunabilmeliyim, ulaşılabilir olmalı* ana temaları, öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklerde yer alması/etkinliklere katılması konusunda olumsuz görüş belirtenler ve olumsuz değerlendirme yapanlar için *olumsuz düşünceler, ilgisizlik, haberdar olamama* ana temaları oluşturulmuştur. Bu temalar ve alt temaları ile ilgili sayısal analizler ise Tablo 73 ve Tablo 74'deki gibi oluşmuştur.

Tablo 73:Araştırma İle İlgili Etkinliklerde Yer Alma/Etkinliklere Katılma İle İlgili Temalar (Olumlu Görüşler)

Temalar	İlgili Temayı Dile Getiren Katılımcı Sayısı (N=23)
Planlamada İşbirliği	9
Özel Sektör	5
Yararlı Mı?	8
Anlaşılır, Gerçekçi Olmalı	4
Uygulamalı Olmalı	9
KurumKültürü Olmalı	15
Teşvik, Ödül Olmalı	10
Zorlayıcı,Denetleyici Bir Sistem Olmalı	7
DestekAlabilmeli, Fikir Sunabilmeliyim	4
Ulaşılabilir Olmalı	4

Tablo 73 incelendiğinde olumlu görüşler doğrultusunda oluşturulan temaların planlamada işbirliği, özel sektör, yararlı mı?, anlaşılır, gerçekçi olmalı, uygulamalı olmalı, kurum kültürü olmalı, teşvik, ödül olmalı, zorlayıcı, denetleyici bir sistem olmalı, destek alabilmeli ve fikir sunabilmeliyim, ulaşılabilir olmalı şeklinde oluştuğu ve alt temalara gerek kalmadığı görülmektedir.

Tablo 74:Araştırma İle İlgili Etkinliklerde Yer Alma/Etkinliklere Katılma İle İlgili Temalar (Olumsuz Görüşler)

Temalar ve Alt Temalar	İlgili Temayı Dile Getiren Katılımcı Sayısı (N=23)
Olumsuz Düşünceler	26
Kendi Durumu	10
Faaliyet İle İlgili Sorunlar	2
Uygulanabilir Değil	12
Faydasız	2
İlgisizlik	40
Eğitimsizlik	5
Kurum Kültürü Yok	7
Cazip Değil	15
Şartlar Uygun Değil	13
Haberdar Olamama	4

Tablo 74 incelendiğinde olumsuz görüşler doğrultusunda oluşturulan olumsuz düşünceler ana teması; kendi durumu, faaliyet ile ilgili sorunlar, uygulanabilir değil, faydasız alt temalarına, ilgisizlik ana teması; eğitimsizlik, kurum kültürü yok, cazip değil şartlar uygun değil alt temalarına ayrıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklerde yer alması/etkinliklere katılması konusunda olumlu görüş belirtenlerin değerlendirmelerine bakıldığında; bu tarz etkinliklerin planlamasında öğretmenlerle birlikte çalışma planlamada işbirliği teması ile, işin içinde özel sektör kesinlikle olmalı düşüncesi özel sektör teması ile, işime yarayacak etkinlikler olmalı düşüncesi yararlı mı? teması ile, etkinliklerin daha net ve pratik sonuçları olması gerektiği düşüncesi anlaşılır, gerçekçi olmalı teması ile, teori ile pratik bir arada olmalı düşüncesi uygulamalı olmalı teması ile, her kademe yönetim bu konuda her zaman destek olmalı düşüncesi kurum kültürü olmalı teması ile, katılanlara yapılacak ödüllendirmeler teşvik, ödül olmalı teması ile, gerekirse zorlanmalı bu önemli bir konudur düşüncesi zorlayıcı, denetleyici bir sistem olmalı teması ile, bu etkinliklerde destek almanın gerekliliği düşüncesi destek alabilmeli ve fikir sunabilmeliyim teması ile, katılmadığımız etkinliklere ulaşmak çok zor olmasın düşüncesi ulaşılabilir olmalı teması ile ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklerde yer alması/etkinliklere katılması konusunda olumsuz görüş belirtenler ve olumsuz değerlendirmede bulunan öğretmenlerin değerlendirmelerine bakıldığında; araştırma hakkında olumsuz düşünceler olduğunu ortaya koymaktadır çünkü öğretmenler bu konuda kendi durumundan kaynaklanan sorunlar yaşayacaklarını, faaliyet ile ilgili sorunlar yaşanabileceğini düşünürlerken, bu faaliyetlerin uygulanabilir sonuçlar üretmediğini uygulanabilir değil ve faydasız temaları ile ortaya koymuştur. Ayrıca bu etkinliklere genel manada bir “ilgisizlik” olduğunu çünkü öğretmenlerin bu konuda eğitimsiz olduklarını, MEB’in böyle bir kurum kültürü olmadığını, bu etkinliklere katılmak için hem şartların uygun olmadığını hem de cazip değil şeklinde ifade edilen düşünceler olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklerde yer alma/etkinliklere katılma konusunda haberdar olmama şeklinde bir düşünceleri de ortaya çıkmıştır, bu da aslında hem kurum kültürü olmadığını hem de öğretmenlerin ilgisizliğinin bir sonucu olduğu söylenebilir.

Bu temaları oluşturan değerlendirmeler hakkında daha detaylı olarak fikir sahibi olmak açısından aşağıda retmenlerin görüşlerine de yer verilmiştir.

retmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklerde yer alması/etkinliklere katılması konusunda olumlu görüş belirten üretmenler ilk olarak bu etkinliklerin planlama sürecinde işbirliği yapılması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Bu konuda görüş bildiren retmenlerin görüşlerinden bazıları ise Şu şekildedir:

“Eğer bu etkinlikleri planlarken retmenlerle birlikte planlanırsa, retmen söz sahibi olursa yararlı olur çünkü asıl sorunu ve yapılan uygulamaları retmen bizzat biliyor. Onu bu noktada devreye sokarak etkinliği artırmak lazım ki yapılan çalışma gerçekten yararlı olabilsin (Akif)”

“Bu etkinliklerin içerikleri pek biz retmenlere uygun değil. İçerikler oluŐturulurken retmenlerin işine yarayacak olan noktaları belirlemek için işbirliği yapılmalı (Ali).”

“Bu etkinliklerdeki sunumlar okullardaki yaşanan sorunlardan hareketle planlansın. nce okullardan bu konuda görüş alınsın. Ne konuda çalışma yapılması gerektiği planlansın ve işbirliği olsun (Demet).”

“Bu etkinliklerin planlamasında retmenlerle birlikte çalıŐılmalı, görüşleri alınmalı. Hatta retmenler bu etkinliklerde görevlendirilmeli (Yeşim).”

“retmenlerin birikiminden faydalanmak amacıyla mutlaka onları bu etkinliklerin bir parçası haline getirmeli, bu teori ile pratiğin bir araya gelmesini sağlar hem. Yapılacak bu işbirliği katılımı da artıracaktır (Kadir).”

“Bu etkinliklerde tecrübeli retmenlerin bilgilerinden faydalanarak yeni göreve başlayan retmenlere bilgi birikimlerinin aktarılması sağlanabilir. Bunun için daha etkinliklerin planlama aşamasında retmenlerle birlikte hareket edilmeli (Veli).”

retmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklerde yer alması/etkinliklere katılması konusunda olumlu görüş belirten retmenler MEB’in bu tarz etkinlikleri planlarken özel sektörden destek alması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Özel sektörün işin içinde olacağı etkinliklerin daha verimli olacağını düşünen ve bu konuda görüş bildiren retmenlerin görüşlerinden bazıları ise Şu şekildedir:

“MEB de bununla ilgili bir birim olsun o koordinasyonu sağlasın. Ama işin içinde özel sektör kesinlikle olsun. Bu birim bizleri de eğitsin (Demet).”

“retmen eğitim vakfı adında bir vakıf duymuştum bunun gibi özel sektörün desteklediği girişimler ile üretmenler için bu etkinlikler daha cazip hale getirilebilir (Ali)”

“MEB her şeyi kendi yapamaz, pek çok konuda duyuyoruz özel sektörün katkısı, desteği ile yapılan çalışmalar oluyor. Bu konuda da mutlaka devletin yönlendirmesi ile işi özel sektör yapmalı (Şükriye)

“Bu etkinlikler aslında mesleki gelişim adına büyük fırsat sunabilir. Diğer meslek dallarında biliyorum hizmet içi eğitimler yapılıyor ve bu çalışanlar açısından büyük fayda sağlayıcı oluyor, hatta özel okullarda da yapılıyor bu tarz çalışmalar, sempozyumlar, konferanslar..vb şeyler.Bunu özel sektör gibi devlet kurumları da yapmalı (Yeşim).”

Öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklerde yer alması/etkinliklere katılması konusunda olumlu görüş belirten öğretmenler bu etkinliklerin gerçekten işlerine yararlı olacak ise katılabileceklerini, kurum tarafından bunun önemsenmesi gerektiğini ortaya koymuşlardır. Yararına inandıkları etkinliklere katılmak istediklerini belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Bu etkinliklere katılmanın bana ne yararı olacak diye düşünürüm. Bunu iki anlamda düşünürüm. Birincisi mesleki anlamda gelişimimi sağlayacak mı, bu konuda bana ve uygulamalarıma yararlı mı? İkincisi buraya katılmanın kurumum tarafından değerli bulunmasından dolayı bana bir dönüşü olacak mı bu konuda nasıl bir fayda sağlar diye düşünürüm (Özge).”

“O etkinliklerde ben de bir değer üretiyor olsam bu beni mutlu eder. Buna da MEB değer verse, yararlı olsa, yeni şeyler üretmek için katılmak isterdim (Demet).”

“Bu etkinlikler okullarda araştırma sonuçlarının uygulanmasının sağlayacaktır ama bunun olacağına inanmak gerekiyor, çünkü genelde uygulamadan uzak şeyler oluyor (Buket)

“Kuru kuruya bilgi verilmemeli verilen bilgilerin uygulanması için de planlama yapılırsa katılmak isterim. Çünkü o zaman edindiğim bilgiler işime yarar (Ebru).”

“Bu tarz programların yaralı olacağına inanarak katılmak lazım. Eğitime ya da buralara giden öğretmen yararlı olacağını biliyor ve bundan dolayı bunu istiyor olmalı. Çünkü o zaman o da bilir ki bu hem benim hem de öğrenciler için bir değişim iyileşme sağlayacak (Bülent).”

“Öğretmenler hep büyük işleri yapmak istiyor büyük planlar peşinde koşuyor bu da isteksizlik oluşturuyor. Aslında bu tarz yerlerde bulunmanın yararına inansa öğretmen için bu büyük bir motivasyon unsuru olabilir (Zafer).”

Öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklerde yer alması/etkinliklere katılması konusunda olumlu görüş belirten öğretmenler bu etkinlikleri anlaşılabilir olarak

değerlendirmişlerdir. Daha net, anlaşılır ve gerçekçi olan etkinliklere katılmak istediklerini belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“...Yararı olacaksa tabii ki katılmak isterim. Açıkçası biraz da anlaşılmaz oluyorlar. Bundan dolayı pek de yararlanabileceğimi sanmıyorum (Şükriye).”

“İçerikler çok fazla oluyor katılım bana fayda sağlamıyor.Daha net ve pratik sonuçlar olmalı (Demet).”

“Gerçekçi ve ayakları yere basan uygulamalara katılmak isterim elbette. Bu uygulamalar kişisel niteliklerle birleşince (öğretmenlerin profili) yararlı olur bence (Hande).”

“Bu etkinliklerin içeriklerinin bize hitap etmediğini düşünüyorum. Daha anlaşılır ve gerçekçi olsa katılmak bizi de motive eder (Zafer).”

Öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklerde yer alması/etkinliklere katılması konusunda olumlu görüş belirten öğretmenler bu etkinliklerin uygulamalı olması gerektiğini ve sadece teorik bilgi aktarılmaması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Etkinlik sonucunda uygulanabilir bilgiler elde edebileceği etkinliklere katılmak istediklerini belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Teori ile pratik bir arada olmalı, harmanlanması gerek bence bunların, bir arada değerlendirmek lazım bence. Katıldığım ve mutlu olduğum bir eğitim faaliyeti, seminer çalışması olmuştur branşım ile ilgili. Ama bunu MEB değil başka bir özel sektör düzenlemişti. Oradaki öğrendiğim şeyleri hem kişisel yaşamıma hem de mesleğime taşıyabilme fırsatı yakaladım. Çünkü tamamen somut, sonuç odaklı ve uygulanabilir bilgiler edindim (Hande).”

“Katıldığım bir etkinlik uygulamalı olmalı, sadece anlatma olmamalı, bana da görev versinler ama bunu yapabilmek için eğitim de alayım (Yavuz).”

“Bu etkinliklerde anlatılanları uygulama imkânı oluşturulmalı. Zaten biz öğretmenler doğrudan sınıfta uygulayıcı durumundayız. Bu programlar da uygulamalı olarak planlanmalı (Şükriye)

“Daha somut konularda yapılmalı, işimize yarayan bilgiler sunmalı, anlaşılır olmalı (Müge),

“Öğretmenleri motive eden şey bence işine yarar bilgi edinmektir bu tarz katılımlarda. Dolayısıyla da uygulamaya yönelik çalışmalar katılımı sağlayacaktır (Zafer).”

“Araştırma ile ilgili etkinliklere katılmak benim uygulamayı geliştirecekse, işlerimi kolaylaştırıcaksa katılmak isterim (Osman).”

Öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklerde yer alması/etkinliklere katılması konusunda olumlu görüş belirten öğretmenler bu etkinliklere katılımın kişilerin

inisiyatifine bırakılmaması gerektiğini ve kurumsal bir yapının olması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Bu şekilde bir kurum kültürü sayesinde öğretmenlerin planlı olarak bu etkinliklere katılımının sağlanacağını belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Bu etkinliklere katılmak kişilere bırakılmamalı, bu konuda bir politika olmalı. MEB’in üstten başlayarak en alt kademeye kadar desteklediği bir kültürü, planlaması, isteği olmalı. Kurum bunu talep etmeli, fırsatlar sunmalı (Ali).”

“Aslında yararlı olur ama bu sistemde değil. Bunun bir sistemi, bakanlığın planladığı bir takvimi belli bir planı olmalı (Müge).”

“Okul yönetimi bu konuda her zaman destek olmalı. Sadece okul yönetimine bırakmamalı ama bunun bakanlık politikası olması gerekir. Bu bir kurumsal yapı içinde süreklilik arz etmeli (Özge).”

“Okulumun eksiklerini bu tarz etkinliklerden alacağımız bilgilere dayalı olarak geliştirmek isteyen bir müdür olsa biz de okul gelişimine katkı sağlayabiliriz. Ama kararlarda bizim de görüşlerimiz alınmalı (Demet).”

“Okul müdürümüz bu etkinlikler için planlama yapabilmeli ama bu yetkisizlik içinde değil elbette, ona da bu konuda inisiyatif verilmeli. Bakanlığın yönlendirmesi olmalı (Veli).”

“Müdür planlama yapsın. Bizleri görevlendirsin. Biz katılalım. Oradaki bilgileri okulda uygulayalım. Bu MEB in üstten gelme bir sistemi olsun (Ahmet).”

Öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklerde yer alması/etkinliklere katılması konusunda olumlu görüş belirten öğretmenler katılımın ödüllendirilmesi, teşvik edilmesi gerektiğini ve bunun katılımı artırıcı etki yapacağını düşündüklerine ortaya koymuşlardır. Bu etkinliklere katılımın teşvik ve ödül ile olabileceğini belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Ben bu şekilde bir sistem içinde katılmak istemem doğrusu. Niye başıma iş alayım ki? Kurumda bu kültür olsa o zaman işler değişir. Kurum bu konuda bir ödül, teşvik sistemi kurmuş olsa mesela... (Şükriye).”

“Okul yönetimi bu konuda her zaman destek olmalı. Sadece okul yönetimine bırakmamalı ama bunun bakanlık politikası olması gerekir. Bu bir kurumsal yapı içinde süreklilik arz etmeli. Ödüller, teşvikler olmalı (Özge).”

“Bu etkinliklere katılmak kişilere bırakılmamalı, bu konuda bir politika olmalı. MEB’ in üstten başlayarak en alt kademeye kadar desteklediği bir kültürü, planlaması, isteği olmalı. Kurum bunu talep etmeli, fırsatlar sunmalı. Ödül sistemi kurulmalı, katılan ya da katılacak öğretmen bunun sonucunda hem oradan bilgi alacağını hem de bunun sonucunda kurumunda ödül alacağını bilir. Kurum bunu teşvik etmeli. Ama ilk başlarda zorunlu tutmalı ve denetlemeli (Ali).”

“Ben katılmasam bile bu etkinliklerdeki sonuçları, bilgileri bize aktaran bir birim olabilir. O birim bize sunum yapabilir. Haberdar edebilir. Eğitimler verebilir. Orada çalışacak olanlar da öğretmenler olabilir. O öğretmenler bu tarz etkinlikleri takip ediyor olanlardan seçilebilir. Bu da onun maaş, puan, derece gibi durumlarını artırıcı olsa iyi olur (Nazlı).”

“Katılmak isteyen öğretmenleri teşvik edecek yöntemler geliştirilmeli. Yol yardımı, kalacak yer, bu etkinlikler ile ilgili haberdar etme, alınacak belgeler için ödül verme..vb gibi şeyler özendirir bence ve katılımı da artırır (Sevinç).”

Öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklerde yer alması/etkinliklere katılımı konusunda olumlu görüş belirten öğretmenler zorlayıcı ve denetleyici bir sistem kurularak öğretmenlerin aynı zamanda teşvik edilip ödüllendirilmek suretiyle de katılımlarının sağlanabileceğini ortaya koymuşlardır. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Kurum bu konuda bir ödül, teşvik sistemi kurmuş olsa ya da katılımın zorunlu olduğu belli programlar belirlense (Şükriye).”

“İlk başlarda katılım sağlamak için zorlayıcı dış faktörler olmalı (Demet).”

“Her branş için ayrı ve genel mesleki yeterlikler için ayrı ayrı düzenlenen bu etkinliklere katılım zorunlu tutulur ve sonrasında da bu konu ile ilgili denetleyici bir sistem katılımı sağlayabilir (Kadir).”

“Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için denetim-kontrol mekanizması bu konuda bir fırsat olabilir (Didem).”

“Katılımı zorunlu yaparak üstten bu sağlanabilir (Sevinç).”

“Bu etkinlikleri takip edip, katılımı denetleyen ve bunu ödüllendiren bir sistem kurulabilir (Özge)

Öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklerde yer alması/etkinliklere katılımı konusunda olumlu görüş belirten öğretmenler bu etkinliklerde kendi fikirlerini ortaya koyabilmeyi istemektedirler, ancak yetersiz olduklarını düşünen öğretmenler gerektiğinde destek almak istemektedirler. Aynı zamanda öğretmenler görüşlerinin de alınmasını istemektedirler. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Bu etkinliklerde öğretmenler kendilerini değerli hissetmeli, fikirlerine başvurulmalı. Öğretmen de ihtiyaç duyduğunda eksik olduğu noktalarda destek alabilmeli (Faruk).”

“Oralarda bizim de fikrimizi sunabileceğimiz ama yetersizliğimizden dolayı dalga geçilmeyecek bir tartışma ortamı olsa karşılaştığımız sorunları tartışmak

isterdim. Bu tarz sorunları yaşayanlar gruplara ayrılarak çözüm önerileri için bize yardımcı olacak hocalar orada bulunsa etkili olabilir (Demet).”

“Bir araştırmanın içinde bulunmak ya da araştırmaların sunulduğu yerlere katılmak önemlidir. Ancak mantıklı ve fikir beyan edebileceğimi bilmek, onaylanma kaygısı içinde olmamak katılımı artırabilir bence. Oraya sadece dinleyici olarak katılmak hoşuma gitmiyor (Hande).”

“Orada bana yardımcı olacak, rehberlik edecek, danışabileceğim birilerinin olması iyi olurdu. Ne yapacağımı bilmediğim ve komik duruma düşebileceğim durumlar olmasından çekiniyorum (Müge).”

Öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklerde yer alması/etkinliklere katılması konusunda olumlu görüş belirten öğretmenler etkinliklerin ulaşılabilir olması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Bu etkinliklere katılmamasalar bile bir şekilde ulaşabilmeyi istemektedirler. Bu konuda öneriler de yapan öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Bu etkinliklere katılmayan, katılmayanlar için de sunumlar, içerikler, videolar bir platformda paylaşılsa isteyenler kurum kayıtları ile buraya girerek bu etkinlik ile ilgili her şeye ulaşabilse. Hatta belki bu etkinlikler için daha da interaktif uygulamalar olsa canlı olarak bağlanmak mümkün olsa. Bugün cep telefonundan evinizden dünyanın her yerindeki derslere, kurslara ya da mesleki gelişimi sağlayacak herhangi bir etkinliğe katılmak artık çok kolay bu belki biz öğretmenler için model olabilir (Ali).”

“Bu etkinliklere katılmadan sonuçları bize ulaşsın (Nazlı).”

“Bu etkinliklerin içeriklerine ulaşım kolay olmuyor. Belki MEB bu konuda bir sistem kurarsa katılım olmasa bile bu sistem üzerinden isteyen öğretmen kendi için uygun olan içeriklere ulaşabilir (Sevinç).”

“O etkinliklerin sonuçları bizlere bir ortamda sunulsun. hepsi toplu olarak bir online sitede olsa iyi olur. Konu konu ayrılrsa ben de işime yarayanı bulurum (Bülent).”

Öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklerde yer alması/etkinliklere katılması konusunda olumsuz görüş belirten öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında; kafalarındaki olumsuz düşünceler, bu etkinliklere karşı ilgisizlik ve etkinliklerden haberdar olamama temaları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklerde yer alması/etkinliklere katılması konusunda olumsuz görüş belirten öğretmenlerin olumsuz düşünce olarak kendi durumlarından kaynaklanan görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Öğretmenlerin araştırma okumaması bence araştırmaya karşı ilgisizlikleri, anlamadaki zorluklardan kaynaklanıyor. Dili çok ağır geliyor (Özge).”

“Araştırmacıların ortaya koydukları bilgiler bence okul ortamına, uygulama sahasına uygun ve doyurucu bir şekilde aktarılmıyor. Yapılmak için araştırma yapıldığını düşünüyorum (Hande).”

“...Yararı olacaksa tabii ki katılmak isterim. Açıkçası biraz da anlaşılmasız oluyorlar. Bundan dolayı pek de yararlanabileceğimi sanmıyorum (Şükriye).”

“Araştırmacı olabilecek bir eğitim almadım, böyle bir kültür ile yetiştirilmedim. Buralardan alınacak bilgileri nasıl uygulayacağımı da bilmiyorum, bana uygunabilirliği olmayan hayali şeyler gibi geliyor (Özge).”

“Yapılan araştırmalar bence uygulamaya yönelik olarak yapılmıyor, biz öğretmenler de zaten araştırmacılık ile ilgili bir eğitim almadık ki, ee kurumumuzda da böyle bir kültür yok zaten. Tüm bu olumsuz durumlar birleşince katılmayı pek de istemiyorum, hatta bu umurumuzda bile değil doğrusu. Okul müdürünün araştırmaya önem vermesi, araştırmaları okuyor olması ve bu doğrultuda bir kültür yaratması gerekmektedir (Ebru).”

Öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklerde yer alması/etkinliklere katılması konusunda olumsuz görüş belirten öğretmenlerin olumsuz düşünce olarak belirttikleri ve genelde faaliyetler ile ilgili sorunları ortaya koydukları görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“İçerikler çok fazla oluyor katılım bana fayda sağlamıyor.daha net ve pratik sonuçlar olmalı (Bülent).”

“Bizi sadece veri kaynağı olarak kobay gibi görüyorlar. Anlamsız ve sonuçsuz istatistiklerde yer almak bence manasız. Bu şekildeki etkinliklerin içinde bulunmak istemiyorum (Hande).”

Öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklerde yer alması/etkinliklere katılması konusunda olumsuz görüş belirten öğretmenlerin olumsuz düşünce olarak ortaya koydukları bir diğer konu ise bu etkinliklerdeki bilgilerin uygulanabilir olmadığı, teorik bilgiler olduğu şeklinde olmuştur. Bu konuda görüş bildiren ve etkinliklerin uygulamadan kopuk ve uygulanabilir olmayan bilgilerden oluştuğunu düşünen ya da kendisi bu bilgileri nasıl uygulayacağını bilmediğini belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Bu etkinliklerde ortaya konulan bilgiler belki çok güzel ama bunları uygulayabilecek bir ortam yok, ya da ben bunları uygulama becerisine sahip değilim. Her ne olursa olsun sonuçta uygulaması olmayan sonuçlar ortaya çıkmış oluyor (Demet).”

“Oradaki bilgileri nasıl kullanacağını bilmiyorum (Sevinç).”

“Çoğu öğretmende genel anlamda eğitim araştırmalarına yönelik olumsuz bir bakış açısı var bence, yapılan araştırmaların uygulamada yaşanan problemlere çözüm üretmekten uzak olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla da öğretmenler de hem araştırma yapmazlar hem de bu etkinliklere katılmayı istemezler. Bunun için gerekli eğitime de sahip olmadığımızı düşünüyorum (Kadir).”

“Öğretmenler, araştırmayı kendilerine uymayan, yanlış, çelişkili ve uygulanabilir olmaktan uzak görürler. Bu sorun ortadan kaldırılsa daha fazla araştırma yapan, araştırma etkinliklerine katılan, katılmak isteyen öğretmen olacaktır (Osman).”

“Zaten uygulanabilir şeyler değiller ki, neden boşa zaman harcayalım (Şükriye).”

“Bunu uygulayabilecek bir ortam, uygulayabilecek bir sistem yok. Gitsek ne olacak ki (Veli).”

Öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklerde yer alması/etkinliklere katılması konusunda olumsuz görüş belirten öğretmenlerin olumsuz düşünce olarak ortaya koydukları son tema ise bu etkinlikleri faydasız olarak ortaya koymak olmuştur. Bu etkinliklere katılmak istememesinin nedenini faydasız olmasına bağlayan öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Bu tarz etkinliğe katılmışım hiçbir yararı olmadı bana çünkü bu etkinlikleri ya da eğitimleri veren kişiler okulda derse giren kişiler değiller ki ne anlarlar burada yaşanan sorunları. Onların anlattığı şeyler kâğıt üstünde olan şeyler gelsinler sorunu yerinde görsünler (Şükriye).”

“Yararına inanmıyorum. Çok bir şey kattığını, faydalı olduğunu düşünmüyorum. Çoğumuz zül olarak işaretlediğimiz “Katılıyorum” , “Katılmıyorum” gibi anlamsız ve sonuçsuz istatistiklerde yer almanın manasızlığını biliyoruz (Hande).”

Öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklerde yer alması/etkinliklere katılması konusunda olumsuz görüş belirten öğretmenlerin bu etkinliklere karşı ilgisizliğinin ilk nedeni eğitimsizlik olarak ortaya çıkmıştır. Bu etkinliklere katılmak istememesini bu konudaki eğitimsizliğine bağlayan öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Öğretmenler bu konuda yeterli eğitime sahip olmadıkları için bu onlarda ilgisizlik oluşturuyor. Bilgisi olmayınca ilgisi de olmuyor. Bu eğitimsizliği ortadan kaldırmak gerekir (Ali).”

“Araştırma ile ilgili eğitim almadığım için bu konuya biraz uzak duruyor olabilirim. Böyle yetiştirilmedik nihayetinde. Yararı olacaksa tabii ki katılmak isterim. Açıkçası biraz da anlaşılmasız oluyorlar. Bundan dolayı pek de yararlanabileceğimi sanmıyorum (Şükriye).”

“Öğretmenlerin araştırma okumaması bence araştırmaya karşı ilgisizlikleri, anlamadaki zorluklardan kaynaklanıyor. Dili çok ağır geliyor. Çünkü bu konuda gerekli eğitimleri aldığımızı düşünmüyorum. Bu beceriye sahip olabilecek şekilde yetiştirilmedik (Özge).”

“Bu konuda yetersizim, anlayamıyorum araştırmaları okurken ya da sunumları dinlerken zorlanıyorum. Bu da büyük oranda araştırma ile ilgili eğitim almamış olmamdan, bu şekilde bir lisans programından geçmemiş olmamdan kaynaklanıyor. Evet, mesleğe başlamadan önce bu şekilde bir eğitim almadık ama mesleğe başladıktan sonra da bununla ilgili bir hizmet içi eğitim ya da kurs, seminer de olmadı doğrusu. Yani aslında kurumumuzda iş bitiyor (Sevinç).”

Öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklerde yer alması/etkinliklere katılması konusunda olumsuz görüş belirten öğretmenler bu etkinliklere karşı ilgisizliklerini kurum kültürünün olmamasına bağlamış ve bu etkinliklere katılmanın cazip olmadığını özendirilmediğini, teşvik edilmediğini ve buralara katılıyor olmanın herhangi bir karşılığının olmadığını belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Öğretmenler mesleki gelişim için gerekli çabayı göstermiyorlar. Zaten kurumdan da bu desteği göremiyoruz, çünkü bu anlamda bir kültür oluşmamış vaziyette. Öğretmenlik zaten toplumda mesleğinin düşük statülü meslek olarak algılanıyor ve yeterince ödüllendirilmiyor tüm bu sebepler bir araya gelince de öğretilerin araştırmacılığı gelişmiyor ve yapılan araştırmalara uzak, kendisi araştırma yapmayan/yapmak istemeyen/yapamayan ve araştırma kültüründen uzak bir halde meslekliğimizi icra ediyoruz (Hande).”

“Okul müdürü katılmamızı ister ama o da okulda derslerin boş geçmesini istemez. Çünkü bundan önce daha önemli işler var okulda. Bu yapı oluşmuş değil. Öğretmenin motivasyonu yok (Zafer).”

“Niye gideyim ki. Karşılığında bir fayda sağlamıyor, karşılığı yok (Arzu).”

“Gidenler karşılığında ne aldı ki. Sadece gittikleri ile kaldılar (Özge).”

“Bu konuda bir sorululuğum ve görev tanımım olursa katılırım. Şuan bana cazip gelmiyor, bir faydası yok (Veli).”

“Buraya katılmak değerli bir şey olmalı. Hem kurumum hem meslektaşlarım için (Bülent).”

“Okul müdürü katılmamızı ister ama o da okulda derslerin boş geçmesini istemez. Çünkü bundan önce daha önemli işler var okulda. Bu yapı oluşmuş değil. Öğretmenin motivasyonu yok. Cazip gelmiyor, özendirilmiyor (Zafer).”

Öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklerde yer alması/etkinliklere katılması konusunda olumsuz görüş belirten öğretmenler bu etkinliklere karşı ilgisizliklerini maddiyat, zaman, iş yükü, zaman sorunu gibi şartlara bağlayan öğretmenler şartların uygun olmamasından dolayı bu etkinliklere katılmadıklarını belirtmişlerdir. Şartların uygun olmaması hakkında görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“...buralara gidip gelmek bir masraf doğrusu, kalacak yer olması gerekiyor il dışındaki etkinlikler için. Buralara katılan öğretmenlere ücretsiz olması katılımı artırabilir (Müge).”

“Öğretmenlerin uğraştığı iş yoğunlu o kadar çok ki bu tarz etkinliklere katılmak için şartlar pek de uygun değil (Ali).”

“Ulaşım sıkıntısı, maddi imkânsızlıklar ve ailevi nedenler katılımı engelliyor (Veli).”

“Katılmak isteyenler için kolaylaştırıcı faktörler yok, şartlar uygun olmuyor (Bülent).”

“İşlerimiz çok oluyor, zaman yetmiyor. Okuldaki işlerin aksamaması gerekiyor. Yani katılımı sağlamak adına şartlar pek uymuyor (Şükriye).”

Öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklerde yer alması/etkinliklere katılması konusunda olumsuz görüş belirten öğretmenler bu etkinliklerden haberdar olmadıklarını ve bundan dolayı katılmadıklarını belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Bu gibi programlardan haberdar edilmiyoruz (Veli)”

“Etkinliklerle ilgili tarihleri, içerik ile ilgili öncesinde bilgim olmuyor, haberdar edilmiyoruz. Okula bu bilgilerin gelmesi ve bize de ulaştırılması gerek (Sevinç).”

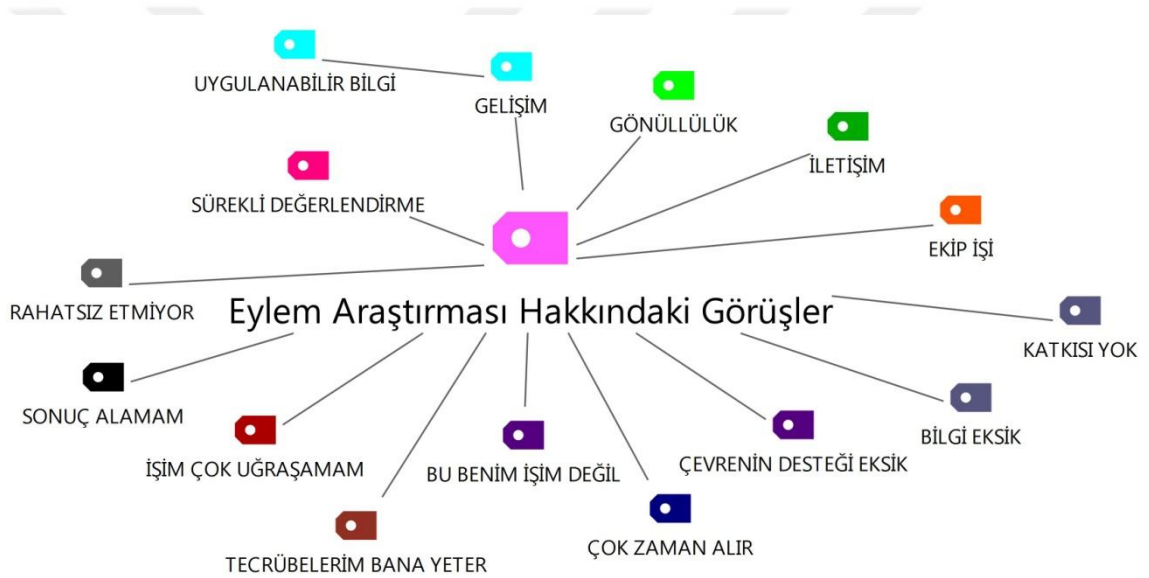
“Okulda her gün bir sürü yazı geliyor ama bu tarz etkinliklerin duyurusu yapılmıyor, çoğu zaman elimize gelen bilgilerin ya tarihi çok yakın olduğu için gidilemiyor ya da geçmiş oluyor (Özge).”

“Haberimiz olmuyor ki, nerede, ne zaman, içerik nedir bunları öğrenmek de ayrıca bir işi oluyor. Zorluk içinde zorluk (Bülent).”

(iv) Öğretmenlerin Eylem Araştırması Yapma İle İlgili Görüşleri Nelerdir?

Yapılan görüşmeler doğrultusunda öğretmenlerin bu soruya verdiği cevaplardaki ortak noktalar ve farklılaşmalar dikkatle incelenmiş ve aşağıdaki temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Eylem araştırması yapma ile ilgili öğretmenlerin genel düşünceleri Tablo 75 ve Tablo 76'daki gibi oluşmuştur. Tablo 75 ve Tablo 76 bu soru ile ilgili olarak öğretmenlerin düşünceleri doğrultusunda oluşan temaları dile getirenlerin sayısı verilmiştir. Bu temaların birbiri ile ilişkileri ise Şekil 14'te gösterilmiştir.

Şekil 14: Öğretmenlerin Eylem Araştırması Yapma İle İlgili Görüşleri (Olumlu-Olumsuz) Doğrultusunda Oluşan Model



Şekil 14'teki model incelendiğinde öğretmenlerin eylem araştırması yapma ile ilgili görüşlerini belirlemek için yapılan görüşmelerde bu konu hakkında hem olumlu hem de olumsuz görüş bildiren öğretmenler olduğu görülmektedir. Bu konu hakkında yapılan analizler doğrultusunda toplam ondört ana tema oluşmuştur. Bu temaların beşi olumlu değerlendirmeler için dokuzu da olumsuz değerlendirme yapmış olanlar için oluşturulmuştur. Olumlu değerlendirme temaları da bir alt temadan oluşmaktadır.

Öğretmenlerin eylem araştırması yapması hakkında olumlu görüş belirtenler için *sürekli değerlendirme, gelişim, gönüllülük, iletişim, ekip işi* ana temaları, öğretmenlerin eylem araştırması yapması hakkında olumsuz görüş belirtenler ve olumsuz değerlendirme yapanlar için *katkısı yok, bilgi eksik, çevrenin desteği eksik, çok zaman alır, bu benim işim değil, tecrübelerim bana yeter, işim çok uğraşamam, sonuç alamam, rahatsız*

etmiyor ana temaları oluşturulmuştur. Bu temalar ve alt temaları ile ilgili sayısal analizler ise Tablo 75 ve Tablo 76'daki gibi oluşmuştur.

Tablo 75: Eylem Araştırması Yapma İle İlgili Temalar (Olumlu Görüşler)

Temalar ve Alt Temalar	İlgili Temayı Dile Getiren Katılımcı Sayısı (N=23)
Sürekli Değerlendirme	21
Gelişim	22
Uygulanabilir Bilgi	9
Gönüllülük	8
İletişim	7
Ekip İşi	12

Tablo 75 incelendiğinde olumlu görüşler doğrultusunda oluşturulan gelişim ana teması; uygulanabilir bilgi alt temasına ayrıldığı görülmektedir.

Tablo 76: Eylem Araştırması Yapma İle İlgili Temalar (Olumsuz Görüşler)

Temalar	İlgili Temayı Dile Getiren Katılımcı Sayısı (N=23)
Katkısı Yok	2
Bilgi Eksik	7
Çevrenin Desteği Eksik	5
Çok Zaman Alır	8
Bu Benim İşim Değil	4
Tecrübelerim Bana Yeter	6
İşim Çok Uğraşamam	5
Sonuç Alamam	3
Rahatsız Etmiyor	4

Tablo 76 incelendiğinde olumlu görüşler doğrultusunda oluşturulan temaların katkısı yok, bilgi eksik, çevrenin desteği eksik, çok zaman alır, bu benim işim değil, tecrübelerim bana yeter, işim çok uğraşamam, sonuç alamam, rahatsız etmiyor şeklinde oluştuğu görülmektedir.

Öğretmenlerin eylem araştırması yapma ile ilgili görüşlerinin geneline bakıldığında aslında öğretmenlerin bu konu hakkında farkında olmadan bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Yaptıkları çalışmaların aslında birer eylem araştırması olduğunun farkında olmayan öğretmenler olduğu gibi bu durumdan tamamen habersiz olan öğretmenler de mevcuttur. Ayrıca bu konu hakkında tamamen olumsuz görüş belirten

öğretmenler de olmuştur. Bu konu hakkındaki değerlendirmelere bakıldığında; öğretmenlerin eylem araştırması yapması gerektiğini düşünen ve bunun yaralı olacağını düşünen gruptaki öğretmenlerin görüşleri şu şekilde oluşmuştur. Yaptıkları uygulamalar hakkında değerlendirme yaptıklarını belirttikleri sürekli değerlendirme teması, yapılan sürekli değerlendirmelerin onlara sağlayacağı gelişim ve bu değerlendirmelerin doğuracağı uygulanabilir bilgi, tüm bu çalışmaların gönüllülük esasında ve içtenlikle gerçekleştirilmesi gerekliliğini belirtmeleri ve eylem araştırması sürecinde gerekli olan iletişim unsuru ve bu sürecin ancak bir ekip işi ile yürütülebileceğini ortaya koydukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin eylem araştırması yapması hakkında olumsuz görüş belirtenler ve olumsuz değerlendirme yapanların yaptıkları değerlendirmelere bakıldığında; genelde bir yakınma, dışsal motivasyon beklentisi, zorlayıcı unsurlara yapılan atıflar ve ümitsizlik unsurları olduğu görülmüştür. Bunları ise; yapılacak çalışmaların bir katkı sağlamayacağını düşündükleri katkısı yok teması ile, bu süreç ile ilgili eksik bilgilerinin olduğunu eksik bilgi teması ile, kurumlarından yeterli desteği görmediklerini ve dolayısıyla da motivasyonlarının düşük olduğunu belirttikleri çevrenin desteği eksik teması, bu çalışmaların zaman alıcı yönünü vurguladıkları çok zaman alır teması, araştırma, inceleme yapmayı kendi işleri olarak görmedikleri bu benim işim değil teması, böyle bir şeye gerek olmadığını ve tecrübelerinin kendilerine yeteceğini düşündükleri tecrübelerim bana yeter teması, zaten okuldaki iş yüklerinin ağır olduğunu belirttikleri ve bununla uğraşamayacaklarını düşündükleri işim çok uğraşamam teması, bu işler ile uğraşmanın bir sonuç vermeyeceğini düşündükleri sonuç alamam teması, karşılaştıkları sorunların kendilerini rahatsız etmediklerini ve bundan dolayı araştırma yapma gereği duymadıklarını belirttikleri rahatsız etmiyor teması ile öğretmenler eylem araştırma hakkında olumsuz değerlendirmeler yapmışlardır.

Araştırmamızın nicel kısmında Öğretmen Araştırma Öz-yeterlik Ölçeği'nden elde edilen bulgulara bakıldığında 11-15 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin Eylem Araştırması yapma ile ilgili sorulardan aldıkları puanların ortalamaları diğer kıdemlerdeki öğretmenlerden anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Aynı şekilde nitel kısımda öğretmenlerin Eylem Araştırması hakkındaki değerlendirmeleri incelendiğinde 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin yaptıkları olumsuz değerlendirmeler dikkat çekmektedir. Bu öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde eylem araştırması yapma ile

ilgili olumsuz değerlendirme yapanların büyük çoğunluğunu oluşturdukları görülmektedir.

Bu temaları oluşturan değerlendirmeler hakkında daha detaylı olarak fikir sahibi olmak açısından aşağıda öğretmenlerin görüşlerine de yer verilmiştir.

Öğretmenlerin eylem araştırması yapması hakkında olumlu görüş belirtenler öğretmenlerin görüşlerinin ilki sürekli değerlendirme teması altında toplanmıştır. Bu temada öğretmenler eylem araştırması yapmanın uygulamaları hakkında düşünme fırsatı sunacağını, yaptıkları faaliyetleri, uyguladıkları yöntem ve teknikleri değerlendirebilecekleri ve sistemli çalışma ortaya koyulması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Öğretmenin yaşadığı sorunları çözerken araştırmalardan faydalanması sistemli bir çalışma gerektirir, ama gelişim adına büyük bir fırsattır bu. Çünkü yapığı uygulamaları hakkında daha detaylı fikir sahibi olur öğretmen (Yeşim).”

“Öğretmenler, işledikleri dersin öğrenci tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını, derste kullandığı yöntem ve tekniklerinin sonuçlarını, yararını, derse katılmayan öğrencilerin katılmama nedenleri, devamsızlığı... vb konuları araştırırlarsa bu onlar için sürekli değerlendirme fırsatı sunacaktır, yaptıkları uygulamaları üzerinde düşünme fırsatı yakalayacaklardır (Demet).”

“Öğretmen araştırmak için illa yapılmış olan araştırmalara bakmak zorunda değil ki, kendini de araştırabilir. Yani yaptıklarım doğru mu, etkili mi, verimli mi, öğrencilere ulaşıyor mu? Şeklinde sorular ile kendini test edebilir ve bunu da araştırma yöntem ve teknikleri ile yapabilir ve elde ettiği sonuçlar mesleki anlamda büyük bir gelişim fırsatı sunar ve öğretmenlerin araştırmacılığını geliştirmelerini teşvik eder (Faruk).”

Öğretmenlerin eylem araştırması yapması hakkında olumlu görüş belirtenler öğretmenlerin görüşlerinden bir diğer başlığı ise gelişim teması altında toplanmıştır. Buradaki gelişim ile öğretmenler karşılaştıkları sorunları fırsatı çevirerek okul gelişimine yardımcı olabilecek çalışmalar yapabileceklerini ve bu sayede okulu geliştirme fırsatı yakalanacağını, eğitim-öğretim faaliyetlerindeki kaliteyi artıracığını, gelişim ve değişim fırsatı olabileceğini, öğrenciyi geliştirmeye yarayacağını, daha iyi eğitim-öğretim sağlayacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Belli aralıklarla öğrenmedeki engelleri daha iyi analiz edebilmek amacıyla yapılan uygulamaları değerlendirmek amacıyla araştırma yapılabilir. Bu

gelişim için fırsattır hem öğrenci hem de öğretmen için. Üzerinde düşünülen sorunun teşhis edilmiş olması, tedavisi için ortaya konulan gayretler kaliteyi artırmayı sağlayacaktır (Yavuz).”

“Öğretmenlerin yapacakları araştırmalar, sınıf içinden başka teneffüste öğrencilerle ilgili de olabilir. Onları gözlemleyerek onlar hakkında pek çok detaylı bilgiye ulaşılabilir. Bu sayede öğrenciyi geliştirmek adına fırsat doğabilir (Demet).”

“Eğitim-öğretimi ilgilendiren her şey zamanla büyük bir değişim gösteriyor. Zamanla öğrenciler de değişiyor. Bu kadar değişime duyarsız kalamayız. Eski bilgilerimin mutlaka yenilenmesi gerek, gelişimimi sağlama lazım yoksa kopukluk oluyor. Zaten bunu yapan ve yapmayanın farkını öğrenciler görüyor. Öğrenci de bu noktada seçici davranıyor farkına varıyor mutlaka (Buket).”

“Öğretmen aslında eğitim-öğretimde ortaya çıkan sorunları en iyi görebilecek olan, bunları çözüme yönelik olarak en iyi değerlendirmeleri yapabilecek olan kişidir. Çünkü olayı yerinde görüyor ve yaşıyor. Bunları iyileştirme, geliştirme ve değişimi sağlamayı öğretmen gerçekleştirebilir bu şekilde de kendine fırsat verilen öğretmenin yapacakları koşulların daha da iyileştirilmesine, kaliteyi artırmaya yarayabilir (Metin).”

Öğretmenlerin eylem araştırması yapması hakkında olumlu görüş belirtenler öğretmenlerin görüşlerinden bir diğer başlığı ise uygulanabilir bilgi teması altında toplanmıştır. Öğretmenlerin eylem araştırması olarak adını bilmedikleri ancak bu konuda farkında olmadan ortaya koydukları görüşlerine bakıldığında yeni bilgiler üretme, uygulanabilir bilgiler oluşturma, sorgulama yapma, deneyimlerinin artmasına yardımcı olma, sorumluluk sağlama şeklinde faktörlere dikkat çektikleri görülmüştür. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Aslında öğretmen biraz gayret etse kendine baksa, değerlendirme yapsa daha iyi öğretim yapabilmek ve öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlayabilmek için pratik, uygulaması kolay pek çok bilgiler üretebilir. Ama bu sorgulamayı yapıp sorumluluk alması gerekir (Ebru).”

“Bu bence yapılan öğretim faaliyetlerinin faydasını, yararını değerlendirmek açısından önemli bir fırsat olabilir. Bu sayede eğitim-öğretimde kalitenin artırılması sağlanabilir. Ama burada odaklanılan sorunun çözümü için planlamalar yapılması diğer öğretmenlerle işbirliği -ya da artık duruma göre kiminle gerekiyorsa- yapılması gerekir. Bu çalışmalar mutlaka sonuç verecektir, yeni bilgiler ortaya koyacaktır çünkü sorgulama yapıyor olacak öğretmen. Bu öğretmenin deneyimini de artırmasını sağlar hem (Müge).”

“Bir sorunla karşılaşan öğretmen tecrübelerine de başvurarak aslında bir anlamda araştırma yapmış olur. Ama bunu daha detaylı yapmak için veri toplaması, analiz edebilmesi de gerekir. Elde ettiği sonuçları ya da bu konuda yapılmış olan araştırmaların elde ettikleri sonuçları değerlendirerek

uygulamaları hakkında sistematik değerlendirmeler yapabilir ve gelişim adına yenilikleri yakalayabilir. Bu da onun deneyimlerini, tecrübelerini artırır. Çünkü ortaya uygulanabilir bilgiler çıkacaktır. Yoksa işe yaramayacak iş olsun diye yapılan çalışmalardan bir şey çıkmaz. Öğretmen burada sorumluluk alırsa ancak bu iş olur. Ama bunun hiç de kolay olacağını düşünmüyorum doğrusu (Hande).”

Öğretmenlerin eylem araştırması yapması hakkında olumlu görüş belirtenler öğretmenlerin görüşlerinden bir diğer başlığı ise gönüllülük teması altında toplanmıştır. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunların çözümü için eylem araştırması yapabilmesinde gönüllülük esas olması gerektiğini belirten öğretmenler bu konuda istekli, meraklı olmayan öğretmenin işin içinde çıkamayacağını ve başarılı olamayacağını belirttikleri ortaya çıkmaktadır. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Öğretmenin sorunları araştırması elbette önemli ama daha önemlisi bunu yapmayı istemesidir bence. Yani gönüllü olmadan bu zor işin içine girmek pek de sonuç vermez gibi (Yeşim).”

“Araştırmacı öğretmen, araştırmaya meraklı olmalı ve ilgilendiği ve istediği konuları araştırmalı, yaptığı bu işi zorunluluk olarak gören öğretmenin yaptığı işten pek bir yarar çıkmaz. Memnuniyetsiz olacaktır çünkü bu da mutlaka yaptığı işe yansır, kaliteli bir şey olamaz ki. Bundan dolayı istekli, meraklı olması gerekir. Banane bundan dememeli ancak bu sayede bir değer oluşturabilir, istekli biçimde yaptığı işi iş olarak görmeyecektir o zaman (Müge).”

“.....merak ve ilgi olmadan sürdürülebilir bir şey değildir. Bunlar zor işler gönüllü olmayan, zorla yapan başaramaz bence (Şükriye).”

Öğretmenlerin eylem araştırması yapması hakkında olumlu görüş belirtenler öğretmenlerin görüşlerinden bir diğer başlığı ise iletişim teması altında toplanmıştır. Karşılaşılan sorunların çözümünde ya da yaptıkları uygulamalar ile ilgili araştırma yapmak isteyen öğretmenin çevresi ile iletişime girmesi gerektiğini ve bu etkileşimi belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Araştırma tek başına yapılabilecek bir şey değil bence. Bu da diğer öğretmenlerle birlikte çalışma, işbirliği demektir (Yeşim)

“Öğretmenlere örnek olabilecek başarılı uygulamalar, iyi örnekler paylaşımaya açılmalı araştırmacı öğretmenlik hakkında öğretmenler kendisi gibi öğretmen olan kişilerin yaptıklarını görerek cesaretlenmeli. Bu iletişim, paylaşım sayesinde öğretmende bende yapabilirim algısı oluşur (Metin).”

“Araştırmacı öğretmenlik nedir ki? Bu nasıl bir iştir, nasıl bir modeldir bunun için neler yapılmalı şeklinde bu işin aşamaları, yapılışı, felsefesi ve öğretmene katkıları öğretmene anlatılmalı ikna edilmeli, inandırılmalı bu iletişimi sağlamadan hadi sen de araştırmacı ol demek onu araştırmacı yapmaz, yapamaz. Varsa daha önceki çalışmalar, iyi örnekler, çalışmalarını yapan okul ve öğretmenlerden somut örnekler verilmeli (Müge).”

“Meslektaşlarıyla ve ilgili diğer kişilerle sınıftaki, okuldaki olaylar, durumlar hakkında birlikte ortak çalışma gerekir mutlaka bu süreçte (Hande).”

Öğretmenlerin eylem araştırması yapması hakkında olumlu görüş belirtenler öğretmenlerin görüşlerinden bir diğer başlığı ise ekip işi teması altında toplanmıştır. Bu süreçte öğretmenin yalnız başına olmaması gerektiğini ve yardım almasının, destek görmesinin önemini ortaya koyan öğretmenler bir ekip halinde yardımlaşarak ve işbirliği içinde eylem araştırması yapılabileceğini ortaya koymuşlardır. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“...öğretmenler arasındaki iletişimi güçlendirmeye katkı sağlar. Çünkü mutlaka diğer öğretmenlerle birlikte yapılması gereken işler olacaktır (Kadir).”

“Araştırma işbirliğine dayandığı için, öğretilerin diğer meslektaşları ile diyalog kurmasını sağlar, iletişim burada önemli bir unsur olacaktır. Bazen ekip çalışması da gerekebilir, bu sayede öğretmenler birbirine destek olur hem. Araştırmacı öğretmenlik öğretmenin tek başına yapabileceği bir şey olamaz. Okulda bu konuyu önemseyen, işbirliği yapmaya hazır aynı amaçlarla hareket eden bir ekip çalışması olmalı (Demet).”

“Öğretmenlere örnek olabilecek başarılı uygulamalar, iyi örnekler paylaşım açılmalı araştırmacı öğretmenlik hakkında öğretmenler kendisi gibi öğretmen olan kişilerin yaptıklarını görerek cesaretlenmeli. Bu iletişim, paylaşım sayesinde öğretilerde bende yapabilirim algısı oluşur (Metin).”

“Araştırmacı öğretmenliği bilen, daha önce bunu uygulamış olan kişiler ile iletişim, etkileşim sağlanmalı. Öğretilere araştırma yapabilmesi için destek olunması gerekir. Bu süreçte öğretmen kimlerle işbirliği yapıp kimden nasıl yardım alacak? (Ali).”

Öğretmenlerin eylem araştırması yapması hakkında olumsuz görüş belirtenler öğretmenler eylem araştırması yapmanın kendisine herhangi bir katkısının olmadığını ve bu şekilde yapılacak çalışmaların öğretici olamayacağını ve herhangi bir yarar sağlamayacağını düşündükleri görülmektedir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Bu kavramı daha önce hiç düşünmedim. Gerek olmadı da doğrusu araştırma yapmaya. Sınıfta, okulda kendi araştırmalarını yaparak çok da bir şey öğrenilemez gibi geliyor bana (Arzu).”

“Araştırmacılığa önem vermeyen bir kurum ve sistem içindeyiz. Dolayısıyla olmuş ya da olmamış bir önemi, önceliği yok. Etkisi yok çünkü varlığının etkisi de getirisi de yok (Ali).”

Öğretmenlerin eylem araştırması yapması hakkında olumsuz görüş belirtenler öğretmenler eylem araştırması yapabilecek yeterlikte olmadığını ve bu konudaki bilgisinin eksik olduğunu belirtmişlerdir. Bu yetersizlikten dolayı karşılaşılan bir sorun ile ilgili araştırma yapmak ve bunun araştırmacı öğretmen yaklaşımı ile çözmeyi düşünemediklerini ortaya koymuşlardır. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Açıkçası araştırma kültürü ile yetiştirilmedim, araştırmacılık çok uzak görünüyor öğretmen için, bu konuda yeterli olmadığımı düşünüyorum (Özge).”

“Öğretmenler araştırma yapabilecek donanımda değiller bence, bu becerileri olduğunu düşünmüyorum dolayısıyla da öğretmen araştırmacı olamaz (Ebru).”

“Öğretmenlerin bence yapmayı düşündükleri bir sürü şey oluyor ama aslında o kadar da kolay değil işler. Gerçekçi olmak lazım. Araştırma yapmak öyle kolay bir iş değildir. Sadece yaparım demekle olmaz, yetersizliğimizi kabul etmeli ve durumun farkında olmalıyız. Aslında belki de ben de ilkokul ya da ortaokulda çalışıyor olsam ben de olayları daha yapılabilir, çözülebilir olarak değerlendirebilirim. Bence oralarda sorunlar daha basitçe çözülebilir. Onlar bizim gibi uğraştığı kitleyi doğrudan hayata hazırlamıyor, ilgilendikleri sorunlar daha çözümlü kolay olan şeyler. Biz ise doğrudan hayata başlayacak olan ve sorunları, sorumlulukları daha büyük olan öğrencilerle bir aradayız (Bülent).”

“Eksik olan bilgileri ortadan kaldırmak gerekir. Yapılmamasında önemli bir faktör bu bence (Osman).”

Öğretmenlerin eylem araştırması yapması hakkında olumsuz görüş belirtenler öğretmenler eylem araştırması yapabilmek için çevrenin desteğinin eksik olduğunu ve bunun da motivasyonlarını etkilediğini belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Öğretmenin tek başına içinden çıkabileceği bir konu değil bu büyük bir destek ihtiyacı var, kurum kültürü olmalı, çevredeki herkes destek olmalı (Ali).”

“Dışarıdan gelen araştırmacılar bizlerden sadece anket doldurmamızı talep ediyor. Sonra onları alıp gidiyorlar. Aslında bizi de o araştırmanın bir parçası haline getirirler bu bizim araştırmacılığımızı, araştırmaya bakışımızı olumlu

etkiler. Motivasyonumuz artar böylece. Bu şekilde çevrenin desteği de olmayınca daha da zorlaşıyor açıkçası işler (Demet).”

“Yaşanan bir sorunu çözmeye çalışmak aslında motivasyonla ilgili bence. Ben hem ortaokulda hem de lisede çalıştım. Lisede her şey bence daha büyük. Öğrenciler, müfredat, sorumluluklar, beklentiler... Böyle olunca da yapmayı düşündüğümüz işler de büyük oluyor. Kimse küçük işlerle uğraşmak istemiyor çünkü hem işe yaramayacağını hem de takdir görmeyip beğenilmeyeceğini düşünüyor ve bununla uğraşmak istemiyor, korkuyor. Küçük projelerle, işlerle, sorunlarla uğraşmak değersiz görülüyor. Zaten çevrenin de beklentisi bu yönde bu da motivasyonumu olumsuz etkiliyor ve uğraşmak istemiyorum (Zafer).”

Öğretmenlerin eylem araştırması yapması hakkında olumsuz görüş belirtenler öğretmenler eylem araştırmasının çok zaman alacağını bundan dolayı yapmayı istemediklerini belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Araştırma yapmak ya da araştırma ile ilgili etkinliklere katılmak çok zaman alan ve masraflı işler doğrusu, bu masraflarımızı karşılamamızda kurumumuz destek olabilir aslında. Hep bizden çıkmasa, bizden götürmese daha iyi olur (Müge).”

“Araştırma yapmak hem bilgi yeterliği hem de sabır gerektiriyor. Oldukça yorucu ve zaman alıcı bir iş bu (Demet).”

“Araştırmacı olmak bu kadar iş yükünün arasında çok yorucu olur (Ali).”

“Sınıfta sorun çıkmasın yeterli. Araştırmacı öğretmenliğe hiç gerek duymadım şuna kadar. Oldukça zaman alan bir çalışma gerektiriyor (Şükriye).”

Öğretmenlerin eylem araştırması yapması hakkında olumsuz görüş belirtenler öğretmenler eylem araştırması yapmayı zor bulduklarını ve bu kadar iş yükünün arasında ve yaptıkları işlere değer verilmeyen bir çevrede araştırma yapmak benim işim değil, banane bundan şeklinde değerlendirmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Sınıfta her öğretmen farklı tavır sergiliyor olaylara karşı, öğrenci de bunu görüyor. Öğretmenin tavrı öğrenciyi değiştiriyor. Dolayısıyla ortak hareket olmayınca öğrenciyi değiştiremiyorsun. Öğrenci en ufak bir sıkıntıda öğretmeni tehdit eder hale gelmiş durumda, şikâyet ederim diyebiliyor. Bu tavırlar beni bıktırdı, değersiz hissettiriyor. Bu hale iken ben neden uğraşayım ki, bana ne (Özge).”

“Aman canım bana ne bundan bu benim işim değil ki diye düşünür olduk aslında. Pek de umurumuzda değil işin doğrusu (Şükriye).”

“Özellikle biz lise öğretmenlerine karşı öğrencilerin tavırları hiç hoş değil. Bize saygı duymuyorlar. Saygınlığını kaybetmiş öğretmen neden sorunları çözmek için uğraşsın ki. Zaten sistem sana hiçbir şey yapmana izin vermiyor, seni mutlu etmiyor. Bu kadar şey üst üste gelince de ben de bu benim işim değil ki bana ne bundan derim tabii ki (Nazlı).”

Öğretmenlerin eylem araştırması yapması hakkında olumsuz görüş belirtenler öğretmenler eylem araştırması yapmaya gerek olmadığını zaten yaşanan olayların her sene benzer olduğunu ve bu konuda sahip olduğu tecrübelerinin kendine yettiğini belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Bence bu konuda öğretmenlerin ne yazık ki %90 gibi bir çoğunluğunun üzerinde ölü toprağı serpilmiştir ve gelişim adına bir şey yapmak istememektedirler. Zaten bu duygu içinde bulunma sonucu o kadar çok bahaneler oluyor ki araştırma yapmayı düşünene kadar... Herkes gün bitsin de eve gideyim duygusu içindedir. Genelde tecrübelerine güveniyor öğretmenler. Açıkçası ben de meslek hayatımda edindiğim tecrübelerimi sorunların çözümünde çoğu zaman kullanıyorum (Hande).”

“Araştırmacı öğretmenliğe hiç gerek duymadım şuana kadar, işler araştırma yapmadan da bir şekilde çözüldü hep. Öncelik hep başka başka noktalarda bence. Bunun işimize yaracağını sanmıyorum. Aman canım bana ne bundan bu benim işim değil ki diye düşünür olduk aslında. Pek de umurumuzda değil işin doğrusu (Şükriye).”

“Tecrübelerim bana yeter. Zaten bu durumla daha önce de karşılaşmıştım bence gerekli değil (Ahmet).”

“Yetişkin bir öğrenci grubu ile çalışıyor olmam bende daha realist bir bakış açısı geliştirdi. Daha önce lise grubunda derse girmediğim zamanlarda daha oyun ekseni eğitimi oluyordu. Şimdi daha akademik tarzda bir süreç var. Bir kere çocuklarda gelecek kaygısı var. Bu da bizi daha somut düşünmeye itiyor. Neyi yapabilirim neyi yapamam bunu daha net görebiliyorum. Bu da tecrübe demek benim için. Tecrübelerim ise genelde bana yeterli oluyor, yaşanmış olayları değerlendirmek onlara başvurmak sorunların çözümünde bana yol gösterici oluyor. Çözebilirim düşüncesi oluşturdu bende (Veli).”

Öğretmenlerin eylem araştırması yapması hakkında olumsuz görüş belirtenler öğretmenler eylem araştırması yapmaya gelinceye kadar o kadar çok işi olduğunu belirtmişlerdir ki. Sıra ona gelene kadar yapmam gereken çok işlerinin olduğunu ve bu yoğun işlerin arasında araştırma yapamayacağını işim çok uğraşamam şeklinde ifade etmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Pek de umurumuzda değil işin doğrusu. Bu kadar işin arasında nasıl uğraşalım ki (Şükriye).”

“Sistem bana o kadar çok görev yüklemiş ki onlarla uğraşmaktan başka şeylerle uğraşmaya gücüm, fırsatım isteğim kalmadı bir de sorunları çözmek için ben mi araştırma yapacağım. Hiç uğraşamam doğrusu bu kadar işimin arasında (Nazlı).”

“Koştur koştur derse girip çıkıyoruz, akşam ne zaman oluyor anlamıyorum doğrusu. Okula girdikten sonra kitlenmişiz derse başka bir şey düşünmüyoruz aslında. Bu kadar işin arasında başka bir şeyle –ki bunun gibi zor bir işle uğraşamam, uğraşmak istemem de. Niye isteyeyim ki (Ahmet).”

“Bu kadar işin arasında kim bununla uğraşacak. Özendirilmesi gerekir bir kere öncelikle (Akif).”

Öğretmenlerin eylem araştırması yapması hakkında olumsuz görüş belirtenler öğretmenler eylem araştırması yaparak bir sonuç alamayacağını, araştırma sonuçlarının uygulanabilir olmadığını düşündükleri görülmektedir. Yapılan değerlendirmelere bakıldığında öğretmenlerin branşlarına önem verdikleri, öğrenmeye, sınıf yönetimine ya da uyguladıkları yöntemlere dikkat çekmemektedirler. Bu konuda değerlendirme yapan öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Araştırma yaparak ne sonuç alabilirim ki. Evet, bazı bulgular elde edilir de bu sistemde bunlar ne işe yarar ki. Elde ettiğim sonuçlar ile uygulama yapamam bir işe yaramaz (Ali).”

“Araştırma yaparak sonuç almam mümkün değil ki. Yani işleri düzeltmek için bu şekilde sonuç alamayız. Daha pratik şeylere ihtiyaç var. Araştırma yapmak bir şeyi çözmez (Şükriye).”

Öğretmenlerin eylem araştırması yapması hakkında olumsuz görüş belirtenler öğretmenler yaşadıkları sorunları çözerken araştırma yapmıyor olmanın ya da mevcut mesleki uygulamalarını geliştirmek için bir çaba içinde bulunmuyor olmalarının kurum tarafından da umursanmıyor olduğunu kimsenin böyle şeyleri düşünmediğini ve bunun yokluğunun kimseyi rahatsız etmediğini belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Ortaya çıkan sorunlar için araştırma yapmayı düşünmek çok uzak bir ihtimal. İşler bilindik yöntemlerle çözülüyor. Araştırma yapmıyor, verilere bakmıyor olmak rahatsız edici bir durum değil ki. Zaten çalıştığımız kurum MEB, durumu belli böyle bir şey kimsenin umurunda değil bence (Ali).”

“Bir sorunu çözmek için araştırma yapmadım şüana kadar ve bu beni rahatsız etmedi. Keşke şöyle yapsaydım bu daha etkili bir sonuç verirdi dur biraz daha araştırıp ona göre karar vereyim demedim doğrusu (Akif).”

“Çalıştığım şartlara bakınca aslında benden beklenen şeyler standart şeyler. Fazladan kimse bir şey beklemiyor. Zaten bizdeki öğrenciler de hocam bu sınavda çıkacak mı, bize lazım mı şeklinde yaklaşıyor konulara. Verme bana diyor. Talep etmiyor artık. Ama diğer kademelerde öğretmenlerde durum böyle değil. Onlar sürekli materyal hazırlıyor ve dolayısıyla da bu noktada daha hazır durumdadır. Çocuklara verebileceği daha fazla şey var bize göre. Onlar arasında biraz rekabet de var aslında sınıflarını sahipleniyorlar. Ben lise öğretmeni olarak böyle bir durumu yaşamıyorum. Sınıfım beni temsil ediyor gibi düşünmem. Dersimi verip çıkarım, olmayan işler ya da fazladan yapılabilecek şeyleri yapmamam beni rahatsız etmiyor, uğraşma gereği duymuyorum. Bu kadarı yeterli (Sevinç).”

(v) Öğretmenlerin Eğitim İle İlgili Araştırma Sonuçlarını Öğrenme, Sonuçlardan Yararlanma İle İlgili Görüşleri Nelerdir?

Yapılan görüşmeler doğrultusunda öğretmenlerin bu soruya verdiği cevaplardaki ortak noktalar ve farklılaşmalar dikkatle incelenmiş ve aşağıdaki temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Eğitim ile ilgili araştırma sonuçlarını öğrenme, sonuçlardan yararlanma ile ilgili öğretmenlerin genel düşünceleri Tablo 77 ve Tablo 78 deki gibi oluşmuştur. Tablo 77 ve Tablo 78 bu soru ile ilgili olarak öğretmenlerin düşünceleri doğrultusunda oluşan temaları dile getirenlerin sayısı verilmiştir. Bu temaların birbiri ile ilişkileri ise Şekil 15’te gösterilmiştir.

imkânsızlıklar ana temaları oluşturulmuştur. Bu temalar ve alt temaları ile ilgili sayısal analizler ise Tablo 77 ve Tablo 78 deki gibi oluşmuştur.

Tablo 77: Eğitim İle İlgili Araştırma Sonuçlarını Öğrenme, Sonuçlardan Yararlanma İle İlgili Temalar (Olumlu Görüşler)

Temalar ve Alt Temalar	İlgili Temayı Dile Getiren Katılımcı Sayısı (N=23)
Daha Anlaşılır Olmalı	6
Olumlu Düşünce	7
Eğitim	17
Çevrenin Desteği	9
Kullanılmalı	14
Karar Verirken	6
Eğitim-Öğretim	8
Erişim Sağlanmalı	6

Tablo 77 incelendiğinde olumlu görüşler doğrultusunda oluşturulan kullanılmalı ana teması; karar verirken, eğitim-öğretim alt temalarına ayrıldığı görülmektedir.

Tablo 78: Eğitim İle İlgili Araştırma Sonuçlarını Öğrenme, Sonuçlardan Yararlanma İle İlgili Temalar (Olumsuz Görüşler)

Temalar ve Alt Temalar	İlgili Temayı Dile Getiren Katılımcı Sayısı (N=23)
Yetersizlikler	33
Anlaşılmıyor	13
Temel Bilgi Eksikliği	12
Uygulanabilir Değil	8
İşim Değil	4
Yararlı Değil	7
Reel Değil	1
Sistem Gerektirmiyor	20
Kurum Desteği	10
Sistem Eleştirisi	10
İmkânsızlıklar	14
Erişim Sorunu	9
Zaman Sorunu	5

Tablo 78 incelendiğinde olumsuz görüşler doğrultusunda oluşturulan yetersizlikler ana teması; anlaşılmıyor, temel bilgi eksikliği, uygulanabilir değil alt temalarına sistem bunu gerektirmiyor ana teması; kurum desteği, sistem eleştirisi alt temalarına, imkânsızlıklar ana teması erişim sorunu, zaman sorunu ayrıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim ile ilgili araştırma sonuçlarını öğrenme, sonuçlardan yararlanma ile ilgili görüşlerine bakıldığında bu konuda da hem olumlu hem de olumsuz değerlendirmeler yapıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim ile ilgili araştırma sonuçlarını öğrenmesi, sonuçlardan yararlanması gerektiğini düşünen öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında aslında öğretmenlerin istekli oldukları ancak yetersiz olduklarını düşündükleri görülmüştür. Eğitim ile ilgili araştırmaların karar verirken ve eğitim-öğretim değerlendirmelerinde kullanılması gerektiğini düşünen öğretmenler bu araştırmaların içeriğinin anlaşılmasında yaşadıkları sorunları dile getirmişler ve daha anlaşılır olmalı şeklinde bu konuya yaklaşım ortaya koymuşlardır. Ancak bu noktada anlaşılmama durumunu sadece araştırmaların içeriğine bağlamayan öğretmenler kendi yetersizlikleri için de eğitim sağlanması gerektiği belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler yapılmış olan araştırmalara ulaşmakta yaşadıkları zorluklardan bahsederek erişim sağlanması gerektiğini kendilerince belirterek daha ulaşılabilir olması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Tüm bunlara ek olarak öğretmenlerin araştırmalara karşın olumsuz düşüncelerinin de farkında olan öğretmenler bu konu ile ilgili olumlu düşünce geliştirilmesinin gerekliliğine dikkati çekerken bu konuda çevrenin desteğinin en önemli unsur olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin eğitim ile ilgili araştırma sonuçlarını öğrenmesi, sonuçlardan yararlanması ile ilgili olumsuz görüş belirtenler ve olumsuz görüş bildiren öğretmenler genel olarak önce sistemi eleştirmiş, sonra bu araştırmalar hakkında uygulanabilir olmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca yararlanma noktasında olumsuz görüş belirten öğretmenler kendileri ile ilgili olarak da yetersizliklerini ortaya koymuşlardır. Öğretmenler yetersiz olduğunu düşündükleri noktaları, araştırmaları anlaşılmıyor, uygulanabilir değil ve bu konuda temel bilgi eksikliği var şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler kendilerini bu işten uzakta tutma nedenleri olarak; bu benim işim değil üniversitelerin işidir değerlendirmesinde bulunurken kendilerinin bu şekildeki çalışmaları yapabilecek imkânlarla sahip olmadıklarını, erişim sıkıntısı yaşadıklarını iş yoğunluğundan kaynaklı zaman sorunu bulunduğunu imkânsızlıklar teması ile ortaya

koymuşlardır. Olumsuz öğretmenlerin sistem eleştirilerinde ise kurum desteğinin olmaması ve MEB hakkındaki eleştirileri sistem eleştirisi, sistem bunu gerektirmiyor teması ile ortaya çıkmıştır. Tüm bu değerlendirmeler yanında yapılmış olan çalışmaların yararlı olmadığını düşünen öğretmenlerin görüşleri yararlı değil teması ile ve yapılmış olan araştırmaları gerçekçi bulmayan değerlendirmeler ise reel değil teması ile belirtilmiştir.

Bu temaları oluşturan değerlendirmeler hakkında daha detaylı olarak fikir sahibi olmak açısından aşağıda öğretmenlerin görüşlerine de yer verilmiştir.

Öğretmenlerin eğitim ile ilgili araştırma sonuçlarını öğrenmesi, sonuçlardan yararlanması ile ilgili olumlu görüş belirten öğretmenlerin ortaya koydukları ilk faktör araştırmaların daha anlaşılır olması şeklinde olmuştur. Yapılan araştırmaların sonuçlarını anlayamadıklarını belirten öğretmenler araştırmaların daha anlaşılır şekilde yazılmasının bu araştırmalardan faydalanabilmek adına bir faktör olabileceğini ortaya koyan öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Yapılmış olan araştırmaların sonuçlarından yararlanabilmek için onları anlamak gerek. Bu konuda eğitim vermeli. Bilgisi eksik, yeterli değil çünkü öğretmenin. Öğretmenleri bu konuda da büyük bir eğitim eksikliği var. Anlaşılmaması her zaman öğretmenin eksikliğinden değil bence sanki araştırmacılar sadece kendi aralarında bir dünya kurmuşlar orada yaşıyorlar başka kimse yok, bunları okumasalar da olur diye yazıyorlar (Akif).”

“Araştırmaların sonuçlarının, öğretmenlerin – ya da artık araştırma kimi ilgilendiriyorsa onun-yararlanabileceği şekilde somut ve açık bir dille yazılarak, öğretmenlerin de kullanımına sunulması gerekir (Arzu).”

“Bir kaç çalıştay raporunu okuduğum olmuştur. Bunlar bana sadece laf kalabalığı, yalınlıktan uzak, başka bir ülkenin başka bir milletin sorunlarını yansıtan çözüm üretmeyen çalışmalar gibi gelmişti (Hande).”

“Daha somut konularda yapılmalı, işimize yarayan bilgiler sunmalı, anlaşılır olmalı (Müge),

“Araştırma ile ilgili bir eğitim almadım ki. Dolayısıyla araştırmaları anlayamıyorum. Daha anlaşılır yazılsa ve bize de bununla ilgili eğitimler verilse ve MEB de bu noktada teşvik edici olsa araştırmaları kullanıyor olurduk ama bu hali ile çok zor (Şükriye).”

Öğretmenlerin eğitim ile ilgili araştırma sonuçlarını öğrenmesi, sonuçlardan yararlanması ile ilgili olumlu görüş belirten öğretmenler bu araştırmalardan yararlanmak için yararına inanmak gerektiğini, uygulanabilir bilgiler içerdiğine

inanmak gerektiğini aksi takdirde işine yaramayan işlerin içinde olmak istemediklerini belirten ve bu konuda olumlu düşüncenin gerekliliğine dikkat çeken öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“...elbette araştırma yapmaya başlamadan önce yapılacak çalışmaların faydasına, kullanılabilirliğine inanmak gerekli. Öğretmen olarak ben açıkçası araştırma yapmadığım gibi yapılmış olan araştırmalara da pek baktığımı söyleyemem. Pek uygulanabilir işe yarar şeyler değil bence, yararlı olacaklarına inanmıyorum. Belki de bu konudaki yetersizliğimizden kaynaklanıyordur (Yavuz).”

“Araştırmacılık mesleki olarak öğretmeni geliştireceğine inancının oluşması, olumsuz bakış açısının değiştirilmesine çalışılması gerek. Öğretmen daha önce hiç araştırma yapmadıysa nasıl araştırmacı olacağını bilmesi için ona bu konuda bilgi vermek, yapanlar ile iletişime geçmek, süreci anlatmak gerekir. Başarılı olabileceği durumlardan başlanacak çalışmaların planlanması, ayarında-dozunda uygulamalar verilmesi. Yapabileceğine inandırılması. Araştırmacılık mesleki olarak öğretmeni geliştireceğine inancının oluşması, olumsuz bakış açısının değiştirilmesine çalışılması gerek (Şükriye).”

“Bir şeyi öğrenen kişi eğer öğrendiğini uygulama fırsatı bulsa bu daha iyi öğrenmeyi sağlar. Bu hem biz öğretmenler için hem de öğrenciler için böyle. O zaman da istek de artar. Öğretmenlerin araştırmalara karşı olumsuz bakış açılarının değiştirilmesi ve işlerine yarar şeyler olduğuna inandırılması gerek, biraz uzak duruyoruz. Ama araştırmalar da daha somut konularda yapılmalı, işimize yarayan bilgiler sunmalı, anlaşılır olmalı (Müge).”

Öğretmenlerin eğitim ile ilgili araştırma sonuçlarını öğrenmesi, sonuçlardan yararlanması ile ilgili olumlu görüş belirten öğretmenler bu konuda yetersiz olduklarını ve eğitim verilmesinin yararlı olacağını ortaya koymuşlardır. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Öğretmenlere böyle bir ilgi ve anlayışın kazandırılmasına hizmet öncesi eğitim ile başlanmalı ama şuan meslektekiler için acil olarak, uygulamalı, uzmanlar tarafından verilecek hizmet içi eğitimler planlanmalı. Öğretmen adaylarının üniversite eğitimlerinde bu sistemle yetiştirilmeleri (Müge).”

“Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının bir araştırma kültürü içinde yetiştirilmeleri başlangıç olarak en iyisi. Ama mesleğe başlamış olan ve bu konuda bilgisi, yeterliği olmayan o kadar çok öğretmen var ki. Öğretmenlere uygulamalarında bir farklılık oluşturan ve dolayısıyla da öğrencilerine de yansıtacak hizmet içi eğitimler verilmeli. Burada bence önemli olan alacakları bilgilerin günlük hayatlarında, okulda işlerine yarayacak uygulamaya dönük bilgiler olmasıdır (Demet).”

“Bu konuda öğretmenlere içeriği zengin, okulda işimize yarayacak hizmet içi eğitimler verilebilir. Ama bu eğitimlerin teşvik edilmesi ve katılımların da

ödüllendirilmesi yani yapanın yaptığı ile kalmaması gerekir bir farkı olmalı diğerleri de istemeli, özenmeli (Akif).”

“Ben mesleğe yeni başladım sayılır ama gördüğüm kadarı ile meslekte uzun yıllar geçirmiş tecrübeli hocalara hizmet içi eğitimler verilmeli. Belki bu sayede araştırma yöntemleriyle ilgili eğitim almaları sayesinde araştırma bulgularını daha iyi anlayabilirler (Metin).”

Öğretmenlerin eğitim ile ilgili araştırma sonuçlarını öğrenmesi, sonuçlardan yararlanması ile ilgili olumlu görüş belirten öğretmenler çevrenin bu konuda desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Çünkü gerektiğinde uzman desteği almak, kurumunun bu işlere değer vermesi ve işleri kolaylaştırması gerektiğini belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Öğretmenin tek başına içinden çıkabileceği bir konu değil bu büyük bir destek ihtiyacı var, kurum kültürü olmalı, çevredeki herkes destek olmalı. Araştırmacı öğretmenliği bilen, daha önce bunu uygulamış olan kişiler ile iletişim, etkileşim sağlanmalı (Ali).”

“Karar almada araştırma sonuçlarından faydalanmak, ya da araştırmalar yaparak kararları almak ve bunu sistemli olarak öğretim ve yönetim uygulamalarında kullanabilecek yöneticiler büyük destek olur bizim için. Tecrübe önemli, bu konuda daha önce çalışmış kişiler tarafından ikna edilmem, inandırılmam, inandırılma derken hem araştırma yapabileceğime hem de araştırmanın benim için yararına, motivasyonumu artırabilir bu konuda. Etraftan bu desteği görmek lazım (Veli).”

“MEB başta olmak üzere her kademe yöneticileri araştırma sonuçlarına dayalı olarak karar vermeli. En altta uygulayıcı olan öğretmen de bu kültür içinde araştırmacı olacaktır (Kadir).”

“Araştırmaya ilgi gösterilmezse, bu konuda yardım yapılmazsa, ödüllendirilmezse, araştırmalar kurumda kullanılmazsa ne anlamı olur ki. Öğretmen araştırma yapmak isteyecek ama bunu önemseyen buna değer veren bir kurum yok ki, neden yapsın ki yapmaz –ki yapmıyor da. Motive olamamış bir defa öğretmen çevrenin desteği de yok (Yavuz).”

“Kurumda bir öğretme-öğrenme kültürü, araştırma kültürü oluşturmalı müdür. Öğretmen de bu kültürün bir parçası haline gelmeli. Bunu sağlayabilecek bilgi ve donanımda olması müdürün ve tabii dolayısıyla da bunu talep eden sistemin olması. Öğretmen zaten motivasyonu düşük biçimde çalışıyor. Araştırmacı olabilmesi için çok iyi motive edilmesi, desteklenmesi gerekir. Araştırma yapan öğretmen için oluşturulmuş bir ödül sistemi olmalı bu teşvik edici olur (Zafer).”

Öğretmenlerin eğitim ile ilgili araştırma sonuçlarını öğrenmesi, sonuçlardan yararlanması ile ilgili olumlu görüş belirten öğretmenler araştırmaların gerek eğitim

öğretim ile ilgili değerlendirmeler yaparken gerek de karar alıcılar tarafından kullanılması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Bu konuda görüş belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Eğitim camiasında her kademedede aslında araştırma sonuçlarını alınacak kararlarda kullanabiliriz. Sonuçta bu çalışmalar eğitimdeki sorunların çözümüne yönelik yapılmıyor mu? (Ali).”

“Araştırma sonuçlarını takip eden öğretmen ya da idareci mutlaka oradaki bilgiyi karşılaştığı durumlara uyacak biçimde uygulayabilme fırsatı bulacaktır (Osman).”

“Okul müdürü bir şeye karar verirken genelde kafasına, tecrübesine göre veriyor. Etrafındaki öğretmenlere danışsa ya da mevcut araştırmalardan faydalansa daha isabetli sonuçlar alınabilir (Yeşim).”

“Bir kere bakanlık araştırmalardan faydalanmada öncü olmalı, bu şekilde aşağıya doğru il, ilçe, okullara kadar inmeli bu iş. En temelde de tabii ki öğretmen de alacağı kararlarda yapacağı uygulamalarda bunlara başvurmalı (Demet).”

Öğretmenlerin eğitim ile ilgili araştırma sonuçlarını öğrenmesi, sonuçlardan yararlanması ile ilgili olumlu görüş belirten öğretmenler yapılan araştırmalara ulaşmanın kendilerince zor olduğunu ve yapılan araştırmalara daha rahat ulaşabilmek adına tedbirler alınması gerektiğini ve araştırmalara erişim sağlanması gerektiğini belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Araştırma sonuçlarına ulaşmak daha kolay olmalı. Bu biraz zor gibi. Erişimi sağlamak için bazı üyelikler gerekiyor, bunu biz değil de MEB yağmış olsa bu verilere daha rahat erişim sağlanmış olur (Ali).”

“O araştırmaları bizler için gerekli yerlerini süzüp sunan bir birim, site, kurum olsa (Demet).”

“Çok dağınıklar hepsi başka başka yerlerde bulunuyor, sıkılıyorum bir şey ararken (Osman).”

“Araştırma verilerini doğrudan uygulayıcı olan sahadakilerin kullanıma yönelik olarak daha rahat erişmemiz gerekir, bu da başlı başına bir iş ama EBA gibi bir platform olabilir. Oradan sonuçlar kategorik olarak ayrılırsa belki erişim daha da artar (Faruk).”

“Kendi alanımdaki en son gelişmeleri öğrenmek için profesyonel internet sitelerini ziyaret etmeye çalışırım ama bu her zaman mümkün olmuyor çünkü üyelik gerektiriyor ve benim giriş imkânım olmuyor. Bazen bir makaleyi uzun uğraşlar sonucunda bulduğum oluyor ama ya erişim iznim yok ya da ücretli oluyor. Bu da başka bir zorluk demek bizim için (Müge).”

Öğretmenlerin eğitim ile ilgili araştırma sonuçlarını öğrenmesi, sonuçlardan yararlanması ile ilgili olumsuz görüş belirtenler öğretmenler bu konudaki yetersiz olduklarını üç ayrı başlık altında ortaya koymuşlardır. Bunlardan ilki araştırma sonuçlarını anlayamadıklarını belirttikleri anlaşılmıyor teması olmuştur. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Öğretmenlerin araştırma okumaması bence araştırmaya karşı ilgisizlikleri, anlamadaki zorluklardan kaynaklanıyor. Dili çok ağır geliyor (Özge).”

“Araştırmaların sonuçları, öğretmenlerin yararlanabileceği şekilde daha net, anlaşılır, somut yazılarak kullanıma sunulması gerekir.Mevcut araştırmalara baktığımızda pek de anlaşılmıyor (Ebru).”

“Yazılan makalelere baktığımda yazı dilini çok ağır ve anlaşılmaz buldum şuana kadar doğrusu, oldukça teknik bilgi yığını var anlaşılmıyor (Demet).”

“Araştırma ile ilgili eğitim almadığım için bu konuya biraz uzak duruyor olabilirim. Böyle yetiştirilmedik nihayetinde. Yararı olacaksa tabii ki araştırma ile ilgili etkinliklere katılmak isterim yapılan araştırmaları okumak isterim. Açıkçası biraz da anlaşılmaz oluyorlar. Bundan dolayı pek de yararlanabileceğimi sanmıyorum. Zaten uygulanabilir şeyler değil ki, neden boşa zaman harcayalım (Şükriye).”

“Daha kolay anlaşılabilselerdi daha fazla araştırma raporu okurdum (Bülent).”

“Araştırma raporları, bulgularını kafa karıştırıcı bir şekilde sunuyor (Ahmet).”

Öğretmenlerin eğitim ile ilgili araştırma sonuçlarını öğrenmesi, sonuçlardan yararlanması ile ilgili olumsuz görüş belirtenler öğretmenler bu konudaki yetersiz olduklarını üç ayrı başlık altında ortaya koymuşlardır. Bunlardan ikincisi ise araştırmaları anlayabilme, yorumlayabilme ve araştırmaların sonuçlarını uygulayabilme noktalarındaki temel bilgi eksikliği teması olmuştur. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Açıkçası araştırma kültürü ile yetiştirilmedim, araştırmacılık çok uzak görünüyor öğretmen için, bu konuda yeterli olmadığımı düşünüyorum (Özge).”

“Aslında karşılaşılan sorunlar bizim için birer fırsattır bu sayede yaptığımız uygulamaların aksayan yönlerini değerlendirme fırsatı yakalayabiliriz, yapılmış araştırmalara bakabilir buradaki sonuçları kullanabiliriz. Ama bunu başarabilecek donanımda değilim. Ayrıca sistem de bunu istemiyor benden. Bu konuda ciddi bir eğitim ihtiyacı var (Ali).”

“Bu araştırmaları anlayabilecek donanıma sahip değilim. Çünkü araştırma ile ilgili bir eğitimi en son üniversitede almıştım. Üzerinden çok zaman geçti. Mesleğe başladığımdan beri bu konuda herhangi bir eğitim almadım. Zaten ihtiyaç da duymadım (Yavuz).”

“Temel bilgi eksikliği araştırmalardan faydalanmayan öğretmenlerin aslında en temel sorunu, elbette başka nedenlerde var... (Kadir).”

Öğretmenlerin eğitim ile ilgili araştırma sonuçlarını öğrenmesi, sonuçlardan yararlanması ile ilgili olumsuz görüş belirtenler öğretmenler bu konudaki yetersiz olduklarını üç ayrı başlık altında ortaya koymuşlardır. Bunlardan üçüncüsü ise araştırmaları nasıl uygulayacaklarını, sonuçlarını nasıl kullanacaklarını bilmediklerini belirttikleri uygulanabilir değil teması olmuştur. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Araştırmaların uygulamada yaşanan problemlere çözüm üretmekten uzak olduğunu, uygulanabilir olmadıklarını düşünüyorum. O sonuçlar uygulanabilir değil bence. Bir kaç çalıştay raporunu okuduğum olmuştur. Bunlar bana sadece laf kalabalığı yalınlıktan uzak, başka bir ülkenin başka bir milletin sorunlarını yansıtan çözüm üretmeyen çalışmalar gibi gelmişti (Hande).”

“Araştırmacı olabilecek bir eğitim almadım, böyle bir kültür ile yetiştirilmedim. Buralardan alınacak bilgileri nasıl uygulayacağımı da bilmiyorum, bana uygunabilirliği olmayan hayali şeyler gibi geliyor (Özge).”

“Uygulanabilir olmadığını düşünüyor genelde öğretmenler. Evet, bilmedikleri için bu konuda destek vermek gerek onlara (Kadir).”

Öğretmenlerin eğitim ile ilgili araştırma sonuçlarını öğrenmesi, sonuçlardan yararlanması ile ilgili olumsuz görüş belirtenler öğretmenler bu sonuçların öğrenmenin öğretmennin işi olmadığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. İşim değilki neden öğreneyim şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Evet, araştırma önemli bir iş ama bu öğretmenin işi değil ki, öğretmen neden araştırma yapsın ki, araştırmacılar yani üniversiteler yapmalı bu işi (Ahmet).”

“Araştırma yapmak üniversitelerin temel görevi değil midir? Öğretmenin görevi bilgiyi aktarmaktır araştırma yapmak önemlidir elbette ama öğretmenin işi değildir (Nazlı).”

“Bu kadar iş yükünün arasında aslında bu kadar önemli ve zor bir işi yapmayı pek de istemem doğrusu. Zaten bu benim işim değil ki (Ali).”

“Öğretmenlik mesleği düşük statüli meslek olarak algılanmakta zaten, öğretmen yeterince ödüllendirilmiyor neden araştırma yapsın ki bu onun işi değil (Özge).”

“Öğretmen işini yapıp evine gitmek ister benim gördüğüm araştırma yapmayı işi olarak göremez. Zaten iş yükü oldukça fazla ve araştırma gibi bir konunun

ödülünün, teşvikin olmadığını da düşününce bu zorlu işe neden girsin ki bu benim işim değil diye düşünür (Şükriye).”

Öğretmenlerin eğitim ile ilgili araştırma sonuçlarını öğrenmesi, sonuçlardan yararlanması ile ilgili olumsuz görüş belirtenler öğretmenler araştırmalarının yararlı olmadığını belirtmişlerdir. Bundan dolayı yararına inanmadıkları bir şey ile ilgilenmediklerini belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Araştırma ile ilgili etkinliğe katılmışım hiçbir yararı olmadı bana çünkü bu etkinlikleri ya da eğitimleri veren kişiler okulda derse giren kişiler değiller ki ne anlarlar burada yaşanan sorunları. Onların anlattığı şeyler kâğıt üstünde olan şeyler gelsinler sorunu yerinde görsünler. Yazdıkları makaleler yayınladıkları çalışmaları da yararlı bulmuyorum bu yüzden (Şükriye).”

“Yazılan çalışmalara baktığımda bildiğim şeyleri süsleyip anlattığını gördüm, pek yararlı değiller. Öncelikle bu tarz çalışmaların yararlı olacağına inanmak lazım... (Veli)

“Araştırma yapan öğretim üyeleri/araştırmacılar ya da her kim ise, okullardaki yaşananları, şartları, koşulları ne yaşadıklarımızı hakikaten bilmiyorlar. Dolayısıyla da ortaya koydukları çalışmalar gerçeği yansıtmayan suni şeyler, pek bir yararı yok yani bence (Buket).”

“Araştırma raporlarında yapılan öneriler gerçekçi değiller. Katılanların da yeterli olduğunu düşünmüyorum. Sağlıklı sonuçlar ortaya koymuyorlar bence, dolayısıyla nasıl bir yararı olabilir ki bunları takip edip okumanın (Hande).”

Öğretmenlerin eğitim ile ilgili araştırma sonuçlarını öğrenmesi, sonuçlardan yararlanması ile ilgili olumsuz görüş belirten bir öğretmen ise araştırmaların reel olmadığını belirtmiştir. Bu değerlendirmeyi yapan öğretmenin görüşü ise şu şekildedir:

“...çoğu akademik çalışmanın sadece “ünvan” için yapıldığını düşünüyorum. Gerçeklikten uzak olduğunu düşünüyorum ve güvenmiyorum (Hande).”

Öğretmenlerin eğitim ile ilgili araştırma sonuçlarını öğrenmesi, sonuçlardan yararlanması ile ilgili olumsuz görüş belirten bir öğretmenler sistem eleştirisi yaparak sistem bunu gerektirmiyor neden yapayım şeklinde değerlendirme yapmışlardır. Sistem eleştirisi içinde çalıştıkları kurumun yapısını ortaya koyan öğretmenler kurumun desteğini görmediklerini belirtmişlerdir. Bu konudaki öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Araştırmacılığa önem vermeyen bir kurum ve sistem içindeyiz. Sıra ona gelene kadar. Öğretmenin tek başına içinden çıkabileceği bir konu değil bu büyük bir destek ihtiyacı var, kurum kültürü olmalı, çevredeki herkes destek olmalı. Bu konu ile ilgili MEB’in ve dolayısıyla da okulların, kurumların gündemi yok ki (Ali).”

“Kurumum bana araştırmacılık ile ilgili desteği sağlayacağını bilmem gerek. Bu da kurumun bu konudaki sahip olduğu bakış açısını ortaya koyar. Tümüyle işin içinde olmalı, her türlü alt yapıyı, desteği, motivasyonu sunmalı. Araştırmacı öğretmen yetiştirmek, öğretmenlerin araştırmacı olması ile ilgili kurumsal bir yapıya gerek var ama bu bizim kurumumuzda yok maalesef (Şükriye).”

“Yalnız öğretmeni değil tüm ilgilileri, yetkilileri eğitime tabi tutmak ve bundan sorumlu tutmak gerek. Kurumda bu kültürü oluşturmak lazım sürekli olabilmesi için (Nazlı).”

“Kurumda bir öğrenme, araştırma kültürü olmalı. Öğretmen de bu kültürün bir parçası haline gelmeli, getirilmeli. Böyle bir kurum yapısı yoksa - ki bence bu yok, öğretmen de araştırma yapmaz, çünkü değersiz olduğunu bilir (Demet).”

Öğretmenlerin eğitim ile ilgili araştırma sonuçlarını öğrenmesi, sonuçlardan yararlanması ile ilgili olumsuz görüş belirten bir öğretmenler sistem eleştirisi yaparak sistem bunu gerektirmiyor neden yapayım şeklinde değerlendirme yapmışlardır. Sistem eleştirisi içinde çalıştıkları kurumun yapısını ortaya koyan öğretmenler kurumun desteğini görmediklerini sadece derse girip çıktıklarını, sistemin başka bir şey gerektirmediğini belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Öğretmenler derse girip çıkıyor. Geçmiş deneyimlerini, uygulamalarını tekrar tekrar kullanıyor öğretmen. Başka bir şey yapmasına da gerek yok sistem de bunu talep etmiyor ki (Ahmet).”

“Öğretmenin araştırmacı olması ile ilgili hiçbir talep istek yok ki, ne öğrencilerden ne de üst kademelerden ya da sistemden. Böyle bir şeyin öncelik olmadığına inanıyorum MEB’de (Özge).”

“Öğretmenler kendi uygulamalarını bilinçsizce tekrar ediyorlar. Zaten sistem de başka bir şey talep etmiyor (Şükriye).”

Öğretmenlerin eğitim ile ilgili araştırma sonuçlarını öğrenmesi, sonuçlardan yararlanması ile ilgili olumsuz görüş belirten bir öğretmenler imkânsızlıklara değinerek ilk olarak araştırmalara erişim sorunu olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Kendi alanımdaki en son gelişmeleri öğrenmek için profesyonel internet sitelerini ziyaret etmeye çalışırım ama bu her zaman mümkün olmuyor çünkü

üyelik gerektiriyor ve benim giriş imkânım olmuyor. Bazen bir makaleyi uzun uğraşlar sonucunda bulduğum oluyor ama ya erişim iznim yok ya da ücretli oluyor. Bu da başka bir zorluk demek bizim için (Müge).”

“Araştırmalara nasıl ulaşacağımı bilmiyorum, yani sürekli bir şeyler yayınlanıyor ama bunlar oldukça farklı yerlerde oluyor. Bu kadar farklı yerde olan şeyleri kontrol etmek imkânsız gibi (Sevinç).”

“Kütüphaneye gitmeye zamanım yok, bu da erişim sorunu oluşturuyor. Evden her türlü bilgiye ulaşmak her zaman mümkün olmuyor çünkü (Müge).”

“Akademik dergilere kolayca ulaşmam hiç de basit değil bence (Metin).”

Öğretmenlerin eğitim ile ilgili araştırma sonuçlarını öğrenmesi, sonuçlardan yararlanması ile ilgili olumsuz görüş belirten bir öğretmenler imkânsızlıklara değinen öğretmenler ikinci olarak da zaman sorununu ortaya koymuşlardır. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Araştırma yapmak ya da araştırma ile ilgili etkinliklere katılmak çok zaman alan ve masraflı işler doğrusu, bu masraflarımızı karşılamamızda kurumumuz destek olabilir aslında. Hep bizden çıkmasa, bizden götürmese daha iyi olur (Müge).”

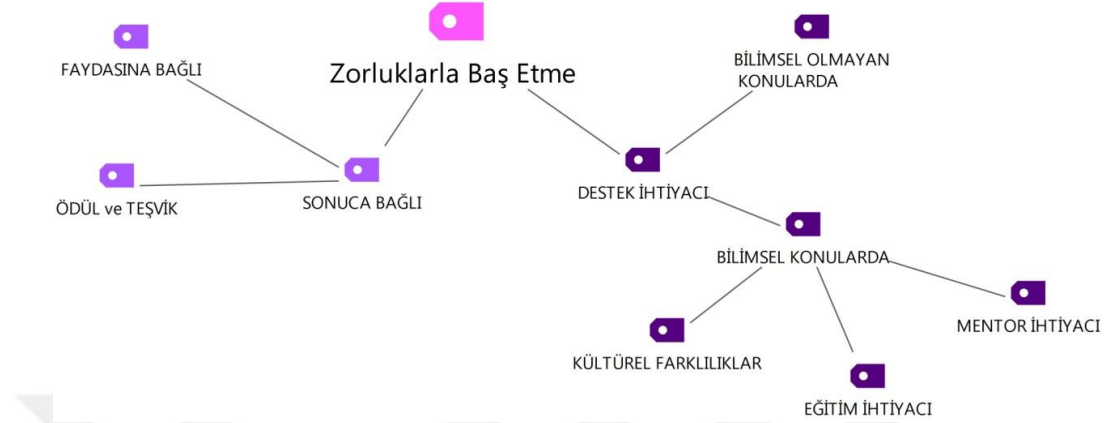
“Araştırma yapmak hem bilgi yeterliği hem de sabır gerektiriyor. Oldukça yorucu ve zaman alıcı bir iş bu (Demet).”

“Bunun işimize yaracağını sanmıyorum. Ayrıca oldukça zaman alan bir çalışma gerektiriyor (Şükriye).”

(vi) Öğretmenlerin Araştırmada Karşılaşacakları Zorluklarla Baş Etme İle İlgili Görüşleri Nelerdir?

Yapılan görüşmeler doğrultusunda öğretmenlerin bu soruya verdiği cevaplardaki ortak noktalar ve farklılaşmalar dikkatle incelenmiş ve aşağıdaki temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Eğitim ile ilgili araştırma sonuçlarını öğrenme, sonuçlardan yararlanma ile ilgili öğretmenlerin genel düşünceleri Tablo 79'daki gibi oluşmuştur. Tablo 79'da bu soru ile ilgili olarak öğretmenlerin düşünceleri doğrultusunda oluşan temaları dile getirenlerin sayısı verilmiştir. Bu temaların birbiri ile ilişkileri ise Şekil 16'da gösterilmiştir.

Şekil 16:Öğretmenlerin Araştırmada Karşılaşacakları Zorluklarla Baş Etme İle İlgili Görüşleri Doğrultusunda Oluşan Model



Şekil 16'daki model incelendiğinde öğretmenlerin araştırmada karşılaştıkları zorluklarla baş etme ile ilgili görüşlerini belirlemek için yapılan görüşmelerde bu konu hakkında yapılan analizler doğrultusunda toplam iki ana tema ve yedi alt tema oluşmuştur.

Öğretmenlerin araştırmada karşılaştıkları zorluklarla baş etme ile ilgili görüşleri *destek ihtiyacı* ve *sonuca bağlı* ana temaları altında toplanmış, bu temalar ve alt temaları ile ilgili sayısal analizler ise Tablo 79'daki gibi oluşmuştur.

Tablo 79:Araştırmada Karşılaşacakları Zorluklarla Baş Etme İle İlgili Temalar

Temalar ve Alt Temalar	İlgili Temayı Dile Getiren Katılımcı Sayısı (N=23)
Destek İhtiyacı	26
Bilimsel Konularda	17
Eğitim İhtiyacı	8
Mentor İhtiyacı	8
Kültürel Farklılıklar	1
Bilimselolmayan Konularda	9
Sonuca Bağlı	14
Faydasına Bağlı	5
Ödül ve Teşvik	9

Tablo 79 incelendiği zaman öğretmenlerin araştırmada karşılaştıkları zorluklarla baş etme ile ilgili görüşlerinin destek ihtiyacı ana teması altında bilimsel konularda, eğitim

ihtiyacı, mentor ihtiyacı, kültürel farklılıklar, bilimsel olmayan konularda alt temalarına ve sonuca bağlı ana teması altında da faydasına bağlı, ödül ve teşvik alt temalarına ayrıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin araştırmada karşılaşacakları zorluklarla baş edebilme hakkındaki değerlendirmelerinin iki kategoride toplandığı görülmüştür. Öğretmenler araştırmada karşılaşacakları zorluklarla baş edebilmek için destek ihtiyacı olduğunu ve bu zorluklarla baş edebilmenin eğer zorlukların üstesinden gelebilirim bunun sonucu benim için iyi olacak şeklinde düşündükleri sonuca bağlı teması olduğu görülmüştür. Destek ihtiyacının ise araştırma ile ilgili bilimsel konularda ya da araştırma yapabilmek için gerekli olan diğer noktalar için bilimsel olmayan konularda olduğunu belirten öğretmenler bilimsel konulardaki destek ihtiyaçlarını kendilerindeki yetersizlikleri ortadan kaldıracak eğitim ihtiyacı bazı durumlarda tecrübeli kişilerin yardımını almak amacıyla mentor ihtiyacı ve yabancı araştırmalarda karşılaşılabilecek kültürel farklılıklar noktalarında olduğunu belirtmişlerdir. Zorluklarla baş edebilmek için motive olmanın önemine dikkat çeken öğretmenler yaptıkları işin sonucunda elde edebilecek faydanın önemini faydasına bağlı teması ile ve araştırma yapmak ile elde edilebilecek terfileri, ödülleri..vb durumları da ödül ve teşvik teması ile ortaya koymuşlardır.

Araştırmamızın nicel kısmında Öğretmen Araştırma Öz-yeterlik Ölçeği'nin zorluklarla baş edebilme alt boyutunda okul türü değişkeninin liseler için anlamlı dercede diğer okullara göre düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde yapılan görüşmeler sonucunda da lisede görev yapan öğretmenlerin araştırmada karşılaşacakları zorluklar ile baş edebilme noktasında yaptıkları değerlendirmelerin olumsuz olduğu görülmüştür. Ancak bu sonucun nedenleri araştırmamızın odağından uzaklaştığı için derinlemesine analiz edilmesi mümkün olmamıştır.

Bu temaları oluşturan değerlendirmeler hakkında daha detaylı olarak fikir sahibi olmak açısından aşağıda öğretmenlerin görüşlerine de yer verilmiştir.

Öğretmenlerin araştırmada karşılaşacakları zorluklarla baş etme ile ilgili görüşleri destek ihtiyacı ve sonuca bağlı olmak üzere temelde iki ana tema altında toplanmıştır. Bu temalardan ilki olan destek ihtiyacı teması öğretmenlerin araştırmada karşılaşacakları zorlukları aşma konusunda en çok dile getirdikleri görüşleri olmuştur. Destek ihtiyacı temasına bakıldığında bilimsel konularda ve bilimsel olmayan konularda destek ihtiyacı

duyduklarını ifade eden öğretmenler. Bilimsel konularda eğitim ihtiyacı, mentor ihtiyacı ve kültürel farklılıklar olarak ihtiyaç duydukları konuları ortaya koymuşlardır.

Destek ihtiyacı teması altında bilimsel konularda duyulan ilk destek ihtiyacının eğitim ihtiyacı olduğunu ifade eden öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Baştan sona bir tamamlayamam ama eğitim alırsam büyük oranda gerçekleştirebilirim (Demet).”

“Temel istatistikî bilgilerime güvenmiyorum, destek almazsam baş edemem. Bu kadar ders yükünün altında bir de bununla uğraşmak oldukça yorucu olur (Yavuz).”

“Araştırma ile ilgili bir eğitim almadım ki. Araştırmacı olabilmek için hizmet içi eğitim verilmeli. Öğretmen daha önce hiç araştırma yapmadıysa nasıl araştırmacı olacağını bilmesi için ona bu konuda bilgi vermek, yapanlar ile iletişime geçmek, süreci anlatmak gerekir (Şükriye).”

“Hizmet öncesi öğretmen eğitimlerinde bir araştırma kültürüyle yetiştirilmemiş olan öğretmenler nasıl araştırmacı olabilir ki, bilgisi, kültürü eksik mi desem yok mu bilemedim şimdi... (Bülent).”

“Bu konuda yetersizim, anlayamıyorum araştırmaları okurken ya da sunumları dinlerken zorlanıyorum. Bu tarz bilimsel içerikleri anlayabilmek adına destek almam gerek, hizmet içi eğitimler, kurslar yapılırsa iyi olabilir (Sevinç).”

Destek ihtiyacı teması altında bilimsel konularda duyulan ikinci destek ihtiyacının mentor ihtiyacı olduğunu ifade eden öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Keşke bize araştırma yapmak istediğimizde yardımcı olabilecek kişiler olsa, bu kişilerden doğrudan destek alabilsek (Müge).”

“Daha önce araştırma yapmış kişilerin tecrübelerinden faydalanmak bana çok yardımcı olur (Demet).”

“Okul içi bizim için oldukça yoğun ve yorucu geçiyor. Üniversite hazırlık sürecinde olan öğrencilerle uğraşmak oldukça yorucu. Dolayısıyla araştırma konusun da başlı başına bir iş elbette burada karşılaşılabilecek sorunları çözmemize yardımcı olacak tecrübeli kişilerin olması ve gerektiğinde onlara danışabilmek bence oldukça faydalı olurdu (Metin).”

“Öğretmen de ihtiyaç duyduğunda eksik olduğu noktalarda destek alabilmeli. Bu destek eğitim verilerek de olur gerektiğinde danışabileceği kişiler sağlayarak da olabilir o anki ihtiyaca göre hangisi gerekiyorsa (Faruk).”

“.....kendi eksik kaldığı işin içinden çıkamadığı durumlarda destek alabileceği birileri sağlanmış olur böylece (Yeşim).”

Destek İhtiyacı teması altında Bilimsel Konularda duyulan son destek ihtiyacını ise kültürel farklılıklar olarak ifade eden öğretmen görüşü ise şu şekildedir;

“Yabancı literatür taramalarının bizim yapımız ve kültürel yetimizle çok da örtüşmediğini düşünüyorum. Dolayısıyla bu araştırma alanını kısıtlayıcı olur bence. Bu verileri analiz etme, anlama, yorumlama ve uygulayabilme çok sağlıklı olacağı kanısında değilim. Bu noktadaki eksiklikler oldukça büyük problem teşkil eder bence (Hande).”

Destek İhtiyacı teması altında bilimsel olmayan konularda duyulan ihtiyaç ile ilgili görüş belirten öğretmen görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Bürokratik engeller için okul idaresi bana yol göstermelidir (Metin).”

“Zaman konusunda sıkıntılarım olur, bu konuda okul idaresi ya da üst merciler zorluk çıkarttıklarında çok yorucu oluyor (Müge).”

“Öğretmen araştırma yapmaya hazır olduğunda da yani yeterli bilgisi olsa bile okulda ya da MEB in herhangi bir yerinde araştırma yapabilmesi için destek görmesi, engellemeler ile karşılaşmaması gerekir. Çünkü zaten zorlu bir süreç bu, bir de bürokrasi ve benzeri zorluklarla da uğraşmaması destek görmesi gerekir (Faruk).”

“Kurumda bir öğrenme, araştırma kültürü olmalı. Öğretmen de bu kültürün bir parçası haline gelmeli, getirilmeli. Böyle bir kurum yapısı yoksa - ki bence bu yok, öğretmen de araştırma yapmaz, çünkü değersiz olduğunu bilir. Kurumundan bu desteği görmem gerekir (Demet).”

Öğretmenlerin araştırmada karşılaşacakları zorluklarla baş etme konusunda ortaya koydukları görüşlerden bir diğeri ise sonuca bağlı olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenler bu zorluklarla baş edip edemeyeceklerini elde edebilecekleri sonuca göre değerlendirebileceklerini belirtmişlerdir. Sonuca bağlı teması altında ilk olarak öğretmenler araştırmada karşılaşacakları zorlukları aşmanın kendilerine bir fayda sağlayacaklarını düşünürlerse bunu yapabileceklerini faydasına bağlı teması ile ortaya koymuşlardır. Öğretmenler bu noktada fayda odaklı düşünmekte ve motivasyonlarını buna bağlamaktadırlar. Bu konuda değerlendirme yapan ve görüş belirten öğretmen görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Baş etmek zorunda kalacağım zorluklar bana ne sağlayacak, ona göre motive olabilirim. Çözüm için gayret gösteririm (Buket).”

“Yararlı olacağını bilsem gayret gösteririm (Bülent).”

“Daha önce yaptım ama hiçbir yararı olmadı ben de artık yapmak istemiyorum (Sevinç).”

“Karşılığında bana doğrudan bir faydası olacaksa yapmaya gayret gösteririm, mesela derce kademe verilmesi, ücret artışı, ödül ya da benzeri teşvikler... (Arzu).”

“Öğretmenler yapılan araştırmalara olan ilgisiz ve isteksiz. Çünkü işine yaramayacağını düşünüyor. Motivasyon önemli bir faktör bence. Kim faydasına inanmadığı bir işin içinde olmak ister ki. Araştırmacı olmak bir şeyi değiştirmeyecek ki, getirisi yok (Zafer).”

Sonuca Bağlı teması altında öğretmenlerin diğer değindiği nokta ise ödül ve teşvik olmuştur. Meslekte yükselmesine yardımcı olması, kurumun destek vermesi, ödüllendirilmesi gerektiğini düşünen ve bu gibi faktörlerin zorluklar ile mücadelede yardımcı olacağını düşünen öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Mesleğimde yükselmeme yardımcı olsa (böyle bir sistem olsa) üstesinden gelebilirim daha çok istekli olurum (Bülent).”

“Bu zorluklarla baş etmemde sürecin sonundaki ödül ve teşvikler beni motive edebilir (Yavuz).”

“Kurumda bir öğretme-öğrenme kültürü, araştırma kültürü oluşturmalı müdür. Öğretmen de bu kültürün bir parçası haline gelmeli. Bunu sağlayabilecek bilgi ve donanımda olması müdürün ve tabii dolayısıyla da bunu talep eden sistemin olması. Öğretmen zaten motivasyonu düşük biçimde çalışıyor. Araştırmacı olabilmesi için çok iyi motive edilmesi, desteklenmesi gerekir. Araştırma yapan öğretmen için oluşturulmuş bir ödül sistemi olmalı bu teşvik edici olur. Ek ders ücretimde artış olsa bu beni motive eder (Zafer).”

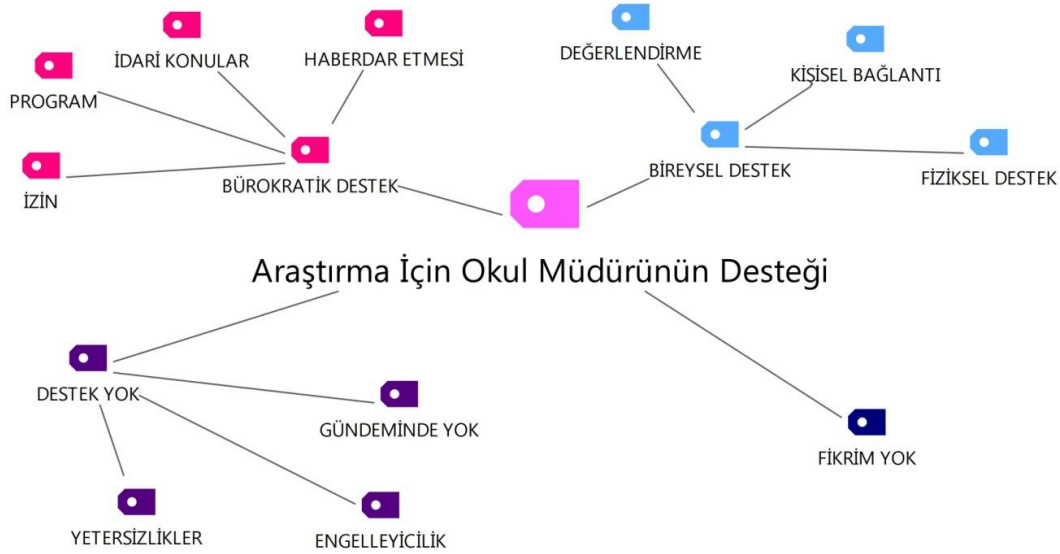
“Öğretmene araştırma yapabilmesi için destek olunması gerekir. Öğretmenin tek başına içinden çıkabileceği bir konu değil bu büyük bir destek ihtiyacı var, kurum kültürü olmalı, çevredeki herkes destek olmalı. Bu destek lafta olmamalı yani yapan, bu zorlukları aşan kişileri ödüllendiren bir kurumsal sistem olmalı. Bu bizi teşvik eder mutlaka (Ali).”

“Kurumum bana araştırmacılık ile ilgili desteği sağlayacağını bilmem gerek. Bu da kurumun bu konudaki sahip olduğu bakış açısını ortaya koyar. Tümüyle işin içinde olmalı, her türlü alt yapıyı, desteği, motivasyonu sunmalı, teşvik etmeli hatta ödüllendirmeli. Bir arkadaşım anlatmıştı katıldığı pek çok il içi il dışı kongre, seminer... vb çalışmalar olmuş bunu MEB e göndermiş ben bunları yaptım siz ne yaparsınız diye sormuş aldığı cevap sadece katılımınıza teşekkür ederiz ama biz buna bir şey yapamayız olmuş. Demek istediğim de bu. Bu kadar zorluklara katlanıp da ortaya hiçbir şey çıkmaması, ödüllendirilmemesi insanın moralini bozar, isteğini götürür, niye yapsın ki bir daha (Şükriye).”

(vii) Öğretmenlerin Araştırma Yapabilmek İçin Okul Müdüründen Gördükleri Destekler Hakkında Görüşleri Nelerdir?

Yapılan görüşmeler doğrultusunda öğretmenlerin bu soruya verdiği cevaplardaki ortak noktalar ve farklılaşmalar dikkatle incelenmiş ve aşağıdaki temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Eğitim ile ilgili araştırma sonuçlarını öğrenme, sonuçlardan yararlanma ile ilgili öğretmenlerin genel düşünceleri Tablo 80'deki gibi oluşmuştur. Tablo 80'de bu soru ile ilgili olarak öğretmenlerin düşünceleri doğrultusunda oluşan temaları dile getirenlerin sayısı verilmiştir. Bu temaların birbiri ile ilişkileri ise Şekil 17'de gösterilmiştir.

Şekil 17: Öğretmenlerin Araştırma Yapabilmek İçin Okul Müdüründen Gördükleri Destekler Hakkında Görüşleri Doğrultusunda Oluşan Model



Şekil 17'deki model incelendiğinde öğretmenlerin araştırma yapabilmek için okul müdüründen gördükleri destekler hakkında görüşlerini belirlemek için yapılan görüşmelerde bu konu hakkında yapılan analizler doğrultusunda toplam dört ana tema ve on alt tema oluşmuştur.

Öğretmenlerin araştırma yapabilmek için okul müdüründen gördükleri destekler hakkında görüşleri *bürokratik destek*, *bireysel destek*, *destek yok*, *fikrim yok* ana temaları altında toplanmış, bu temalar ve alt temaları ile ilgili sayısal analizler ise Tablo 80'deki gibi oluşmuştur.

Tablo 80:Araştırma Yapabilmek İçin Okul Müdüründen Gördükleri Destekler İle İlgili Temalar

Temalar ve Alt Temalar	İlgili Temayı Dile Getiren Katılımcı Sayısı (N=23)
Bürokratik Destek	23
İzin	6
Program	5
İdari Konular	6
Haberdar Etmesi	6
Bireysel Destek	6
Değerlendirme	2
Kişisel Bağlantı	3
Fiziksel Destek	1
Destek Yok	11
Engelleyicilik	2
Yetersizlikler	4
Gündeminde Yok	5
Fikrim Yok	2

Tablo 80 incelendiği zaman öğretmenlerin araştırma yapabilmek için okul müdüründen gördükleri destekler hakkında görüşlerinin bürokratik destek ana teması altında izin, program, idari konular, haberdar etmesi alt temalarına, bireysel destek ana teması altında değerlendirme, kişisel bağlantı, fiziksel destek alt temalarına destek yok ana teması altında engelleyicilik, yetersizlikler, gündeminde yok alt temalarına ayrıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin araştırma yapabilmek için okul müdüründen gördükleri destekler hakkında görüşleri üç temel başlık altında toplanmıştır. Okul müdürlerinin bürokratik destek sağladığını belirten öğretmenler bu destekten anladıklarını ise izin vermesi, okuldaki ders programını ayarlaması, gerekli olan idari konulardaki desteklerini, yazışmaları, araştırma ile ilgili duyurulardan haberdar emesi olarak ortaya koymuşlardır.

Okul müdüründen gördükleri bireysel destekleri ise; ortaya koydukları çalışmalarını değerlendirmesi, yapmak istediği çalışma hakkında eğer müdürünün kişisel bağlantıları var ise bu noktada yardımcı olması ve gerektiğinde okul içinde fiziki ortam sağlaması olarak da fiziksel destek değerlendirmeleri yapmışlardır. Araştırma yapabilmek için

okul müdüründen destek görmediklerini destek yok teması ile ortaya koyan öğretmenler bu düşüncelerini açıklarken karşılaştıkları engelleyici tutumlarını, müdürlerin bu konudaki yetersizliklerini ve böyle bir konunun müdürlerin çalışma tempoları içinde yer alamadığını ve gündemlerinde olmadığını gündeminde yok değerlendirmesi ile ortaya koymuşlardır.

Aynı Şekilde araştırmamızın nicel kısmında ğretmen Araştırma z-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini leği'nden elde edilen puanların analizleri doğrultusunda öğrenim durumu değişkeni puanlarının lisans öğrenimine sahip olan öğretmenler için daha yüksek olduğu görülmüştür. Nicel sonuçlara bakıldığında sadece öğrenim durumu değişkeninin Araştırmayı Destekleyici faktör için anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Yapılan görüşmelerdeki değerlendirmelere bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin müdürleri hakkında araştırmayı destekleyici, mesleki uygulamaları geliştirici faaliyetleri için yaptıkları değerlendirmeler daha olumlu olduğu görülmüştür. Lisans mezunu öğretmenler lisansüstü eğitim almış olan öğretmenlere göre müdürlerinin araştırma yapabilmek adına daha fazla destek verdiklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Buna göre öğrenim durumu arttıka, öğretmenlerin müdürlerinin araştırmayı destekleyici, mesleki uygulamaları geliştirici faaliyetleri için yaptıkları değerlendirme davranışlarını daha yetersiz görmelerine neden olduğu yargısına ulaşılabilir.

Bu temaları oluşturan değerlendirmeler hakkında daha detaylı olarak fikir sahibi olmak açısından aşağıda öğretmenlerin görüşlerine de yer verilmiştir.

Öğretmenlerin araştırma yapabilmek için okul müdüründen gördükleri destekler hakkında görüşlerinden ilki bürokratik destek teması altında toplanmıştır. Öğretmenler yapacakları araştırmanın zaman alacağını düşünmektedirler ve bunun için de okul müdüründen araştırma için izin vermesi gerektiğini ortaya koymuşlardır. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu Şekildedir:

“Gereken izinler için yardım etti. Bu da benim için yeterliydi. Çünkü bu konuyu çözmeden işe başlamak oldukça zor oluyor (Arzu).”

“İzin alma konusunda gerekli prosedürleri açıkladı, yazıları yazdı (Müge).”

“İzin istendiğinde veriyor (Yavuz).”

“Araştırma yapmak istediğimde ilk olarak mdrmnden gerekli bürokratik izinleri alma konusunda yardım almak isterim (şükriye).”

“Haftada en az bir günümün boş olması konusunda destek isterdim. Bu konuda izin vermesi önemli yoksa daha bu noktada sorun yaşarsak işler pek de iyi gitmez (Yeşim).”

Bürokratik destek ihtiyacı olarak öğretmenler ders programlarının ayarlanması konusunda müdürlerinden beklenti içinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Araştırma yapmak uzun ve zor bir iş okuldaki ders yükü bizi zaten yoruyor o yüzden bu konuda ders programım için yardımcı olması önemli (Şükriye)

“Ders programımın düzgün olmasını sağlayabilir (Ebru).”

“Gerekli olan günler için ders programımda boşluk isterdim yoksa sürekli rapor almak, izin işleriyle uğraşmak ayrıca yorucu olur (Özge).”

Öğretmenler idari konularda müdürlerin kendilerine yardımcı olmaları gerektiğini çünkü kendilerinin hâkim olmadığı ve müdürün bilgisi dâhilinde olan konularda yanlış yapmak istemediklerini belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Araştırma yapmak isteyen arkadaşlara yardımcı olmaya çalışıyor. Onların bilemediği idari işler için bazen yönlendirici olarak bazen de bizzat işi çözerek yardımcı olmuş. Bu desteği bence yeterli daha ne yapsın ki (Arzu).”

“Benim bilemediğim idare durumlar ile ilgili destek oldu (Müge).”

“Sadece ders programını ayarlamak ya da izin vermek dışında bizlerin hâkim olmadığı pek çok idari konuda da destek olabilir (Şükriye).”

“...idari konular pek bilgim olmayan konular doğrusu. Yani mevzuat, yönetmelik ve benzeri konularda hem daha deneyimli hem de daha bilgili olduğu için bu noktada bize yardımcı olabilir (Yeşim).”

Öğretmenlerin müdürlerden bir diğer beklentisi ise araştırma ile ilgili eğitimleri, araştırma hakkında düzenlenen etkinlikleri, başvurulardan kendilerini haberdar etmesi, iletmesi olmuştur. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Araştırma ile ilgili bir eğitim olduğunun haberini vermişti (Arzu).”

“Araştırma ile ilgili etkinliklerden haberdar edebilir (Akif).”

“Okul dışında yapılan etkinlikler ile ilgili yazıları bize yönlendirebilir, bu etkinliklerden haberdar olmamızı sağlayabilir, pek olmuyor böyle şeyler ama...(Ahmet).”

“Bire bir sohbet esnasında bir üniversitenin açacağı yüksek lisans programı hakkında bana bahsetmişti (Demet).”

“Yüksek lisans başvuru tarihlerini bana haber vermişti (Müge).”

“Benim gördüğüm müdürümüz kişisel gayretleri ile haberdar olduğu bilgileri öğretmenlerle paylaşıyor ama bu kurumsal boyutta değil (Metin).”

Öğretmenlerin araştırma yapabilmek için okul müdüründen gördükleri destekler hakkında görüşlerinden ikincisi bireysel destek teması altında toplanmıştır. Müdürün kendi şahsi olarak ortaya koyduğu değerlendirmeleri açıklayan öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Yaptığım çalışmam hakkında sohbet etmiştik ve benden aldığı bilgiler doğrultusunda çalışmamı değerlendirmiş öneriler sunmuştu (Müge).”

“Araştırmam hakkında sorular sorarak fikirlerini söyledi (Metin).”

Müdürün sağladığı bireysel desteklerden bir diğeri ise kişisel bağlantılarını kurarak öğretmenlere yaptığı yardımlar olmuştur. Bu konudaki öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Uzman desteği sağlamak için kişisel bağlantılarını kullandı (Faruk).”

“Diğer okul müdürü arkadaşlarından onların okulunda veri toplamam için yardım istedi (Müge).”

“Araştırma yapan öğretmenlere maddi kaynak sağladığını duydum (Yeşim).”

Okul müdürünün sağladığı bireysel destek ile ilgili bir öğretmen de fiziksel destek olarak değerlendirme yapmıştır. Bu değerlendirme şu şekildedir;

“Okulda bir oda verdi, belli saatlerde kullandım (Faruk).”

Öğretmenlerin araştırma yapabilmek için okul müdüründen gördüğü herhangi bir destek olmadığını belirten öğretmenler de olmuştur. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin ilk ortaya koydukları müdürün engelleyici tavrı olmuştur. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Hevesimi kırdı. Araştırma yapıp ne yapacaksın, ne işe yarar başımıza iş çıkartma şeklinde şaka ile karışık biçimde konuştu bu da benim hevesimi kırdı doğrusu (Kadir).”

“Okulda düzenin bozulmasını istemediği için engelleyici oldu. Yani derslerin boş geçmesini istemez ki müdür kendince sorun çıkmaması için engelleme yapmaya çalışıyor. Bu da isteksizlik oluşturuyor (Zafer).”

Öğretmenlerin araştırma yapabilmek için okul müdüründen gördüğü herhangi bir destek olmadığını belirten öğretmenler ayrıca müdürlerinin bu konudaki yetersizliğini ortaya koymuşlar ve zaten istese de destek olamayacağını belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Müdürler bireysel olarak bir çaba gösteriyor olabilirler, ya da ufak da olsa yardımcı oluyorlar ama bence kendileri araştırma yapma, yapılan araştırmalardan faydalanma da oldukça yetersizler (Faruk).”

“Bence müdürün kendisi de bu konuda oldukça yetersiz ve dolayısıyla yapılacak çalışmaların ona da sorumluluk getireceğinden ve başına iş alacağından korkuyor (Kadir).”

“Müdür ne yapabilir ki zaten kendisi bu konuda oldukça bilgisiz ve yetersiz. Elinden gelen yardımları iyi niyetle yapmaya çalışıyor olabilir ama bu sadece küçük bir iyi niyet. Bu yetmez bence (Didem).”

“Rehberlik edemiyor çünkü kendisinin de eksikleri var (Demet).”

Öğretmenlerin araştırma yapabilmek için okul müdüründen gördüğü herhangi bir destek olmadığını belirten öğretmenler son olarak müdürlerin gündeminde bu konuların olmadığını ortaya koymuşlardır. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Araştırmacı olmak MEB’de bu kadar işin arasında öncelik sıralamasında sonlarda yer alır. Dolayısıyla da müdürlerin de böyle bir düşüncesi yok nasıl olsun ki (Sevinç).”

“Müdürün eğitim uygulamalarına ilişkin kararlarını tahminleri, önsezileri, sadece tecrübeleri yerine, verilere dayalı olarak alması son derece önemlidir (Demet).”

“Kurumsal destek noktasında yöneticilerin de desteği çok önemli. Bir şey yapmak istediğimizde önce okul müdürü engel olursa zaten süreç yürümüyor. Diğer ilçe, il yöneticilerine ulaşmak zaten daha da zor oluyor. Ondan dolayı bu desteğin üstten bakanlıktan başlayarak tüm yöneticilerde olması önemli (Ali).”

“Yöneticilerin istemediği bir şeyi yapmak hiç de kolay değil. Dolayısıyla her kademe yöneticinin desteğinin, bu konudaki isteğinin ve bilgisinin olması öğretmeni araştırmacı yapma noktasında önem arz ediyor bence (Şükriye).”

“Okul müdürü öğrenci başarılarını değerlendirirken, bunu öğretmenlerle paylaşırken bilimsel uygulamalar yapabiliyor olsa ve bunu öğretmenlerinden de istese... (Bülent).”

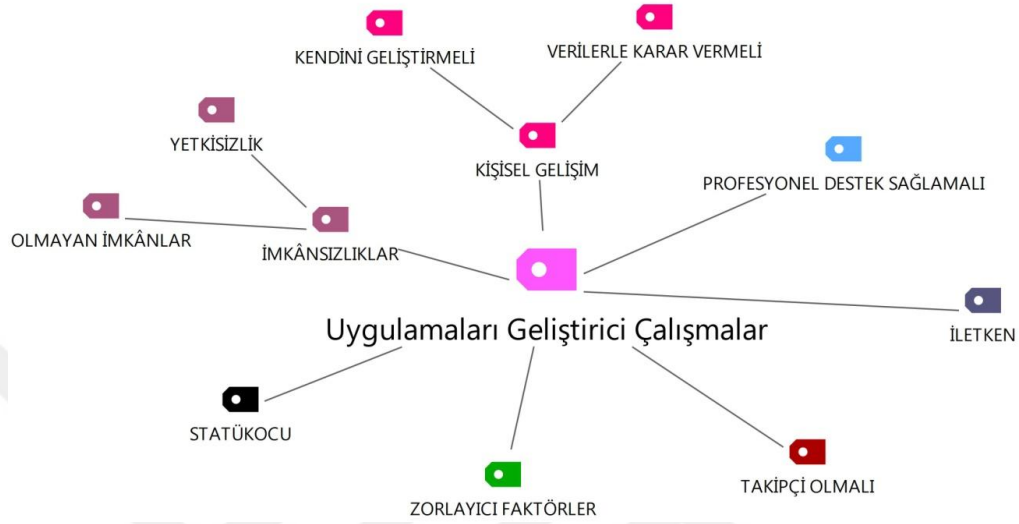
Öğretmenlerin araştırma yapabilmek için okul müdüründen gördüğü destek ile ilgili fikrinin olmadığını belirten bir öğretmenin ortaya koyduğu görüşü ise şu şekildedir;

“Bu konuda net bir şey söylemem. Böyle bir deneyimim olmadı çünkü.Yani araştırma yapmak isterdim ama yapmadım hiç, dolayısıyla da okul müdürümün bu konuda bana nasıl destek olabileceği hakkında bir fikrim yok (Hande).”

(viii) Okul Müdürlerinin, Öğretmen Mesleki Uygulamalarını Geliştirmek, Sürekli Gelişimi Sağlamak Maksath Çalışmaları Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri Nelerdir?

Yapılan görüşmeler doğrultusunda öğretmenlerin bu soruya verdiği cevaplardaki ortak noktalar ve farklılaşmalar dikkatle incelenmiş ve aşağıdaki temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Eğitim ile ilgili araştırma sonuçlarını öğrenme, sonuçlardan yararlanma ile ilgili öğretmenlerin genel düşünceleri Tablo 81'deki gibi oluşmuştur. Tablo 81'de bu soru ile ilgili olarak öğretmenlerin düşünceleri doğrultusunda oluşan temaları dile getirenlerin sayısı verilmiştir. Bu temaların birbiri ile ilişkileri ise Şekil 18'de gösterilmiştir.

Şekil 18:Okul Müdürlerinin, Öğretmen Mesleki Uygulamalarını Geliştirmek, Sürekli Gelişimi Sağlamak Maksatlı Çalışmaları Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri Doğrultusunda Oluşan Model



Şekil 18'deki model incelendiğinde okul müdürlerinin, öğretmen mesleki uygulamalarını geliştirmek, sürekli gelişimi sağlamak maksatlı çalışmaları hakkında öğretmenlerin görüşlerini belirlemek için yapılan görüşmelerde bu konu hakkında yapılan analizler doğrultusunda toplam yedi ana tema ve dört alt tema oluşmuştur.

Okul müdürlerinin, öğretmen mesleki uygulamalarını geliştirmek, sürekli gelişimi sağlamak maksatlı çalışmaları hakkında öğretmenlerin görüşleri *imkânsızlıklar*, *zorlayıcı faktörler*, *kişisel gelişim*, *profesyonel destek sağlamalı*, *iletken*, *takipçi olmalı*, *statükocu* ana temaları altında toplanmış, bu temalar ve alt temaları ile ilgili sayısal analizler ise Tablo 81'deki gibi oluşmuştur.

Tablo 81: Mesleki Uygulamaları Geliştirmek, Sürekli Gelişimi Sağlamak Maksatlı Çalışmalar Hakkındaki Temalar

Temalar ve Alt Temalar	İlgili Temayı Dile Getiren Katılımcı Sayısı (N=23)
İmkânsızlıklar	20
Olmayan İmkânlar	9
Yetkisizlik	11
Zorlayıcı Faktörler	9
Kişisel Gelişim	15
Kendini Geliştirmeli	7
Verilerle Karar Vermeli	8
Profesyonel Destek Sağlamalı	6
İletken	10
Takipçi Olmalı	9
Statükocu	2

Tablo 81 incelendiği zaman okul müdürlerinin, öğretmen mesleki uygulamalarını geliştirmek, sürekli gelişimi sağlamak maksatlı çalışmalarını hakkında öğretmenlerin görüşlerinin imkânsızlıklar ana teması altında olmayan imkânlar, yetkisizlik alt temalarına, kişisel gelişim ana teması altında kendini geliştirmeli, verilerle karar vermeli alt temalarına ayrıldığı görülmektedir.

Okul müdürlerinin, öğretmen mesleki uygulamalarını geliştirmek, sürekli gelişimi sağlamak maksatlı çalışmalarını hakkında öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında okul müdürlerinden beklenti içinde olan öğretmenler olduğu gibi onların bu konuda pek de bir şey yapamayacağını düşünen, yetkilerinin kısıtlı olduğunu belirten öğretmenler de olmuştur. Müdürlerin imkânsızlıklar içinde bulduklarını ve ellerinden fazla bir şey gelmeyeceğini olmayan imkânlar ve yetkisizlik olarak tanımlayan öğretmenler olmuştur. Ayrıca müdürleri hakkında olumsuz değerlendirmelerden diğerleri ise onların mevcudu koruyan yani statükocu olmaları ve sorun çıkmasını, başımıza iş almayalım düşünceleri, genelde üst mercilerden gelen talimatları öğretmenlere iletmeyi sağlayan kişi olarak iletken değerlendirmesi ve müdürlerin bu konuda kişisel gelişime ihtiyaç duyduğunu kendini geliştirmesi gerektiği söyleyen ve yapacağı işler için araştırmalardan faydalanması gerektiğini verilerle karar vermeli şeklinde ifade eden öğretmenler olmuştur. Buna karşın müdürlerinden beklenti içinde olan öğretmenler onları bu konuda profesyonel destek sağlaması gerektiğini ve öğretmen mesleki

uygulamalarını geliştirmek, sürekli gelişimi sağlamak maksatlı çalışmaları hakkında takipçi olması gerektiğini belirten üretmenler de olmuştur. Başka bir değerlendirme biçimi ise müdürlerin kendiliğinden bir Şey yapamayacağını ve zorlayıcı faktörlerin yani üsten gelen emirlerin, genel manada oluşturulmuş bir sistemin, müdürlerin bu işi yapmaları karşılığında elde edecekleri faydalara dikkat çeken görüşler de olmuştur.

Araştırmamızın nicel kısmında retmen Araştırma z-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini leği'nden elde edilen puanların analizleri doğrultusunda okul türü değişkeninin lise üretmenleri için anlamlı derecede düşük olduğu grlmştur. Aynı Şekilde bu kısımda da lise üretmenleri müdürlerinin mesleki uygulamalarını geliştirici faaliyetleri, sürekli gelişimlerini sağlayıcı çalışmaları hakkında yaptıklarını yeterli bulmamaktadırlar. Bu bağlamda lisede görev yapan retmenlerin müdürleri hakkındaki görüşleri araştırma öz-yeterliklerini geliştirici faaliyetlere önem vermedikleri Şeklinde oluşmuştur. Bu sonuç lise retmenlerinin uğraştıkları renci grubu ile ilgili olabilir. Çünkü bu yaş grubunda renciler doğrudan hayata hazırlanmakta ve niveristeye girmek üzere bir hazırlık içinde bulunmaktadırlar. Sınavla bir üst kuruma giden renciler ile uğraşıyor olmak renmenler açısından daha fazla mesleki yeterlik, sürekli gelişim olarak değerlendirilebilir. Bu da beraberinde yaptığı uygulamalar için daha özenli değerlendirme beklentisi içinde olan retmen demek olduğu düşünülebilir. Bunun bir yansıması olarak retmenlerin de daha yüksek beklentilere sahip oldukları ve müdürlerinin ortaya koydukları çalışmaları yetersiz gördükleri düşünülebilir.

Aynı Şekilde araştırmanın nicel kısmında retmen Araştırma z-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini leği'nden elde edilen puanların analizleri doğrultusunda renim durumu değişkeni puanlarının lisans renimine sahip olan üretmenler için daha yüksek olduğu grlmştur. Yapılan görüşmelerdeki değerlendirmelere bakıldığında lisans mezunu retmenlerin müdürleri hakkında araştırmayı destekleyici, mesleki uygulamaları geliştirici faaliyetleri için yaptıkları değerlendirmeler daha olumlu olduğu grlmştur.

Bu temaları oluşturan değerlendirmeler hakkında daha detaylı olarak fikir sahibi olmak açısından aşağıda retmenlerin görüşlerine de yer verilmiştir.

Okul müdürlerinin, retmen mesleki uygulamalarını geliştirmek, sürekli gelişimi sağlamak maksatlı çalışmaları hakkında retmenlerin görüşleri ilk olarak

imkânsızlıklar teması altında toplanmıştır. Müdürlerin elinde olmayan imkânları ve yetkisizliklerini ortaya koyan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında müdürlerin bu konuda kendilerinden kaynaklanmayan dış faktörlere dikkat çektikleri görülmektedir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Bir şeyi geliştirebilmek için elinizde bazı imkânlar olması gerekir. Okul müdürü zaten ancak mevcut işlerini yapabilecek kapasiteye, imkâna sahip. En basiti maddi gücü bile yeterli değil ki. Mesela okula bir konuşmacı davet etmek istese bunun için bile gerekli maddi gücünün olmadığını düşünüyorum. Aksi olsa şuana kadar pek çok bu şekilde etkinlik olurdu (Faruk).”

“Okulda konferans salonu bile yok ki bir eğitim planlasın (Müge).”

“Müdür öğretmenin sürekli gelişimini sağlayamaz ki. Çünkü o kadar sık müdür değişikliği oluyor ki. Bir şey başlatmış olsa devamı gelmiyor süreklilik olmuyor. Bu da onun elinde olan bir durum değil tabii ki (Nazlı).”

“Mesleki anlamda bir değişiklik, yenilik olduğunda bununla ilgili eğitim almak uyum açısından oldukça faydalı olur. Bunu aslında en yakından müdür takip edebilir ama bu eğitimleri planlayıp, düzenlemek için bence müdürün pek imkânı yok. Zaten bu tarz eğitimleri müdür ancak üstten geldiğinde haber veriyor- ki orada da pek bir şey ortaya çıkmıyor ama- müdür sadece iletken gibi yukarıdan aşağıya doğru kendine gelen bilgiyi iletiyor. Kendisinin tek başına yapabileceği şeyler için imkânları kısıtlı bence (Bülent).”

“Öğretmeni teşvik edici bazı ödüllendirmeler yapabilse bu sayede öğretmen de istekli olur. Mesleki gelişim adına bir şey yapar. Ama müdürün elinde zaten çok fazla imkân yok, olanı da bu şekilde kullanmaz. Eğer uğraşsa biraz gayret etse müdür başka kaynaklar da bulabilir ama bu sefer de başına iş açmaktan korkar, onun da yetkisi bir yere kadar sonuçta (Akif).”

“Yaptıklarını keşke şahsi imkânları, bağlantıları ile yapmasa bunun için elinde yetki olsa. Ya da bakanlıktan bunun planlaması yapılırsa o da iyi bir uygulayıcı, denetleyici olsa (Müge).”

“Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için müdür denetleyici, kontrol edici olabilir. Bu hem müdür için zorlayıcı olur hem de öğretmen için. Bu sayede müdüre bazı yetkiler de verilmiş olur, mevcut hali ile müdürün öğretmene elindeki yetkiler ile bir şey yaptırması zor. Ne yapabilir ki ceza mı verecek mesleki gelişim yapmayan öğretmene. Daha doğru düzgün bilgisayar bile kullanamayan öğretmenler var (Demet).”

“Kişisel çabalarına bırakılmamalı, bir sistem olsa onlar da mecbur yapacak ama yapmıyorlar. Aslında kâğıt üstünde var ama uygulayan yok. Biraz zorlayıcı olması gerek, takip etmeli müdür. Ama müdüre de bu yetkiyi vermek gerekir (Yavuz).”

Okul müdürlerinin, öğretmen mesleki uygulamalarını geliştirmek, sürekli gelişimi sağlamak maksatlı çalışmaları hakkında öğretmenler zorlayıcı faktörlere dikkat

çekmişlerdir. Müdürlerin aslında pek de bu konuda çalışma yapmadıklarını belirten öğretmenler yapılan çalışmaların zorlayıcı durumlar karşısında yapılmış olmak için yapıldığını belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Aslında bazı eğitim, seminer, konferanslara katılım için öğretmen görevlendirmişti. Ama bu da üstten gelen emir ile olmuştu (Müge).”

“Ondan böyle bir beklenti yok ki. O yüzden yaptığı çalışmalar yeterli görünüyor. Öğretmenler bu şekilde zorlayıcı bir durum oluştursa müdür de araya girer ama yok. Ya da bu üstten gelen bir sistem içinde olmalı yoksa müdürüm pek de öğretmenin gelişimi adına ortaya bir şey koymuyor (Arzu).”

“Bakanlıktan bir yazı gelmesini bekliyor, ya da ilçe MEM den. Yoksa bir şey yapmıyor. Aslında o da bunu yaptığı için kendine fayda sağlayabilse belki de yapma oranı artar. Mesela ona da bu çalışmaları ile ilgili ödül verilse, ücret artışı sağlansa... vb gibi (Bülent).”

“Benim mesleki bilgilerim bana yeterli emekli oluncaya kadar bunlarla idare edebilirim. Müdür bana karışmasın yeter. Çoğu öğretmen de benim gibi düşünüyor aslında e tabi bu da müdürün işine geliyor. Başına iş açmıyoruz yani. Biz bunları talep edip müdürü zorlasak aslında o da –elinde pek fazla imkânı yok ama- belki bir şeyler yapmak zorunda kalır (Sevinç).”

Okul müdürlerinin, öğretmen mesleki uygulamalarını geliştirmek, sürekli gelişimi sağlamak maksatlı çalışmaları hakkında öğretmenler öncelikle müdürün kişisel gelişimi sağlaması gerektiğini belirtmişlerdir. Kendisi bu konuda yetersiz olan müdürün öğretmeni geliştirmesi düşünülemez şeklinde olaya yaklaşan öğretmenler öncelikle müdürün bu konularda istekli ve gönüllü olarak kendini geliştirmesi gerektiğini ortaya koymuşlardır. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“İşleri idare etmek ya da memur olarak yönetmelikleri uygulamak ile görevli ve sorumlu olan müdür öğretmenleri mesleki olarak nasıl geliştirebileceğini de öğrenmesi gerekir. Kendini bu konuda geliştirdikten sonra öğretmenlerin gelişimi adına çalışmalar yapabilir (Faruk).”

“Öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sunabilmek adına müdürlere eğitim verilmeli önce onların kendilerini geliştirmeleri sağlanmalı (Didem).”

“Müdür daha doğru düzgün bilgisayar kullanamıyor önce o kendini geliştirsin de ondan sonra öğretmenler ile ilgili çalışmalar yapsın (Kadir).”

“Kendisi mesleki gelişime inanmayan bir müdür öğretmenlerin gelişimini sağlayamaz ki önce müdür kendini geliştirsin ...(Didem)

“Olayları araştırmalı ve takip etmeli.Bu insanların açığını yakalamaya çalışmak değil bence.Tam tersi net olarak doğru karar verebilmek için doğru bilgiye ulaşmaya çalışmaktır. Eğer müdür okuldaki olaylara seyirci kalırsa, araştırmazsa rretmen de aynı Şekilde yapacaktır. Müdürün bu takibi, analizleri rretmene de yansıyacaktır mutlaka. Ama benim gördüğüm müdürün araştırmacı olma konusunda eksikleri var. Bu konuda kendini geliştirmeli bence (Osman).”

Müdürün kendi kişisel gelişimini sağlayabilmesi için olayları değerlendirmede mevcut bilgilerine ek olarak araştırmaları da kullanması gerektiğini belirten rretmenler verilerle karar vermenin müdürün gelişimini dolayısıyla da rretmenleri geliştireceğini belirten rretmenlerin görüşlerinden bazıları ise Şu Şekildedir:

“Alacağı kararları tecrübeleri ile alması doğru olabilir ama her zaman yeterli olmayabilir. Karar vermede zorlandığında bunun için yapılmış araştırmalara bakabilir bu sayede belki farkında olmadığı bir konuyu da öğrenmiş olabilir ve bunu bizlere de aktarma fırsatı doğar (Faruk).”

“Bir defa okulda yaşadığımız bir ğrenci ile ilgili sorun vardı. Müdür bu konuda bazı bilgiler topladı ve çocuğun yalan söylediği ortaya çıktı bu sayede ben de bu işin içinde müdür ile birlikte çalışmıştım. Verileri toplama süreci ve olayı ozmek için harcadığımız zaman benim hem zevkle yaptığım hem de kendimi geliştirdiğimi hissettiğim bir çalışma oldu. Müdürün bu Şekilde verilerle çalışması bana da faydalı oldu. Beni de zorlayıcı bir Őeydi çünkü bu sayede müdürün olayı takip etmesinin önemini fark ettim (Yeşim).”

“Okulda araştırmacı bir müdür olmalı yoksa rretmen de kendini geliştirme ihtiyacı hissetmez ki. Müdüre bir Şey soruyoruz bilip bilmeden bir sürü yorum yapıyor. Ya da bir ğrenci ile ilgili bir olay oluyor araştırmadan sormadan olay kapanıyor. Bu Şekilde bir müdür nasıl rretmene mesleki gelişim sağlayabilir ki. “nce kendi kararları için araştırsın, sorsun bilgi toplasın bu da rretmene örnek olur. Geiştirmesin yani (Bülent).”

Okul müdürlerinin, rretmen mesleki uygulamalarını geliştirmek, sürekli gelişimi sağlamak maksatlı çalışmaları hakkında rretmenler aslında müdürlerin yönlendirici olabileceğini, kendilerinin olmasa da sağlayacakları profesyonel desteklerin bu konuda rretmenler için fırsat olacağını belirten rretmenlerin görüşlerinden bazıları ise Şu Şekildedir:

“rretmen eğitimini yapan kurumlar var bunlarla iletişime geçip fırsatlar sağlamalı. Mesela benim bir arkadaşım bankasının rretmen araştırma vakfı RAV’ın düzenlediği seminerlere katılmıştı ve çok eğlendiğini ve oldukça yararlı bilgiler edindiğini, uygulamaları için yeni yöntemler öğrendiğinden bahsetmişti (Demet).”

“Okul dışından araştırmacıları bize araştırmalarından faydalanmak için okula getirip konferanslar, eğitimler yapabilir. Belediyeden, ilçe MEM den destek alarak öğretmen eğitimleri oluşturabilir (Metin).”

“Okul dışından alanında uzman kişiler ile işbirliği yaparak öğretmenlerin gelişimini sağlamalı. Çünkü öğretmenin en yakın olduğu birinciden amiri olan ve onu en iyi tanıyabilecek yönetici müdürdür. Dolayısıyla okulda gördüğü sorunları biz öğretmenler olarak her zaman göremeyiz, bizi bu konuda yönlendirmesi gerekir (Faruk).”

“Katılanları ödüllendirerek seminerler planlayabilir (Yavuz).”

Okul müdürlerinin, öğretmen mesleki uygulamalarını geliştirmek, sürekli gelişimi sağlamak maksatlı çalışmaları hakkında öğretmenler müdürü sadece iletken olarak nitelemişlerdir. Bu konuda yapılan çalışmaları yetersiz bulan öğretmenler müdürlerin sadece kendilerine gelen bilgileri öğretmenlere iletmediğini ve başka bir şey yapmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Öğretmenin gelişimi adına konferans, eğitim, gezi, uzman desteği... vb şeyler planlanabilir ama müdür bu konuda pek de yetkili değil bence. Çünkü yapılması gereken işlerin aksamasını, derslerin boş geçmesini istemez ama bunlar ilden, ilçeden ya da bakanlıktan gelse o zaman yapar. Bunu bize iletir. Bu hali ile müdürün rolü bu şekilde bence. Durumu idare et. Gelenleri ilet (Faruk).”

“İl ya da ilçe milli eğitim ya da bakanlıktan gelen eğitim, toplantıları bize iletmekten başka bir şey yapmıyor (Buket).”

“Bazen velilerden gelen şikâyetleri bize iletterek dikkat etmemiz gereken noktaları hatırlatıyor (Akif).”

“Velilerin desteğini sağlayabilir, biz bütün velilere ulaşamayız o ulaşabilir, onları organize edebilir. Onların düşüncelerini bir araya getirip bize iletir. Bu bizim kendimizi değerlendirmemiz için fırsat olur. Çünkü derste olan biteni çocuk evde ailesi ile paylaşır ve veli de buna göre öğretmen ile işbirliği yapabilir (Metin).”

“Okul aile birliğini desteği ile gelişim odaklı geziler planlayabilir (Demet).”

“Üst mercilere yaranmak için bazı göstermelik çalışmalar yaptı ama sadece yapılmış olmak için yapıldı. Hiçbir yararı yoktu (Didem).”

Okul müdürlerinin, öğretmen mesleki uygulamalarını geliştirmek, sürekli gelişimi sağlamak maksatlı çalışmaları hakkında öğretmenler müdürleri için takipçi olması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Yapılması gereken faaliyetler için müdürün sadece isteyip de işin içinden çıkmamasını, kâğıt üstünde göstermek işler yapmamasını

istediklerini belirtmişlerdir. Olayları, okul ile ilgili öğretmenlerin yapmaları gereken işleri takip ederek sonuç alması gerektiğini belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Birkaç defa yaptığımız sınavların analizini istemişti ama daha sonra bunun da üstünde durmadı (Metin).”

“Öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sunabilmek adına müdürlere eğitim verilmeli önce onların kendilerini geliştirmeleri sağlanmalı. Bu sayede müdürün yapacağı araştırma hem onların karar vermek için tahminleri değil de araştırmaları kullanmalarını da sağlayabilir. Bu da normal olarak öğretmenleri etkiler. Tabi müdür bunda etkili takip etmeli, düzenli olarak sormalı ve öğretmen de müdürün geçiştirmedeğini bilmesi gerekir. Bu zorlayıcı olur öğretmen için aslında (Didem).”

“Öğrencilerin akademik başarılarını takip edebilir. Mezunları izleyebilir. Bu da okulun akademik olarak yükselmesini sağlar. Dolayısıyla öğretmenler de kendilerini mesleklerinde geliştirmek zorunda kalırlar (Demet).”

“Müdür bize küçük görevler vermeli ve bunların takibini yapmalı. Her sene toplantılarda pek çok kurul kuruluyor hiçbirisi doğru düzgün iş yapmıyor. Sanki bir anda dünyayı değiştirecek işler yapılmak isteniyor. Bu da isteksizlik oluşturuyor. Müdür gerçekten yapılacak işler için planlama yapmalı ve bunun için öğretmenleri görevlendirmeli ve mutlaka takip etmeli. Okulda kurs yapıyoruz daha müdürü bir kere bile görmedim kursta ne oluyor başarı durumu nedir şeklinde ilgilendiği gelip baktığına şahit olmadım. Bu ilgisizlik de doğrudan öğretmene yansıyor motive olmuyor bir şey yapmak istemiyor öğretmen. Müdür yönlendirici olacak, bu sayede öğretmenin de gelişimi adına adımlar küçük küçük atılabilir (Zafer).”

“Müdürün öğretmeni geliştirme gibi bir derdi var mı acaba ilk olarak buna bakmak lazım. Bence yok. Ama aslında öğretmenin gelişimi adına en faydalı olabilecek olan müdür bence. Çünkü okulda öğretmeni takip edebilecek doğrudan değerlendirebilecek olan müdürdür. Eğitimler planlayabilir, seminerler düzenleyebilir. Ama laf olsun diye değil, mutlaka takibini yapıp sonuçlarını öğrenmeli (Osman).”

“Müdür hem öğrenciyi hem de öğretmeni takip etmeli ve okulu geliştirmek için önce öğretmenlere yardımcı olmalı. Bakıyorum daha bilgisayar kullanamayan, akıllı tahtaları açmayı bile bilmeyen hatta bundan dolayı öğrencilerin diline düşüne öğretmenler var. Bunları takip edip gerekli iyileştirmeleri yapmalı. Sorunları fırsata çevirmeli ve takipçi olmalı (Faruk).”

Okul müdürlerinin, öğretmen mesleki uygulamalarını geliştirmek, sürekli gelişimi sağlamak maksatlı çalışmaları hakkında öğretmenler müdürlerinin genelde statükocu olduğunu düşündüklerini, mevcudu koruduğunu, değişime direndiğini, süregelen

durumu korumaya meyilli olduklarını belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

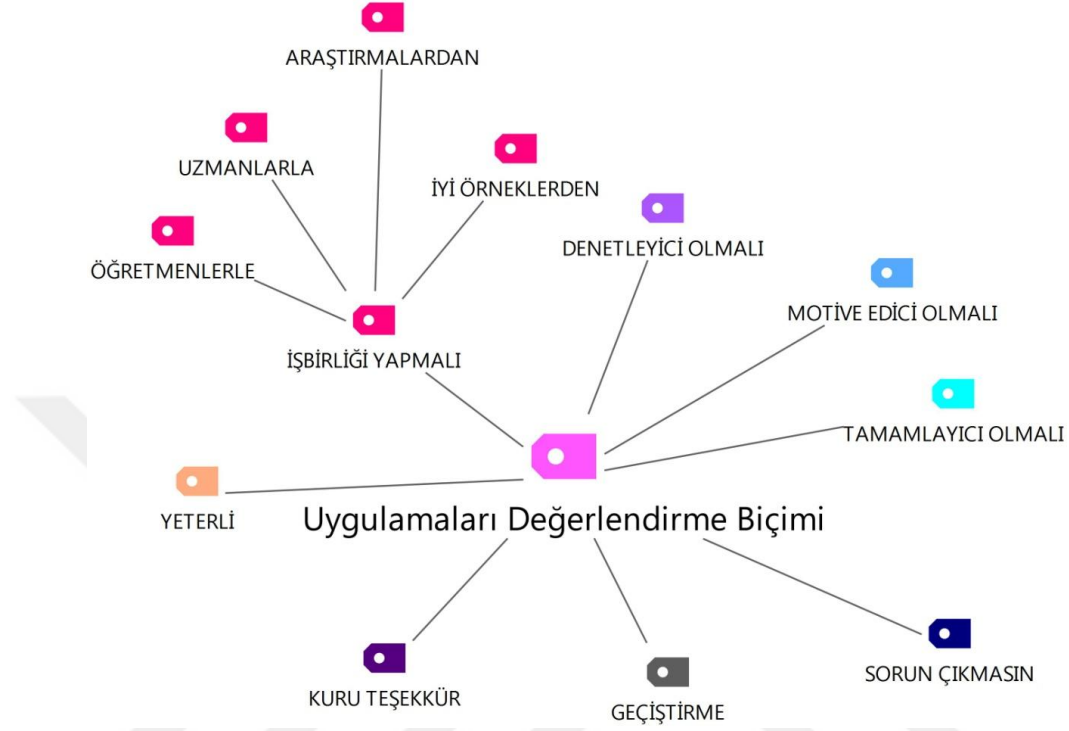
““Aman hocam” okulda sorun çıkarmayalım düşüncesiyle yaptığım pek çok şey de engel oldu. Benim de pek hevesim kalmadı. Sadece derse girip çıkıyorum (Akif).”

“Müdür aslında pek çok şey yapabilir ama benim gördüğüm kadarıyla hiçbir şey yapmıyor öğretmenin gelişimi için. Sadece okulda o anda sorun çıkmasın. Dersler boş geçmesin yeterli. Mesela düzgün planlama yapsa boş geçen dersin öğrencileri serseri gibi okul içinde boş boş gezmez ama bunları takip etmek hep iş işte. Bunu da yapmayı istemiyor uğraşmak istemiyor müdür. Mevcut düzen devam etsin, sorun çıkmasın, başımıza iş açmayalım düşüncesi var (Sevinç).”

(ix) Okul Müdürlerinin, Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamaları Değerlendirmesi İle İlgili Öğretmenlerin Görüşleri Nelerdir?

Yapılan görüşmeler doğrultusunda öğretmenlerin bu soruya verdiği cevaplardaki ortak noktalar ve farklılaşmalar dikkatle incelenmiş ve aşağıdaki temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Eğitim ile ilgili araştırma sonuçlarını öğrenme, sonuçlardan yararlanma ile ilgili öğretmenlerin genel düşünceleri Tablo 82'deki gibi oluşmuştur. Tablo 82'de bu soru ile ilgili olarak öğretmenlerin düşünceleri doğrultusunda oluşan temaları dile getirenlerin sayısı verilmiştir. Bu temaların birbiri ile ilişkileri ise Şekil 19'da gösterilmiştir.

Şekil 19:Okul Müdürlerinin, Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamaları Değerlendirmesi İle İlgili Öğretmenlerin Görüşleri Doğrultusunda Oluşan Model



Şekil 19'daki model incelendiğinde okul müdürlerinin, öğretmenlerin yaptıkları uygulamaları değerlendirmesi ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini belirlemek için yapılan görüşmelerde bu konu hakkında yapılan analizler doğrultusunda toplam sekiz ana tema ve dört alt tema oluşmuştur.

Okul müdürlerinin, öğretmenlerin yaptıkları uygulamaları değerlendirmesi ile ilgili öğretmenlerin görüşleri *yetersiz geri bildirim, işbirliği yapmalı, denetleyici olmalı, geçiştirme, sorun çıkmasın, tamamlayıcı olmalı, motive edici olmalı, yeterli* ana temaları altında toplanmış, bu temalar ve alt temaları ile ilgili sayısal analizler ise Tablo 82'deki gibi oluşmuştur.

Tablo 82: Uygulamaları Değerlendirme İle İlgili Temalar

Temalar ve Alt Temalar	İlgili Temayı Dile Getiren Katılımcı Sayısı (N=23)
Yetersiz Geri Bildirim	10
İşbirliği Yapmalı	34
Öğretmenlerle	12
Uzmanlarla	7
Araştırmalardan	10
İyi Örneklerden	5
Denetleyici Olmalı	10
Geçişirme	8
Sorun Çıkmasın	8
Tamamlayıcı Olmalı	5
Motive Edici Olmalı	7
Yeterli	3

Tablo 82 incelendiği zaman Okul müdürlerinin, öğretmenlerin yaptıkları uygulamaları değerlendirmesi ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin işbirliği yapmalı ana teması altında öğretmenlerle, uzmanlarla, araştırmalardan, iyi örneklerden alt temalarına ayrıldığı görülmektedir.

Okul müdürlerinin, öğretmenlerin yaptıkları uygulamaları değerlendirmesi ile ilgili öğretmenlerin görüşleri, okul müdürlerinin, öğretmen mesleki uygulamalarını geliştirmek, sürekli gelişimi sağlamak maksatlı çalışmalarını hakkında öğretmenlerin görüşleri ile benzerlik göstermektedir. Müdürlerin bu konuda pek bir şey yapmadığı sadece toplantılarda bazı değerlendirmeler yapıp yetersiz geri bildirim ile olayları özetlediğini belirten öğretmenlerin müdürleri hakkında pek de geliştirici yenilikçi değerlendirmeler yapmadığını geçişirme şeklinde olaylara yaklaştığını düşündükleri görülmüştür. Ayrıca değerlendirmelerini yaparken sorun çıkmasın diyerek düşündüğünü belirten öğretmenler de olmuştur. Tüm bunlarla birlikte müdürlerinden beklenti içinde olan öğretmenlerle, uzmanlarla ve gerektiğinde ortaya konulmuş olan araştırmalardan ve iyi örneklerden faydalanmak suretiyle işbirliği yapması gerektiğini düşünen öğretmenler de olmuştur. Müdürlerinin denetleyici olması, eksik olarak gördüğü noktalarda tamamlayıcı olması ve daima motive edici olması gerekliliğine vurgu yapan öğretmenler de müdürlerinden beklentilerini ortaya koymuşlardır. Bu faktörlere

katılmayıp müdürlerinin yaptığı değerlendirmeleri yeterli bulan öğretmen görüşleri de ortaya çıkmıştır.

Araştırmamızın nicel kısmında Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeği'nden elde edilen puanların analizleri doğrultusunda okul türü değişkeninin lise öğretmenleri için anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Aynı şekilde bu kısımda da lisede görev yapan öğretmenler müdürlerinin mesleki uygulamalarını geliştirici faaliyetleri, sürekli gelişimlerini sağlayıcı çalışmaları ve öğretmenlerin yaptıkları uygulamaları değerlendirmeleri hakkında yaptıklarını yeterli bulmamaktadırlar. Bu bağlamda lisede görev yapan öğretmenlerin müdürleri hakkındaki görüşleri araştırma öz-yeterliklerini geliştirici faaliyetlere önem vermedikleri, uygulamalarını değerlendirmelerini yeterli bulmadıkları şeklinde ortaya çıkmıştır.

Bu temaları oluşturan değerlendirmeler hakkında daha detaylı olarak fikir sahibi olmak açısından aşağıda öğretmenlerin görüşlerine de yer verilmiştir.

Okul müdürlerinin, öğretmenlerin yaptıkları uygulamaları değerlendirmesi ile ilgili öğretmenlerin görüşleri ilk olarak yetersiz geri bildirim teması altında toplanmıştır. Öğretmenler yaptıklarını değerlendirme noktasında müdürlerinden sadece teşekkür etme şeklinde dönüt aldıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Resim öğretmenin atölye çalışmalarını toplantıda değerlendirmiş ve teşekkür etmişti. Bu şekilde örneklerin okulun başarısına olumlu yönde katkı sağladığını düşündüğünü ve diğer arkadaşlardan da benzer çalışmalar yapmalarını rica etmişti (Müge).”

“Sene sonu toplantısında matematik zümresinin üniversite hazırlık kursuna verdiği destek için teşekkür etmişti. İsim isim arkadaşlara teşekkür etmişti (Buket).”

“Üniversiteye giren öğrencilerin listesini öğretmenlerle paylaşarak emeği geçen arkadaşları toplantıda başarılarından dolayı kutlamıştı. Bu yeterli değil bence (Müge).”

“Yaptığı değerlendirmeler sadece teşekkür etmek, tebrik etmek şeklinde oluyor. Bu da teşvik edici değil bence (Demet).”

“Öğretmenlerin genelde yanlışıları üzerinden değerlendirme yapıyor. Bu da insanın moralini bozuyor. Olumlu değerlendirmeler ise sadece teşekkür etme şeklinde, bunun bir ödül şeklinde müdüre yetki verilmiş olsa, motivasyonu da sağlamış olur bu sayede müdür (Zafer).”

“Sene sonunda yapılan kurul toplantılarında pek fazla detaya girmeden öğretmenlerin yaptıkları çalışmalarını madde madde sayıp bazen de isim vererek teşekkür ediyor. Bu insanı motive eden bir şey değil ki (Veli).”

Öğretmenler yaptıkları uygulamaları değerlendirilirken işbirliği yapılması gerektiğini ortaya koymuşlardır. İşbirliği için çeşitli noktalara temas eden öğretmenler ilk olarak bu değerlendirmelerin öğretmenlerle birlikte yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Okulda yapılabilecek uygulamalar için beyin fırtınası toplantıları yapmalı. Herkes fikrini söylemeli ve bunlar uygulanmalı (Yavuz).”

“Okulun sorunlu olduğu noktalarda etkin çalışabilecek ekipler kurmalı. Ama hep kâğıt üstünde çalışmalar yapılıyor. İmzalar atılıp iş yapılmış gibi gösteriliyor. İyi bir denetim yapılmıyor. Aslında müdür araştırıp, görevlendirip denetleyici konumunda olmalı (Demet).”

“Sınıfta öğrencilerin öğrenmesini olumsuz yönde etkileyen unsuların ne olduğu tartışılmalı. Bunun için bize profesyonel destek sağlamalı, iyi örneklerden faydalanmamızı sağlamalı (Müge).”

“Öğretmenlerin zümreler halinde yapacağı değerlendirmelere önem verip öğretmenlerle işbirliği yapılırsa öğrencilerin yararına olacak pek çok çalışma yapılabilir. Hatta sadece zümrelere değil zümrelerin de birbiri ile işbirliği yapmasını müdür sağlamalı. Yeniliklerden haberdar olmak bu sayede daha hızlı ve kolay olabilir. Bu paylaşımı ve etkileşimi sağlayabilir müdür. Ama bunu sadece yapmak için değil gerçekten sistemli olarak yapmalı (Didem).”

“Öğretmenlerin mutlaka birbirleri ile yardımlaşmak, yaşadıkları sorunları daha rahat çözebilmek yenilikleri paylaşabilmek gibi pek çok konuda işbirliği yapması gerekir. Çünkü benim sınıfta yaşadığım bir tecrübem başka bir arkadaşın da işine yarar mutlaka. Bunun gibi müdür de bizlerle işbirliği yaparak aksayan durumları çözmek adına, okulu geliştirmek yapılan uygulamaları daha iyi hale getirebilmek adına öğretmenlerle ve öğretmenlerin birbiri ile işbirliği yapmasını sağlamalı. Bu öğretmenin motivasyonu da artıracaktır. Her zaman büyük işler yapmayı düşünmeyi bırakmak lazım. Kendi işimize bakalım önce (Zafer).”

“Okul müdürü özellikle öğretmenleri ilgilendiren kararlarda, karar vermeden önce onlara danışsa işbirliği yapsa çok daha başarılı çalışmalar ortaya çıkacak. Ama öğretmen kendi kafasına göre müdür de kendi kafasına göre iş yapıyor (Buket).”

“Benim yaptığım çalışmayı değerlendirirken müdür genelde olumsuz yönde fikir ortaya koyuyor beni geliştirmek amacıyla değil de eleştirmek amacıyla söylüyor. Bu da benim hoşuma gitmiyor çocuk azarlar gibi. Bu değerlendirmeleri birlikte hatta başka öğretmenlerle işbirliği yaparak herkesin birbirinden bir şeyler öğreneceği biçimde yapsa çok daha yararlı olur (Ali).”

İşbirliğinin uzmanlarla yapılmasını ortaya koyan öğretmenlerin araştırmacı öğretmenliğe yaklaşımının sadece araştırmacılık eğitimi almak olduğu söylenebilir.

Araştırmacı öğretmenliğe sadece bu şekilde yaklaşıyor olan öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları, öğretmenlik ile ilgili, alan yeterlikleri ile ilgili, alan bilgilerini aktarabilme ile ilgili yeterliklerini geliştirebilme noktasında küçük çabaları göstermekten uzak olacakları düşünülmektedir. Dolayısıyla okul müdüründe de beklentilerini bu yönde ortaya koymaktadırlar. Müdürün bu işi tek başına yapamayacağını belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Uygulamalarımızı geliştirici uzman desteği sağlamalı (Demet).”

“Sınıfta öğrencilerin öğrenmesini olumsuz yönde etkileyen unsuların ne olduğu tartışılmalı. Bunun için bize profesyonel destek sağlamalı, iyi örneklerden faydalanmamızı sağlamalı (Nazlı).”

“Faaliyetlerimizi nasıl geliştirebileceğimiz hakkında pek fazla bilgi vermiyor. Yönlendirme, rehberlik yapmıyor. Aslında yapamıyor bence çünkü o da bilmiyor. Bilmiyor olabilir ama bilen kişiler, kurumlar ile irtibat kurmalı. Destek sağlamalı. İyi uygulamaları öğrenecek fırsatlar oluşturmalı gidip neler yapıldığını görebilmek için yerinde inceleme, alanında uzman kişilerle görüşme yapma gibi konularda bize destek olabilir (Demet).”

“Müdür yapacağı değerlendirmeler için yeterli değil bence bundan dolayı da bu konuda yardım alabileceği kişiler ile işbirliği yapmalı eğer amaç öğretmenin daha iyi bir öğretmen olması ise (Kadir).”

“Herkes her şeyi tek başına yapamaz ki müdür de bizi değerlendirme noktasında gerektiğinde kendisini geliştirici eğitimler almalı uzmanlardan bazen de bu işi alanında uzman kişiler ile birlikte yapmalı (Yavuz).”

“Beni müdürün değerlendirebileceği çok fazla nokta yok ama bu işi bilen değerlendirme uzmanlarından yardım alabilir bu hem benim için hem de müdür için gelişim sağlar (Ali).”

İşbirliği teması altında öğretmenlerin ortaya koyduğu bir diğer nokta ise müdürün yapacağı değerlendirmeler için araştırmalardan faydalanması gerektiği şeklinde olmuştur. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Uygulamalarımızı değerlendirirken verilere göre değerlendirmeli (Metin).”

“Uygulamamamız hakkında yapılmış araştırma sonuçlarından faydalanmalı ve bize bu noktada yönlendirici, bilgi verici olmalı (Müge).”

“Öğretmenlerin uygulamalarını bilimsel temellere dayandırmasını sağlamalı, bunun için kendisi de model olmalı. Araştırmaların sonuçlarını kullanmalı. Öğretmenlerin yaptığı çalışmalarda ortaya çıkan sorunları bilimsel yöntemlerle çözmeye çalışmalı ve bu bilgileri öğretmenlerle paylaşmalı (Demet).”

“Müdürler eğitim ile ilgili yaptığımız çalışmalarımıza yönelik düşüncelerini, kararlarını tahminlere ya da sadece tecrübelerine dayandırmak yerine, verilerle yapsa... (Bülent).”

“Öğretmeni değerlendirirken müdür neye bakıyor acaba kafasına göre değerlendiriyor. Bunun için gözlem yapmıyor, veri toplamıyor. En etkili olacak değerlendirme bence bilimsel olarak yapılan olur. Ama müdürlerin bunu yapacağını sanmam. Ayrıca yapamazlar da (Didem).”

“Müdür hem yapılmış olan araştırmaların sonuçlarını kullanarak hem de kendisi araştırma yaparak, veri toplayarak öğretmene yardımcı olabilir tabii burada amaç öğretmeni geliştirmek olmalı (Faruk).”

İşbirliği temasında son olarak öğretmenler müdürlerin iyi örneklerden faydalanması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Herhangi bir konuda ortaya konulan iyi çalışmaları, uygulamaları, yöntemleri ya da öğretmenlerin işine yarayacak, onları mesleki açıdan geliştirebilecek uygulamaları bularak öğretmenlere sunması gerektiğini ve bu konuda işbirliği yapması gerektiğini düşünen öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Diğer okullardaki iyi örnekleri bize sunmalı (Müge).”

“Sınıfta öğrencilerin öğrenmesini olumsuz yönde etkileyen unsuların ne olduğu tartışılmalı. Bunun için bize profesyonel destek sağlamalı, iyi örneklerden faydalanmamızı sağlamalı (Ali).”

“Sınıfta öğrencilerin öğrenmesini olumsuz yönde etkileyen unsuların ne olduğu tartışılmalı. Bunun için bize profesyonel destek sağlamalı, iyi örneklerden faydalanmamızı sağlamalı (Nazlı).”

“Neden bazı okulların başarıları daha yüksek diye düşünmeli müdür bence. Kendi okulunda eksik olduğunu düşündüğü yönleri geliştirmek için de öğretmenlerle birlikte çalışmalı tabii ki. Öğretmenleri cesaretlendirmek için başarılı okullar incelenebilir ve yaptıkları çalışmalar incelenerek örnek alınabilir (Faruk).”

“Müdür yapılan işleri takip etmeli ve denetleyici olmalı. Gördüğü eksiklikleri gidermek için de öğretmenlerle, uzmanlarla ya da gerektiğinde de kendisi araştırma yaparak, yapılmış araştırmalardan destek alarak, başarılı örnekleri inceleyerek okulun ve öğretmenlerin gelişimini sağlamalı (Kadir).”

Okul müdürlerinin, öğretmenlerin yaptıkları uygulamaları değerlendirmesi ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinden bir diğeri ise müdürün denetleyici olması gerektiği şeklinde olmuştur. Öğretmenler yapılan çalışmaları iş olsun diye göstermelik olarak yapıldığını düşünmekte ve bunun bir fayda sağlamadığını bildiklerini ve müdürün işleri

olsun diye değil de tam anlamıyla yerine getirmeye çalışması gerektiğini ve bunu da denetleyici olarak yapabileceğini noktasında görüş belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Okulun sorunlu olduğu noktalarda etkin çalışabilecek ekipler kurmalı. Ama hep kâğıt üstünde çalışmalar yapılıyor. İmzalar atılıp iş yapılmış gibi gösteriliyor. İyi bir denetim yapılmıyor. Aslında müdür araştırıp, görevlendirip denetleyici konumda olmalı (Metin).”

“Toplantılarda hep öğrencilerin başarı durumları okunuyor, sayısal değerlendirmeler yapılıyor ama nedenleri incelenmeden tedbirler alınmadan sadece konuşulup, tespitler yapılıp, yakınmalar yapılıp geçiliyor. Müdür bu konuya daha derinlemesine girecek şekilde planlama yapmalı. Verileri iyi analiz etmeli. Bu bizleri de mecburen daha dikkatli ve detaylı çalışma yapmaya itsin. Ama sistemde de bu olmadığı için müdür de bu kadar detaylı olarak değerlendirmeler yapmıyor (Müge).”

“Müdürün öğretmeni değerlendirebilmesi için önce kendisinin bu konudaki bilgisinin yeterli olması gerekir. Bilirse aynı zamanda denetleyici de olabilir (Yavuz).”

“Müdürün öğretmenlerle birlikte, işbirliği içinde çalışması gerekir bu motive edici tarz ile öğretmen rahatlar ve iş yapar ama bu tamamen ipleri bırakmak demek değil tabii ki. İyi bir denetleyici de olmalı müdür (Akif).”

Okul müdürlerinin, öğretmenlerin yaptıkları uygulamaları değerlendirmesi ile ilgili öğretmenlerin ortaya koyduğu bir diğer tema ise geçiştirme teması olmuştur. Öğretmenler genelde müdürlerinin işleri geçiştirdiğini, durumu idare ettiğini belirtmiş ve sorunları çözmek, olayların üstüne gitmek yerine geçiştirmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Genelde müfettiş geleceği zamanlarda bizleri uyarıyor. Eksik olan noktaları belirtiyor. Nasıl ve neler yapılacağını söylüyor (Nazlı).”

“Hazırlayacağımız planları, zümre toplantılarını nasıl yapmamız gerektiğini yönetmeliklere göre değerlendiriyor. Bu şekilde işi idare ediyor. Pek geliştirici yenilikçi değerlendirmeler yapmıyor (Demet).”

“Toplantılarda hep öğrencilerin başarı durumları okunuyor, sayısal değerlendirmeler yapılıyor ama nedenleri incelenmeden tedbirler alınmadan sadece konuşulup, tespitler yapılıp, yakınmalar yapılıp geçiliyor. Müdür bu konuya daha derinlemesine girecek şekilde planlama yapmalı. Verileri iyi analiz etmeli. Bu bizleri de mecburen daha dikkatli ve detaylı çalışma yapmaya itsin. Ama sistemde de bu olmadığı için müdür de bu kadar detaylı olarak değerlendirmeler yapmıyor (Yavuz).”

“Genelde benim gördüğüm müdürler olayları çözmek yerine geçiştirmeyi seçiyorlar (Ali).”

“Toplantılarda işlerin yapılması için bir sürü kararlar alınıyor. Ama uygulamada yok. Her şey geçiştiriliyor. Öğretmeni değerlendirmek, yenilemek, eksiklerini kapatmaya çalışmak ve geliştirmek gibi düşünceler yok. Ayrıca bu konuda öğretmenlerde de istek olduğunu düşünmüyorum (Şükriye).”

Okul müdürlerinin, öğretmenlerin yaptıkları uygulamaları değerlendirmesi ile ilgili öğretmenlerin ortaya koyduğu bir diğer tema ise müdürün sorun çıkmasını şeklindeki tavrı olmuştur. Yaptığı değerlendirmeleri genelde sorun çıkmaması yönünde değerlendiren müdür tavrını eleştiren öğretmenler aslında eğitim-öğretim ortamlarındaki düşük beklentiyi ortaya koymaktadırlar. Bu durumun ise öz-yeterlik ve sonuç beklentisi ilişkisi açısından önem arz ettiği söylenebilir. Bu konuda değerlendirme yapan öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Velilerden gelen şikâyetleri sürekli bize iletiyor. Değerlendirmelerini yaparken sorun çıkmasını diyerek düşünüyor. Yaptığı geri bildirimler yeterli değil (Buket).”

“Geri bildirimlerini ceza yönünden değerlendiriyor. Yönetmelikler açısından değerlendiriyor. İş idare edip sorun çıkmamamsı için uyarıyor (Demet).”

“Müdürün öğretmeni değerlendirmek gibi bir derdi yok ki. O günü kurtarma ve işleri idare etme peşinde. Kurum müdürü değil de durum müdürü olarak duruyor orada. Durumu idare ediyor. Olayları geçiştiriyor. Aman sorun çıkmasını diye düşünüyor (Ebru).”

“Müdürlerin en çok istediği şey sorunsuz geçen okul günüdür herhalde. Okulda sorun çıkmasını istemezler. Öğretmenleri de bu konuda değerlendirir hep sorun çıkaracak işlerin yapılmasını istemez. Aman başımıza iş açmalım diye düşünür hep. Eğer öğretmen de buna ters olabilecek bir şeyler yaparsa çatışma çıkıyor okulda (Osman).”

“Sene sonunda notları girerken uyarıyor aman arkadaşlar sorun çıkmasını dikkatli olalım notları girerken şeklinde değerlendirmeler yapıyor. Uyarılarda bulunuyor (Özge).”

“Beden eğitimi öğretmeni arkadaşlar okulda turnuva düzenlemişti birkaç defa kavga çıkar gibi oldu biraz sorun olunca müdür hemen iptal etti turnuvayı. Sorun çıkmasını şeklinde düşünüyor nasıl çözeriz diye değil. Dolayısıyla da öğretmeni değerlendirmesi de bu şekilde oluyor sorun çıkmadan işleri yapalım istiyor (Sevinç).”

Okul müdürlerinin, öğretmenlerin yaptıkları uygulamaları değerlendirmesi ile ilgili öğretmenlerin ortaya koyduğu bir diğer tema ise müdürlerin tamamlayıcı olması

gerektiği şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmenler müdürlerin yapacakları değerlendirmelerden kendilerini tamamlayıcı ve eksiklerini yapıcı olarak eleştiren müdür tavrı görmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Okul müdürü, öğretmenlerin daha kaliteli öğretim yapabilmeleri için ihtiyaç duydukları materyallere ulaşmalarını sağlamalı, desteklemeli, eksiklerini tamamlamalı (Demet).”

“Müdür öğretmenin eksiklerini arayan değil de eksiklerini tamamlayan olmalı (Faruk).”

“Okulda ihtiyaç duyduğumda müdürümün bana destek olacağını biliyor olmam güzel gerçekten. Bazı okullarda fotokopi çekebilmek bile sorun çünkü. Müdür ve idare öğretmenlerin ihtiyaçlarını bilmeli ve eksikleri tamamlamalı (Yeşim).”

“Okulda idare ve öğretmenler bir bütün olarak çalışırsa ancak başarı olur. Birbirini tamamlamalı. Öğretmenlerin pek çok eksik olduğu nokta var müdür bunları tamamlayıcı olmalı ve değerlendirmelerini ona göre yapmalı (Osman).”

“Öğretmen olarak bir şey yapmak istediğimde okulda karşılaştığım eksiklikler benim motivasyonumu oldukça etkiliyor. Mesela bilgisayarın bozuk olması, sınıfın ısınmaması... vb idarenin halletmesi gereken işler insanın isteğini azaltıyor. Müdür, müdür yardımcıları okulu eksiksiz hale getirmeli, eksikleri tamamlamalı. Öğretmen her şeyi kendi halletmek zorunda kalmamalı müdür öğretmenin yapacağı çalışmalar için onu tamamlayıcı olmalı, onu motive etmeli (Zafer).”

Okul müdürlerinin, öğretmenlerin yaptıkları uygulamaları değerlendirmesi ile ilgili öğretmenlerin ortaya koyduğu bir diğer tema ise müdürlerin motive edici olması şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Müdürün teşvik edici, cesaretlendirici tarzı yapacağım çalışmalarda beni motive ediyor doğrusu (Buket).”

“Müdürüm yapacağım çalışmalar hakkında eğer fikir sahibi ise yardımcı olur ama eğer bilmediği bir konu ise benim hevesimi kırmaz ve destek olur, cesaretlendirir bu sayede motivasyonum da artıyor doğrusu yapabileceğime inanıyorum (Müge).”

“Müdürün desteği okulda daha rahat bir ortamda çalışma fırsatı sunar. Bu da insanı motive ediyor. Bir sorunu çözebilmek için daha çok şey düşünebiliyoruz çünkü müdürün desteğini alabileceğimi bilmek beni rahatlatıyor. Arkamda durması önemli (Yavuz).”

“Öğretmen olarak bir şey yapmak istediğimde okulda karşılaştığım eksiklikler benim motivasyonumu oldukça etkiliyor. Mesela bilgisayarın bozuk olması, sınıfın ısınmaması... vb idarenin halletmesi gereken işler insanın isteğini azaltıyor. Müdür, müdür yardımcıları okulu eksiksiz hale getirmeli, eksikleri

tamamlamalı. Öğretmen her şeyi kendi halletmek zorunda kalmamalı müdür öğretmenin yapacağı çalışmalar için onu tamamlayıcı olmalı, onu motive etmeli (Zafer).”

“Müdür beni değerlendirirken motive edici olsun öncelikle, hevesimi kırmasın engel olmasın yeter (Yeşim).”

Okul müdürlerinin, öğretmenlerin yaptıkları uygulamaları değerlendirmesi ile ilgili öğretmenlerin ortaya koyduğu son tema ise müdürlerin yaptıklarını yeterli bulan öğretmenlerin görüşlerinden oluşmaktadır. Bu konuda değerlendirme yağan öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Müdürüm okul içinde yaptığımız çalışmalara hakkında biz sorduğumuz zaman fikirlerini paylaşıyor. Bu yaptığı değerlendirmeler bence yeterli oluyor. Zaten benim yaptığım çalışmayı çok fazla değerlendirme fırsatı da gereği de yok bence (Arzu).”

“Müdürün işi başından aşmış durumda. Bir de öğretmeni değerlendirmek işine gerek yok ki. Bu şekilde arada sırada uyarılarda bulunması yeterli (Ahmet).”

BÖLÜM VII: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; çalışmanın nicel ve nitel kısmından elde edilen bulgulara göre sonuçlara, tartışmaya ve önerilere yer verilmiştir.

7.01. Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin araştırma öz-yeterlik düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olan faktörleri ve bu konuda okul müdürlerinin rollerinin hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleriyle incelendiği bu çalışmada genel olarak şu sonuçlara varılmıştır.

7.01.1. Öğretmen Araştırma Öz-yeterlik Düzeylerinin Geliştirilmesinde Etkili Olan Faktörlere İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin araştırmacı öğretmenlik hakkındaki görüşlerini belirlemek için yapılan yüz yüze görüşmelerde bu konu hakkında hem olumlu hem de olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin olduğu görülmektedir (bk. Şekil 11). İlgili literatürün de bu bulguları desteklediği görülmektedir.

Araştırmacı öğretmenliğin gerekli olduğunu düşünen ve olumlu görüş bildiren öğretmenler araştırmacı öğretmenliğin önemli olduğunu hatta önemli bir ihtiyaç olduğunu, mesleki gelişim adına bir fırsat olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerin ortaya koydukları bu düşünce Pasupathy (2010)'nin araştırma, eğitim ortamının bir beklentisidir ve mesleğin bir gereğidir şeklinde açıkladığı görüşleri ve öğretmenlerin araştırma yapma durumlarını ve nedenlerini araştıran Şahin ve Arcagök (2013)'ün öğretmenler hakkındaki “*mesleki gelişimleri için iyi olduğunu düşünmeleri*” bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Burada ortaya konulan mesleki gelişim olgusuna öğretmenin kendi sınıfında ve okul ortamında yapacağı araştırmalar olarak bakılabilir. Mesleki gelişim açısından araştırmacı öğretmen yaklaşımı literatürde de üzerinde durulan (Levin ve Rock, 2003; Theissen, 2000) bir fırsat olarak değerlendirilmektedir. Çünkü öğretmenlerin araştırmacı rolü sayesinde uygulamaları hakkında değerlendirme, eleştirel yansıtma yapma fırsatı yakalayacakları, öğrencileri hakkında detaylı bilgi elde edebilecekleri (Darling-Hammond 2000; Lieberman, 1995) ifade edilmektedir.

Katılımcı öğretmenler; araştırmacı öğretmenlerin sahip oldukları/olacakları bilimsel yeterlikler sayesinde uygulamaları hakkında değerlendirme ve analiz yapma fırsatı yakalayabileceklerini ve bunun da eleştirel bakış, mukayese imkânı, teşhis-tedavi-iyileştirme ve yeni bilgilerin üretilebilmesi için kullanılabileceğini düşündükleri görülmektedir. Ancak bu konuda ortaya konulan olumlu düşüncelere karşın öğretmenlerin araştırma yapabilmek adına gerekli istatistikî bilgilere sahip olma ve literatüre ulaşabilme düzeyleri hakkındaki nicel veriler öğretmenlerin bu konuda yeterli olmadıklarını ortaya koymaktadır. Büyüköztürk (1999) de yaptığı çalışmada benzer sonuçlar elde etmiştir. Buna göre öğretmenler araştırma ile ilgili yeterliklere sahip olmanın önemli olduğunu düşünmekle birlikte bu yeterliklere gerektiği kadar sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Köklü ve diğerleri (1999) müfettişlerin yarısının araştırma yeterliklerine sahip olmadıklarını bu yeterlikleri ise mesleki gelişimleri açısından kullanamamakla beraber öğretmenlerin de gelişimlerine yardımcı olarak da aktaramadıkları bulgularının çalışmada elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Öğretmen araştırma öz-yeterlik ölçeği alt boyutlarından biri olan “istatistikî bilgilere sahip olma” alt boyutunda cinsiyete göre katılımcı öğretmenler arasında farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre katılımcı erkek öğretmenlerin istatistikî bilgi seviyelerini kadın öğretmenlere göre daha yüksek buldukları görülmüştür. Bu sonuç, araştırma öz-yeterliği açısından, erkek öğretmenlerin kendilerini kadın öğretmenlerden daha yeterli gördüklerini göstermektedir. Bu sonuç Vassil (1992) ve İpek (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da araştırma öz-yeterliğinin cinsiyete göre, erkeklerin lehine farklılaştığı gözlenmesi elde edilen bulgular ile paralellik göstermesine rağmen Bailey (1999), Williams (2004) ve Petko (2012) tarafından yapılan çalışmalarda, araştırma öz-yeterliğinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusu elde edilen sonuçlarla farklılık göstermektedir. Ancak genel anlamda literatüre bakıldığında ise öz-yeterlik inancı açısından cinsiyet farklılığının evrensel olmadığı (Schwarzer ve diğ., 1999) şeklinde değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla çalışmada elde edilen cinsiyet değişkenine göre araştırma öz-yeterliğinin farklılaşmasının yerel bir sonuç olduğu ve katılımcı öğretmenler bağlamında değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmacı öğretmenlik hakkındaki katılımcı öğretmen görüşlerine ve nicel bulgulara bakıldığında; öğrenim durumunun belirleyici bir faktör olduğu görülmektedir. Lisans öğrenim düzeyindeki öğretmenlerin araştırma öz-yeterliklerinin lisansüstü öğrenimi almış olan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşük olduğu belirlenmiştir. Bununla paralel olarak katılımcı öğretmenlerin araştırmacı öğretmenlik hakkındaki değerlendirmelerine bakıldığında da lisans mezunlarının bu konuda lisansüstü mezunlarına göre daha fazla olumsuz değerlendirme yaptıkları görülmektedir. İpek (2010) tarafından yapılan çalışmada lisansüstü eğitimi almış olan öğrencilerden doktora yapanların araştırma öz-yeterliği açısından kendilerini yüksek lisans eğitimi alanlardan daha yeterli bulmaları, çalışmada öğrenim değişkeni açısından lisansüstü eğitimi almış olanlar lehine ortaya çıkan farklılaşma ile paralellik göstermektedir. Bu sonucun ise araştırma ile ilgili eğitim almış olmak, araştırma süreçleri içinde daha fazla bulunmak ve araştırma ile ilgili etkinliklere daha fazla katılmış olmak ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Çünkü doktora yapmış olan kişiler, yüksek lisans eğitimlerini tamamlamış olduklarından kendilerini bilimsel araştırma yapabilme noktasında daha yeterli hissedeceklerinden araştırma öz-yeterlik inançlarının da daha yüksek çıkmış olabileceği söylenebilir. Bu konuda literatür incelendiğinde ise öz-yeterlik inancının kaynaklarının en önemlisi olduğu düşünülen doğrudan deneyimlerin (enactive mastery experiences) etkisi görülmektedir (Bandura, 1995, s. 3; Gamsız, 2013; Driscoll, 2012, s. 357). Daha fazla araştırma deneyimi yaşamış olma, daha çok bilimsel araştırma faaliyetine katılmış olma gibi doğrudan deneyimlerin araştırma öz-yeterliğine olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir. Bu da söz konusu literatürü destekler niteliktedir.

Ayrıca lisansüstü eğitim almış olmanın eğitim araştırmalarını takip etme açısından da etkili bir faktör olduğu ve lisansüstü eğitim alan ve almakta olan öğretmenlerin eğitim araştırmalarını daha yakından takip ettikleri yapılan çalışmalarda (Yıldırım, İlhan, Şekerci ve Sözbilir, 2014) ortaya konulmaktadır. Öğrenim durumu değişkeni açısından lisansüstü eğitim görmüş olanların diğer öğretmenlere oranla daha sık araştırma yaptıkları ve daha başarılı oldukları Şahin ve Arcagök (2013) ve Köksal ve Razi (2011)'nin yaptıkları çalışmalarda da ortaya konulmaktadır.

Araştırma yöntemleri dersi alan lisansüstü öğrenci, öğretmen ve öğretmen adaylarının araştırmaya yönelik tutum ve yaklaşımlarının daha olumlu olduğu da literatürde görülmektedir. Çünkü araştırma eğitiminin temelinde, bilimsel yöntem ve onun

gerektirdiği teknik bilgi, beceri ve tutumları bilip sergileyebilmek ve onun bireysel ve toplumsal yaşamdaki yerini kavramak vardır. Bu eğitimin hedefi ise araştırmacı tutum ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir (Saracaloğlu, 2008).

Katılımcı oğretmenler aslında araştırmacılığı kendilerinin bir eksiliği olarak gormekle birlikte araştırma yapmadıklarını ortaya koymaktadırlar. Araştırmacılığı bir eksiklik olarak ifade eden oğretmenlerin, araştırmalara ve araştırmacılara ya da kendilerinin araştırma yapmalarına karşın bir ön yargı içinde oldukları ve araştırmalara karşı inançlarının zayıf olduğu gormektedir. Bu da onların araştırmacılığa uzak durmalarının önemli bir nedeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu inanca sahip olmayan oğretmenlerden araştırmacı olmasını beklemek biraz uzak bir ihtimal olarak gormektedir. Oğretmenlerin araştırmaya karşı ilgisizlikleri Berber (2014) tarafından yapılan çalışmada da ortaya konulmaktadır. Bu çalışmaya gore; oğretmenlerin %65'nin hiç eğitim araştırması yapmadığı, %79'unun yardımcı olduğu bir araştırma için araştırmanın gidişatı ile ilgili öneri yapmadığı, %49'unun yardımcı olduğu araştırmanın içeriğini bilmediği ve %60'ının ise yardım ettiği araştırmaların sonuçlarını bile merak edip incelememiği belirlenmiştir.

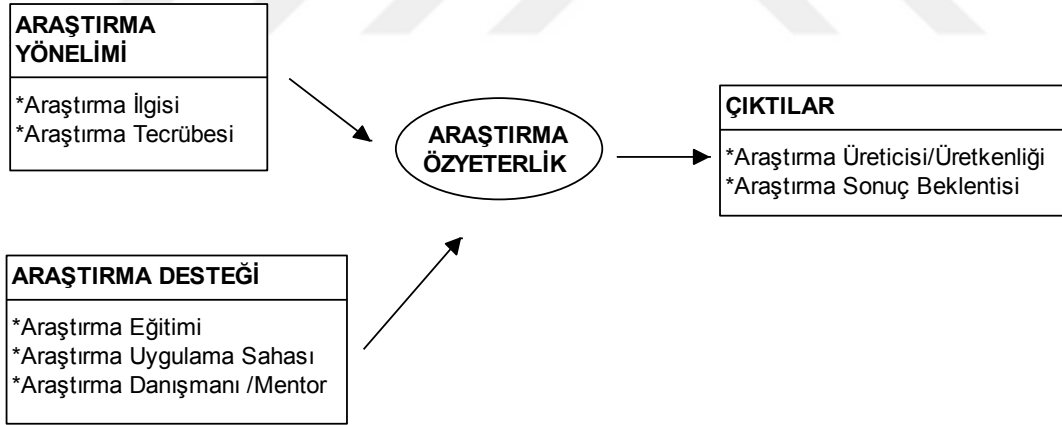
Çalışmaya katılan oğretmenlerin yaptıkları değerlendirmelere bakıldığında; oğretmenlerin araştırma ile ilgili anket uygulama, istatistiki yöntemleri kullanma gibi durumlara atıf yaptıkları ve korkularını belirttikleri gormektedir. Oğretmenlerin içinde buldukları durumlarla ya da yaptıkları uyulamalarla ilgili olarak eylem araştırması yapmak ile ilgilenmedikleri gormektedir. Bu durumun ise araştırmacı oğretmenliğin önemini ve farkındalığının oluşturulmasının gerekliliğini ortaya koymasından değerlendirilebilir.

Bu konuda Hancock (1997); oğretmenlerin eğitim araştırmalarına karşı ilgisizliklerini zaman sorununa ve mesleki deneyim sürelerine bağlamaktadır. Çünkü oğretmenler araştırma yapmayı ek olarak fazladan bir iş olarak gormekte ve zaman ayırmak istememektedir. Ayrıca Hancock (1997) mesleki deneyimin artması sonucu kıdemli oğretmenlerde tükenmişliğin ve yorgunluğun oluşmasının bu ilgisizlikte bir başka etkili faktör olduğunu belirtmektedir. Ođretmenlerin yapılan araştırmalara karşı ilgisizlikleri, hizmet öncesi eğitimlerinde bir araştırma kùltürüyle yetiştirilmemiş olmalarından

kaynaklanabileceği gibi, iş başında, görev yaptıkları okullarda böyle bir kültürden yoksun olmalarına da bağlanabilir.

Lambie ve Vaccaro (2011)'nin yaptıkları çalışma da bu bağlamda değerlendirilebilir. Buna göre; araştırma öz-yeterlik ve araştırma ilgisi arasındaki pozitif korelasyon bulunmaktadır. Ayrıca daha önce makale yazma ve yayın deneyimi olmanın araştırma öz-yeterliğini artıracakları sonuçları da aynı çalışmada ortaya konulmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin araştırmaya karşı ilgilerinin artması ile araştırma öz-yeterliklerinin de artacağı düşünülmektedir. Bishop ve Bieschke (1998) tarafından yapılan çalışmada ise araştırmaya karşı ilginin araştırma ortamı, araştırma sonuç beklentileri ve araştırma öz-yeterliğinden etkilendiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar ise katılımcı öğretmenlerin değerlendirmelerini açıklayıcı olarak değerlendirilebilir. Araştırmaya yönelimin, araştırma için sağlanan desteğin araştırma öz-yeterliğine etkisi ve bu sayede oluşan sonuçlar ile ilgili kavramsal çevrenin birbirine etkisinin aşağıdaki Şekil 20'de gösterildiği gibi olduğu düşünülmektedir.

Şekil 20: Araştırma Öz-yeterliğinin Kavramsal Çerçevesi



Araştırmacı öğretmenliğe aslında bir mesleki gelişim faaliyeti olarak bakıldığında öğretmenlerin mesleki gelişimleri adına yeterli çabayı ve isteği göstermedikleri ve bazı katılımcı öğretmenlerin bunun gereğine de inanmadıkları görülmektedir. Bu inanca sahip olmayan öğretmenlerin de hem araştırma yapmak hem de yapılan araştırmaları kendi eğitim durumları için yanlış, çelişkili ve uygulanabilir olmaktan uzak olarak değerlendirdikleri ve bu inanca sahip oldukları görülmektedir. Bu ise öğretmenlerin kurumlarından bu desteği görmedikleri ve öğretmenlik mesleğinin düşük statülü meslek olarak algılanarak yeterince ödüllendirilmemesi sonucu öğretmen araştırmacılığının

gelişmemesi ve yapılan araştırmalardan kopuk, kendisi araştırma yapmayan/yapmak istemeyen ve araştırma kültüründen uzak bir durumu oluşturduğunu düşündürmektedir. Katılımcı öğretmenlerin araştırmalar hakkındaki ortaya koydukları bu değerlendirmeler Şahin ve Arcagök (2013)'ün yaptıkları çalışmada ortaya koydukları öğretmenlerin araştırmada bulunması gerektiğini düşündükleri; araştırma sonuçlarının öğretmene kullanabileceği, uygulanabilir yeni fikirler sunması gerekliliği bulguları ile benzerlik göstermektedir. Elde edilen bulguların sınıf içi uygulamalar açısından uygulanabilir olması yönünde Boardman ve arkadaşlarının (2005) ve Davies (1999)'in de benzer biçimde ortaya koydukları sonuçlar da bu bağlamda değerlendirilebileceği söylenebilir.

Eğitim, insanı ilgilendiren bir alan olduğundan eğitimde insan faktörü, sosyal etkileşim ağlarında oluşabilecek değişiklikler, karmaşık insani ilişkiler ve durumların birbirini etkilemesi ve birbirinden etkilenmesi nedeniyle eğitimde bilim yapmak ve bilimsel bulguları uygulamanın oldukça zor ve girift bir (Berliner, 2002) durum olduğu da söylenebilir. Ayrıca eğitim araştırmalarına bakıldığında bazı sınırlıklar dikkat çekmektedir. Eğitsel araştırmayla elde edilen bilgi, eğitsel uygulama ve araştırmanın niteliği bakımlarından sınırlandırılır. Eğitsel araştırma etik ve yasal sınırlılıklara tâbidir. İnsanlar üzerinde araştırma yapma, eğitimin kamusal niteliği, eğitsel uygulamaların karmaşık oluşu ve yöntemsel sınırlılıklar bu sınırlılıklar arasında sayılabilir (Balcı, 2015). Dolayısıyla eğitim araştırmalarından elde edilen sonuçların eğitim uygulamalarını geliştirmeye etkisinin tartışmalı veya sınırlı olduğu söylenebilir.

Eğitim araştırmaları ile ilgili olarak bu yöndeki eleştiriler “*araştırmaların aşıkârlığı*”; yani eğitim araştırmalarının bulgularının insan doğası hakkında eğitim uygulamacılarının zaten bildiği genellikle sağduyulu çıkarımlar olması ve “*bulgularının tutarsızlığı*”; yani eğitim araştırmacılarının birbirlerinin bilimsel bulgularıyla uyuşmayan, tutarsız veya bazen çelişkili bulgularından uygulamacıların yararlanmasını beklemenin zor (Yan,2005 ten akt: Armağan, 2012) olacağı da bu konuda bir başka yaklaşım olarak düşünülebilir.

Eğitim araştırmacıları ile eğitim uygulayıcılarının araştırmaları algılamalarının farklı olması, eğitim araştırmalarının pratikte yankı bulmasını zorlaştıran bir başka faktör olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin birçoğu araştırmaları mesleklerinde uzmanlaşmalarının bir temeli olarak görmekte fakat mevcut çalışmaları

uygulamalarıyla ilgili olmadıkları gerekçesiyle kabul etmemektedirler (Hargreaves, 2000). Bu nedenle, eğitim araştırmacıları tarafından ortaya konulan araştırma raporları, öğretmenler tarafından fazla ciddiye alınmamakta ve sonuç olarak pratiğe yansımamaktadır. Eğitim araştırmalarının sonuçlarının pratiğe yansımamasının diğer bir nedeni, öğretmenlerin ve araştırmacıların eğitim sürecinde ortaya çıkan olaylara bakış açılarının genelde farklı olmasından kaynaklanmaktadır (Küçük, 2002). Bundan dolayı öğretmenleri eğitim araştırmalarına dâhil edebilecek, eğitimde değişim ve gelişiminin oluşturulmasını ve öğretmenin araştırmacı olmasını da sağlayan en güçlü araştırmalardan birisinin eylem araştırması (Ekiz, 2009) olduğu göz önüne alınabilir.

Katılımcı öğretmenler araştırmacı öğretmenliğin önemli ölçüde takip gerektirdiğini ve bu konuda işbirliğinin olmazsa olmaz bir faktör olduğunu ortaya koymuşlardır. Aynı şekilde öğretmen araştırma öz-yeterlik ölçeği alt boyutlarındaki sonuçlar da bunu desteklemektedir. Bu sonuca göre; öğretmenlerin araştırma yapabilmek için destek alma ihtiyaçlarının incelenen değişkenler açısından farklılaşmadığı görülmektedir. Aynı şekilde öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklerde yer alma/etkinliklere katılma ile ilgili görüşlerine bakıldığında da yine destek alma ve işbirliğinin önemine işaret ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenler araştırmada karşılaşacakları zorluklarla baş edebilme noktasında da destek ihtiyaçlarını ortaya koymaktadırlar. Tüm bu bulgular öğretmenlerin araştırma öz-yeterliklerinin düşük olması ile yorumlanabilir. Çünkü öğretmenler öz-yeterlik inancının oluşumundaki dört kaynağın en önemlisi ve etkili olan doğrudan deneyimler/bireyin kendi deneyimleri kaynağı açısından büyük bir eksiklik yaşadıklarını ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin daha önceden bu şekilde deneyimlerinin olmaması onların bu konuda ihtiyaçları olan güven duygusunu ortaya çıkardığı da söylenebilir. Çünkü insanlar yeni bir durumla karşılaştıkları zaman kendilerine ait bir güven duygusu geliştirirler. Bu ise daha önceden buna benzer bir durumu yaşıyıp yaşamadığına bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bireyler daha önce yaşadıklarından hareketle edindikleri tecrübelerine dayanarak oluşturdukları öz-yeterlik inançlarını karşılaştıkları yeni bir eylemde de kullanma yoluna gideceklerdir (Pajares ve Schunk, 2001). Ancak öğretmenlerin araştırma ile ilgili durumları daha önce tecrübe etmedikleri, bu konuda tam anlamıyla hangi beceri ve yeterliklerin gerektiğini bilmediklerinden dolayı kendilerini güvende hissetmedikleri düşünülebilir.

Bu güvenin oluşturulmasında ise öğretmenlere verilmesi gereken araştırma eğitiminin önemli olduğu düşünülmektedir. Ancak her ne kadar araştırma eğitimi almış da olsa yine de öğretmenlerin ihtiyaç duyduğunda destek alabilecekleri mentorların olması, okul müdürlerinden destek görmesi, işbirliği yapabileceği kurumların olması önemli faktörler olarak görülmektedir. Faghihi, Rakow ve Ethington (1999) tarafından yapılan çalışmada öz-yeterlik düzeyi yüksek olan lisansüstü öğrencilerinin danışmanları ve komite üyeleri ile daha olumlu ve işbirliğine dayalı ilişkilerinin tez yazmada da onları daha ileri seviyeye taşıdığı bulgusunun katılımcı öğretmenlerin ortaya koydukları görüşleri destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Bununla birlikte aynı çalışmada doktora öğrencilerinin; tez yazımı sürecinin araştırma açısından ilk ve en önemli tecrübeleri olduğunu belirtmesi ve bu süreç boyunca uygun bir konunun seçilmesi, metodoloji bölümünün yazılması, veri toplama ve analizi gibi tezin teknik gereksinimlerini yerine getirme konusundaki hayal kırıklıklarını ve zorluklarını dile getirmeleri bu konudaki danışmalığın önemini ortaya koyması açısından önem arz ettiği düşünülmektedir.

Yürütülen çalışmalarda danışmanlığın, danışmanlarla ilişkilerin niteliğinin, bilgi paylaşımının ve rehberlik yapılmasının önemi (Heiss, 1970; Davis ve Parker, 1979; Renetzky, 1966) sıklıkla ortaya konulmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin araştırma yaparken destek görmelerinin, bu konudaki rehberlik ihtiyaçlarının önemli olduğu ve bu önemli desteği de başta okul müdürünün sağlayabileceği düşünülmektedir. Ancak Petko (2012) tarafından yapılan çalışmada araştırma mentorluğunun artmasıyla birlikte araştırma öz-yeterliliğinin azaldığını gösteren negatif korelasyon dikkate alındığında ise araştırmacı öğretmenlerin danışmanlarına bağımlı hale gelebilecekleri ve araştırma öz-yeterliklerinin azalabileceği de dikkatle üzerinde durulması gereken bir nokta olarak değerlendirilmelidir.

Hollingsworth ve Fassinger (2002)'in yaptığı çalışmada da ortaya koyduğu gibi; araştırma çalışmaları sırasında pozitif danışmanlık deneyimine sahip olan öğretmenlerin, ilerleyen zamanlarda bu konudaki tecrübelerinin de artmasıyla ihtiyaç duyan diğer meslektaşlarına da danışmanlık yapma ihtimalinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler araştırma yaparak değişimin ve oluşan değişimleri izlemenin mümkün olacağını düşünmektedirler. Ancak değişimi bir süreç olarak düşünmek gerekmektedir. Değişimde yeniden yapılanmanın ve bunun bir anda olabilecek bir olay olmadığının gerekliliği de göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca değişimin başlatıcısının zorlayıcı dış güçlerin baskısıyla olamayacağı unutulmamalıdır. Çünkü dışarıdan gelen zorlayıcı değişiklikler ancak yüzeysel ve geçici değişim (Uzuner, 2005) sağlayabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler araştırmacı öğretmenliğin; yeni arayışlar içinde olmayı gerektirdiğini ve bunun hayat boyu sürmesi gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerin araştırmacı öğretmenlik hakkında ortaya koydukları bu düşüncelerde mesleki gelişim çalışmalarının önemi ortaya çıktığı görülmektedir. Yeni arayışlar içinde olmak ve bunun süreklilik arz etmesi eylem araştırması, lesson study (ders çalışması-ders imecesi), profesyonel öğrenme toplulukları (professional learning communities: PLCs) gibi araştırmacı öğretmen yaklaşımını destekleyen unsurların önemini ortaya koyduğu düşünülebilir. Bu unsurların öğretmenlerin kariyerleri boyunca onlara yol gösterebileceği, sürekli tecrübelerinden öğrenerek yansıtıcı uygulama içine girmelerini sağlayabileceği ve böylece de sürekli öğrenen öğretmenlik sergilendiği için de mesleki gelişimi de ilerletmiş olabileceği söylenebilir.

Araştırmacı öğretmenliği destekleyen ve mesleki gelişimi sağlayıcı birer unsur olarak değerlendirilebilecek eylem araştırması, ders çalışması, öğrenme toplulukları gibi çalışmalar sayesinde öğretmenlerin; sistematik ve işbirliğine dayalı ders planları yapabilecekleri, yaptıkları derslerinin kendileri ve meslektaşları tarafından değerlendirebilecekleri, uzun süreli öz-değerlendirme fırsatı yakalayarak yeni bakış açılarına ulaşabilecekleri (Khakbaz, 2007; Stoel ve Thant, 2002; Matoba ve Arani, 2005; Lewis, 2000) düşünülmektedir.

Ancak araştırmacı öğretmenlik için gereken ilgi, istek ve merakın kendilerinde olmadığını bu motivasyonu kurumlarından, eğitim sisteminden görmediklerini belirten katılımcı öğretmenlerin ortaya koydukları bu sorunların ortadan kaldırılabilmesi için de başta MEB'in devrede olması gerekli olduğu söylenebilir. Tüm kurumların, çalışanlarının bu konudaki farkındalıklarının artırılması, öğretmenlerin cesaretlendirilmesi, özendirilmesi ve teşvik edilmesi destekleyici unsurla olabilir. Bu

noktada ise okul yöneticilerinin de öğretmene desteğinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmenleri işlerine motive etme, onların verimini artırma ve bu yolla işlerinde doyuma ulaşmasını sağlama görevi ilk aşamada okul örgütünün başında bulunan okul müdürüne düştüğü söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler araştırmacı öğretmenlik ile teori ve pratiğin bir araya gelebileceğini düşündükleri görülmüştür. Ancak bu nokta da yardıma ihtiyaç duyduklarını ortaya koyan öğretmenler çözüm adına; partner olarak araştırmalara katılmalarının, işbirliği ve dayanışma içinde olmanın bir köprü kuracağını düşünmektedirler. Katılımcı öğretmenlerin ortaya koydukları bu değerlendirmeler Vanderlinde ve Van Braak (2010) tarafından yapılan çalışma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmaya göre araştırmacı ile uygulayıcı arasında yapılacak işbirliği çalışmalarının araştırma sonuçlarının uygulayıcılara ulaştırılmasında ve uygulayıcıların bu sonuçları kullanmasında diğer modellere göre daha etkili olduğu belirtilmektedir.

Tüm bu değerlendirmelerde de yine ihtiyaç duyulan yardım, yönlendirme ve destek ihtiyacı görülmektedir. Onları bu işe motive edebilmek adına yapılacak çalışmalar ve teşvikler ile bu köprünün kurulabileceği düşünülmektedir. Öğretmenleri motive edebilecek unsurlar ise; araştırmacı öğretmenlik hakkında oluşturulmuş kurumsallaştırılmış bir ödül/terfi sistemi ve okul yöneticilerinin motivasyonu sağlayıcı çalışmaları olarak görülebilir. Çünkü teşvik edici yönetim/liderlik tarzı araştırma öz-yeterliğini olumlu yönde etkilemektedir. Bu yönetim biçimi ile entelektüel bir ortam oluşturularak öğretmenler motive edilmiş olmakta ve böylece onların profesyonel gelişimleri açısından kendilerini rahat hissedecekleri bir kültürün oluşması sağlanmaktadır. Böylece problem çözme ve yaratıcılık kabiliyetleri de olumlu etkilenmektedir (Marks ve Printy, 2003; Moolenaar ve diğ., 2010).

Araştırmalarda kendisinden sadece veri toplarken yardım alınan, anket sorularına cevap verilmesi istenen ya da yapılan görüşmelere katılması istenen öğretmenlerin araştırmaları uygulanabilir görmemeleri ve yapılan araştırmaların öğretmenlerin karşılaştıkları problemlere çözüm üretemeyeceğini düşünmeleri yaşadıkları bu yaklaşım tarzından da kaynaklanıyor olabileceği değerlendirilebilir. Eğitim araştırmalarının öğretmenler için sadece veri toplanan bir durum olmaması, onların kararlarını ve uygulamalarını etkileyecek, değiştirecek şekilde araştırmalara dâhil edilmesi yani

“araştırma partneri” (Shamai ve Kfir, 2002) olması sayesinde araştırmacı ile öğretmen arasındaki iletişim eksikliğinden kaynaklanan araştırmaya karşı ilgisizliğin ortadan kalkabileceği düşünülmektedir. Nitekim Griffioen, De Jong ve Jak (2013)’in araştırmaya dâhil olmanın araştırma öz-yeterlik inancı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koydukları çalışmaları da bu bulguyu destekler niteliktedir.

Ayrıca öğretmenlerin araştırma yapması ya da araştırmaya partner olarak katılmasının hem kendi mesleki gelişimine hem de çevresine çeşitli faydalar sağlayabileceği değerlendirilmelidir. Araştırmaya katılan öğretmenler araştırmacı öğretmenlik sayesinde; pedagoji ve eğitim programında meydana gelen temel değişiklikleri takip etme fırsatı yakalayabileceklerini ve bu sayede de öğrencilerin öğrenme yaşantılarının kalitesinde anlamlı gelişmeler sağlayabileceklerini düşünmektedirler. Yine aynı şekilde araştırma bulgularının eğitim kurumlarında kullanılabilirliğini artırabilmek, okul dışından olan araştırmacıların daha çok bulgu elde etmelerini sağlayıp öğretmenin eğitim alanındaki bilgilerine orijinal katkılarda bulunma imkânı oluşturabilmek amacıyla öğretmenlerin araştırmalara partner olarak katılımlarının sağlanması gerektiği düşünülmektedir.

Buradan hareketle; öğretmenlerin eğitim alanında yapılacak reformların, değişimlerin, yeniliklerin odağında yer alması gerektiği düşünülmektedir. Bunun için de, araştırmaların öğretmenlerle birlikte planlanması yani araştırmaya partner olarak dahil edilmesi, doğrudan sınıf ortamlarında öğretmenlerle işbirliği içerisinde, hatta öğretmenler tarafından uygulanması önem arz etmektedir. Ayrıca tüm bu çalışmalar sonucunda, somut ve açık, anlaşılır bir dille hazırlanacak araştırma raporlarının, tüm öğretmenlerin erişimine imkân sağlayacak biçimde paylaşım ağları oluşturularak yayımlanmasının yararlı olacağı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler araştırmacı öğretmenliğin bir fırsat olabileceğini, bu sayede yeni bilgilere ulaşmanın mümkün olabileceğini, yeni çıkarımlar ortaya konulabileceğini vurgulamışlardır. Ancak tüm bunlar için hali hazırdaki öğretmenlerin araştırma yürütme veya yapılmış olan araştırmaların bulgularını kullanabilme hatta yapılmış olan araştırmalara ulaşabilme noktasında bile yetersiz olduklarını belirttikleri görülmektedir. Buna daha yakından bakıldığında ise öğretmenlerin araştırmacı olarak

yetiştirilmedikleri, araştırma yapabilme ya da yapılmış olan araştırmaları takip etme, sonuçlarını kullanabilme yeterliklerinin olmadığı ortaya çıkmaktadır.

Araştırma kültürüne sahip olarak yetiştirilmediklerini ve mesleğe başladıklarında da bu şekilde bir kurum kültürünün olmadığını belirten öğretmenler aslında araştırmacı öğretmenlik hakkında olumlu düşüncelere sahip olmakla birlikte içinde buldukları çalışma ortamları ve bilgilerinin yetersizliğinden dolayı araştırmacı olmadıklarını, olamadıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde literatürde de öğretmenlerin yapılan araştırmalara karşı ilgisizlikleri, hizmet öncesi eğitimlerinde bir araştırma kültürüyle yetiştirilmemiş olmalarına, iş başında, görev yaptıkları okullarda böyle bir kültürden yoksun olmalarına (Sarı, 2006) bağlanabilmektedir. Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk (1999)'un yaptığı çalışmada elde edilen sonuçlar da araştırma yeterliklerinin kullanılmasındaki araştırma ortamının önemini ortaya koyması yönüyle katılımcı öğretmenlerin içinde buldukları çalışma ortamları hakkındaki görüşlerini destekler niteliktedir. Phillips ve Russell (1994), Hollingsworth ve Fassinger (2002) ve Kahn (2001)'ın yaptığı çalışmalarda elde edilen sonuçlar da araştırma öz-yeterliği ile araştırma için gerekli uygun ortam arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit edilmiştir. Bununla birlikte Phillips ve Russell (1994), her ne kadar araştırma etkinliği araştırma ortamının bir parçası olarak görülse de araştırma için gerekli yeterliklerin; araştırmaya karşı ilgiye, araştırma faaliyetlerine katılıma ve bu konuda yapılması gereken rehberliğe dayanmakta olduğunu ve bu parametreler ile yeterliklerin artabileceğini ortaya koymuştur.

Katılımcıların ifade ettikleri bu durum hizmet öncesinde öğretmen adaylarının araştırma/soruşturma kültürüne sahip şekilde öğretmenlik mesleğine adım atmalarının önemini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin öğretmen yetiştirme süreçlerinden başlamak suretiyle meslek hayatları boyunca öncelikle öğrenmeyi öğrenen bireyler olmalıdır. Bundan dolayı eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarında aday öğretmenlere araştırma eğitiminin verilmesi suretiyle, kendi uygulamalarını yapıp, inceleyerek geliştirme fırsatını yakalayabilecekleri araştırmaların tasarlanması ve bu yolla da bilgi, beceri, deneyim, tutum ve davranış kazanmalarının sağlanması (Turgut ve diğ., 2014) amaçlanabilir. Bu konuda Lambie ve arkadaşlarının (2014) yüksek öğretimde öğrencilerin araştırmaya ilgilerini artırmak için belirli stratejiler geliştirilmesinin önemini ortaya koydukları çalışma da bu bağlamda değerlendirilebilir.

Araştırma kültürü; okul, öğretmen, öğrenci, eğitim-öğretim programı, eğitim sisteminin alt ve üst sistemleri, karar alıcılar, uygulayıcılar, geliştiriciler açısından ayrı ayrı değerlendirilebilir. Bu açıdan bakıldığında bir kurumun araştırma kültürüne sahip olması; paylaşılan değerlerin, varsayımların, inançların, ritüellerin ve diğer davranış kalıplarının araştırma temelli olarak oluşturulması, araştırmaya dayalı olarak uygulamaların yapılması ve çıktılarının da bu şekilde sağlanmaya çalışılması anlamına gelmektedir (Evans, 2007). Ancak böyle bir kültürün geliştirilmesi akşamdan sabaha gerçekleşebilecek basit bir şey olmadığı gibi kalıplaşmış olarak da sürekli devam etmeyecek ve yenilik, değişiklik ve gelişme isteyecektir. Bu noktada en büyük destek olabilecek olan eğitim yöneticileri de öğretmenlerin yaptıkları araştırmalar için uygun fiziksel koşulları sağlayarak ve öğretmenlere elde ettikleri sonuçları paylaşma imkânı sunarak kurumlarındaki araştırma kültürünü güçlendirebilirler (Şahin ve Arcagök, 2013). Çünkü öğretmen öz-yeterliği ile okuldaki araç-gereçlerin, okul kaynaklarının ve okul yönetiminin öğretmene verdiği destek arasında oldukça güçlü ilişkiler olduğu (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001) tespit edilmiştir. Ancak Lewandowski (2005) tarafından yapılan çalışmada ise okul yönetiminin öğretmen öz-yeterlik inancına etkisinde öğretmenin öz-yeterlik seviyesinin etkili olduğu görülmüştür. Buna göre; yüksek öz-yeterliğe sahip olan öğretmenler yönetimden etkilenmezken düşük öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin liderlik davranışlarından, verilen desteklerden ve geri bildirimlerden etkilendiği ve bunlara daha çok güvendikleri görülmüştür. Bu sonuçların yüksek öz-yeterliğe sahip olan öğretmenlerin kendi kararlarına, değerlendirmelerine, motivasyonlarına, yeteneklerine ve geçmiş tecrübelerine, deneyimlerine daha çok güvenmesi anlamına geldiği düşünülmektedir.

Zaten kırılğan ve zor olan araştırma kültürünün oluşturulmasında dirençle karşılaşılması ve beraberinde zorlukları da getirmesi doğal olarak karşılanmalı ve devam eden stratejik politikaların ve bir dizi planlı eylemlerden oluşan bir süreç ile var olabilecek bir olgu (Hazelcorn, 2005) olarak değerlendirilmelidir. Sistemi oluşturma anlamında ulusal olarak oluşturulan sistematik araştırma kültürü kurumsal araştırma kültürünün gelişimine uygulanmak için adapte edilmelidir. Ancak bu sayede kurum düzeyinde oluşturulacak araştırma kültürü ile temelden bir yapılanmaya gidilebilir (Dyson ve Deforges, 2002).

Araştırmacılığı destekleyen bir kültürün geliştirilebilmesinde elbette liderliğin büyük önemi bulunmaktadır. Akademik araştırmancının kişileri ileriye götüreceği bir vizyona sahip olduğunun duygusunu verebilme, kişileri araştırma gündemine dâhil edebilme ve araştırmaya teşvik etme yapıcı ya da uyarlamacı bir liderlik gerektirmektedir (Ball, 2007). Gerek üst yönetim gerekse diğer yöneticiler önce kendileri birer araştırmacı olarak meslektaşlarına örnek olmalı, araştırma üretimi ve tüketimini değerli bulduklarını hissettirmeli, araştırma üretimini ve tüketimini teşvik edecek bir iklim oluşturmaya çalışmalı ve ekip çalışmasına, işbirliğine ön ayak olarak araştırma etkinliklerine olumlu yönde katılım sağlayarak bu sayede bu kültürün oluşumunu kolaylaştırmış olabilirler (Bakioğlu, 2013b).

Öğretmenlerin ortaya koydukları değerlendirmelere bakıldığında araştırmacı öğretmenliğin süreklilik arz etmesi gereken ciddi, planlı ve uzun uğraşlar gerektiren bir süreç olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bundan dolayı araştırma disiplininin kazandırılması adına lisans eğitiminden başlayarak araştırmancının gerekliliğine inancın sağlanması ve akabinde de gerekli çabanın ortaya konması adına irade kazandırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Eylem araştırması gibi çalışmalar bu durum için temel yollardan birisi olabilir. Çünkü araştırma süreçlerinde (her aşamasında) aktif olarak yer alan öğretmen adayları, bilimsel araştırmaları takip etme noktasından başlayarak, eleştirel bakabilme, sorgulayıcı düşünce biçimini sürekli hale getirme ve mesleki gelişim kaygısı taşıma bağlamlarında bir kültür oluşturma şansını yakalayabilirler.

Araştırmacı öğretmenlik ile ilgili olarak bilimsel yeterliklere vurgu yapan öğretmen görüşleri incelendiğinde çalışmanın nicel kısmında uygulanan “Öğretmen Araştırma Öz-yeterlik Ölçeği” puanlarından cinsiyet değişkeni için erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olmalarını açıklayan bir sonuca ulaşılamamıştır. Aynı şekilde cinsiyet değişkeni nicel kısımda da diğer alt faktörler için bir farklılaşma oluşturmamakta ve bu değişkenin araştırmacı öğretmenlik için anlamlı bir sonuç ortaya koymadığı görülmektedir.

Araştırmacı öğretmenlik hakkındaki olumlu değerlendirmelere karşın bu kavram hakkında hem olumsuz düşünceler ortaya koyan hem de mevcut öğretmenlerin, sistemin içinde bulunduğu durumu değerlendirerek araştırmacı öğretmenliğin gereksiz olduğunu

düşünen öğretmenler de olmuştur. Zaten çoğu uygulayıcının da (öğretmen, yönetici, politikacı) genel olarak eğitim araştırmalarına yönelik olumsuz bir bakış açısına sahip olduğu ve hatta yapılan araştırmaların uygulamada yaşanan problemlere çözüm üretmediği düşüncesine (İlhan ve diğ., 2013) sahip oldukları da yapılan çalışmalarda görülmektedir.

Araştırmacı öğretmenliğin gereksiz olduğunu düşünen ve olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin bu konuda ortaya koyduklarının; destekleyici bir çevrenin eksikliğine, sistemin bunu gerektirmediğine ve öğretmenin araştırma yapması ile ilgili herhangi bir talebin olmamasına dayandığı görülmektedir. Bu sonuca benzer bir durum Armağan (2012)'ın çalışmasında da ortaya çıktığı ve katılımcılardan birinin görüşünü; *“Yani diyelim ben bir konuda araştırdım. Ne yapacağım ben bu araştırmayı? Benden kimse bir şey istemiyor ki”* şeklinde belirttiği görülmektedir.

Çalışma kapsamında katılımcı öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında araştırmacılığın kendileri için öncelik olmadığını, bu konuda yetersiz olduklarını ve sistemi suçlayıcı değerlendirmeler ile araştırmacı olmaya gerek olmadığını belirttikleri görülmektedir. Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk (1999)'un çalışmasında ortaya çıkan; mevcut sistemin araştırma ile ilgili eğitimler için uygun olmadığı ve araştırmanın mesleki gelişim açısından yararlı görülmesine rağmen mevcut sistem içinde bunun yerinin olmadığı yönündeki bulguları katılımcı öğretmenlerin sistem eleştirileri ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin kendilerini yetersiz görmeleri sonucu araştırmacı öğretmenlik hakkında olumsuz görüş ortaya koymaları sosyo-bilişsel teori ile açıklanabilir. Çünkü sosyo-bilişsel teoriye göre; bireylerin belli konularda başarılı olabileceğini düşünmesi bireyin kendini o konuda yeterli hissetmesine bağlı olduğu (Bandura, 1997) belirtilmektedir. Araştırma kapasiteleri konusuna şüpheyle yaklaşan öğretmenlerin, algıladıkları yetersizliklerine ve araştırmanın gereksinimlerinin gerçekte olduğundan daha zor olduğuna inanmaya eğilimli oldukları görülmektedir. Dahası, öğretmenlerin araştırma olanaklarını, araştırma becerilerini olduğundan daha az olduğunu düşünmelerinin araştırmalara karşı daha uzak durmalarının bir nedeni olduğu düşünülmektedir.

Sosyo-bilişsel teoriye dayanan öz-yeterlik kavramında da bireyin ilgili alanda kendi becerilerine güvenmesinin ön planda (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz, Dalgıç, 2011) olduğu

belirtilmektedir. Öz-yeterlikte bireyin fiziksel veya psikolojik özellikleri değil, bir işi gerçekleştirme becerisi konusundaki yargıları, inançları vardır, dolayısıyla bireyin becerilerinin sonuçları değil bireyin becerisini kullanarak yapabileceklerine ilişkin yargılarının sonuçları (Pajares, 2002) değerlendirilmektedir.

Bireyin bir işi yapabilmesi için kendine olan güveni o işin yapılabilmesini etkileyen bir faktör olarak görülmektedir (Gawith, 1995). Bununla birlikte öz-yeterlik inancının oluşmasından sonra bu inancın değişebilmesinin güç olduğuna da (Woolfolk-Hoy ve Spero, 2005) değinilmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin araştırmacı öğretmenlik ile ilgili yüksek öz-yeterliğe sahip olmasının, araştırmacı öğretmenlik ile ilgili becerilere, yeterliklere sahip olması kadar önemli olduğu söylenebilir. Çünkü yüksek öz-yeterliğe sahip olan bireyler yapacakları işlerde başarılı olacaklarına inanmakta ve ortaya koyacakları etkinlikleri tamamlayınca kadar da çabalamayı sürdürebilmektedirler. Diğer yandan; düşük öz-yeterliğe sahip olan bireylerin ise başarısız olmaktan korktukları ve zorlandıkları dolayısıyla etkinlikleri bırakmaya eğilimli oldukları (Pajares, 2002) görülmektedir. Bundan dolayı, eğer öğretmenler araştırmacı öğretmenlik konusunda kendilerini yeterli hissedersen ve gerekli becerileri ve yeterlikleri edinebilirlerse araştırmacı öğretmenliğe yönelik motivasyonlarının artacağı ve bu alandaki çalışmalarını başarıyla yerine getirebilecekleri düşünülmektedir. Aksi takdirde, araştırmacı öğretmenlik hakkında olumsuz düşüncelerin devam edeceği veya araştırmacı olmayı denemekten bile kaçınabilecekleri söylenebilir.

Araştırmacı öğretmenlik hakkında olumsuz görüş bildiren öğretmenler ayrıca araştırmacılığı işlerine yaramayacak ya da herhangi bir getirisi olmayan bir şey olarak değerlendirmekte, dolayısıyla da etkisiz olacağını düşündükleri görülmektedir. Berber (2014) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin araştırma yapma veya araştırma sonuçlarını kullanma için gayret göstermeme nedeni olarak ortaya çıkan “maddi getirisi olmayacağı” yönündeki bulgu da katılımcı öğretmenlerin değerlendirmeleri ile paralellik göstermektedir. Bu düşünce sonuç beklentisinin bir etkisi olarak yorumlanabilir. Çünkü bireyler ortaya çıkacak sonuçların istedikleri ve bekledikleri gibi olmadığına inandıkları ve bu yönde düşünce geliştirdikleri durumlarda harekete geçmemeyi, girişimde bulunmamayı seçmektedirler. Ayrıca bu durumlarla ilgili olarak da karşılaştıkları zorluklar karşısında da gayret göstermeyecekleri, ısrarcı olmayacakları da (Pajares, 2002) söylenebilir.

Bandura (1977) fiziksel veya sosyal ödüllendirmeler, teşvikler/ cezalar, eleştiriler, desteklemeler gibi sonuç beklentilerinin birey davranışını yapıp yapmama konusunda etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin araştırmacı öğretmenliğin getirisi olabilecek ödüllendirmelerle, teşviklerle sonuç beklentilerinde olumlu değişimlerin olabileceği söylenebilir. Bu konuda değerlendirme yapan katılımcı öğretmenler de yapılandırılmış bir ödül sisteminin öğretmenin araştırmacı olabilmesini sağlayabileceğini ortaya koymuşlardır. Bu bulgu ise Bandura (1977)'nin ortaya koyduğu sonuçlar ile paralellik göstermektedir.

Araştırmacı öğretmenlik hakkında çevresel etkenleri değerlendiren ve suçlayan öğretmenler ise yine sistem eleştirisi ortaya koyarak sistemin kendilerinden bu şekilde bir şey talep etmediğini, araştırmacı olabilecek imkânlarla sahip olmadıklarını ortaya koyarak olumsuz değerlendirme yaptıkları görülmektedir. Bu noktada bakanlığın ortaya koyacağı politikalar ile öğretmenlerin kendi uygulamalarını sistematik olarak değerlendirmek, ilgili araştırma bulgularından yararlanmak ve mesleğin bilgi tabanının geliştirilmesine katkıda bulunmak için gerekli araştırma becerilerini geliştirmelerini sağlayıcı planlama ve uygulamalar yapması gerektiği söylenebilir.

Ayrıca araştırmacı öğretmenlik hakkında olumsuz değerlendirmelerin bir başka boyutu ise araştırmacılığa karşı kötü bir düşünce olmasa da araştırma yapmanın oldukça zor, yorucu, zaman alıcı, maddiyat gerektiren bir olgu olduğunu ortaya koyan katılımcı öğretmenler aslında araştırmacı öğretmenlik hakkında pek de olumsuz olmayan ama çevresel faktörlerdeki eksikliklere dikkat çeken değerlendirmeler yapmışlardır. Bu konuda Eyi (2006)'nin ortaya koyduğu; araştırma görevlerinin yerine getirilmesi için araştırma masrafları için ödenek ayrılması bulgusu da benzer bir sonuç olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin araştırmacı olabilmesi için çevresel faktörlerdeki eksiklere dikkat çeken katılımcı öğretmenlerin değerlendirmelerine bakıldığında araştırmacı olmanın zorluklarını, bu işin oldukça fazla gerekleri olduğunu düşündükleri görülmektedir. Araştırma yapmanın çok yorucu, zaman alıcı olması ve okuldaki iş yükünün fazlalığı, yaptıkları/yapacakları tüm masrafları kendileri tarafından karşılanması yönlerine dikkati çektikleri görülmektedir.

Son olarak araştırmacı öğretmenlik hakkında olumsuz görüş bildiren öğretmenler, araştırmacı olmanın herhangi bir getirisi olmadığı için gereken ilgi ve isteklerinin olmadığını belirtmişlerdir. MEB'in buna değer vermediğini ve bu kadar zor bir işle uğraşmanın kendilerine herhangi bir somut getirisi, ödülü olmadığını düşünöen öğretmenler araştırmacı öğretmenliğin etkisiz olduğunu düşünmektedir.

Yapılan çalışmalar ile ilgili olarak her ne açıdan değerlendirme yapılırsa yapılsın öğretmenlerin bir bilimsel araştırma kültürüyle yetişmiş olmalarının ve bu kültürü meslek yaşamlarında da başarıyla yaşamaları ve yaşatmalarının taşıdığı önem tartışma götürmez bir gereklilik olarak kabul görmüştür (Sarı, 2006). Türkiye'de araştırma yapmak üniversitelerin özellikle lisansüstü eğitimin temel işlevi olarak görüldüğü için öğretmenlerin görevi bilgi aktarmaktan öteye geçememekte ve böylece hem öğretmenler hem de yöneticiler uygulamada karşılaştıkları sorunların çözümünde bilimsel yaklaşımlardan yeterince yararlanamamaktadır (Aksoy, 2003).

Öğretmenler bilgiyi aktif olarak hem üreten hem de tüketen bireyler olarak yetişmeleri gerekliliğine rağmen literatürde öğretmenlerin yapılan araştırmalara ilgi göstermediği görülmektedir. Öğretmenlerin yapılan araştırmalara olan ilgisizlik ve isteksizliği yanında öğretmenlerin yaptığı araştırmaların sayısı yok denecek kadar azdır. Bu da öğretmenlerin araştırma kültüründen ve araştırma/inceleme raporları yazma becerilerinden yoksun olmalarının bir göstergesi olarak ele alınabilir (Berber, 2014; Çepni, Küçük ve Gökdere, 2002). Araştırmaya karşı açıkça gözüköen bu kayıtsız kalma durumunun, çoğu zaman araştırmayı başarıyla yürütebilme yeteneği (özellikle istatistiksel analizler konusunda) ve uygulamayla alakalı kısımlardaki sorunlarına atfedildiği (Reissman, 1993; Royse ve Rompf, 1992; Wainstock, 1994) yapılan çalışmalarda da ortaya konulmaktadır.

Araştırmacı öğretmenlik hakkında olumsuz değerlendirme yapan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin araştırmaya karşı tutumlarının da önemli bir yapı olarak karşımıza çıktığı söylenebilir. Çünkü öğretmenler araştırmaları meslekleri açısından yararlı bulmakla birlikte bu konuda endişe yaşadıklarını ifade etmekte ve araştırma metodolojisini zor bulduklarını ortaya koymaktadırlar. Bu konuda Panastasiou (2005)'nin yaptığı çalışmada da araştırmaya karşı olumlu tutuma rağmen zor olarak nitelendirme ve endişe durumları ortaya konulmaktadır. Bu nedenle

öğretmenlerin olumsuz tutumlarının araştırmacı öğretmenlik açısından bir engel oluşturabileceği ve performanslarını etkileyebileceği değerlendirilmelidir. Bu bağlamda, Onwuegbuzie (1997) araştırma metodolojisi ile ilgili daha önce ders almış olmasına rağmen, öğrencilerin yüksek lisans veya doktora çalışmalarına katıldıklarında hazırlıksız kalmalarını, araştırmaya yönelik olumsuz tutumlarının bir sonucu olabileceğini iddia etmektedir. Aynı şekilde Panastasiou (2005), tutumların kişinin araştırma gibi belirli bir konuyu öğrenmek için çaba harcamaya istek miktarını etkileyebileceğini ve bunun da ötesinde araştırma konuları üzerine daha ileri derslerin seçilmesini bile etkileyebileceğini savunmaktadır. Dolayısıyla, araştırmaya karşı daha olumlu bir tutum takınmanın, araştırmaya katılma konusunda içsel motivasyonu (Evans, 2011) oluşturabileceği dūřünölmektedir. Bununla birlikte araştırma konusundaki tutum gibi araştırma öz-yeterliğinin de öğretmen davranış seçimlerine, harcayacakları çaba miktarına, ısrar ve dolayısıyla görev başarisına (Onwuegbuzie, 2003) etkide bulunabileceği dūřünölmektedir. Çünkü Forester ve arkadaşlarının (2004) ve Holden ve arkadaşlarının (1999) da çalışmalarında belirttiği gibi araştırma öz-yeterliğinin araştırma ilgi ve verimliliğini arttırdığı ortaya konulmaktadır. Ancak araştırmaya karşı tutum, araştırmayla ilgili tüm çalışmaları da kapsayan araştırmaya zihinsel olarak nasıl yaklaşılacağını da etkileyen bir parametredir. Olumlu bir tutum, problemi çabucak çözebilmeyi sağlarken; olumsuz bir tutum araştırma çabalarını engelleyecektir (Rezaei ve Zamani-Miandashti, 2013). Bu nedenle, araştırmaya karşı olumlu tutumların geliştirilmesi, öğretmenlerin araştırma öz-yeterliliğini etkileyen kilit bileşenlerden biri olduğu göz önüne alınmalıdır. Buradan hareketle araştırmaya karşı daha olumlu tutumlara sahip öğretmenlerin araştırma yapabilme becerilerinde daha emin oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin araştırmacı olabilmelerini sağlayacak faktörler ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini belirlemek için yapılan yüz yüze görüşmelerde bu konu hakkında hem olumlu hem de olumsuz görüş bildiren katılımcı öğretmenler olmuştur (bk. şekil 12).

Öđretmenlerin araştırmacı olabileceğini dūřünen ve olumlu görüş bildiren katılımcı öğretmenler, öğretmenin araştırmacı olabilmesi için yapılan araştırmalara katılımcı olması, araştırmanın öznesi konumuna gelmesini, araştırma için sadece veri toplanan değil gerektiğinde veri toplayan ve araştırmaya dâhil olarak süreçlerin içinde olması gerektiğini ve bu sayede araştırma ile ilgili deneyim kazanacağını belirttikleri

görülmektedir. Ayrıca öğretmenin sınıf içinde uygulamanın doğrudan içinde olduğunu belirten öğretmenler araştırma sonuçlarını sınıf ortamına taşıyabilecek teorik bilgilerin pratiğe dökülmesini sağlayacak kişinin öğretmen olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bireyin kendine olan güveni noktasında, doğrudan “*yapabilirim*” ya da “*yapamam*” şeklinde yargıda bulunması olarak düşünülebilecek olan öz-yeterlik kavramı bağlamında değerlendirildiğinde ortaya konulan görüşlerin öğretmenlerin aslında araştırma yapabilme konusundaki öz-yeterliklerine işaret ettiği söylenebilir. Öğretmenler her ne kadar araştırma üreticisi ya da tüketicisi konumunda olmasalar da yapabileceklerine olan inançlarını ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla davranışlarımızın ve özellikle de davranış değişikliklerimizin ana belirleyicileri arasında gösterilen öz-yeterlik inancının artırılması yönündeki çalışmaların araştırmacı öğretmen yaklaşımını destekleyici bir unsur olduğu söylenebilir. Bu sayede, yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan öğretmenlerin araştırma süreçlerinde harcayacağı çabaların artabileceği ve güçlükler karşısında daha uzun süre gayret gösterebilecekleri ve zor durumlarla karşılaştıklarında kendilerini nasıl toparlayabileceklerini belirlemelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Eğitim-öğretim alanında öğretmenlerin kullanımına sunulan pek çok öğretim programları, materyal ve yöntemleri geliştirilmesine rağmen öğretmenlerin bunları kendi sınıflarında yeterince kullanmamaları ve tecrübeleri doğrultusunda, doğruluğu hakkında şüphe dahi etmedikleri uygulamalarına aynı şekilde devam etmeleri, yapılan değişim ve yeniliklerde öğretmenlerin aktif olarak işin içinde olmaması şeklinde yorumlanabilir. Bu şekilde yapılacak eğitim-öğretim alanındaki planlamalarda öğretmenlerin uygulamalara aktif biçimde katılımının artırılması sayesinde uygulamaların kullanımının ve etkisinin artabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin ortaya koydukları katılımcılık ve uygulayıcılık konusunda okul müdürünün de öğretmene desteği olabilir. Okulda alınacak kararlara öğretmenlerin katılımının sağlanması ile öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin sağlanabileceği söylenebilir. Burada katılım ile öğretmenlerin ortaya koydukları, araştırmacıyı destekleyen bir faktör olarak düşünülmele birlikte okul içindeki kararlara katılımın sağlanması da bu bağlamda değerlendirilebilir.

Çalışanları kararlara ve yönetime katmanın önemi son yıllarda daha iyi anlaşılmaktadır. İnsana verilen değerin artmasıyla kalite ve verimlilikte artış yaşandığı, kaliteli bir ürün veya hizmet sunabilmek için kurumdaki tüm çalışanların bir bütün halinde çalışması gerektiği, bunu sağlamanın da tek yolunun çalışanları karara ve yönetime katmaktan geçtiği ifade (Özden, 2013, s. 94) edilmektedir.

Kararlara katılmanın etkileri çok yönlü olarak ele alınabilir. Karara katılım sayesinde öğretmenlerin kuruma olan bağlılıklarının artacağı, okulda yaşanan sorunların çözümü ve çözüm konusundaki düşüncelerin uygulanabilmesi için büyük istek duyacağı ve kararların uygulanmasında çaba sarf edeceği söylenebilir. Eğitim yönetimi alanında öğretmenlerin karara katılma konusunda yurtiçi ve yurtdışında birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalar; karara katılmanın okul başarısını, öğretmenlerin iş doyumunu ve moralini etkilediği, ayrıca öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren öğretimsel içerikli kararlara daha çok katıldıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin karara katılımı, okulların etkili yönetim ve öğretmen memnuniyeti açısından etkileyici bir faktör olarak göze çarpmaktadır. Yapılan çalışmalarda özellikle öğretmenlerin öğretimi ilgilendiren kararlara daha çok katıldıkları gözlenmiş, bu tip kararlara öğretmenlerin ilgili ve istekli olduğu görülmüştür (Kuruoğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2011).

Her birey gibi öğretmen de yaptığı işten dolayı saygı duyulmak ister (Bakioğlu, 1998). Mesleki hayatlarını doğrudan etkileyecek konularda kararlara katılımın sağlanması ile fikirlerini özgürce tartışabilme, önerilerde bulunabilme, fırsatı yakalamış olan öğretmenlerde kendilerine değer verildiği inancı güçleneceği ve kendilerine olan güven ve saygılarının da artacağı düşünülmektedir. Literatürde de eğitim politikaları konusunda öğretmen yetiştiren kurumlar ve öğretmen kuruluşlarıyla sürekli iş birliği ve dayanışma içinde olmak, politika oluşturma süreçlerine öğretmenleri daha fazla katmak ve eğitim reformlarında öğretmenlerin daha etkili yer almasını sağlayacağı ifade edilmektedir. Güven (2001) de bezer şekilde, eğitimdeki düzenlemelerin tek yönlü ele alınmasının eğitimde istenen hedeflere ulaşılmasına engel olacağını ve etkili, verimli bir eğitim anlayışının kitlelere yerleştirilmesinin zor olduğunu belirtmektedir. Eğer eğitimciler buldukları organizasyonun bir parçası haline getirilirse, onların karara katılımı da sürekli olmaktadır. Bu noktada ise sürekli kararların içinde bulunan öğretmenlerin araştırma öz-yeterliği de kurum kültürü olarak kendiliğinden gerçekleşmiş olacaktır (Griffioen, 2014).

Öğretmenin araştırmacı olabilmesi için iletişimin ve etkileşimin önemini ortaya koyan katılımcı öğretmenler bu konulardaki eksikliklerin giderilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin ifade ettikleri iletişim ve etkileşim; öğretmenlerin araştırma hakkında ihtiyaç duydukları tüm bağlantıları ortaya koymaktadır. Araştırmacı ile öğretmen arasındaki, öğretmenler arasındaki, iyi örneklerin paylaşılması noktasındaki iletişimler ile araştırmacı öğretmenliğe destek olabilecek köprüleri katılımcı öğretmenler ifade etmişlerdir. Bu sayede öğretmenin araştırma ile ilgili kafasındaki soruların da ortadan kalkacağını ve teori ile pratiğin bir araya gelebileceğini düşündükleri görülmektedir. Bu köprüler sayesinde araştırmaların nesnelere olarak görülen ve araştırmacıların bulgularının edilgen birer alıcısı olarak görülen öğretmenlerin araştırmacı olabilmesi adına bir adım atılmış olunabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin araştırmacı olabilmesini sağlayacak faktörler ile ilgili katılımcı öğretmenlerin görüşlerinin önemli bir kısmında ise eğitim unsuru öne çıkmaktadır. Öğretmenin araştırmacı olabilmesi için göreve başlamadan bu konuda eğitim almanın gerekliliğini ve hali hazırda görevde olan öğretmenler için de hizmet içi eğitim verilmesinin önemini de vurguladıkları görülmektedir. Unrau ve Grinnell (2005) tarafından yapılan çalışmada; araştırma öz-yeterlikleri ve araştırmaya karşı tutumun alınan araştırma yöntemleri dersi sonucunda olumlu yönde arttığı sonucunun da katılımcı öğretmenlerin ortaya koyduğu eğitim almanın gerekliliği bulgusunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Ancak aynı araştırmada araştırmaya karşı tutumun ve araştırma öz-yeterliğinin öğrenim görülen alana göre farklılaştığı bulgusu katılımcı öğretmenlerin branş değişkenine göre araştırma öz-yeterlikleri arasındaki istatistiksel anlamda bir farklılaşma olmadığı bulgusu ile örtüşmediği görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin sürekli vurgu yaptığı eğitim almanın önemi ile ilgili bulgulara literatürde de sıklıkla rastlanmaktadır. Buna göre; Lei (2008) bir dönem araştırma yöntemleri dersi almanın bilimsel araştırmaya yönelik tutumu ve araştırma öz-yeterliğini anlamlı biçimde yükselttiği, bununla birlikte araştırma kaygısını ve araştırmaya karşı güvensizliği (task difficulty) ise azalttığını ortaya koymuştur. Bu araştırma sonucunda araştırma öz-yeterliği ile araştırma tutumu arasında pozitif korelasyon gözlenirken, araştırma öz-yeterliği ile araştırma kaygısı arasında ve araştırma tutumu ile araştırma kaygısı arasında da negatif korelasyon gözlenmiştir. Aynı

şekilde Nartgün ve diğerleri (2008) tarafından yapılan çalışmada da araştırma yöntem ve teknikleri dersi almanın araştırma öz-yeterliğinde artış sağladığı bulunmuştur. Yapılan bu çalışmalara ve katılımcı öğretmenlerin değerlendirmelerine bakıldığında araştırma ile ilgili hizmet öncesinde veya hizmet içinde eğitim almanın araştırma öz-yeterliğini artırıcı bir faktör olabileceği söylenebilir.

Araştırma eğitimi ile araştırma bilinci oluşturma ve araştırmanın kültürünün kazandırılması esas alınarak daha lisans eğitiminden başlamak suretiyle araştırma yeterliklerinin geliştirilmesi ve bilimsel tutuma, davranışa yönelimin oluşturulması amaçlanmalıdır. Bu sayede daha mesleğe başlamadan araştırma hakkındaki yeterliklerin ve bilimsel metotları/yaklaşımları kullanabilme becerilerinin gelişiminin sağlanabileceği söylenebilir. Bununla birlikte MEB genel ve özel alan öğretmen yeterlikleri arasında kabul edilen araştırmacı kimliğinin görevdeki öğretmenlere kazandırılabilmesi, onların araştırmacı tutumlarının geliştirilebilmesi, mevcut araştırmaların aktif birer tüketicisi ve üreticisi olabilmeleri ve kendi sınıflarında küçük çaplı da olsa araştırma tasarlayıp yapabilecek seviyeye gelebilmeleri amacıyla hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Ancak düzenlenecek bu eğitimlerin seminer, konferans şeklinde olmaması ve uygulamaya dayalı olarak interaktif eğitimler şeklinde olmasının daha etkili olacağı göz önüne alınabilir. Bu eğitimlerde gerektiğinde üniversiteler ile işbirliklerinin yapılmasının (Eyi, 2006), iyi örneklerin paylaşılmasının, paylaşım ağlarının oluşturulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Düzenlenecek eğitimlerde ayrıca, MEB'in her işi yapan konumunu bırakarak özel sektör ile birlikte çalışmasının gerekliliğini katılımcı öğretmenlerin de ortaya koydukları görülmektedir. Araştırma ile ilgili düzenlenecek eğitimlerin, araştırma hakkında bilgi vermek ve öğretmenlerin mesleklerine özgü araştırmaları anlama ve araştırma yapma konusunda kendine olan güvenlerini ve yeteneklerini artırmak için tasarlanmasında ise araştırma ve uygulama birlikteliğinin sağlanması (Unrau ve Beck, 2004) gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin araştırmacı olabilmelerini sağlayacak faktörler ile ilgili öğretmenlerin algısının önemi ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin araştırmacı olabileceğini düşünen ve olumlu görüş bildiren katılımcı öğretmenler bu konuda öğretmen bakış açısının değiştirilmesinin gerekliliğini, araştırmacı olma konusunda aslında öğretmenlerin içsel motivasyona da ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadırlar. Dolayısıyla öncelikle öğretmenlerin araştırmacı öğretmenliğe inançlarının sağlanması gerektiği söylenebilir.

Bu sayede araştırma yapabileceklerine ya da yapılmış araştırmaların mesleki uygulamaları açısından yararlı olacağına inançlarının oluşabileceği katılımcı öğretmenler tarafından ortaya konulmaktadır.

Hem mevcut yapılmış olan araştırmalardan faydalanabileceklerine hem de kendilerinin araştırma yapabileceğine olan inançlarının zayıf olduğunu belirten öğretmenlerin araştırmacı olabilmesini sağlayacak faktörlerden birisi de öğretmenlerin araştırmacı öğretmenliğin yararına inanmalarının yanında bu konuda ikna edilmelerinin gerekliliği olduğu söylenebilir. Mevcut yapılmış olan araştırmaları -yararına da inanmadıklarından dolayı-kullanmadıklarını belirten öğretmenler bu araştırma sonuçlarının faydasına, uygulanabilir olduğuna inandırılmaları sonucu öğretmenlerin araştırmacı olabilmesi için bir adım atılmış olabileceğini düşündükleri görülmüştür. Katılımcı öğretmenler, araştırmacı öğretmenlik konusunda öğretmenlerin ikna edilmesi gerektiğini ortaya koyarak bu konu hakkında bilgi sahibi olmadıklarını, ya da inançlarının oluşmadığını ortaya koymaktadırlar.

Öğretmenlerin araştırma bulgularını güvenilmez bulmaları Kurt (2015) tarafından yapılan çalışmada da ortaya konulmuştur. Buna göre özellikle daha ileri yaşlardaki öğretmenlerin araştırma bulgularına güvenmedikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar da bu bulguyu destekler niteliktedir. Özellikle mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin araştırma bulguları hakkında olumsuz değerlendirme yaptıkları ve uygulanabilir bilgiler sunmadığını düşündükleri görülmüştür. Bu bulgunun ileri yaşlardaki öğretmenlerin kendi tecrübelerine daha çok güvenmelerinin, mesleki yorgunluğun ve isteksizliğin bir sonucu olabileceği düşünülmektedir. Bu konuda Karagül (1996) ve Karasar (1984)'ın yaptığı çalışmalar da öğretmenlerin yaşlandıkça rapor hazırlamada isteksizlik gösterdiklerini ortaya koyması yönüyle bulguları destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin bu konudaki inançlarında birkaç faktörün etkili olabileceği düşünülmektedir. Öncelikle öğretmenlerin araştırma ile ilgili öz-yeterliklerinin düşük olması bu inancın zayıf olmasında etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca literatürde de sıkça değinilen araştırma bulgularının dilinin öğretmenler tarafından ağır ve anlaşılmaz bulunması da araştırma sonuçlarından faydalanmamada etkili olduğu görülmektedir. Bununla beraber öğretmenlerin araştırma sonuçlarını mesleki uygulamaları açısından

uygulamaya dönük olmadığını düşündükleri, kendi eğitim durumları için yanlış ve çelişkili olarak gördükleri de literatürde ve bulgularımızda ortaya çıkmaktadır.

Eğitim araştırmalarının *temel (basic/fundamental) araştırmalar, uygulamalı (applied) araştırmalar, değerlendirme (evaluation) araştırmaları* olarak genelde üç başlık altında toplandığı görülmektedir (McMillan ve Schumacher, 2006). Eğitim araştırmalarının üzerinde durduğu bu üç temel nokta arasında bir etkileşim olduğu yapılan çalışmalarda görülmektedir. Ancak eğitim araştırmalarının genelde ortaya koyduğu bulguların betimleyici olmaktan daha çok uygulamaya dönük olması gerektiği söylenebilir. Kaldı ki çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim araştırma bulguları hakkında ortaya koydukları düşünceleri de bunu destekler niteliktedir.

Eğitim araştırmaları ile ilgili olarak katılımcı öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında kendi eğitim durumları için yanlış ve çelişkili olarak gördükleri görülmektedir. Bu durum literatürde de tartışma konusu olan eğitim araştırmalarının eğitim uygulamalarını geliştirmeye etkisine işaret etmektedir. Çünkü yapılan araştırmaların aşıkârlığı ve bulguların tutarsızlığı şeklinde tartışmaların da olduğu görülmektedir. Bu şekilde zaten bilinen sonuçlara ulaşan ve ortaya çıkan bulguları birbiriyle uyuşmayan, tutarsız ve hatta bazen de çelişkili olan bulgular olması öğretmenlerin bu sonuçlardan yararlanmasını biraz uzak ihtimal haline getirdiği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarının pratiğe yansiyabilmesi açısından öğretmenlerin inançlarının değiştirilebilmesi, araştırmalara karşı ilgisizliklerinin ortadan kaldırılabilmesi açısından araştırmacılar ile öğretmenlerin ortak bakış açısını yakalamak adına birlikte çalışmaları, işbirliği yapmalarının etkili olacağı düşünülmektedir. Çünkü katılımcı öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmelere bakıldığında öğretmenlerin ve araştırmacıların eğitim sürecinde ortaya çıkan olaylara bakış açılarının genelde farklı olduğu görülmektedir. Uygulamada karşılaşılan problemlerin çözümü adına ortaya konulan araştırmaların hedefe ulaşabilmesi için öğretmenlerin bu araştırmalardan faydalanabiliyor olması beklenir. Bu faydalanmada da yapılmış olan araştırmaları birlikte tasarlamının, bu konuda işbirliği yapmanın, yapılacak araştırmalardan haberdar olmanın, ortaya konulan sonuçları anlayabilmenin ve bu sonuçları kendi eğitim durumlarına adapte edebilmelerinin etkili olabileceği söylenebilir.

Türkiye’de araştırma yapmak üniversitelerin özellikle lisansüstü eğitimin temel işlevi olarak görüldüğü için öğretmenlerin görevi bilgi aktarmaktan öteye geçememekte ve böylece hem öğretmenler hem de yöneticiler uygulamada karşılaştıkları sorunların çözümünde bilimsel yaklaşımlardan yeterince yararlanamadıkları (Aksoy, 2003) görülmektedir. Dolayısıyla öncelikle bu algının da değiştirilmesinin araştırmacı öğretmenliği sağlayacak önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin yapılan araştırmalara karşı ilgisizlikleri, hizmet öncesi eğitimlerinde bir araştırma kültürüyle yetiştirilmemiş olmalarından kaynaklanabileceği gibi (Berber, 2014), iş başında, görev yaptıkları okullarda böyle bir kültürden yoksun olmalarına da bağlanabilir. Öğretmenlerin bilimsel araştırmalara ilgi duyması ve bunların sonuçlarını yakından izlemesi, araştırmalara sıcak bakılmayan, ilgi gösterilmeyen, bu konuda rehberlik yapılmayan, cesaretlendirilip ödüllendirilmeyen, öğretmene araştırma bulgularına ulaşabileceği, ulaştığı bulguları uygulayabileceği olanaklar tanınmayan bir kurumda fazla bir anlam taşımamaktadır. Bunu sağlamak için yalnız öğretmenlerin değil, okulun kurumsal kültürünün oluşumunda önemli rolü olan tüm bireylerin (yönetici, öğrenci, müfettiş, veli) gerek hizmet öncesinde gerekse iş başında sürekli araştırma kültürünü desteklemeleri ile mümkün olabileceği (Sarı, 2006) söylenebilir. Çünkü öğretmenlerin mesleki gelişimleri adına gerekli ve yeterli çabayı göstermeleri araştırma kültürünün tesis edilmesi, öğretmenin ödüllendirilmesi ve gerekli saygıyı görmeleri gibi unsurlardan etkileneceği düşünülmektedir. Aksi takdirde öğretmenlerin araştırmacılığı gelişmemekte ve yapılan araştırmalardan kopuk, kendisi araştırma yapmayan/yapmak istemeyen ve araştırma kültüründen uzak, bir durum oluşacağı (Shor, 1992) söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; araştırmacı öğretmenliğe yönelik algıda önemli olan bir diğer faktör ise kurum kültürü olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin araştırmacı olabileceğini düşünen ve olumlu görüş bildiren katılımcı öğretmenler çalıştıkları kurumun en üst kademedenden en alt kademeye kadar her alanda bu konuya önem vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Çünkü çalışılan kurumun bu şekilde zor bir işe önem veriyor olmasının gerektiği yoksa öğretmenlerin ortaya koyacakları araştırma çabalarının hiçbir değeri olmayacağını belirten öğretmenlerin düşüncelerine bakıldığında kurum kültürünün araştırmacı öğretmenlik için önemli bir faktör olduğu ortaya çıktığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgularına göre; öğretmenlerin araştırmacı olabilmesini sağlayacak faktörlerden birisi de öğretmenlerin araştırmacı olması için teşvik edilmesi, desteklenmesi ve motive edilmesi gerekliliği olmuştur. Öğretmenlerin araştırmacı olabileceğini düşünen ve olumlu görüş bildiren katılımcı öğretmenler araştırma yapmanın zorluklarının aşılmasında kurumun, çevrenin destek olması gerektiğini böyle bir süreçte başka sorunlarla da uğraşmanın işleri daha da zorlaştıracağını düşünmeleri aslında çevrenin önemini ortaya koyması açısından önemli bir tespit olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin araştırmacı olabilmesi adına meslektaşları ile işbirliğinin de önemine vurgu yapan öğretmenler işbirliği yapma noktasında meslektaşlarının destekleyici olabileceğini düşünmektedirler. Ayrıca destek konusunda da meslektaşlarının yardımına ihtiyaç duyacağını belirten katılımcılarla birlikte uzman kişilerden de yardım almanın önemini belirten katılımcılar da olmuştur. Bu da öğretmenlerin araştırma süreçlerinde yalnız olmamaları gerektiğini ve yardım alma, destek görmelerinin önemini ortaya koyduğu söylenebilir. Ayrıca bu konuda yönetici desteğinin de önemini vurgulayan katılımcı öğretmenler yönetici desteğini hem yardımcı olma hem de engel olmama şeklinde ortaya koymaktadırlar.

Öğretmenlerin araştırmacı olamayacağını düşünen ve olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin değerlendirmelerine bakıldığında ise; araştırma yapmayı üniversitelerin işi gören ve bu kavramı öğretmenlerin işi olarak görmeyen katılımcılar, yapılan araştırmaların uygulamada yaşanan problemlere çözüm üretmekten uzak olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde bir araştırma kültürüyle yetiştirilmemiş olmalarından dolayı bu konudaki eğitim eksikliğini, görev yaptıkları okullarda böyle bir kültürün olmadığını, yapılmak istenen işlerde sürekli karşılaşılan engellemeleri ortaya koyan öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar eylem araştırmasını öğretmenlerin değil profesyonel araştırmacıların işi olarak gören ve öğretmenlerin araştırma yapmamasını zaman yetersizliğine, araştırma yöntemlerini bilmemeye, bu konudaki eğitimsizliğine bağlayan ve sonuç olarak da öğretmenin araştırma yapmasının öğretimi ve öğrenci öğrenmesini geliştirebilecek bir araç ve mesleki gelişim için de bir

yöntem olamayacağını düşünen araştırma sonucu (Dehghan ve Sahragard, 2015) ile paralellik göstermektedir.

Ayrıca öğretmenler kişisel olarak yaptıkları değerlendirmeler ile kendilerinde mesleğin vermiş olduğu bir ataletten ve sürekli bilgi aktaran konumda olmalarından kaynaklı “*ben bilirim*” düşüncesinin oluştuğunu ve bunları da araştırma yapmaya engel unsurlar olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte araştırma yapmanın önemli ölçüde girişimci ruha sahip olmayı gerektirdiğini ifade eden öğretmenler MEB’de çalışan öğretmenlerde bu girişimciliğin olmadığını ve bundan dolayı da araştırmacı olamayacaklarını düşündükleri görülmüştür.

Bireysel olarak atalet; tembellik, durağanlık, üşengeçlik durumunu (TDK, 2014) yavaşlığı, isteksizliği, miskinliği, uyuşukluğu ve depresiflik halini, amacı olmayan bir biçimde ve sabit bir düşünce biçiminden dolayı herhangi bir amaç için harekete geçememe olarak değerlendirilebilir. Bu durumdaki bireyler, geçmişte edinilen bilgi ve tecrübelerinden hareketle ileride karşılaşacakları birçok sorun ve olayın aynı bakış açısıyla, aynı şekilde çözülebileceğini düşünmektedirler. Sahip olunan bu düşünce biçimi ile de ortaya monotonluk çıkmaktadır (Liao, 2008).

Okulların mevcut haldeki yetkilerinin sınırlı oluşu, dikey hiyerarşiye sahip olması, değişimlere, yeniliklere dirençli bir kurum kültürünün olması ataletin oluşmasını kolaylaştırıcı olduğu söylenebilir (Kutlu, 2004). Kurumlardaki alışkanlıklara bağlılıklar, iş doyumundaki yetersizlikler, yönetim tarzı ataletle sebep olmakta ve bu da hem kişisel anlamda hem de kurumsal düzeyde performansı düşürmektedir. Buradan hareketle, kurumda yaşanan ataletin ortadan kaldırılabilmesi için okul müdürü kendisinden başlayarak öğretmenleri mesleki gelişim açısından desteklemeli ve okulda başarıya odaklanmış bir vizyon oluşturmalıdır denilebilir. Okul müdürünün tüm çalışanları birleştirecek yönetim politikası uygulaması, öğrenen örgüt ve birey odaklı yönetim süreçleri ve sistemi kurmaya çalışması ve mevcut ataleti ortadan kaldırmak amacıyla; performans değerlendirme sistemi, kararlara katılım, işbirliği, şeffaf yönetim, motivasyon ve hizmet içi eğitim konularında çalışmalar yapılması (Arlı, Ceylan ve Yetim, 2013) gerektiği de değerlendirilmelidir.

Bu konuda Collins ve Wilson (2006) yaptıkları çalışma ile bir yabancı dil öğrenme, branşa ait yayınları ve teknolojik gelişmeleri takip etme, iletişim becerileri geliştirme,

kişisel ve mesleki gelişimi sağlayıcı hizmet içi eğitimler sayesinde ataletin düşürülebileceği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Sterlund ve Loven (2005) de yaptıkları araştırma ile kurum içinde üst ve astlar arasındaki bilgi paylaşımı ve örgütsel öğrenme sayesinde kurumda ataletin azaltılabileceğini ortaya koymuşlardır.

Araştırma öz-yeterlilik inancının araştırma ile ilgili öğretmenlerin biliş alanında önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bununla birlikte, elde edilen bulgulara ve literatüre bakıldığında araştırma öz-yeterliliğinin ancak yeterli etkileşim (profesyonel öğrenme toplulukları, paylaşım ağları... vb) sistematik programlar, araştırma eğitimi (Bishop ve Bieschke, 1998; Helen, 2009), uygun ortamlar, sistematik kurumsal çabalar ve araştırma danışmanlığı (Jones, 2006) sağlanırsa tam olarak geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklerde yer alma/etkinliklere katılma ile ilgili görüşlerini belirlemek için yapılan yüz yüze görüşmelerde bu konu hakkında hem olumlu hem de olumsuz görüş bildiren katılımcı öğretmenler olduğu görülmektedir (bk. Şekil 13).

Öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklerde yer alması/etkinliklere katılması konusunda olumlu görüş belirtenlerin değerlendirmelerine bakıldığında; bu tarz etkinliklerin planlamasında öğretmenlerle birlikte çalışılmasının, yapılacak planlamalarda işbirliğinin önemi görülmektedir.

Öğretmenler kendilerinin görüşlerine başvurulmasını ve etkinliklerin planlamasında yer almalarının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan etkinliklerin pratiğe uygun olmadığını ve uygulamaya uzak olduğunu değerlendiren öğretmenler bunun sebebini ise doğrudan uygulayıcı olan kendilerinin işin içinde olmaması olarak görmekteyler. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili literatüre bakıldığında; etkili hizmet içi eğitim programlarının önemli gereksinimleri arasında öğretmeni önceleyen, onu merkeze alan ve planlama ve uygulama aşamalarında öğretmenler ile işbirliği yapılması ve sürece dâhil edilmelerinin önemi ortaya konulmaktadır (Sandholtz, 2002). Ancak yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerle ilgili sorunlar olduğu görülmektedir.

Düzenlenecek eğitimler için ihtiyaç analizi yapabilecek MEB bünyesindeki uzman yetersizliği, planlamalarda öğretmen ihtiyaç ve beklentilerinin saptanmaması (Avşar, 2006; Çatmalı, 2006), genelde yöneticilerin görüş ve gözlemleri doğrultusunda eğitimler planlanması, içeriklerde ve değerlendirmelerde yaşanan eğiticiye bağlı

uygulamalar (Şentürk, 1999), iyi zaman planlamasının yapılmaması (Çatmalı, 2006) gibi bulgular katılımcı öğretmenlerin ortaya koydukları değerlendirmeleri destekler niteliktedir. TALIS (Teaching and Learning International Survey-Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi) (2010) raporunda ortaya çıkan; öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik mesleki gelişim faaliyetleri düzenlenmediği yönündeki bulgular da bu sonuçlarla paralellik göstermektedir. Ortaya çıkan bu durum; düzenlenen etkinliklerin planlanmasında yeterli ihtiyaç analizinin yapılmamasına ve öğretmenlerle işbirliği yapılmamasına bağlanabilir. Bu bağlamda Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün bünyesinde 2011'de oluşturulan Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı kamu kaynaklarının daha verimli ve yerinde kullanımı ile eğitimin niteliğinin artırılması amacı ile öğretmenlerin meslek içi eğitimler ile yetiştirilmesine çalışmakta olduğu görülmekte ancak yeterli olmadığı anlaşılmaktadır.

Bu sonuç doğrultusunda; yürütülecek derslerin öğrenci öğrenmesi ile ilişkilendirilerek değerlendirilmesinin büyük önem taşıdığı “ders çalışması (lesson study)” çalışmasının yapılmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir. Çünkü ders araştırması-ders imecesi olarak tanımlanan “lesson study” çalışmasının öğretmeni önemseyen, öğretmeni kendi öğretmenlik uygulamalarını geliştirmede aktifleştiren ve öğretmenin mevcut öğretmenlik işlevlerini bilimsel bir şekilde incelemesine imkân tanıyan mesleki gelişime yönelik bir model olduğu söylenebilir (Erbilgin, 2013).

Araştırma ile ilgili etkinlikleri MEB'in yapmaması gerektiğini ve özel sektörün kesinlikle işin içinde olması gerektiğini belirten öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında MEB'in düzenlediği programları etkisiz ve yararsız gördükleri anlaşılmaktadır. Çünkü öğretmenler yapılacak bu etkinliklere katılmanın yararını da sorgulamaktadırlar. İşlerine yaramayacak ama sadece katılmış olmak için katılacakları programlardan uzak durmak istedikleri anlaşılmaktadır. Ya da eğer bu şekilde bir programa katılmak zorunda olurlarsa bunu da sadece alacakları sertifikalar için istedikleri görülmektedir. Kayabaş (2008) tarafından yapılan çalışmada hizmet içi eğitim faaliyetlerinde özel sektörün desteğinin mutlaka sağlanması gerektiği, bununla birlikte bu faaliyetlerde üniversitelerin sağlayacağı destekler sayesinde de eğitim hizmetlerinde istenilen kaliteye ve standartlara ulaşılabileceği bulgusu çalışmaya katılan öğretmenlerin ortaya koydukları sonuçları destekler niteliktedir.

Benzer şekilde Elçiçek (2016) de öğretmenlerin, MEB'in uyguladığı mevcut mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve mesleki gelişimlerine yönelik beklentilerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada; öğretmenlerin mevcut mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin (etkisiz ve verimsiz olması sebebiyle) olumsuz bir yaklaşım içinde oldukları, dolayısıyla bu etkinliklere katılmada isteksiz davrandıkları, mevcut mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşılık vermediği ve angarya haline geldiği, konu ve içerik, zaman, mekân, uzman desteği gibi aksaklık olan yönlere çözüm üretilerek, farklı ve alternatif sanal ve reel etkinliklerle bu konudaki problemlerin çözülmesi beklentisi içerisinde oldukları sonuçlarına ulaştığı görülmektedir.

Etkinlikler ile ilgili değerlendirmelerde öğretmenlerin uygulamalı olan, daha anlaşılır, pratik, işlerine yarayacak sonuçlar üretebilecekleri etkinlikleri istedikleri görülmektedir. Ancak bu sonuçlara rağmen halen öğretmenlerin motivasyonlarının olmadığı ve teşvik, ödüllendirme beklendikleri belirlenmiştir. Bu konuda MEB'in kurumsal olarak işin içinde olmasının gerekliliği ve bu işi kişisel çabalara bırakmadan düzenli, sistemli ve organize olmuş olarak takip ederek çalışmalar yapması ve ödül dağıtımının araştırma çalışmalarına göre verilmesi (Eyi, 2006) gerektiği düşünülmektedir. Hatta bazı görüşlere bakıldığında öğretmenler kendilerindeki ataleti inkâr etmemekte ve bundan dolayı zorlayıcı ve denetleyici bir sistemi ve bunun sonucunda da bir ödül sistemi beklendikleri görülmüştür.

Mesleki gelişimi sağlamak amacıyla yapılacak çalışmalar; hizmet içi eğitimler artık geleneksel olarak eğitimler verme, sunumlar yapma, konferanslar düzenleme şeklindeki bilgi aktarıcı faaliyetler olmak yerine, herkes için öğrenme ortamı şekline dönüşerek eğitim ile ilgili olan tarafların sürekli bir araştırma ortamı olan okullar üzerine düşünmesi yönünde değişikliğe uğrayarak okul reformları için etkili bir yöntem (Günel, 2012) olabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin neye ihtiyacı olduğunun belirlenmesi, öğretmenlerin yetenek ve yeterliklerine dikkat edilerek planlamaların yapılması, hizmet öncesi eğitimlerinden kaynaklanan yetersizlikleri giderebilecek alanların seçilmesi, yetişkin eğitiminin özellikleri dikkate alınması, öğretmen yetiştiren tüm kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılması, programın değerlendirilmesinde katılımcıların görüşlerine başvurmak suretiyle analizler yapılması, programa katılan öğretmenlerin motivasyonunu

artırmasına yardımcı olması ve katılımcıların ödüllendirilmesinin sağlanması öğretmenlere yönelik düzenlenecek hizmet içi eğitim programlarında dikkate alınması gereken unsurlar olarak düşünülmektedir.

Öğrenci öğrenmesine etki eden pek çok değişken olmasına rağmen öğretmen kalitesi ve öğretmene sunulan mesleki gelişim faaliyetlerinin bu değişkenler içinde büyük önem taşıdığı söylenebilir. Yapılan araştırmalar (Darling ve Hammond, 2000; Barko, 2004) nitelikli mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin uygulamalarını değiştirip, geliştirebileceği ve öğrenme üzerinde olumlu etki yapacağını ortaya koymaktadır.

Öğretmenler araştırma ile ilgili etkinliklere katıldıklarında kendilerinin yetersiz olacakları pek çok nokta olabileceğini ve bundan dolayı katılmak istemediklerini belirterek eğitim ve destek ihtiyaçlarını bir kere daha ortaya koymaktadırlar. Programları anlaşılabilir olarak niteleyen öğretmenlerin de bu şekilde de eğitim eksiliğine ve bu konudaki yetersizliklerine dikkat çekmelerine bakıldığında öğretmenlere araştırma ile ilgili eğitim verilmesinin öneminin bir kere daha ortaya çıktığı söylenebilir.

Düzenlenen etkinliklere katılma noktasında bazı öğretmenler mevcut iş yüklerinin yoğunluğunu ortaya koyarak bu etkinliklere katılmanın zaman açısından zor olduğunu belirterek uzaktan erişim imkânını istemektedirler. Bu şekilde oluşturulacak bir sistem ile kaçırdıkları etkinlikleri takip etme ve içeriklere ulaşabilme fırsatını yakalayacaklarını belirten katılımcı öğretmenlerin değerlendirmeleri bir öneri olarak kabul edilebileceği düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılmalarını sağlayacak motivasyon unsurlarının da göz önüne alınması gerektiği düşünülmektedir. Öncelikle literatürde de sıklıkla değinildiği üzere öğretmenin gelişim ve gelişim adına bireysel girişimlerinin önem arz ettiği görülmektedir. Bununla birlikte öğretmene bu konuda destek olacak faktörlerin kurum kültürü, okul müdürü, işbirlikçi arkadaş çevresi ve yapılaşdırılmış bir ödül sistemi olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenin tek başına bireysel girişimleri ancak bu şekildeki destekler, yardımlar ve ödüllendirmeler ile devamlılık arz edebilir. Nitekim Drage (2010) ve İlğan (2013) da yaptıkları çalışmalarda öğretmenin mesleki gelişim faaliyetleri konusunda motive olabilmesinde meslektaşlarından destek görme, yapılaşdırılmış bir ödül sisteminin

sağladığı teşvik ve ödüllendirme ve okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimine olan inancının ve desteğinin belirleyici faktörlerden olduğunu belirlemişlerdir.

Öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklere katılabilmesi; öğretmenlerin bilimsel araştırma kültürüyle yetişmiş olmasına bağlı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlik mesleğinin sadece bilgi aktarıcı olarak görülmemesi ve araştırma yapmayı sadece üniversitelerin ve lisansüstü eğitimin temel işlevi olarak görmeyen bir kültürün oluşması da öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklerde yer alması/etkinliklere katılmasında etkili faktörler olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenler bilgiyi aktif olarak hem üreten hem de tüketen bireyler olarak yetişmeleri gerekliliğine rağmen literatürde öğretmenlerin araştırmalara ilgi göstermediği görülmektedir. Öğretmenlerin yapılan araştırmalara olan ilgisizlik ve isteksizliği yanında öğretmenlerin yaptığı araştırmaların sayısı yok denecek kadar azdır. Bu da öğretmenlerin araştırma kültüründen ve araştırma/inceleme raporları yazma becerilerinden yoksun olmalarının bir göstergesi olarak ele alınabilir (Çepni, Küçük, Gökdere, 2002).

Öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklerde yer alması/etkinliklere katılması konusunda olumsuz görüş belirtenler ve olumsuz değerlendirmede bulunan öğretmenlerin değerlendirmelerine bakıldığında ise; araştırma hakkında olumsuz düşüncelerin olduğunu görülmektedir. Öğretmenler bu konuda kendi durumlarından kaynaklanan sorunlar yaşayacaklarını, faaliyet ile ilgili sorunlar yaşanabileceğini düşündüklerini, bu faaliyetlerin uygulanabilir sonuçlar üretmediğini ve faydasız bulduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde literatürde de öğretmenlerin; araştırmalara katılmak istememesi, veri toplama süreçlerine sıcak bakmaması (Alber ve Nelson, 2002; Sancak, 2011; McBee, 2004; Shamaı ve Kfir, 2002), araştırmacıların ortaya koydukları bilgilerin eğitim ortamlarına uygun ve doyurucu bir şekilde aktarılmadığını düşünmesi (Natalie ve diğ, 2014), araştırmaların dilinin karmaşık ve anlaşılır olmaktan uzak olduğu (Alber ve Nelson, 2002; McBee, 2004) şeklindeki bulgular da çalışmada elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Diğer taraftan araştırmacıların ise; öğretmenlerin bırakın araştırma tasarlayıp yapmayı, yapılan eğitim-öğretim ile ilgili araştırmalar hakkında bilgi edinmek için bile girişimde bulunmadıklarını, araştırmalara karşı direnç ve şüphe ile yaklaştıklarını, araştırma

sonuçlarını uygulama becerilerinden yoksun olduklarını düşündükleri (Alber ve Nelson, 2002) görülmektedir.

Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklere katılma konusunda genel manada bir ilgisizliklerinin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bu konudaki eğitimsizliği, MEB'in böyle bir kurum kültürüne sahip olmaması, bu etkinliklere katılmak için hem şartların uygun olmaması hem de cazip olmaması öğretmenlerin belirttikleri başlıca nedenler olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca yine kurum kültürü olarak da düşünülebilecek olan haberdar olamama durumu da ilgisizliğin bir başka boyutu olarak düşünülebilir.

Buradan hareketle araştırmacılığı destekleyen bir kültürün geliştirilebilmesinde liderliğin büyük önemi bulunduğu söylenebilir. Çünkü akademik araştırmanın kişileri ileriye götürecek bir vizyona sahip olduğunun duygusunu verebilme, kişileri araştırma gündemine dâhil edebilme ve araştırmaya teşvik etme yapıcı ya da uyarlamacı bir liderlik gerektirdiği (Ball, 2007) söylenebilir. Gerek üst yönetim gerekse diğer yöneticiler önce kendileri birer araştırmacı olarak meslektaşlarına örnek olmalı, araştırma üretimi ve tüketimini değerli bulduklarını hissettirmeli, araştırma üretimini ve tüketimini teşvik eden, ödüllendiren bir sistem oluşturmaya çalışılmalıdır. Ekip çalışmasına, işbirliğine ön ayak olarak araştırma etkinliklerine olumlu yönde katılım sağlayarak bu sayede bu kültürün oluşumunu kolaylaştırmış olabilirler. Ancak, ulusal düzeyde araştırma etkinliklerinin geliştirilebilmesi ve iyileştirilebilmesi, etkin bir araştırma yönetimi sürecini ve sürdürülebilirliği olan bilim politikalarını gerektirdiği (Bakioğlu, 2013b) söylenebilir.

Bununla birlikte literatürde mesleki gelişime engel olan faktörlere bakıldığında; zaman yetersizliği, finansman eksikliği ve öğretmenin ihtiyacı olmayan mesleki gelişim fırsatlarının verilmesi, öğretmenlerin katılmış oldukları mesleki gelişim faaliyetlerinin onların ihtiyaçlarını karşılamaması (İlğan, 2013; Drage, 2010) olarak öne çıktığı görülmektedir. Birer yetişkin olan öğretmenler, doğrudan kendi yaşamları ile ilgili problemler ve onlara çözüm bulma amacıyla bu etkinliklere katılmak istemek/istememek ile yetişkin öğrenmesinin temel dayanaklarına dikkati çektikleri görülmektedir. Yapılacak bir araştırmanın mevcut bir sınıf sorunuyla bağlantılı olması durumunda öğretmenlerin konuyu ele almak için daha istekle araştırma yapabilecekleri

görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin güvenilir bir kaynaktan gelen, sınıf içeriğiyle alakalı ve zamanlarına saygı duyan ve değer veren şekilde sunulan araştırma sonuçlarını da kullanmak istedikleri (Drill, Miller, Behrstock-Sherratt, 2013) yapılan çalışmalarda ortaya konulmaktadır.

Uştu, Taş ve Sever (2016) tarafından yapılan çalışmada da; öğretmenlerin mesleki gelişimini engelleyen faktörlerin “*öğretmenlerin maddi imkânlarının ve zamanlarının yetersizliği ile ailevi nedenler*” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aynı çalışmada öğretmenlerin yarısı MEB’in kendilerini mesleki gelişim konusunda desteklemediğini, diğer yarısı ise sembolik olarak desteklediğini belirtmişler ve MEB’in hizmet içi eğitim olarak gerçekleştirdiği etkinliklerin mesleki gelişim açısından yararsız ve etkisiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırma ile uygulama arasındaki kopukluğu gidermek adına uygulanan mesleki gelişim anlayışı, öğretmenlere her yıl birkaç günlük tanıtım ya da atölye çalışmaları sunulması yolu ile ampirik çalışmalarla ortaya konulan sonuçların sınıflarında uygulanmasını sağlamak amacını gütmektedir. Ancak bu anlayış uygulamalar üzerinde pek etkili olamadığı yapılan çalışmalarda da (Alber ve Nelson, 2002) ortaya konulmaktadır.

Araştırma, öğretmenlik mesleğine başlamadan ve mesleği icra ederken uygulanan eğitimlerin önemli bir parçası haline getirilmek suretiyle öğretmenlerin eğitim araştırmalarında aktif rol alması, araştırmaları başlatması, tasarlaması ve uygulaması sağlanabilir. Bu bağlamda literatür incelendiğinde araştırmacı öğretmen yaklaşımının eğitim araştırmalarına yeni amaçlar, yeni perspektifler ve inanılabilirlik/güvenilirlik kattığı görülmektedir. Öğretmenin araştırmacı olması, hem kendisinin hem de öğrencilerin gelişimine ve araştırma ile ilgili becerilerine katkı yapabileceği söylenebilir. Öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklere aktif olarak katılmalarının onlara araştırma becerisi kazandıracağı ve araştırma yeterliklerini artırabileceği görülmektedir. Araştırma ile ilgili etkinliklere katılan öğretmenlerin araştırma yeterliklerinin pekişeceği (Godson, 1994) ve bu sayede öğretmenlerin araştırma öz-yeterlik inançlarının da yükselebileceği düşünülmektedir.

Öğretmenler kendi yeterlilik düzeyinin farkında olmalı, bilginin güç olduğunu, yeterliğin sürekli öğrenme ve araştırmayla mümkün olduğunu, yetersizliğin bedelinin

ise ağır olduğunu bilmelidir. Onlardan beklenen öğrencinin merakını canlandırması, onu araştırmaya yöneltmesi ve sistemli çalışmasına yardımcı olmalarıdır (Dalın ve Rust, 1996), bunun için de kendisinin de sürekli araştırma ve geliştirme faaliyetleri içinde olması ve ancak bu sayede de öğrencilerine yardımcı ve rol model olabileceği söylenebilir.

Yapılan araştırma sonuçları ekili mesleki gelişim faaliyetlerinin sahip olması gereken özellikler için temelde bir uzlaşma olmasa da genel manada ortak yönlerini belirlediği söylenebilir. Bunlar; çalışmaların uygulamalı olması yani öğretmenleri öğrenme ve gelişme süreci adına somut görevlerle meşgul etmesi, faaliyete katılan kişilerin yapacağı sorgulama, yansıtma, araştırma temelli yaklaşım ile sorunun cevabını bulabilmek için sorumluluk içine girmesi, işbirlikçi ve etkileşimci paylaşım ağları, öğretmenlerle birlikte planlanması ve yürütülmesi, uygulamada karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik olması (Darling-Hammond ve McLaughlin, 1996; Hawley ve Valli, 1999) olarak öne çıktığı görülmektedir.

Mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmeni geliştirmek amacıyla yapılması gerekliliği açıktır, ancak bu faaliyetlerin öğrenci öğrenmesine sağladığı katkı ölçüsünde yararlı, etkili olduğu söylenebilir. Etkin mesleki gelişim faaliyetlerinin neler olabileceği ve bunların ne gibi şartlarda etkili sonuçlar ortaya koyacağına yönelik bir literatür bulunmakla birlikte, bu noktada araştırmacıların bir görüş birliğinden söz edilemeyeceği de ortadadır. Ancak genel olarak değerlendirildiğinde; uygulamaya dayalı olarak planlanan, sadece öğretmek maksatlı değil nasıl öğretileceği konusunda gereken yöntem ve teknikler hakkında da bilgi veren, gerekli ve yeterli zaman ve kaynağın sağlandığı, kurum kültürü olarak tüm yönetim kademeleri tarafından desteklenen, teşvik edilen ve öğretmenlerin paylaşımına, işbirliğine önem veren faaliyetler ile ilgili görüş birliği olduğu söylenebilir.

Mesleki gelişimi sağlayıcı etkinliklere istekli ve aktif olarak katılan öğretmenler; eğitim-öğretim ile ilgili kuram, strateji, yöntem, teknik ve uygulamaları takip etme fırsatı yakalayacakları söylenebilir. Bununla birlikte uzmanlık alanlarındaki/ branşlarındaki yeni bilgileri, becerileri, deneyimleri, tutum ve davranışları kazanabilme, geliştirebilme ve pekiştirebilme imkânı bulacağı söylenebilir. Dolayısıyla özellikle araştırma ile ilgili öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama adına yapılan

etkinliklerinin öğretmenlerin bilgi, beceri ve uzmanlık alanlarını, mesleki yeterliklerini geliştirme fırsatı sunma açısından büyük bir fırsat olabileceği söylenebilir.

Bireylerin araştırma, araştırmacılık hakkındaki inançları, bu konuda sahip olduğuna inandığı yeterlikleri, yetenekleri onun bilimsel araştırma etkinliklerine katılım sayılarını, katılmaları halinde ortaya koydukları performansı ve bu faaliyetlerde karşılaştıkları zorluklarla mücadele edebilme, çaba gösterme durumlarını da önemli ölçüde etkilemektedir (Montcalm, 1999). Bu çalışmada da elde edilen sonuçlara bakıldığında bu durumun öğretmenleri etkilediği düşünülmektedir. Çünkü araştırma ile ilgili etkinliklere katılmama durumu ile öğretmenlerin araştırmada karşılaşacakları zorluklar ile baş edebilme düşünceleri arasında pozitif korelasyon olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklere katılma durumlarının bu konudaki öz-yeterlik algıları ile de ilgili olduğu düşünülmektedir. Çünkü yapılan araştırmalar öz-yeterlik algısının etkinliklere katılma durumu üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre; öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin düzenlenen etkinliklere katılımı daha fazla olmakla birlikte etkinlikte yüksek memnuniyet ve başarı gösterdikleri ve katılım konusunda da kaygılarının düşük olduğu (Corbeil, 2003; Ong ve Lai, 2006; Lin, 2006 Pillay, Irving ve Tones, 2007) görülmüştür.

Öğretmenlerin eylem araştırması yapma ile ilgili görüşlerini belirlemek için yapılan yüz yüze görüşmelerde bu konu hakkında hem olumlu hem de olumsuz görüş bildiren öğretmenler olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eylem araştırması yapma ile ilgili görüşlerinin geneline bakıldığında aslında öğretmenlerin -bu kavramı bilmedikleri halde- eylem araştırması hakkında farkında olmadan bilgi sahibi oldukları görülmektedir (bk. Şekil 14).

Yaptıkları çalışmaların aslında birer eylem araştırması olduğunun farkında olmayan öğretmenler olduğu gibi, bu durumdan tamamen habersiz olan öğretmenler de mevcuttur. Ayrıca bu konu hakkında tamamen olumsuz görüş belirten öğretmenler de olmuştur. Yapılan değerlendirmelere genel anlamda bakıldığında katılımcı öğretmenlerin eylem araştırması hakkında farkındalıklarının olmadığı, bu yönde algının olmadığı görülmüştür.

Bu konu hakkındaki değerlendirmelere bakıldığında; öğretmenlerin eylem araştırması yapması gerektiğini düşünen ve bunun mesleki gelişimleri açısından yararlı olacağını belirten öğretmenler bu sayede yaptıkları çalışmalarını sürekli değerlendirme fırsatı yakalayacaklarını ve bunun da kendilerini sürekli değerlendirmiş olma imkânı yaratacağını düşünmektedirler. Eylem araştırması olarak ortaya koydukları çalışmalar ile yaptıkları faaliyetleri, uyguladıkları yöntem ve teknikleri değerlendirebilecekleri ve sistemli çalışma ortaya koyulması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin ortaya koydukları sürekli değerlendirme teması eylem araştırması ile ilgili; kişilerin kendi mesleki eylemleri hakkında araştırma yapmaları ve değişim için eyleme geçmeleri temelinde gerçekleşen sistematik bir müdahale süreci (Costello, 2011) ve kişilerce yine kendi çalışma koşullarının iyileştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen sistemli çalışmalar (Sagor, 2005) bağlamında düşünülebilir. Katılımcı öğretmenlerin ortaya koydukları bu yaklaşımın temelinde ise yine eylem araştırmasının temel amaçları arasında gösterilebilecek olan kişilere günlük hayatlarında işlerine yarayacak uygulamalı bilgiler sunmak olduğu görülmektedir. Çünkü öğretmenler bu sayede uygulamaları hakkında işlerine yaracağını düşündükleri bilgileri elde edeceklerini düşünmektedirler. Öğretmenlerin bu şekilde uygulamaları üzerinde değerlendirme yapabilmeleri ise yansıtıcı düşünme bağlamında değerlendirilebilir. Burada öğretmenlerin uygulama alanında yansıtma yaparak hedeflediklerinin gerçekleşip gerçekleşmemesi hakkında uygulamaları üzerinde değerlendirme yapmaları olarak düşünülebilir. Amaç ise; eylem sonrasında eylemi gözden geçirerek tecrübelerden öğrenmek suretiyle gelecekteki uygulamaların geliştirilmesi olabilir. Bu sayede öğretmenlerin yaptıkları eylem sırasında neden bu şekilde davrandıklarını keşfetmeleri sağlanabilir. Bunu sağlayabilmek için de öğretmenlerin kayıtlar tutması ya da meslektaşları ile konuşmalarının ortaya koydukları eylemler hakkında fikirler ve stratejiler geliştirme fırsatı oluşturabileceği düşünülmektedir. Ayrıca literatürde de geleceğe yönelik olarak davranışlarımızı yol göstermek amacıyla eylem için yansıtma yapmanın önemi ortaya konulmaktadır. Çünkü bu sayede daha sonraki uygulamalarımıza yol gösterici bir yaklaşım sergilenebileceği söylenebilir (Killon ve Todnem, 1991, s. 15). Dolayısıyla öğretmenlerin yansıtıcı uygulamalarını geliştirebilmek adına eylem araştırması yapabiliyor olmaları göz önünde bulundurulabilir.

Öğretmenlerin uygulamaları hakkında değerlendirme yapmaları sayesinde uyguladıkları yöntemlerin kesin olmadığı ve tartışılabilir olduğu yönünde bir sonuca varılmış olunabilir. Bu şekilde öğretmenlerin uygulamaları esnasında kullandığı yöntem ve stratejilerin etkililiği, verimliliği üzerinde yaptığı araştırmalar, değerlendirmeler ve analizlerin teori ile pratiğin uyumunu sağlayabileceği (Taggart ve Wilson, 2005, s. 4) söylenebilir. Çünkü eylem araştırması sayesinde öğretmenler uygulamalarındaki eksiklikleri fark edebilecek, uygulamaları hakkında bilgi edinebilecek ve yansıtıcı düşünmeye geçebilmek adına kolaylaştırıcı rol oynayabilecektir. Bu da öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde etkili (Lytle ve Cochra-Smith, 1994) olabilecektir. Öğretmenlerin uygulamalarını sürekli analiz ederek geliştirme odaklı çalışmaları, alanlarındaki yayınları da daha yakından takip etme, bu konuda fikir yürütme ve araştırma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (Kozan, 2007).

Yansıtıcı uygulama tüm eğitimcilerin gelişimi açısından önem arz etmektedir. Öğrenmelerimizi tecrübeyle sağlamamıza rağmen daha fazla tecrübe, daha fazla öğrenme anlamına gelmez (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014a, s. 28). Ancak yansıtıcı düşünmenin eğitim-öğretim açısından kullanılabilir olmasını sağlayabilmek için her şeyden önce temel düşünme becerilerine ve destekleyici bir kurum kültürüne, araştırma kültürüne sahip olunması gerektiği göz önüne alınmalıdır. Bu düşünce biçimini geliştirebilmek için de yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmede kullanılacak yöntemlerden faydalanılabilir (Demirel, 2006). Ayrıca Schweiker ve arkadaşlarının (2003) da çalışmalarında ortaya koydukları gibi yansıtıcı düşünme modellerini ve aşamalarını geliştirmek için yansıtıcı eğitim almanın da önemi üzerinde durulabilir. Çünkü alınan eğitim sayesinde yapılacak yansıtımların içerik açısından daha güçlü ve derinlemesine olabileceği söylenebilir.

Ancak yansıtmayı öğretebilmek ve mesleki çalışmalarında öğretmenlerin yansıtıcı uygulayıcılar, yansıtıcı düşünebilen bireyler olabilmeleri konusunda motive edilmeleri de ayrıca önem taşımaktadır. Burada karşılaşılan bir diğer zorluk ise yansıtma eğitime yol gösterecek ve araştırmayı temel alan yöntem ve stratejilerin yeterli olmaması (Roskos, 2001) olarak yapılan çalışmalarda da ortaya konulmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarının ileride yaşabilecekleri tüm durumlara hitap edemeyeceği ortadadır. Dolayısıyla aday öğretmenlikten başlanarak genel pedagojik ilke ve uygulamalar ile bu ilke ve uygulamaları uyarlayabilecek stratejilerin

sunulması (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014a, s. 28) önemli görölmektedir. Buradan hareketle yansıtıcı düşünenebilen öğretmenin ders işleme ve öğretim yöntem, stratejilerinde değişiklik olabileceği söylenebilir. Çünkü yansıtıcı düşünmede öğrenci merkeze alınmaktadır ve öğrencinin öğreneceği bilgi üzerine düşünmesi ve bu bilgiye ulaşmak için araştırma yapması gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Bunu sağlayabilecek en etkili faktörün ise öğretmen olabileceği söylenebilir.

Ayrıca MacBeath (2007)'in çalışmasında da ortaya koyduğu “geçmiş tecrübelerden yararlanamama” durumu eğitimcilerin kendilerini en yetersiz gördükleri alan olduğu dikkate alındığında; tecrübeyi öğrenmeye çevirebilme noktasında öğretmenlerin ve müdürlerin en çok ihtiyaç duyduğu beceri yansıtıcı düşünme (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014a, s. 32) ve dolayısıyla da araştırmacı öğretmenlik olduğu söylenebilir.

Yapılacak eylem araştırmasına bir değerlendirme olarak bakan öğretmenler bunun bir gelişim olduğunu düşünmekte ve buradan mesleki hayatlarında işlerine yarayabilecek uygulanabilir bilgiler üretebileceklerini düşünmekte oldukları görölmüştür. Uygulanabilir bilgi konusunda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında; yeni bilgiler üretme, uygulanabilir bilgiler oluşturma, sorgulama yapma, deneyimlerinin artmasına yardımcı olma, sorumluluk sağlama şeklinde bir güç unsurları barındırmasına dikkat çektikleri görölmüştür. Dolayısıyla eylem araştırmalarındaki gücün, çünkü deneyimleri bugünün ve yarının ışığı altında yeniden düşünmekten ve bireylerin bildiklerinde mevcut olanı fark edip kullanabilmesinden ve mevcut deneyimlerden öğrenme üretebilmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Burada ortaya çıkan eylem araştırmasının gücünün yansıtıcı düşünme ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Ancak öğretmenlerin ortaya koydukları bu görüşlere rağmen eylem araştırması yapmadıkları, yansıtıcı düşünmeyi kullanmadıkları görölmektedir. Bunun nedenleri ise; öğretmenlerin böyle bir algıya sahip olmamaları, bu şekilde yetişmemiş olmaları dolayısıyla deneyimsizlikleri, müfredatı uygulamadaki hissettikleri baskı, okulda yaşadıkları fiziksel imkânsızlıklar ve tecrübelerle olan güven olarak değerlendirilebilir. Bu sonuçlar ise Oxman ve Barell (1983, s. 11)'in öğretmenlerin yansıtıcı düşünmenin önemini bildikleri halde neden sınıflarında uygulamadıkları hakkında yaptıkları çalışmada elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada da öğretmenler yansıtıcı düşünmeyi engelleyen faktörleri; bu konuda deneyimsizlik, program baskısı, okul sistemindeki

eksiklikler, öğretmen yetiştiren kurumların denetlenme sorumluluğu ve öğretmenler arasındaki paylaşımların azlığı olarak ortaya koymuşlardır.

Aktif öğrenmenin uygulanmasına yönelik gerçekleştirilen eylem araştırmasına katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitimde eylem araştırmasına ilişkin görüşlerinin saptanması amacıyla yapılan çalışmada öğretmenler eylem araştırmasının teori ile uygulamayı birleştirdiğini düşündükleri (Koç, 2015) görülmüştür. Benzer şekilde literatürde de bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Eylem araştırması sayesinde öğretmenlerin kendi öğrenme, öğretme ve sınıf içi uygulamaları ile teori arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla bizzat araştırmaya katılarak, araştırmanın içinde yer alarak görme (Mitchell, Reilly ve Logue, 2009) fırsatı yakalayacakları söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıf ortamında karşı karşıya kaldıkları sorunlar, olaylar mesleğe başlamadan önce edindikleri teorik bilgiler ile her zaman örtüşmemektedir. Bu sorunların çözümüne yönelik etkili olamadığı durumlar elbette olmaktadır. İşte tam da bu noktada eylem araştırması, öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları sorunları, durumları, olayları incelemelerini ve bu noktada da sahip oldukları teorik bilgileri uygulama fırsatı yakalamakta ve teori ile pratiği birleştirerek bilgileri üzerinde düşünme, değerlendirme imkânı bulmaktadırlar. Bunun ise bilgilerin yeniden yapılandırılmasına yardımcı olabileceği göz önüne alınabilir.

Eylem araştırmasına bir gelişim fırsatı olarak bakan ve bu yönde değerlendirmeler ortaya koyan katılımcı öğretmenler, karşılaştıkları sorunları fırsatı çevirerek okul gelişimine yardımcı olabilecek çalışmalar yapabileceklerini ve bu sayede okulu geliştirme fırsatı yakalayabileceklerini, eğitim-öğretim faaliyetlerindeki kaliteyi artıracıklarını, gelişim ve değişim fırsatı olabileceğini, öğrenciyi geliştirmeye yarayacağını, daha iyi eğitim-öğretim sağlayacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin çözüm ve değişim adına araştırma temelli bir yaklaşım ile gelişim ve değişimi sağlayıp bunun etkililiğini değerlendiren eylem araştırması yapmalarının, eğitim-öğretim ve öğrenme niteliğinin kalitesinin artırılmasına katkı sağlayabileceği ve bununla birlikte okula ve eğitim-öğretime yönelik koşulların da iyileştirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca eylem araştırması süreci içinde öğretmen hem sahip olduğu tecrübe ve uygulamalarını sürece dâhil etmek suretiyle araştırmanın merkezinde yer alabileceği

hem de değişim ve gelişmede belirleyici rol oynayabileceği düşünölmektedir. Ayrıca bu sayede öğretmenlerin sahip olduğu mesleki bilgi ve deneyimlerini çeşitlendirmiş ve zenginleştirmiş (Altrichter ve diğ, 2000) olabileceği düşünölmektedir. Dolayısıyla, eylem araştırmasının durumsal ve yerel özellikleri dikkate alarak hem katılımcıların gelişimini hem de sürecin katılımcılarına değişimi yaratma gücünü sağlayan bir yöntem (İnan, 2011) olduğu söylenebilir.

Eylem araştırmasının kendileri için zor bir süreç olduğunu belirten öğretmenler tüm bu çalışmaları yapmak için gönüllölük esasına dikkat çekmişlerdir. Bu da zorlayıcı unsurların aslında pek de öğretmenler üzerinde etkili olmayacağını ya da bir noktaya kadar etkili olabileceği düşöndürmektedir. Öğretmenlerin eylem araştırması için ortaya koydukları bu yaklaşım Dewey (1993)'in yansıtıcı düşünmenin gerçekleştirilmesi adına ortaya koyduğu açık fikirlilik, samimilik ve sorumluluk gibi duyuşsal alan özellikleri ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Çünkü burada pekçok yeni fikir üzerinde objektif biçimde düşünmeye isteklilik, her durumda yeni ve farklı bir şeyler öğrenebilme isteği ve içtenliği ile sahip olduğu inançlarını, varsayımlarını, değerlerini ve eylemlerinin sonuçlarını sürekli sorgulaması söz konusudur.

Eylem araştırmasını yaparken mutlaka yardıma ihtiyaçları olacağını belirten katılımcılar bu süreçte ekip çalışmalarına ve destek ihtiyacına dikkat çekmektedirler. Bu süreçte öğretmenin yalnız başına olmaması gerektiğini ve yardım almasının, destek görmesinin önemini ortaya koyan öğretmenler bir ekip halinde yardımlaşarak ve işbirliği içinde eylem araştırması yapılabileceğini ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla sürekli bir iletişim ve etkileşim olması gerektiği düşünöldüğünde öğretmenlerin eylem araştırması hakkında ortaya koydukları ihtiyaçları literatürdeki sonuçlar ile paralellik göstermektedir. İşbirliği içinde eylem araştırması süreçlerinin yürütölmesi ile öğretmenlerin yalnız kalmalarının önlenebileceği (Uzuner, 2005) ve sorunların üstesinden gelmelerinin de kolaylaşacağı (Beverly, 1993) söylenebilir.

Katılımcı öğretmenlerin de ifade ettikleri gibi eylem araştırmasında ve araştırmacı öğretmenlik yaklaşımında bireyin istekli, meraklı ve gönüllü olması önem arz etmektedir. Çünkü bireylerin kendi başlattıkları girişimlerde daha iyi öğrenebilecekleri ve öğrenmede istekli olacakları değerlendirilmelidir. Ayrıca eylem araştırması sürecindeki işbirliğine, yardımlaşmaya, iletişim ve etkileşime dikkat çeken katılımcı

öğretmenlerin eylem araştırmasının sosyal boyutunu ortaya koydukları söylenebilir. Katılımcı öğretmenlerin yaptıkları bu değerlendirmeler yansıtıcı düşünme bağlamında da değerlendirildiğinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici faktörler arasında düşünülebilir. Yapılan işbirliği çalışmaları, yardımlaşma ve iletişim sayesinde öğretmenlerin kendi uygulamaları üzerinde daha etkili ve farklı boyutlarıyla yansıtma yapabilmelerinin ve daha etkili bir uygulama için neleri değiştirmeleri gerektiği hakkında daha rahat fikir yürütebilecekleri söylenebilir (Ünver, 2003, s. 5).

Öğretmenlerin eylem araştırmasında işbirliği yapmaları onların başka öğretmenlerin çalışmalarından da haberdar olmaları açısından da önem arz etmektedir. Çünkü öğretmenin bireysel olarak gerçekleştirdiği eylem araştırmasında ortaya çıkan sonuçlar sadece o öğretmen tarafından bilinmektedir. Eğer bu çalışmanın sonuçları yayımlanmazsa bu konuda diğer öğretmenlerin haberdar olma imkânları olmayacaktır. Birbirinden haberdar olamayan başka öğretmenler de belki aynı anda aynı konu üzerinde çalışmış olabilirler. Bu durum ise boşuna zaman kaybı (Ferrance, 2000) olarak nitelendirilebilir.

Öğretmen eğitimindeki araştırmalar, yansıtıcı öğretmenlerin yetiştirilmesinde etkili metodun öğretmen araştırmaları (eylem araştırması) olduğunu göstermektedir (Schon,1983; Bradley-Levine, Smith ve Carr, 2009). Meslektaşlarıyla ve ilgili diğer kişilerle sınıf ve okul uygulamaları hakkında birlikte ortak çalışma (collaborative action research) sürecine giren öğretmenler, onların sorunlarını dinleyerek ve sahip oldukları deneyimlerini paylaşarak ortak bazı kararların alınmasında aktif olarak rol alabilirler. Bu şekilde, araştırma sürecine katılan öğretmenlerin; sınıf ve okul uygulamalarını analiz etmede, öğretim-öğrenme ile ilgili yeni anlam, bilgi ve teoriler üretmek için daha sorumlu ve deneyimli (Garrido ve diğ.,1999; Koç, 2013) olabilecekleri söylenebilir. Bunun yanında, meslektaşlar arasında iletişime, araştırmaya ve incelemeye dayalı olan bu görüş açısının, okuldaki öğretim-öğrenme kültürünü de (Küçük, 2002; Ferrance, 2000) etkileyeceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin çalışmalarıyla ilgili, meslektaşlarıyla ve ilgili diğer kişilerle işbirliği yapmalarının onların mesleki gelişimleri açısından önemli olduğu literatürde de sıkça değinilmektedir. Bu süreçte en önemli aracın ise, öğretmenlerin sistematik/yansıtıcı uygulayıcılar olarak hareket ettikleri eylem araştırması olduğu söylenebilir. Çünkü bu

süreçte katılımcılar arasında sürekli etkileşim ve deneyim paylaşımı vardır (Schon, 1983; Ferrance, 2000). Ayrıca literatürde öğrenenler arasındaki paylaşım azlığının yansıtıcı düşünmeyi sınıfta uygulama açısından etkili bir faktör olduğu (Oxman ve Barell, 1983) sonucu da bu bulguyu desteklemek açısından başka bir boyut olarak değerlendirilebilir. Fazio (2009)'un öğretmenlerin işbirliği halinde grup tartışmalarına katılarak yansıtma ve eylem araştırması yapmalarının mesleki gelişim açısından önemini ortaya koyduğu araştırma da bu sonuçları desteklemektedir. Bu çalışmaya göre, öğretmenlerin işbirliği halinde grup çalışmaları ve eylem araştırması yapmaları; onları içinde buldukları durumları sorgular hale getirebilmektedir. Çünkü bu sayede öğretmenler, çevresinde olan biteni daha geniş bir bakış açısıyla ele alabilmekte, anlamlandırabilmekte, karşılaşılabilecekleri problemlere çözümler üretebilmekte ve gelecek uygulamaları hakkında daha derinlemesine fikirler ortaya koyabilmektedirler.

Sürekli etkileşim ve deneyim paylaşımı sayesinde, benzer sorunlar yaşayan kişiler bir araya gelmek fırsatı yakalayacakları ve karşılıklı olarak birbirlerini geliştirici paylaşımlar yapma imkânına sahip olacaklardır. Bu paylaşımlar sayesinde sınıfta ortaya koydukları eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili bilmedikleri ya da farkında olmadıkları pek çok şeyin de olduğunu (Ado, 2013) diğer katılımcıların tecrübelerinden öğrenme fırsatı oluşacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin eylem araştırması yapması hakkında olumsuz görüş belirtenler ve olumsuz değerlendirme yapan katılımcı öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmelere bakıldığında; genelde bir yakınma, dışsal motivasyon beklentisi, zorlayıcı unsurlara yapılan atıflar ve ümitsizlik unsurları bulunduğu görülmüştür.

Eylem araştırması ile yapılacak çalışmaların bir katkı sağlamayacağını düşünen öğretmenler bu çalışmaların kendi mesleki faaliyetlerine herhangi bir katkısının olmayacağını düşünmektedirler. Yapılan araştırmaların eğitim-öğretim ile uygulamalarda iyileştirilme açısından fazla bir katkısının olamayacağı (Çepni ve Küçük, 2002) yönündeki bulgular da bu sonuçları desteklemektedir. Ayrıca katılımcı öğretmenler bu süreç ile ilgili eksik bilgilerinin olduğunu, kurumlarından yeterli desteği görmediklerini ve dolayısıyla da motivasyonlarının düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın nicel kısmındaki bulgulara bakıldığında ise öğretmenlerin eylem araştırması yapma alt boyutunda 11-15 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin eylem

araştırması yapma ile ilgili sorulardan aldıkları puanların ortalamaları diğer kıdemlerdeki öğretmenlerden anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Aynı şekilde nitel kısımda da öğretmenlerin eylem araştırması hakkındaki değerlendirmeleri incelendiğinde 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin yaptıkları olumsuz değerlendirmeler dikkat çekmektedir. Bu öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde eylem araştırması yapma ile ilgili olumsuz değerlendirme yapanların büyük çoğunluğunu oluşturdukları görülmektedir. Çalışmada elde edilen bu bulgulara bakıldığında yaş değişkeninin araştırma öz-yeterliği için belirleyici bir faktör olarak değerlendirilmesi için daha detaylı analizler yapılması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü Rezaei, Zamani-Miandashti (2013)'nin araştırma öz-yeterliği ile yaş arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon olduğunu bulduğu çalışmanın sonuçları bu bulgu ile farklılık göstermektedir. Rezaei, Zamani-Miandashti (2013)'e göre bir kişi yaşlandığında araştırma öz-yeterliliği artmaktadır. Yani yaş olarak daha büyük olan bireylerin, genç olanlara göre araştırma yapmak konusunda kendilerine daha fazla güvendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak çalışmada elde ettiğimiz bulguya bakıldığında sadece 11-15 yıllık öğretmenlerde bir farklılaşma olması Rezaei, Zamani-Miandashti (2013)'nin sonuçlarına göre farklılık göstermektedir.

Eylem araştırması hakkında bu şekilde bir farklılaşmanın olduğu kıdem değişkeni ile ilgili detaylı analiz ileride yapılacak araştırmalar için bir fırsat olarak görülmektedir. Bununla birlikte görüşmelerden elde edilen bulgulara bakıldığında bu kıdeme sahip olan öğretmenlerin; sistemi suçlayıcı ifadeleri, tecrübelerinin yeteceği şeklindeki görüşleri, bilgi eksiliğinden kaynaklanan isteksizlikleri ve bu bilgileri edinmeyi de istemedikleri, MEB'in bu şekilde çalışmalara değer vermemesini, ödüllendirme beklediklerini ortaya koydukları görülmektedir. Öğretmenlerin tecrübelerine güvenmeleri, onların ortaya koyacakları düşüncelerini ve uygulamalarını sadece deneyim ve mantığa dayandırmış olacaktır. Bu şekilde sorgulamaya dayalı olmayan, sistematik incelemeler içermeyen bilgilerin ve uygulamaların ise sadece genel manada bilgiler ve uygulamalar olacağı söylenebilir.

Aslında bu sonuçtan yola çıkılarak yapılacak çalışmaların, özellikle farklı kariyer evrelerinde olan öğretmenlerin araştırmacı olabilmesini sağlayabilme açısından önemli sonuçlar ortaya koyabileceği düşünülmektedir. Çünkü literatürde öğretmenlerin kıdem değişkenine göre eylem araştırması yapma durumlarını inceleyen çalışmalara

rastlanmamıştır. Araştırmamızda elde edilen bu farklılaşmanın sebeplerinin detaylı araştırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem durumlarına göre yansıtıcı uygulamaları üzerine yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlara bakıldığında ise mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile tecrübeli öğretmenler arasında yaşanan eğitimsel problemlere yaklaşım açısından farklılıklar olduğu (Reagan 2000, s. 24; Taggart ve Wilson, 2005, s. 2) ortaya konulmuştur. Kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere göre daha tecrübeli olmalarından dolayı karşılaştıkları problemleri mesleğe yeni başlayan öğretmenlerden daha çabuk ve etkili çözdükleri ve sınıfta daha etkin öğrenme ortamı ve stratejiler geliştirdikleri (Sparks, Langer ve Colton, 1991, s. 59) görülmüştür. Çünkü deneyimli olmak öğretmenler açısından daha geniş repertuar anlamına gelmektedir (York-Barr ve diğ. 2006, s. 58). Dolayısıyla katılımcı öğretmenlerin eylem araştırması hakkındaki olumsuz yaklaşımlarının ortadan kaldırılarak tecrübelerinden yararlanabilmelerinin ve bu tecrübelerinden diğer meslektaşlarının da faydalanabilmelerinin sağlanmasının araştırmacı öğretmen yaklaşımı açısından önem arz ettiği söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleğe başlarken sahip oldukları bilgi, beceri ve yeterlikler ile uzun yıllar mesleklerini icra etmeleri sonucunda, sürekli değişimin ve yenilikleri yaşadığı günümüzde çağa ayak uyduramayan öğretmenleri, bunun sonucu olarak da kendilerini geliştirmeyen/ geliştiremeyen, çağımızın gereklerine, beklentilerine cevap veremeyen öğrenci çıktıları oluşmakta olduğu söylenebilir. Hâlbuki eğitim-öğretim ile yaşadıkları problemleri bilimsel yöntemlerle araştırabilen, yeniliklere, gelişme ve değişmelere açık olup kendini de sürekli olarak yenileyebilen ve araştırmacı bir yapıya sahip olarak (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005) verilere dayalı olarak karar verebilen öğretmenlere daha fazla ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Bununla beraber bu çalışmaların çok zaman alacağını ortaya koyan öğretmenlerin eylem araştırması yapmayı kendi işleri olarak görmedikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuç eylem araştırmasını öğretmenlerin değil de profesyonel araştırmacıların işi olarak gören ve eylem araştırmasını uygulamama sebepleri arasında zaman yetersizliğini ortaya koyan araştırma (Dehghan ve Sahragard, 2015) sonucu ile örtüşmektedir. Bu sonuçlar aynı zamanda öğretmenlerin araştırma yapma durumlarını ve nedenlerini araştıran Şahin ve

Arcagök (2013)'ün “*araştırma yapmaya zaman ayıramamaları*”, “*araştırma yapmanın öğretmenlerden tarafından asıl işleri olarak görülmemesi*” ve “*yöneticileri tarafından desteklenmeyeceklerini düşünmeleri*” bulguları ile de örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin çok zaman alacağını düşündükleri için araştırma yapmadıkları yönündeki değerlendirmeleri Ekiz (2006) tarafından zaman ve olanaklarının olmaması nedeniyle öğretmenlerin araştırma yapmadıkları şeklinde ortaya koyduğu sonuç ile paralellik göstermektedir. Aynı şekilde Drage (2010)'nin çalışmasında ortaya koyduğu öğretmenlerin zaman problemlerinden dolayı mesleki gelişim konusunda engeller yaşıyor olmaları bulgusu da bu bağlamda değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin ortaya koydukları zaman sorunun yoğun ders yükünden kaynaklandığı, araştırmayı kendi işleri olarak görmemelerinin ise kendilerine bu şekilde bir rol biçilmemiş olduğunu ve sadece derse girip çıkmaları ve eğitim-öğretim ile ilgili söz sahibi, planlayıcı değil de sadece yürütmeyi yapan (sürekli bilgi anlatıcı ve aktarıcı) konumunda değerlendirilmesinden ve mevcut eğitim sistemi içinde öğretmenin temel bilgi kaynağı olarak görülmesi ve sürekli bilgi aktarıcı rolünü üstlenmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak mesleki gelişim faaliyetleri için zaman sorunu tek boyutlu olarak düşünülmemelidir. Burada zamanın nasıl kullanılacağı ve mesleki gelişim faaliyetleri adına ortaya konulacak çalışmaların nasıl yapılandırılacağı da değerlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü pek çok mesleki gelişim faaliyetinin öğretmenlerin ihtiyacı olan, gerçek sorunları kapsamadığı ve uygulamalarını geliştirecek şekilde yapılandırılmadığı yapılan çalışmalarla (Cohen ve Hill, 2000) ortaya konulmuştur.

Buna ek olarak çevrenin desteğinin de olmadığı ve araştırmacılığı kendi işi olarak görmeyen öğretmenlerin araştırma yapması ve sorunların çözümü için ya da uygulamalarını geliştirmek maksatlı eylem araştırması uygulamalarını gerçekleştirme beklenemez. Çevre desteği ile ortaya konulan durum eylem araştırması ile paralellik gösteren yansıtıcı düşünme süreçleri açısından da önemli etkiye sahip olabilir. Çünkü öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmedikleri, düşüncelerine ve çalışmalarına değer verilmeyen ortamlarda yansıtıcı düşüncenin gelişmesinin, yansıtıcı diyalogun başlayabilmesinin pek de mümkün olamayacağı söylenebilir. Dolayısıyla çevre şartları bu bağlamda etkili bir faktör olarak değerlendirilmeli ve öğretmenlere bu konuda gereken desteği sağlayarak, bu kültürü oluşturarak yansıtıcı düşünme, uygulama ve

eylem araştırması yapılabilmesi adına kolaylaştırıcı ve rahatlatıcı ortamın sağlanması önem arz ettiği düşünülmektedir.

Sonuç olarak da karşılaştıkları sorunların kendilerini rahatsız etmediklerini ve bundan dolayı araştırma yapma gereği duymadıklarını belirten öğretmenler böyle bir şeye gerek olmadığını ve tecrübelerinin kendilerine yeteceğini düşünmekte ve zaten iş yüklerinin fazla olduğunu ve müfreatı uygulama baskısı hissettiklerini ortaya koydukları görülmektedir. Zaten ders yükünün ağır olmasının yansıtıcı düşünme adına ayrılan süreyi sınırlandıran nedenler arasında gösterilmesi ve bu durumun da literatürde de yansıtıcı düşünmenin önünde engel oluşturduğu (Ünver, 2003, s. 58) belirtilmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin eylem araştırmasına karşı ortaya koydukları olumsuz değerlendirmelerde araştırma öz-yeterlik inançlarının düşük olmasının da etkisi olabileceği düşünülmektedir. Çünkü öz-yeterlik beklentileri bireylerin davranışlarını başlatma ve devam ettirmede önemli bir faktör olarak görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin de araştırmacı olma, eylem araştırması yapma ile ilgili durumların üstesinden gelemeyecekleri düşüncesi aslında onların performansları hakkındaki inançlarından kaynakladığı söylenebilir. Öğretmenlerin başarılı performansları gösteremeyeceklerine olan inançlarından dolayı korkmaları ve eylem araştırması gibi zorlu süreçlerin içinde bulunmayı istememeleri, kaçma davranışı sergilemeleri aslında bu durumun üstesinden gelemeyeceklerine olan inançlarından kaynaklanıyor olabileceği dikkate alınabilir. Nicel sonuçlarda ortaya çıkan 11-15 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin eylem araştırması alt boyutundaki puanlarının düşüklüğünde de araştırmaya karşı kaygı duyma durumu yaşadıkları ve başarısız olma korkusunun da yaşlarından dolayı beceriksiz araştırmacılar olarak görülmelerine neden olabileceğini düşünmüş olabilecekleri göz önüne alınabilecek bir parametre olabilir.

Ayrıca, bireyler bir etkinlik ile ilgili gerekli bilgilere sahip oldukları zaman, aynı etkinliklerle ilgili tecrübelerine dayanarak geliştirdikleri öz-yeterlik inançlarını kullanabilirler (Pajares ve Schunk, 2001, s.242). Bu bağlamda öğretmenlerin eylem araştırması yapma ile ilgili geçmiş tecrübelerindeki eksiklikleri ve dolayısıyla düşük araştırma öz-yeterliklerinin, olumsuz değerlendirmelerde etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte katılımcı öğretmenlerin araştırmacı öğretmenlik hakkında ortaya koydukları olumlu değerlendirmelere bakıldığında ise öğretmenlerin bu konuda

önceden bilgileri eksik olsa bile benzer durumlardan yola çıkarak araştırma öz-yeterlik inançlarını geliştirebilecekleri düşünülmektedir. Bu ise Pajares ve Schunk (2001)'in ortaya koyduğu öğrenme öz-yeterliği kavramı ile benzerlik göstermektedir. Çünkü katılımcı öğretmenler; araştırmacı öğretmenlik hakkında gerekli olan becerileri, öğrenme kabiliyetlerindeki çıkarımlar sayesinde elde edebileceklerini düşünmektedirler.

Elbette öğrenmeler tecrübeyle sağlanır ancak daha çok tecrübe, daha çok öğrenme anlamına gelmez. Örneğin yirmi yıllık öğretmenlik kıdemi, öğretme işinde yirmi yıllık öğrenmeye eşit olmayıp hep tekrar edilen bir yıla denk olabilir (Dalgıç, 2014). Bundan dolayı, sadece sahip olunan tecrübeler üzerinde düşünerek değil de, meslek hayatı boyunca devamlı gelişimi sağlayan yansıtıcı düşünmeyi bir alışkanlık haline getirecek yöntemlerin, stratejilerin aranması (Beatty, 1997) gerektiği düşünülmektedir. Geçmiş tecrübelerinden yararlanamamanın yansıtıcı düşünme açısından temel öğelerden olduğu söylenebilir. Burada önemli olan unsur tecrübelerle dayanarak yeni öğrenmelerin sağlanabilmesi (MacBeath, 2007) olduğu göz önüne alınabilir.

Tüm bunların aslında dayandığı temel nokta olarak ise kurumsal olarak araştırma kültürünün MEB bünyesinde olmaması olarak değerlendirilebilir. Çünkü öğretmenler zaten bu şekilde değer verilmeyen bir iş ile uğraşmak istememekte, sonuç alamayacağını düşünmektedir. Bu da öğretmenin araştırmacı olması için kurumda bu kültürün önemini ortaya koymaktadır.

Eylem araştırmasının pek çok yararı olduğunu düşünen öğretmenler yanında bazı sınırlılıkları olduğunu düşünen ve hakkında olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin ortaya koydukları bir başka değerlendirme ise, eylem araştırması sürecinin zaman alıyor olması ve fazladan bir sorumluluk getiren zor bir uğraş olması, yük getiriyor olmasıdır. Bu bulguları destekler nitelikte, eylem araştırmasının öğretmene getireceği yükten dolayı derslerine hazırlanmasının olumsuz etkileneceğini (Atay, 2003), araştırma yöntemlerini tanımayan ve bu konuda eğitim almamış olan öğretmenlerin bu süreci yönetemeyeceğini (Atkinson, 1994; Dehghan ve Sahragard, 2015) belirten çalışmalar da bulunmaktadır. Dolayısıyla da bu derece önemli bir süreç ile ilgili öğretmenlere eğitim verilmesinin önemi bir kere daha ortaya çıkmaktadır.

Yapılan araştırmalara bakıldığında, eylem araştırmasının öğretmen becerilerini geliştirdiği, mesleki gelişimlerine olumlu katkı sağladığı, yaşam boyu öğrenme fırsatı

oluşturduğu, pedagojik bilgi birikimlerini artırdığı, öğretmenlere uygulamaları hakkında sorumluluk yüklediği, öğretim uygulamalarında değişiklik ve gelişmelere neden olduğu ve dolayısıyla da öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sağladığı sonuçlarını ulaşıldığı görülmektedir (Korucu, 2011; Cain ve Milovic, 2010; Hensen, 1996; Ferrance, 2000). Dolayısıyla eylem araştırmasından daha etkin yararlanabilmek için destekleyici bir okul ortamının, okul yönetiminin, danışılabilir kişilerin varlığının ve meslektaşlar ile işbirliği yaparak desteğini ve rehberliğini alabilmenin (Özkan, 2011) önemli olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında eylem araştırması başlangıçta zor olarak görülse de öğretmenlerin mesleki gelişimini sağladığı hakkında ortak bir kanaat olduğu görülmektedir. Tıpkı eylem araştırması gibi yansıtıcı düşünmede de öğretmenlerin uygulamaları, yöntemleri üzerinde düşünmeleri esasına dayandığı düşünüldüğünde her iki yaklaşım da yeni bilgilerin geliştirilmesini, üretilmesini, tecrübelerden yararlanabilmeyi esas aldığı söylenebilir. Burada öğretmenin doğrudan sınıf ortamında araştırma sürecini bizzat yaşayan konumda olması ve sürece dâhil olması ise (Zeichner ve Liston 1996, s. 5) dışarıdan bir araştırmacının elde edemeyeceği bir konumu ifade etmesi açısından önem arz ettiği düşünülmektedir.

Sonuç olarak eylem araştırmasının araştırmacı öğretmen yaklaşımı açısından önemli bir boyut olduğu ve eylem araştırması yapıyor olmanın öğretmenlerin yansıtıcı uygulamalarına ve yansıtıcı düşünme becerilerine de etkisi olduğu sonucuna varılabilir. Nitekim Hagevik, Aydeniz ve Rowell (2012) “Yansıtıcı Uygulamayı Değerlendirmek ve Derinleştirebilmek Adına Öğretmen Eğitiminde Eylem Araştırmasının Kullanılması” isimli çalışma ile eylem araştırması süreçlerine katılmanın; yapılan uygulamalar hakkında araştırma yapmaya yönelmede, öğretim uygulamaları üzerinde yansıtma yaparak onları değiştirmede ve işbirlikli öğrenme ortamı sayesinde eleştirel yansıtmayı geliştirmede önemli rolü olduğunu ortaya koymasına da bu sonuçları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim ile ilgili araştırma sonuçlarını öğrenme, sonuçlardan yararlanma ile ilgili görüşlerini belirlemek için yapılan yüz yüze görüşmelerde bu konu hakkında hem olumlu hem de olumsuz görüş bildiren öğretmenler olduğu görülmektedir (bk. Şekil 15).

Öğretmenlerin eğitim ile ilgili araştırma sonuçlarını öğrenmesi, sonuçlardan yararlanması gerektiğini düşünen öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında aslında öğretmenlerin bu konuda istekli oldukları ancak kendilerini yetersiz gördükleri belirlenmiştir. Araştırmalardan yararlanmak için yararına inanmak gerektiğini, uygulanabilir bilgiler içerdiğine inanmak gerektiğini aksi takdirde işine yaramayan işlerin içinde olmak istemediklerini belirten katılımcı öğretmenler, bu konuda olumlu düşüncenin gerekliliğine dikkat çekmektedirler.

Olumlu düşüncelerin oluşabilmesi ile ilgili öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında; öğretmenlerin çevrenin desteğine ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bunu da gerektiğinde uzman desteği alma, kurumunun bu işlere değer vermesi ve işleri kolaylaştırması olarak ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin bilimsel araştırmalara ilgi duyması ve bunların sonuçlarını yakından izlemesi, araştırmalara sıcak bakılmayan, ilgi gösterilmeyen, bu konuda rehberlik yapılmayan, cesaretlendirilip ödüllendirilmeyen, öğretmene araştırma bulgularına ulaşabileceği, ulaştığı bulguları uygulayabileceği olanaklar tanınmayan bir kurumda fazla bir anlam taşımamaktadır. Bunu sağlamak için yalnız öğretmenlerin değil, okulun kurumsal kültürünün oluşumunda önemli rolü olan tüm bireylerin (yönetici, öğrenci, müfettiş, veli) gerek hizmet öncesinde gerekse iş başında sürekli araştırma kültürünü desteklemelerinin (Sarı, 2006) gerekli şartları oluşturabileceği düşünülmektedir.

Araştırma tecrübesi öğretmenler için (veya aday öğretmenler için) ne kadar erken gerçekleşirse araştırma öz-yeterliliğinin ve araştırma ilgi süresinin artacağı söylenebilir. Araştırma faaliyetlerinin eksikliği araştırma öz-yeterliliğini ve araştırmaya olan ilgiyi azaltabileceği için, MEB tarafından her kademedeki öğretmenlerin araştırma ile ilgili faaliyette bulunmalarının ve bu noktada desteklenmelerinin, teşvik edilmelerinin, cesaretlendirilip ödüllendirilmelerinin yararlı olacağı göz önüne alınabilir. Mesleğe bu birikime sahip olarak başlayan öğretmenlerin kurumlarına sağlayacakları katkıların da önemli ölçüde artacağı göz önüne alınabilir. Ayrıca mesleğe başlamadan önce oluşturulacak profesyonellik sayesinde öğretmenlerin mesleki duyarlıklarının artacağı ve bu sayede yeni fikirlere ve değişime uyum sağlayabilen, meslektaşlarıyla etkileşim, iletişim ve işbirliği yapabilen, görevini en iyi biçimde yapmaya gayret eden öğretmenler olacakları düşünülmektedir. Tüm bu faktörler ve

Bayhan (2011)'in araştırmasında da ortaya koyduğu sonuçlara dayanarak; öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinde “öğretmenlerin kendisinin, okul yönetiminin, MEB'in ve eğitim fakültelerinin” bir arada değerlendirilmesinin etkili olabileceği söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin kendilerinin, okul yöneticilerinin, MEB'in ve eğitim fakültelerinin bu konudaki farkındalıklarının artırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

Eğitim ile ilgili ortaya konulan araştırma sonuçlarının alınacak kararlarda ve eğitim-öğretim değerlendirmelerinde kullanılması gerektiğini düşünen katılımcı öğretmenler bu araştırmaların içeriğinin anlaşılmasında yaşadıkları sorunları dile getirmişler ve “*daha anlaşılır olmalı*” şeklinde bu konuya yaklaşımlarını ortaya koymuşlardır. Ancak bu noktada anlaşılmama durumunu sadece araştırmaların içeriğine bağlamayan öğretmenler kendi yetersizlikleri için de eğitim sağlanması gerektiği belirtmişlerdir.

Ayrıca bazı öğretmenler yapılmış olan araştırmalara ulaşmakta yaşadıkları zorluklardan bahsederek makalelere, tezlere erişim sağlanması gerektiğini belirterek, içeriklerin daha ulaşılabilir olması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Bu bulgu Çepni ve Küçük (2002) tarafından da belirlenen, öğretmenlerin eğitim araştırmalarına nasıl ulaşabileceği konusunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun herhangi bir fikrinin olmaması bulgusu ile de benzerlik göstermektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin araştırmalara ulaşabilme noktasında sorun yaşadıkları söylenebilir. Dolayısıyla yapılmış olan araştırmalara ulaşabilme noktasında öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve hatta erişim için üyelik gerektiren veritabanları için MEB'in gerekli çalışmaları yapması gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin yapılan araştırmalara genelde internet üzerinden ulaşmaya çalıştıkları da (Yavuz, 2009) dikkate alındığında yapılacak çalışmaların bu doğrultuda planlanmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarını kullanma ile ilgili olarak öğretmenlerin ortaya koydukları erişilebilirlik, yoğun bilginin yönetilebilirliği, mevcut bilginin yeterince kullanılabilmesi için yeterli zaman bulunamaması konularında oldukça haklılık payı olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler eğitim araştırma bilgilerine/sonuçlarına kolayca erişemiyor ve bu bilgileri/sonuçları yeterli derecede yönetemiyorsa, içeriği ve uygulanması konusunda nasıl sorumlu tutulabilecekleri konusunda esaslı bir çıkmaza girilmiş olmaktadır.

Bilgiye erişme ve yönetilebilirlik konuları, büyük miktardaki bilginin mevcut olması ve bu bilgilerin merkezi bir yere, alana veya veritabanına yerleştirilmemesi gibi eğitim araştırmaları hakkında literatürde de yer alan (Byrd, 2009) önemli hususları ortaya koymaktadır. Eldeki bilgilerin bol oluşu bir yandan olumlu gözükabilir fakat uygulayıcıların ve özellikle de öğretmenlerin, güvenilir hakemli dergileri, makaleleri ya da tezleri nasıl ve nereden elde edileceklerini bilmeleri noktasında önemli bir zorluğu da beraberinde getirmektedir.

Buna ek olarak, Williams ve Coles (2007)'in de çalışmasında ortaya koyduğu okul kütüphanelerinin araştırma bilgilerine erişiminin olmaması da ayrı bir engel olarak görünmektedir. Çünkü bu engel, bilimsel temelli araştırmalardan türetilmiş materyalle arzulanan etkileşim şansını daha da azaltmaktadır. Bir öğretmen, bir üniversite veya üniversite gibi bir akademik kuruma bağlı olmadıkça, yayınlanmış araştırma makalelerinin çoğuna erişim sağlamak için, ücretli bir abonelik yapması gerektiği gibi, bazı durumlarda da tek bir makaleye erişim için önemli bir ücret ödemek zorundadır. Öğretmenlerin ise bu ödemeyi yapma noktasında bir bütçelerinin veya isteklerinin olmadığı düşünülmektedir. Nitekim Armağan (2012)'in çalışmasında da ortaya koyduğu; okul müdürlerinin düzenli olarak en çok takip ettikleri yayının MEB tarafından ücretsiz olarak sağlanan ve okullara kadar ulaştırılan bir dergi olması durumu bu bağlamda değerlendirilebilir. Ayrıca Şahin (2000)'in çalışmasında belirlediği *“literatürü izleyerek alandaki yeni eğilimlerden ve uygulamalardan haberdar olma”* konusunda yaşanan problemlerin müdürlerin araştırma ve mesleki gelişim açısından yaşadıkları problemler arasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin düzenli olarak eğitim araştırmalarına ulaşabilmeleri için literatürü takip edebilmeleri ve bu noktada da okul müdürünün gerekli bilgiye, imkânlarla sahip olarak öğretmenlere desteğinin olmasının öğretmen araştırma öz-yeterliliğini artırma bağlamında değerlendirilebilecek bir faktör olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim ile ilgili araştırma sonuçlarını öğrenmesi, sonuçlardan yararlanması ile ilgili olumsuz görüş belirtenler öğretmenler genel olarak önce sistemi eleştirmiş, sonra bu araştırmalar hakkında uygulanabilir olamadıklarını belirtmişlerdir.

Eğitim araştırma bilgilerini/sonuçlarını bulma ve kullanmada öz-yeterliliğin de potansiyel bir engel olduğu (Gersten, Chard ve Baker, 2000; Williams ve Coles, 2007)

yapılan çalışmalarda ortaya konulmaktadır. Burada etkili olan öz-yeterlik kaynağının ise bireyin doğrudan deneyimleri (Bandura, 1995; Schunk, 1991; Schunk ve Pajares, 2005) olduğu söylenebilir. Çünkü eğitim araştırma bilgilerini bulma ve kullanma ile ilgili başarılı deneyim eksiklikleri, bu konuyla ilgili olarak daha düşük öz-yeterlik inancının oluşmasına yol açabilmektedir.

Ayrıca eğitim araştırmalarından yararlanma noktasında olumsuz görüş belirten öğretmenler kendileri ile ilgili olarak da yetersizliklerini ortaya koymuşlardır. Öğretmenler; yetersiz olduğunu düşündükleri noktaları, araştırmaların anlaşılmasında, araştırmaları nasıl uygulayacaklarını, sonuçlarını nasıl kullanacaklarını bilmediklerini belirtmeleri ve araştırmaları anlayabilme, yorumlayabilme ve araştırmaların sonuçlarını uygulayabilme noktalarındaki temel bilgi eksikliği olarak ifade ettikleri görülmektedir.

Araştırmaların anlaşılmasında, basit ve açık olmayan ağır akademik bir dille yazıldığı ve araştırma sonuçlarının uygulanabilirlikten uzak genelde kavramsal ve teorik olduğu yönündeki (Çepni ve Küçük, 2002) bulgular da katılımcı öğretmenlerin düşünceleri ile benzerlik göstermektedir. Bu yetersizliklerin ortadan kaldırılması amacıyla katılımcı öğretmenlerin tüm araştırma boyunca üzerinde durdukları nitelikli, zorlayıcı ve ödüllendirici hizmet içi eğitimlerin verilmesinin gerekliliği oldukça belirgin olarak görülmektedir. Dolayısıyla hizmet içi eğitim programlarının öğretmen öz-yeterlik inançlarını artıracak bir faktör olarak üzerinde durulmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir. Düzenlenen hizmet içi eğitim programının öz-yeterlik inancı üzerinde olumlu etki ettiği (Özçalı, 2007) sonucu da bu bağlamda destekleyici bir unsur olarak dikkate alınabilir. Dolayısıyla bu bulgunun araştırmaya katılan öğretmenlerin ortaya koyduğu eğitim ihtiyacını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Eğitim araştırmaları hakkında olumsuz değerlendirmeler literatürde de bulunmaktadır. Bu değerlendirmelere bakıldığında; kullanılan yöntemler ve genellenebilirlik hakkında eleştiriler olduğu görülmektedir. Kullanılan yöntemlerden dolayı sonuçların anlaşılmasında ve araştırmayı karmaşıklaştırdığı belirtilmektedir. Bununla birlikte, büyük hacimlere rağmen, eğitim araştırmalarının bazen ne yararlı ne de etkili olduğu (Burkhardt ve Schoenfeld, 2003) ve belirli bir araştırma alanının dışındaki kişiler tarafından erişilemeyen ezoterik yayınlar olması ve aşırı teorik ve yöntem açısından çok akademik olması (Whitehurst, 2003) yönleri ile eleştirilmesi yanında, elde edilen sonuçların uygulamacılar açısından yararlı bir biçimde sunulabilmesi için yeterli alt

yapının ve hazırlıkların da olmadığı (Schoenfeld, 2009) yönünde tartışmalar olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan bireylerin özellikleri ve araştırma ortamı eğitim araştırma sonuçlarının genellenbilmesini engellediği söylenebilir. Ayrıca eğitim araştırmalarından elde edilen bulguların uygulanabilirliği, pratiğe geçirilmesi konusunda tartışmalar olduğunu ve sonuçların sınırlı kullanımı (Bracey, 1998; Levine, 2007) hakkında eleştiriler olduğu da görülmektedir.

Bir diğer eleştiri noktası ise, katılımcı öğretmenlerin de belirttiği gibi, araştırma sonuçlarından etkilenen ve sonuçları kullanması gerekenlerin (yani uygulayıcıların) bu sonuçları anlaşılabilir bulması ve algılamakta zorluk yaşamasıdır (Isakson ve Ellsworth, 1978). Araştırmalara erişim sorunları ortadan kaldırılmış olsa bile, araştırmaların oldukça uzun oluşu ve kullandıkları dil uygulayıcıların, karar alıcıların araştırmaları okumasındaki ve anlamasındaki engeller (Biswas ve Kirchherr, 2015) olarak belirlendiği görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim ile ilgili araştırma sonuçlarını öğrenme, sonuçlardan yararlanma konusunda kendilerini uzakta tutma nedenlerinden bir diğeri ise; araştırma yapmayı ve araştırma sonuçlarını kullanmayı meslek tanımları içinde görmemeleridir. Öğretmenler; “*araştırmacılık üniversitelerin işidir*” değerlendirmesinde bulunurken kendilerinin bu şekildeki çalışmalarını yapabilecek imkânlarla da sahip olmadıklarını, erişim sıkıntısı yaşadıklarını, iş yoğunluğundan kaynaklı zaman sorunu yaşadıklarını da ayrıca tekrar ortaya koymaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri her ne kadar olumsuzluklar da içerse, araştırma temelli eğitim yapmak ve okullarda verilere dayalı uygulamalar kullanmak gerektiği düşünülmektedir. Bunun için de eğitim araştırmalarının, okullarda her muhatap tarafından kullanılmasının gerekliliği ve eğitimcilerin/uygulayıcıların eğitim araştırması üreticisi ve tüketicisi konumunda olmaları hususunu gündeme getirdiği söylenebilir. Sonuç olarak başta öğretmenler olmak üzere tüm eğitimcilerin ve yöneticilerin araştırma yöntemlerini kullanma, yapılan araştırmalardan faydalanma konusunda daha bilgili olmaları ve kendilerini geliştirme konusunda sorumluluk almaları (Öztürk, 2011) gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte eğitim araştırmalarından yararlanmaya ek olarak birer araştırmacı olarak da eğitim

araştırmaları yapabilmeleri de ayrıca öğretmenlerden beklenen bir durum (Furlong ve Oancea, 2005; Rossouw, 2009) olduğu söylenebilir.

Olumsuz görüş bildiren katılımcı öğretmenlerin MEB hakkında yaptıkları değerlendirmelere bakıldığında, kurumsal olarak destek görmedikleri mevcut sistem içerisinde araştırma sonuçlarının herhangi bir yararı olmadığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Aslında bu sonuca pek de şaşırmamak gerekmektedir. Çünkü bir tahmine göre bilimsel makalelerin ancak yüzde % 20'ye yakın bir oranı gerçekten okunmakta. Hakemli bir dergide yayımlanan makaleyi, başından sonuna kadar okuyan kişi sayısı yok denecek kadar az. Bu da, hakemli dergilerin bile çoğunun bilim camiası içinde etkisiz olduğunu ortaya koymasından önemli bir gösterge olarak kabul edilebilir. Pek çok bilim adamı, kendi alanlarındaki literatüre katkı yapmayı ve uygulayıcıların, karar alıcıların karar alma süreçlerine etki etmeyi elbette ister. Ancak uygulayıcıların, karar alıcıların hakemli dergilerdeki makaleleri bile okudukları söylenememektedir (Biswas ve Kirchherr, 2015).

Katılımcı öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmeler doğrultusunda öğretmenlerin araştırmada karşılaşacakları zorluklarla baş edebilme hakkındaki değerlendirmelerinin iki kategoride toplandığı görülmüştür (bk. Şekil 16). Öğretmenler araştırmada karşılaşacakları zorluklarla baş edebilmek için destek ihtiyacı duyduklarını ve bu zorluklarla baş edebilmelerinin sonuca bağlı olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin araştırmada karşılaşacakları zorlukların üstesinden gelebilmede fayda gözettikleri ve ödöl beklentisinin bu konuda kendilerini motive edebileceğini ortaya koydukları görülmüştür.

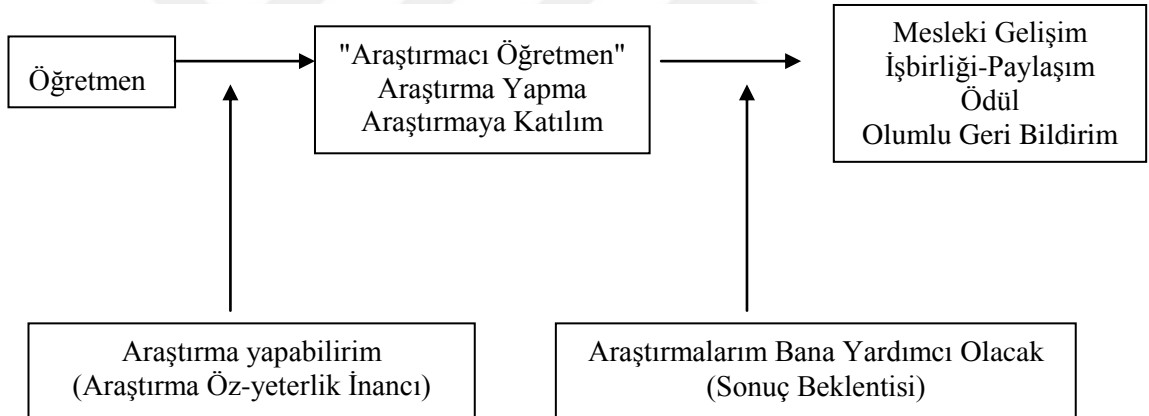
Zorluklarla baş edebilmek için motive olmanın önemine dikkat çeken katılımcı öğretmenlerin ortaya koyacakları çalışmalar sonucunda elde edecekleri faydanın bu motivasyonda etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu faydalar ise araştırma yapma sonucunda elde edilebilecek, kurum tarafından bir kriter olarak değerlendirilerek terfilere, ödülleri... vb durumları içeren ödöl ve teşvik sistemini işaret etmektedir.

Yapılan araştırmalarda, öz-yeterlik inancının bireyin sahip olduğu yetenek ve başarılı olma kapasitesinden daha önemli olduğu sonucuna varıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırmada karşılaşacakları zorluklar ile baş edebilme noktasında ortaya koydukları destek ihtiyacı ve sonuç beklentisi aslında araştırma öz-yeterlik

inançlarının düşüklüğü bağlamında değerlendirilebilir. Çünkü kişilerin oluşabilecek durumların üstesinden gelebilme noktasında kendisi hakkındaki yargısı, inancı ve belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı bir şekilde devam ettirebilme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı anlamına gelen ve kişisel kabiliyet olarak da tanımlanan öz-yeterlik inancı (Gençtürk, 2008), davranış oluşumunda son derece etkili olan bir nitelik olup kişinin kendine olan inancını göstermektedir. Dolayısıyla öz-yeterlik inancının davranışlarda ve özellikle de davranış değişikliklerinde ana belirleyici olduğu düşünülmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin araştırma öz-yeterlik inançlarının ve sonuç beklentilerinin araştırmaya katılımlarını nasıl etkileyeceğini Şekil 21’de gösterildiği gibi olabileceği söylenebilir.

Şekil 21: Öğretmen, Davranış ve Sonuç Sürecinde Öz-Yeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi



Şekil 21’de de gösterildiği üzere araştırma öz-yeterlik inancının sonuç beklentisinden önce oluştuğu ve davranış oluşumunda etkili olduğu söylenebilir.

Buradan hareketle öğretmenlerin de sahip olduğu araştırma öz-yeterlik inançları, araştırmada harcayacağı çabalarını ve araştırmada karşılaştıkları zorluklar karşısında ne kadar uzun süre gayret göstereceklerini ve zor durumlarla karşılaştıklarında kendilerini nasıl toparlayabileceklerini belirleme noktasında belirleyici olabileceği düşünülmektedir. Kendine güvenen, kendinden emin olan kişilere göre karşılaşılan zor işler kaçınılması gereken tehditler değil baş edilmesi gereken mücadelelerdir. Bu bireylerin yapılacak eylemlere karşı daha çok ilgi duyacakları, kendilerine zorlu hedefler belirleyip kendilerini bu hedeflere adayabilecekleri ve karşılaştıkları zorluklara

rağmen çabalarını sürdürmeye devam edecekleri (Bandura, 1995) de literatürde ortaya konulmaktadır.

Yapılan araştırmalarda, öz-yeterlik inancının bireyin sahip olduğu yetenek ve başarılı olma kapasitesinden daha önemli olduğu sonucuna varılmaktadır (Çelik, 2012). Öz-yeterlik inancı, bireylerin hedeflerini belirlemeleri, bu hedeflere ulaşabilmeleri için gerekli olan çabayı isteyerek sarf edebilmeleri ve sonuca ilişkin beklentiler açısından oldukça önem taşıdığı söylenebilir.

Bununla ilgili olarak öz-yeterliği yüksek olan bireylerin özelliklerine bakıldığında; zor durumlardan kaçmak yerine; zorlukların, tehditlerin ve engellemelerin üstesinden gelebilme, dayanıklılık, başarısızlıkla karşılaşıldığında pes etmeme, daha fazla çaba göstererek bu zor durumu yok etme becerisi (Korkmaz, 2008; Kalkan, 2011) ortaya koydukları görölmektedir. Dolayısıyla da katılımcı öğretmenlerin araştırmada karşılaşacakları zorluklar için dışsal motivasyon beklentileri ve destek ihtiyaçlarının bu bağlamda değerlendirilebileceği söylenebilir. Çünkü araştırmanın nicel kısmında da “Öğretmen Araştırma Öz-yeterlik Ölçeği” alt boyutu olan araştırmada karşılaşılan zorluklarla baş edebilme boyutu ortalamalarına bakıldığında lisansüstü eğitim almış olan öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görölmektedir. Ölçek genelindeki sonuçlara bakıldığında da lisansüstü eğitimin araştırma öz-yeterliği olumlu etkilediği sonucu da görölmektedir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğretmenlerin diğer değişkenlere (cinsiyet, branş, kıdem, okul türü) göre sonuçlarında araştırmada karşılaşacakları zorluklar ile baş edebilme ortalamalarının ölçeğin diğer alt boyutlarından yüksek olduğu da görölmektedir. Bu sonuç nitel bulgular ile birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin cesaretli oldukları ancak bu konuda neler yaşacaklarını pek de düşünmeden cevap verdikleri düşünölmektedir. Diğer bir bakış açısından değerlendirildiğinde; öğretmenler eğer gerekli desteği, motivasyonu ve teşvikleri alabilmeleri (ya da alacaklarına inanmaları) durumunda bu çabayı ortaya koyabilecekleri söylenebilir. Ayrıca lisansüstü eğitim almış olma durumunun sağladığı yüksek öz-yeterlik inancının da bu noktada önemli bir faktör olduğu göz önünde bulundurulabilir.

Dolayısıyla öğretmenlerin araştırmada karşılaşacakları zorluklarla baş edebilme ile ilgili ortaya koydukları/koyacakları faaliyetlerdeki bireysel farklılıkları açıklamak ve

öğretmen davranışlarını anlayabilmek ve geliştirebilmek adına öğretmenlerin araştırma öz-yeterlik inançlarının önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlerin araştırma yapabileceklerine ve gereken yeteneğe, beceriye sahip olduğunu inanmalarında meslektaşlarının yaşadığı tecrübeleri de bir başka etkili faktör olarak değerlendirilebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “*sonuca bağlı*” olarak yaptıkları değerlendirmenin Bandura (1977)’nin öz-yeterlik hakkındaki tespitleri ile örtüştüğü söylenebilir. Burada asıl olan öz-yeterliğin oluşumunda etkili olan dolaylı deneyimler-başkalarını gözlemleyerek öğrenme yaşantılarıdır (vicarious experiences).

Öğretmenlerin araştırma ile ilgili konularda zorluk yaşayan ve hatta başarısız olan diğer örnek/model meslektaşlarını gözlemleyerek oluşturdukları öz-yeterlik inançları sayesinde araştırmanın zor bir görev olduğu düşüncesinin oluşabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla başarılı ya da başarısız diğer meslektaşlarının araştırma ile ilgili elde ettiği sonuçların (araştırmalarına değer verilmesi, araştırma yaparken yaşadıkları zorluklar, kurumun, yöneticilerin yaklaşımı... vb) öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmelerde etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim Eyi (2006)’nin yaptığı çalışmada araştırma ile ilgili görevlerin yerine getirilebilmesi için “*araştırma sonuçlarına itibar edilmesi*” ve “*yöneticilerin araştırma raporuna ihtiyaç duyması*” şeklinde belirtilen sonuçlar katılımcı öğretmenlerin değerlendirmelerini destekleyici mahiyettedir.

Zorluklarla baş edebilme konusunda nicel bulgulara daha detaylı bakıldığında ise okul türü değişkeninin zorluklarla baş edebilme alt boyutunu etkileyen bir faktör olduğu görülmektedir. Ancak bu boyut dışında öğretmenlerin araştırma öz-yeterlik düzeylerini etkileyen bir faktör olmadığı görülmektedir. Buna göre okul türü lise olanların zorluklarla baş edebilme ortalaması, okul türü ilkokul ve ortaokul olanların ortalamasından anlamlı derecede düşüktür. Bunun da öz-yeterlikteki düşüklüğün bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda katılımcı lise öğretmenlerinin görüşleri değerlendirildiğinde diğer okul türündeki öğretmenlere göre olaylara daha gerçekçi yaklaştıkları görülmektedir. Lise öğretmenleri etkileşim halinde oldukları öğrenci kitlesinin yaşça daha büyük olması, içinde buldukları bu yaşların ortaya çıkarttığı problemleri belirtmektedirler. Ayrıca liseden mezun olacak öğrencilerin üniversite kaygıları ve bu sürecin ciddiyetinin öğretmenlere de yansıdığı görülmektedir. Dolayısıyla lisede görev yapan öğretmenler karşılaştıkları zorlukları diğer okul türlerine

göre çözümleri daha zor, daha gerçekçi olarak nitelendirmektedirler. Bununla birlikte ilkokulda ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin öğretim açısından ortaya koydukları problemlerin çözüm açısından daha kolay olduğu da düşünülebilir. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından ilkokul öğretmenleri öz-yeterlik düzeylerinin lise ve ortaokul öğretmenleri öz-yeterlik düzeylerinden daha yüksek çıktığı çalışmanın sonuçları ise bu bulguyu bir yönüyle desteklediği söylenebilir.

Sorunları çözebilme hakkındaki düşüncelerinde lise öğretmenlerinin karşılaştıkları problemlerin, ders yükünün, çalıştıkları öğrenci grubunun, üniversite sınavlarının etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca lise öğretmenlerinin okul müdürlerinden gördükleri destekleri de yetersiz buldukları araştırmada elde edilen bulgular olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu da bu okul türünde görev yapan öğretmenlerin destek ihtiyacının karşılanabilmesi adına önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Araştırmanın nicel kısmında “Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeği” ortalamalarına bakıldığında okul türü değişkeninin anlamlı farklar oluşturduğu görülmektedir. Yine bu ölçekte de lisede görev yapan öğretmenlerin tüm ölçek ortalaması ve ölçeğin alt boyutları olan okul müdürlerinin öğretmenlerin; mesleki uygulamaları geliştirici, sürekli gelişimi sağlayıcı, uygulamaları değerlendirici rolleri ortalamaları anlamlı biçimde düşük bulunmuştur. Bunun da diğer bulguları destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Lise de görev yapan öğretmenler okul müdürlerini araştırmacı öğretmenliği destekleyen bu faktörler açısından da yeterli görmemektedirler. Dolayısıyla da lise öğretmenlerinin araştırmada karşılaşacakları zorluklar ile baş edebilme noktasında kendilerini yalnız hissettikleri, gereken desteği alamayacaklarını düşündükleri görülmektedir.

Her birey gibi öğretmen de yaptığı işten dolayı saygı duyulmak ister. Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde isteksizlikleri dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin bu isteksizliklerinde ise yaptıkları işlere karşın saygı görmedikleri anlaşılmaktadır. Özellikle araştırmacı öğretmenlik için gerekli görülen istek ve gönüllü olma durumları da lisede görev yapan öğretmenlerde daha düşük olarak görülmüştür. Lise öğretmenlerinin de karşılaştıkları tüm bu durumlardan dolayı isteksiz oldukları, bıkkınlık içinde buldukları, destek göremeyeceklerini düşündükleri, karşılaşacakları zorluklarla baş edemeyeceklerini düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenler araştırmada karşılaşacakları zorluklarla baş edebilmelerini sonuca bağlı olduğunu değerlendirerek, araştırmada karşılaşacakları zorlukların üstesinden gelebilmede sonuç beklentisini ortaya koymaktadırlar. Eğer ğretmenler bu konuda yüksek sonuç beklentisine sahip olabilirse ortaya koyacağı performansının da artacağı söylenebilir. Burada ğretmenlerin araştırmada karşılaşacakları zorluklar ile baş edebilmek için ortaya koyacakları davranışların ve performansın öz-yeterlik inançları ile birlikte sonuç beklentilerinin birleşimi ile oluşacağı söylenebilir. Araştırma z-yeterlik inançları öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanarak neleri yapabileceklerini belirlemeye yardım ederken, karşılaşılacak zorluklarla baş edebilme adına ortaya konulacak performansın meydana getireceği muhtemel sonuçlarla ilgili sahip oldukları inançları (yani sonuç beklentisinin de) da davranışlarında etkili olacağı düşünülmektedir. Burada önemli olan ise performansın kendisi değildir. Performans bir başarıdır; sonucun (rnn) ise bunu takip edeceği (Bandura, 1995) söylenebilir.

Aslında bir anlamda öğretmenlerin araştırmada karşılaşacakları zorluklar ile ilgili olarak yaşayacaklarını düşündükleri süreç ve sonuçları algılayış biçimleri, onların elde edecekleri sonuçları ne kadar istediğini de ifade ettiği düşünülmektedir. Eğer ğretmenler istediği sonucun olabileceği beklentisine sahip olurlarsa bu sayede motivasyonlarının da artabileceği söylenebilir.

Gelişim ve sürekli öğrenme için gerekli olan motivasyonun devamını sağlayabilmek adına Schunk (2009)'a göre hedef belirleme, sonuç beklentileri ve öz-yeterlik inançları ile paralellik göstermektedir. nkn hedefler davranışı etkilemekte ve ulaşılmak istenen hedefler için ortaya koyulan işler de, çabalar da öz-yeterlik duygusunun oluşması bakımından da önemli olmaktadır. Bireylerin hedeflerine ulaşabilmesi ve sonuç beklentisinin olması, işin gerektirdiği performansı gösterebilmesi, kazandığı davranışların kalıcılığının sağlanması önemli bir faktör olan motivasyonun oluşabilmesi ve devamlılığının sağlanması için de öz-yeterlik önemli bir unsur olarak görülmektedir.

Elde edilen bu sonuçlarla birlikte literatürde araştırmayı destekleyen bir başka bulgu daha dikkat çekmektedir. Schunk (2003)'a göre yeterlik elbette önemlidir ancak başarıda tek başına etkili değildir. Beceriler, bilgi, sonuç (rn) beklentileri ve sonuçlara verilen önem de diğer önemli etkenlerdendir. Bireyin sahip olması gereken

bilgi ve beceri eksik olduğunda sahip olduğu yüksek öz-yeterlik inancı istenilen sonuca ulaşmayı sağlayacak olan performansın ortaya koyulmasında tek başına yeterli olmayacaktır.

Bu çalışmada öğretmenlerin araştırmada karşılaşacakları zorluklarla baş etme ile ilgili ortaya koydukları diğer bir faktör ise destek ihtiyacı olarak belirlenmiştir. Destek ihtiyacının ise bilimsel ve bilimsel olmayan konularda olduğu görülmüştür. Bilimsel konulardaki destek ihtiyaçları öğretmenlerin kendilerindeki yetersizlikleri ortadan kaldıracak eğitim ihtiyacı, bazı durumlarda tecrübeli kişilerin yardımını almak amacıyla mentor ihtiyacı ve yabancı araştırmalarda karşılaşılabilecek kültürel farklılıkları ortadan kaldıracak destekler olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Lei (2008) de yaptığı çalışma ile bir dönemlik araştırma yöntemleri dersi almış olmanın lisansüstü öğrencilerinde bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarda ve öz-yeterlik inançlarında önemli derecede artış sağlamakla birlikte araştırma kaygıları ile güvensizliklerinde de azalma olduğunu ortaya koymuştur. Aynı araştırma, araştırma öz-yeterliği ile araştırma tutumu arasında pozitif, araştırma öz-yeterliği ile araştırma kaygısı arasında ve araştırma tutumu ile araştırma kaygısı arasında da negatif korelasyon olduğu ortaya koymuştur.

Araştırmaya başlama aşamasındaki eğitim süreçlerinin karmaşık olduğu (Jenkins, 2010) yapılan çalışmalarda da görülmektedir. Araştırma ile ilgili alanlarda yetkin olmak için gerekli becerileri kazanmak belirli derslerin alınması veya bu alandaki kitaplardan konunun öğrenilmeye çalışılması olarak görülmemelidir. Bu eğitimin süreçleri içinde gelişimsel bir bileşenin ise mentorluk olduğu söylenebilir. Mentorluğun eğitim alan bireyi geliştirici, rehberlik edici ve yönlendirici tarafları sayesinde menteenin kendine güvenin arttırmasına yardımcı olduğu (Silvera, Laeng ve Dahl, 2003), araştırma öz-yeterliğini ve araştırmaya karşı ilgiyi artırdığı (Briggs, 2006; Gelso, 2006; Love, 2007) görülmektedir. Hatta bu konuda Rawls (2008)'ın yaptığı araştırmada doktora öğrencilerinin danışmanlık deneyimlerini araştırma öz-yeterliklerinden daha önemli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla yaptıklarına güvenen bireylerin daha yüksek performans gösterebileceğinin daha muhtemel olabilir. Burada sağlanacak mentorluğun, Clutterbuck ve Lane (2004, s. 2) tarafından belirtilen; destek verme, cesaretlendirme, yönlendirme, fikir verme, eleştirme, danışmanlık/rehberlik etme, rol

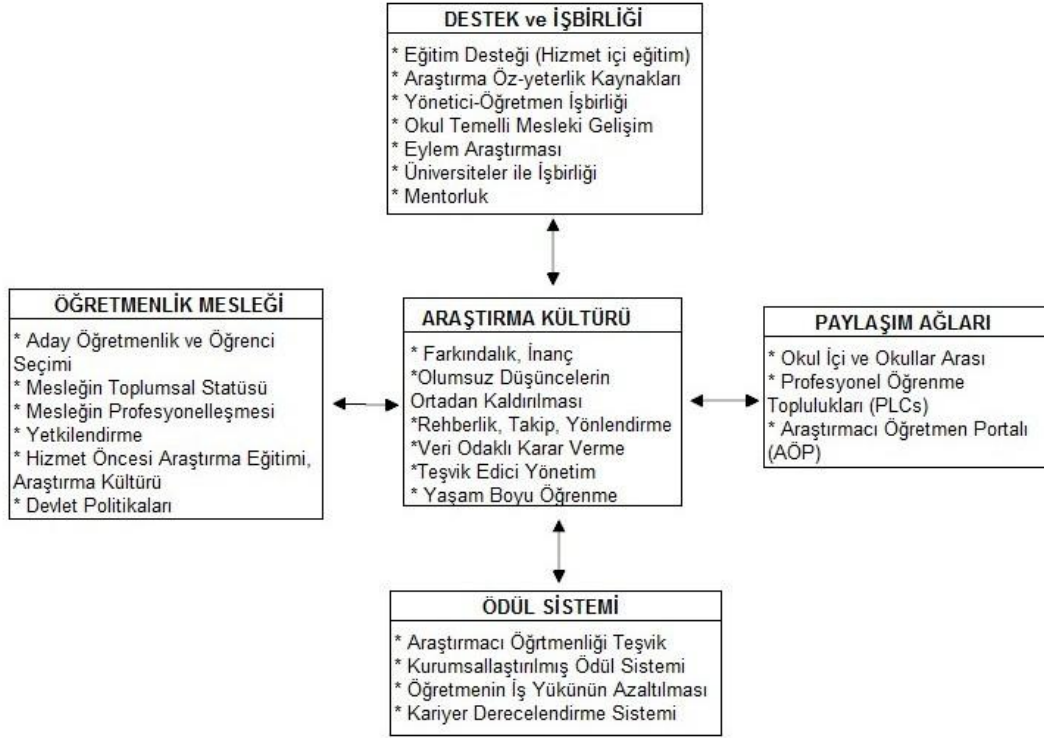
model olma, denetleme ve takdir etme yönlerinin kullanılmasının yararlı olabileceği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tecrübeli kişilerin yardımını almak şeklinde belirttikleri destek ihtiyacının öz-yeterlik algısının oluşumunda ve/veya onarılmasında etkili olabileceği düşünülmektedir. Çünkü öz-yeterlik algısının oluşumunda etkili olan kaynaklardan en önemli olanı, kişinin doğrudan deneyimleridir. Dolayısıyla ilk kez yaşanan deneyimlerde rehberlik edebilecek kişiler oldukça önem taşımaktadır. Endişe duyulan eylemlerin alt işlem basamaklarına bölünmesi ve her basamakta kazanılan başarının korku, endişe gibi olumsuz duyguların oluşumuna yol açmayacak biçimde rehber eşliğinde yapılması, öz yeterlik algısının oluşumunda ya da onarılmasında etkili olabilmektedir (Bandura, 1994).

Tüm bu sonuçlara bakıldığında öz-yeterlik inançlarının bireyin olumlu ya da olumsuz düşünmesini, karşılaştığı zorluklarla başa çıkıp çıkamayacağını, bu konuda gayret gösterip göstermeyeceğini, hedeflerini ve bu hedeflere ulaşabilmek için takip edeceği yolu, başarı ya da başarısızlığını, performansını, motivasyonunu, vereceği kararları önemli ölçüde etkilediği söylenebilir.

Araştırmacı öğretmenliği etkileyen faktörlerin hepsi bir bütün olarak değerlendirildiğinde ortaya çıkan sonuçlar Şekil 22’de gösterilmiştir.

Şekil 22: Araştırmacı Öğretmenliği Etkileyen Faktörler



Şekil 22 de görüldüğü üzere araştırmacı öğretmenlik için öncelikle araştırma kültürünün oluşturulması gerektiği söylenebilir. *Araştırma kültürünün* bu konuda temel alınması öğretmenlerin değerlendirmeleri doğrultusunda oluşmuştur. Öğretmenlerin bu konudaki farkındalıklarının, inançlarının oluşması en temel faktör olarak yorumlanabilir. Araştırma kültürü ise *destek ve işbirliği*, *paylaşım ağları*, *ödül sistemi* ve *öğretmenlik mesleği* başlıkları ile bir arada düşünülmektedir. Destek ve işbirliği başlığı öğretmenlere verilmesi gereken eğitimleri, yapılması gereken mesleki gelişim faaliyetlerini ve sağlanacak işbirliklerini, paylaşım ağları başlığı okul içi ve okullar arası paylaşım ağlarını, deneyim paylaşım yapılacak toplulukları, profesyonel öğrenme topluluklarını ve öğretmenleri vurgu yaptığı bir internet portalını, ödül sistemi başlığı araştırmacı öğretmenliğin teşvik edilmesini, bakanlık düzeyinde oluşturulabileceği düşünülen bir ödül sistemini, öğretmenlerin kariyer derecelendirme sistemini, öğretmenlik mesleği başlığı ise lisans eğitimine alınacak öğrenci seçiminden başlayarak öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi için çalışmalarını, lisans eğitiminde öğretmen adaylarına araştırma eğitimi verilerek araştırma kültürü ile yetişmelerinin sağlanmasını ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün yükseltilmesi adına oluşturulması gereken politikaları ve uygulamaları kapsamaktadır.

7.01.2. Öğretmen Araştırma Öz-yeterlik Düzeylerinin Geliştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rollerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın nicel kısmında elde edilen bulgular incelendiğinde öğrenim değişkeni dışındaki değişkenlerin öğretmen araştırma öz-yeterliğini destekleyen müdür rolleri ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında lisans mezunu olanlar için ise okul müdürlerinin araştırmaya verdikleri destekler noktasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Lisans mezunu olan öğretmenler okul müdürlerinin araştırma için verdikleri destekleri lisansüstü eğitim almış olan öğretmenlere göre daha yeterli buldukları görülmüştür. Ayrıca yapılan yüz yüze görüşmeler incelendiğinde de lisans mezunu öğretmenlerin müdürlerinin ortaya koydukları destekler ile ilgili olarak yüzeysel değerlendirmeler yaptıkları görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenler araştırma için okul müdüründen destek almayı izin, bürokratik işlemlerde yardımcı olma, bireysel destekler olarak ortaya koymaktadırlar. Bununla birlikte katılımcı öğretmenlerin, araştırmanın gerektirdiği süreçler hakkında değerlendirme yapmadıkları da söylenebilir. Bu bulgular ise lisans mezunu öğretmenlerin araştırma ile ilgili bilgilerindeki eksiklikleri ve araştırma yapma noktasındaki isteklerinin azlığını düşündürmektedir. Dolayısıyla lisans mezunu katılımcı öğretmenler okul müdüründen pek de fazla beklenti içinde olmamakla birlikte müdürlerinin verdikleri destekleri yeterli olarak gördükleri düşünülmektedir. Bunun da öğretmenlerin araştırma hakkındaki eğitim eksikliğinin başka bir sonucu olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin aslında araştırma yapmadıkları ve bu konuda pek de fikir sahibi olmadıkları ortaya koydukları görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin araştırma yapabilmek için okul müdüründen gördükleri destekler hakkında görüşleri üç temel başlık altında toplandığı görülmektedir (bk. Şekil 17).

Okul müdürlerinin araştırma yapmak için bürokratik destek sağladığını belirten katılımcı öğretmenler bu destekten anladıklarını ise izin vermesi, okuldaki ders

programını ayarlaması, gerekli olan idari konulardaki desteklerini, yazışmaları, araştırma ile ilgili duyurulardan haberdar etmesinin ortaya koymuşlardır.

Okul müdürünün öğretmene sağlayacağı pozitif bir rehberlik ortamı sayesinde araştırma öz-yeterliğinin artacağı (Love, Bahner, Jones ve Nilsson, 2007) görülmektedir. Çünkü sağlanan etkili danışmanlık ve rehberlik ortamında araştırmaya karşı ilginin artacağı ve bu ortamın öz-yeterliği etkileyeceği Bishop ve Bieschke (1998) tarafından da ortaya konulmaktadır. Dolayısıyla okul ortamında müdürlerin araştırma mentorluğu yapmalarının öğretmenler için araştırma deneyimlerinde ve araştırma verimliliğinde güçlü bir belirleyici olabileceği düşünülmektedir. Okul müdürlerinin bu desteği sağlayabilmesi için öncelikle kendilerinin eğitim araştırmalarını takip etmeleri ve sonuçlarını okula taşıyıp paylaşmaları gerektiği düşünülmektedir. Ancak yapılan çalışmalar (Armağan, 2012) okul müdürlerinin araştırma sonuçlarını takip etmediklerini ortaya koymaktadır. Okul müdürlerinin okuldaki problemlerin çözümünde bilimsel araştırma sonuçlarından faydalanmasının ve yöneticilik görevlerinde araştırma sonuçlarını dikkate almaları konusundaki eksikliklerinin giderilmesi ile öğretmenlerin araştırma öz-yeterliğine olumlu yönde katkı sağlanabileceği söylenebilir.

Katılımcı öğretmenler; yapacakları araştırmanın zaman alacağını düşünmektedirler. Bunun için de okul müdüründen araştırma için izin vermesi gerektiğini, okul içindeki ve dışındaki çalışmalarını rahatlıkla yürütebilmek adına ders programının ayarlanmasını istedikleri, mesleki gelişimlerini sağlayıcı çalışmalardan, konferanslardan, araştırma ile ilgili eğitimlerden, araştırma hakkında düzenlenen etkinliklerden, başvurulardan kendilerini haberdar etmesini istedikleri görülmektedir.

Katılımcı öğretmenler araştırma yapabilmek için gerekebilecek idari konularda da okul müdürünün desteğine ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuşlardır. Çünkü kendilerinin hâkim olmadığı ve müdürün bilgisi dâhilinde olan konularda yanlış yapmak istemediklerini, işlerini daha çabuk ve pratik biçimde halledebilmek adına destek ihtiyacı duyduklarını belirtmektedirler. Bunun ise öğretmenlerin araştırma yapabilmek için ya da araştırma yaparken gerekli olabilecek idari konularda da bilgi eksikliğine işaret ettiği söylenebilir.

Katılımcı öğretmenler okul müdüründen gördükleri bireysel destekleri ise; ortaya koydukları çalışmalarını değerlendirmesi, yapmak istediği çalışma hakkında eğer

müdürünün kişisel bağlantıları var ise bu noktada yardımcı olması ve gerektiğinde okul içinde fiziki ortam sağlaması olarak da fiziksel destek değerlendirmeleri yaptıkları görülmektedir. Bu değerlendirmelere bakıldığında müdürlerin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir. Çünkü dönüşümcü liderlik stilleri sergileyen yöneticilerin; çalışanları motive etmede ve onlara güç kazandırmada diğer liderlere oranla daha başarılı oldukları söylenebilir. Dönüşümcü liderlerin, tüm izleyenlerine rol model olacak şekilde davranacakları ve onların işleriyle ilgili karşılaştıkları sorunlarla baş etmelerini sağlayabilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca örgüt içindeki her bireyin gereksinimine özel önem vererek, ekip anlayışını güçlendirebilecekleri ve yaratıcılığı özendirici çalışmalar ortaya koyabilecekleri söylenebilir. Tüm bunların ise çalışanların potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilmede (Avalio ve Bass, 2002) yardımcı olacağı söylenebilir.

Değişimi sağlayabilecek okul müdürünün özelliklerine bakıldığında; fırsat yaratan, girişimci, araştırmacı, öğrenen, öğrenme ortamları oluşturan, güven veren, iletişim kuran ve kurulmasını sağlayan, bilgi paylaşımı yapan ve yapılmasına imkân sağlayan, sorulara cevap veren ve problemlerden kaçmayan olduğu söylenebilir. Ancak tüm bunları bir arada kullanabilen müdürlerin okulda yenilikleri, reformları oluşturabileceği (Clarke, 2000, s. 61) dikkate alındığında araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma yapabilmek için okul müdürlerinden beklentilerinin de bu doğrultuda olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte araştırma yapabilmek için okul müdüründen destek görmediklerini belirten katılımcı öğretmenler bu düşüncelerini açıklarken karşılaştıkları engelleyici tutumları, müdürlerin bu konudaki yetersizliklerini ve böyle bir konunun müdürlerin çalışma tempoları içinde yer almadığını/alamadığını ve dolayısıyla da gündemlerinde olmadığını ortaya koydukları görülmektedir.

İlgili yasa ve yönetmeliklerin yeterince yorumlanaması olarak da düşünülebilecek bir yaklaşımla; okul müdürlerinin liderlik rollerini kısıtladığı ve olumsuz etkilediği söylenebilir. Her şeyi yönetmeliğe, kurallara ve bürokratik işlemlere bağlamak, baskıcı tutumlar öğretimsel liderliği olumsuz etkileyen unsurlar olarak düşünülebilir. Hâlbuki okul müdürünün öğretmen araştırma öz-yeterliliğini artırma amacıyla vereceği sözel iknanın öğretmen açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu konuda Aktaş (2003)

yaptığı çalışma ile birey davranışlarını etkilemek için sözel iknanın, kolaylığından dolayı yaygın bir biçimde kullanıldığını ve öz-yeterliği artırmak için sınırlı da olsa destekleyici etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma ile ilgili süreçlerin üstesinden gelebilecek yeteneğe sahip olduğuna sözel olarak da ikna edilen öğretmenlerin bu konuda daha çok çaba gösterecekleri düşünülmektedir. Bu noktada ise okul müdürünün öğretmene desteğinin ve sözel iknayı kullanmasının yararlı olabileceği değerlendirilebilir. Ancak araştırma ile ilgili sadece konuşmanın tek başına etkili olmayacağı, güçlü araştırmacı davranışlarının öğretmenler tarafından modellenmesi gerektiği düşünülmektedir. Nitekim model davranışların önemi, kurumsal olarak bu yapının oluşturulmasının gerekliliğini Lambie ve arkadaşları (2014) yaptığı çalışma ile ortaya koymaktadır.

Okul müdürlerinin öğretmenlere araştırma yapma konusunda destek vermemelerinin bir başka nedeni ise, araştırma yapmak için harcanacak çaba ve zamanın eğitim-öğretim faaliyetlerine ve okul içi işlere ayrılması konusundaki düşünceden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Taşra eğitim yöneticileri ve okul müdürleri merkezden gelen emir ve talimatları gerektiği gibi uygulamaktan farklı bir şey yapamamaktadırlar. Müdürün eğitim-öğretim, mesleki gelişimi sağlama, değerlendirme yapma ve ödüllendirme gibi öğretim liderliğini ilgilendiren faaliyetler ile ilgili söz hakkı, yetkisi neredeyse yok hükmünde olduğu söylenebilir. İl ya da ilçe yönetiminden gelen kararlar, emirler, yazılar okul müdürünün öğretimsel liderliğini engelleyen önemli faktörler olarak düşünülebilir. Bu durumdaki müdürler de sadece idareci tavır ve davranışları sergilemekte ve durumu idare etmekte, mevcudu korumaktadırlar. Günlük yazışmalar, evrak inceleme gibi iş ve işlemler okul müdürünün önemli bir zamanını almaktadır. Yapılan araştırmalara bakıldığında da müdürler zamanlarının büyük kısmını, eğitimle doğrudan ilgili olmayan konulara harcamakta ve öğretimsel liderlik özelliklerini gösterememektedirler (Şahin, 2007).

Okul müdürleri de aslında bir öğretmendir. Dolayısıyla da öğretimsel liderlik ya da liderlik ile ilgili geniş bir yeterliği, bilgisi, donanımı, deneyimi, almış olduğu bir eğitiminin olduğunu söylemek zordur. Öğretmenlik ve okul yöneticiliği birbiri ile ilişkili olsa bile farklı bilgilere, tecrübelere sahip olmayı gerektirir. Dolayısıyla da

öğretmen olarak eğitim almış bir kişinin yönetim açısından gerekli faaliyetleri yapabiliyor olmasının oldukça zor olduğu ortadadır. Bu da müdürler için ayrı bir eğitim programı tasarımının gerekliliğini düşündürmektedir.

“Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeği”nden elde edilen bulgulara bakıldığında, alt boyutlar arasındaki mesleki uygulamaları geliştirici alt boyutu ve sürekli gelişimi sağlayıcı alt boyutu cinsiyet, branş ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir farklılaşma ortaya koymamaktadır. Ancak okul türü ve öğrenim durumu değişkenleri açısından bu iki alt boyuttaki bulgular açısından anlamlı derecede farklılaşma olduğu görülmektedir.

Lisede görev yapan öğretmenler öğretmen araştırma öz-yeterliğini destekleyen müdür rollerinden mesleki uygulamalarını geliştirici rolü açısından diğer okul türlerine göre daha düşük ortalama puanlar aldıkları görülmektedir. Bu da lisede görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin bu rolleri diğer okul türündeki müdürlere göre daha az yerine getirdiklerini ortaya koymaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda da; lisede görev yapan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde müdürleri açısından yaptıkları değerlendirmelerin yine bu yönde olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte lisans mezunu katılımcı öğretmenler okul müdürleri için araştırmayı destekleyici rollerinde olduğu gibi mesleki uygulamalarını geliştirici rolü açısından da yeterli buldukları görülmektedir. Çünkü lisans mezunu katılımcı öğretmenlerin, “Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeği” alt boyutu olan mesleki uygulamalarını geliştirici boyutunda lisansüstü eğitime sahip öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Ancak öğrenim durumu değişkeninin müdürlerin sürekli gelişimi sağlayıcı rolleri açısından anlamlı bir fark oluşturmaması da ilgi çekici bir sonuç olduğu söylenebilir.

Lisans mezunu öğretmenlerin okul müdürleri açısından ortaya koydukları değerlendirmeler sürekli gelişimi sağlayıcı roller ve uygulamaları değerlendirici roller açısından istatistikî olarak anlamlı bir farklılık arz etmemektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulguların kalite anlayışı ve performans değerlendirme sistemi açısından değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Çünkü eğitim örgütlerindeki kalite anlayışına bakıldığında, daha çok çıktıda (sonuçların değerlendirilmesinde) ve tasarımda kalite (müfredat tasarımı gibi) unsurlarına dikkat edildiği, süreçteki kaliteyle pek fazla

ilgilanilmediği sylenabilir. Çıktıda kalitenin vurgulanması, birçok sürecin atlanmasına ve kalitenin oluşmasına olumsuz etki edebilir ve her zaman yeterli değildir (zdemir, 2002) dolayısıyla araştırmada ortaya çıkan sürekli gelişimi sağlayıcı rollerin yerine getirilmemesi de bu bağlamda değerlendirilebilir.

Katılımcı ğretmenlerin müdürleri için ortaya koydukları değerlendirmelerin sadece bu iki değerken açısından farklı sonuçlanmış olması bir süreç kontrolü eksikliğini ve kalite anlayışındaki eksikliği dşndrmektedir. Ayrıca yine sürekli gelişimi sağlayıcı çalışmalar için öğretmenlerin ortaya koydukları görüşler performans değerlendirme sisteminin eksikliğini de dşndrmektedir.

Eğitim rgtlerindeki bireylerin ve eğitim kurumlarının sürekli gelişimini sağlayabileceği düşünülen performans değerlendirme sisteminin eksikliğine literatürde de değerilmektedir. Performans yönetiminin, sürekli iyileştirmeyi ve geliştirmeyi merkeze alan bir anlayışı temsil ettiği söylenebilir. Sürekli gelişim ise; yaşam boyu öğrenme, yansıtıcı öğrenme, öğrenmeyi öğrenme gibi yaklaşımlarla öğrenen bireyi ve kurumu oluşturabileceği söylenebilir. Eğitim kurumlarında bu anlayışın yerleşmesinde ise bireylere OTMG alışmalarının (Beltekin ve diğ., 2014) ve araştırmacı öğretmenlik yaklaşımının rehberlik edebileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla sürekli gelişimi sağlayacak faaliyetlerde bulunmaları konusunda öğretmenlere gereken ortamı hazırlamak, gerekli önlemleri alıp düzenlemeleri yapmak okul müdürlerinin önemli görevlerinden biri olarak değerlendirilmelidir.

Okul müdürlerinin, ğretmen mesleki uygulamalarını geliştirmek, sürekli gelişimi sağlamak maksatlı çalışmaları hakkında öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında okul müdürlerinden beklenti içinde olan öğretmenler olduğu gibi onların bu konuda pek de bir Şey yapamayacağını düşünen, yetkilerinin kısıtlı olduğunu belirten öğretmenlerin ortaya koyduğu sonuçlar çevresel faktörleri işaret etmektedir. alık ve Şehitoğlu (2006), "Okul Müdürlerinin İnsan Kaynakları Yönetimi İşlevlerini Yerine Getirebilme Yeterlikleri" adlı araştırmasında; okul müdürlerinin öğretmenleri mesleki ve kişisel gelişimleri konusunda desteklemelerine karşın, bu konuda yeterli uygulamaya gidemediklerini ve yeterince rehberlik davranışı sergileyemediklerini belirtmektedir. Bu bulgular ise katılımcı öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmeler ile paralellik göstermektedir. Ancak literatüre bakıldığında araştırma ile ilgili eğitim ortamının

önemli olduğu ancak bu ortamda sağlanması gereken danışmanlığın, rehberliğin ise daha büyük önem taşıdığına (Hollingsworth, 2000; Hollingsworth, Fassinger, 2002; Schlosser ve Gelso, 2001) vurgu yapıldığı görülmektedir.

Aynı şekilde araştırmanın nicel kısmında ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında da katılımcı öğretmenlerin “Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeği” alt boyutlarındaki puanları arasında en düşük ortalamaya sahip olan faktörün sürekli gelişimi sağlayıcı alt boyutunda olduğu görülmektedir. Müdürlerin imkânsızlıklar içinde bulduklarını ve ellerinden fazla bir şey gelmeyeceğini ortaya koyan öğretmenler müdürlerin yetkilerinin kısıtlı olduğuna işaret etmektedirler. Ancak katılımcı öğretmenler açısından ortaya çıkan bu bulgular araştırmanın düşünme gerektirmesi noktasını dikkate almamayı düşündürmektedir. Aslında öğretmenlerden beklenen; araştırmaya uygulamalarını geliştirici bir yaklaşım sergilemeleridir. Burada esas olanın düşünme biçimi olduğunun üstünde durulması önem arz etmektedir.

Müdürlerin yetkisizliğinin bir sonucu kendiliğinden bir şey yapamayacağını ve zorlayıcı faktörlere bağlı olduğunu ortaya koyan öğretmenler, müdürleri için iletici rolü biçmektedirler. Yani üst makamlardan gelen emirleri, genel manada oluşturulmuş bir sistemi, yazıları kendilerine ilettiklerini düşünmektedirler. Gündüz (2013)'ün; müdürlerin, eğitim-öğretimi ve öğretmenleri ilgilendiren konulardaki yazışmaları ve elde ettiği bilgileri öğretmenlere ilettiği, üst ve aracı üst sistemlerin gönderdiği yazıları öğretmenlere iletebilmek ve sistemi işletebilmek adına etkin bir mevzuat takipçiliği yapmaları gerektiği yönündeki bulgular da katılımcı öğretmenlerin değerlendirmelerini destekler niteliktedir.

Müdürlerin belirtilen şekilde tavırlar sergilemeleri araştırma öz-yeterliklerindeki düşüklüğe de bağlanabilir. Bu konuda Lane, Hall (2004)'in yaptığı çalışma bu bulguyu destekler niteliktedir. Buna göre belli bir alanda öz-yeterlik inancı düşük olan bireylerin bu alanda, zorlayıcı nedenler olmadığı sürece harekete geçmelerinin çok zor olduğu görülmüştür. Hatta bu bireylerin, ilgili alanda kendilerine verilen görevleri de erteleyebildikleri kadar ertelemek eğiliminde oldukları sonucuna da ulaşılmıştır. Bununla birlikte müdürlerin sadece yasal yaptırımları olan görevleri yerine getirdiği ve çoğunlukla da yönetsel sorumluluklarını yerine getirmeye yöneldiklerine yönelik sonuçların da (Gündüz, 2013) bu bağlamda değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

Tüm değişkenler açısından, Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeğinin alt boyutlarından “sürekli gelişimi sağlayıcı (faktör 3)” alt boyutunun ortalamasının en düşük puanlara sahip olduğu görülmüştür. Burada yönetici ve öğretmenlerin uzman kişilerden yararlanma yönündeki isteklilikleri dikkati çekmektedir. Ancak müdürlerin bu konuya ilişkin görevin gereğini yerine getiremedikleri anlaşılmaktadır.

Uzman kişilerden yararlanmak için yönetimin bu işe istekli olması ve bu işte kullanılacak maddi kaynakların bulunması gerekmektedir. Bir yöneticinin en önemli görevi, önüne getirilen bir problemi, hangi uzman veya uzmanlara verebileceğini bilebilmesidir (Bursalıoğlu 1987, s.257). Çalık ve Şehitoğlu (2006) tarafından yapılan araştırmaya göre de, okul müdürlerinin öğretmenleri mesleki ve kişisel gelişimleri konusunda desteklemelerine karşın, bu konuda yeterince uygulamaya gidemedikleri ve yol gösterici olamadıkları görülmektedir. Oysa müdürlerin okuldaki en önemli işlevlerinden biri de okul çalışanlarının geliştirilmesinde aktif rol almalarıdır (Aydın 2014, s. 212).

Müdürlerinden beklenti içinde olan öğretmenler, müdürlerinin profesyonel destek sağlaması gerektiğini ve öğretmen mesleki uygulamalarını geliştirmek, sürekli gelişimi sağlamak maksatlı çalışmalarını hakkında takipçi olması gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Öğretmen ve müdürlerin bir arada eylem araştırmasına katılması ve bir ekip halinde sorunları çözebilmek için bir araya gelmeleri gibi çalışmalar yapmaları çözüm adına kolaylaştırıcı, destekleyici bir ortam oluşturmakta ve bu sayede de kurum içinde destekleyici kültür ortamının gelişimi sağlayacağı (Ado, 2013) söylenebilir.

Müdür rollerindeki değişim, okuldaki liderliği sadece teknik yönetim konularından farklı yönlerde doğru da dönüşmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Artık eğitim sistemlerindeki yenileşme ve yaşanan değişim ve dönüşümler müdürlerin rollerini, sadece boş geçmeyen dersleri planlaması, öğretmen ders programlarını ayarlaması, izin işlemlerini yerine getirmesi, ders araç ve gereçlerini temin etmesi, öğrenci ve öğretmenlerin okula devam etmeleri olarak görmemektedir (Balyer, 2012).

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında; öncelikle müdürün, öğretmenlerin mesleki uygulamalarını geliştirici ve sürekli gelişimini sağlayıcı çalışmalar yapabilmesi için kendi kişisel gelişimini sağlaması gerekliliğine dikkat çektikleri görülmektedir.

“Kendisi bu konuda yetersiz olan müdürün öğretmeni geliştirmesi düşünülemez” şeklinde olaya yaklaşan öğretmenler öncelikle müdürün bu konularda istekli ve gönüllü olarak kişisel gelişimini sağlaması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Müdürün kendi kişisel gelişimini sağlayabilmesi için olayları değerlendirmede mevcut bilgilerine ek olarak araştırmaları da kullanması gerektiğini belirten öğretmenler verilerle karar vermenin müdürün gelişimini sağlayacağını ve dolayısıyla da öğretmenleri geliştireceğini ifade etmişlerdir. Şahin (2000)’in “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri” isimli çalışması da okul müdürlerinin görevlerini etkin biçimde yerine getirebilmesinde, araştırma yapabilme yeterliklerine sahip olma, öğretmenlerin ve diğer personelin gelişimlerini destekleme, bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini kullanma, okuldaki problemlerin çözümü için bilimsel araştırma sonuçlarından yararlanma ve mesleki gelişim faaliyetleri içinde bulunma yönündeki bulguları katılımcı öğretmenlerin müdürleri için ortaya koydukları değerlendirmeleri destekler niteliktedir. Can (2002)’nin da “Değişim Sürecinde Eğitim Yönetimi” başlıklı çalışmasında; eğitim yöneticisinin araştırma, geliştirme ve yenileştirmenin sürekliliğine inanarak, kendini yeterli görmeden devamlı daha etkili yenisini aramanın çabasını göstermesi gerektiği sonucu katılımcı öğretmenlerin görüşlerini destekler niteliktedir. Aynı şekilde Töremen ve Kolay (2003)’ın “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler” adlı çalışması da okul müdürlerinin eğitim kalitesini artırmak için sürekli gelişimi sağlayıcı çalışmaları ve gerekli araştırmaları yapması gerektiğini ve bunun için de sürekli kendini geliştirmesinin önemini vurgulaması yönüyle elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Ancak Armağan (2012)’nin çalışmasında da ortaya koyduğu gibi okul müdürlerinin bilimsel araştırma ile ilgili herhangi bir eğitim almadıkları, eylem araştırması/gözlem vs. yapma konusunda kendilerini yetersiz gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu yetersizliklerin kaynakları da bilgi yetersizliği ve eğitim eksikliği gibi noktalarda toplanmaktadır. Bu çalışmaya göre müdürlerin çeşitli kurslara katıldıkları, hizmet içi eğitimler aldıkları ancak bilimsel araştırma ile ilgili herhangi bir eğitim almadıkları belirlenmiştir. Bu bulgulara bakıldığında araştırma ile ilgili eğitim almamış olan okul müdürlerinin öğretmenleri mesleki açıdan geliştirici çalışmalar ortaya koyabilmesi ve yapılan araştırma sonuçlarından faydalanabilmesini beklemek uzak bir ihtimal olarak görülmektedir. Müdürlerin içinde buldukları bu durumun araştırmalara

bakış açısını ve yararlanma düzeyini ve dolayısıyla da öğretmen araştırmalarına olan yaklaşımlarını etkileyeceği düşünülmektedir.

Okulun asli hedefi, belirlenmiş olan amaçlara uygun olarak öğretim yapmak olduğu gerçeğinden hareketle okul müdürü, okuldaki tüm akademik faaliyetlerin amaçlara uygun olarak yerine getirilmesini sağlamakla yükümlüdür. Bundan dolayı müdürlerin de sahip olması gereken mesleki bilgilerinin de sürekli güncellenmesi gerektiği söylenebilir. Bu kadar hızlı değişimler karşısında müdürlerin aynı rolleri devam ettiriyor olmaları beklenemez. Dolayısıyla yeniliklere, değişen durumlara ayak uyduruyor olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla müdürlerin okulun tümünün hedeflerini, önceliklerini, maddi kaynaklarını, personelini, öğrenme ortamlarını, yöntem ve tekniklerini, öğretme ve öğrenme adına yaşanan değişimler ve yenilikleri, ölçme değerlendirme yöntemlerini, gerekli alanlardaki teknolojik donanımlarını, zaman ve mekân gerekliliklerini yeni durumlara uygun biçime getirmeleri gerektiği (Usdan, 2000; Levine, 2005; Foster, 2007; NASSP, 2007; Salazar, 2007) söylenebilir. Araştırmalara erişim için işleyen yüksek teknolojik imkânlar kurulması da bu bağlamda ele alınabilir. İnternetin, eğitim araştırmasına erişim için en çok kullanılan kaynak olduğu göz önüne alındığında, kırılmış veya yavaş bilgisayarlar ve engellenen web siteleri gibi sorunların araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlere bir engel teşkil edeceği düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin, öğretmen mesleki uygulamalarını geliştirmek, sürekli gelişimi sağlamak maksatlı çalışmaları hakkında öğretmenler aslında müdürlerin yönlendirici olabileceğini, kendilerinin olmasa da sağlayacakları profesyonel desteklerin bu konuda öğretmenler için fırsat olacağını belirten öğretmenler bu konuda kendilerine en yakın olan ve bunu en iyi bilecek olan kişinin müdür olacağını ve dolayısıyla müdürün bu konuda önemli bir rol oynaması gerektiğini düşünmektedirler. Nitekim Ayık ve Ada (2008)'in yaptığı araştırmada ortaya çıkan sonuç da bunu destekler niteliktedir. Buna göre; okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki bilgi ve birikimlerini artırabilmeleri için seminerlerden, konferanslardan ve meslektaşlarından yararlanmaları doğrultusunda daha fazla imkânlar tanınmalıdır şeklinde sonuca ulaşıldığı görülmektedir. Aynı şekilde Aydoğan (2011)'in okul müdürlerinin okulda işbirliği yaparak çalışmalarını yürütmesinin, eğitim ve yönetimin verimliliğini artırabilmek ve kaliteyi yükseltebilmek adına sürekli gelişimi sağlayıcı araştırmalar yapmasının, öğretmenlerin mesleki

gelişimlerini sağlayabilmek için hizmet içi eğitim faaliyetleri planlayıp denetleyerek takipçi olmasının, öğretmenlere rehberlik etmesinin, okulda toplantı, panel, sempozyum gibi etkinlikler düzenleyerek, okul gelişimine katkı sağlayabilecek yeni değerlerin oluşmasında öncü olmasının önemli olduğu sonuçları çalışmaya katılan öğretmenlerin ortaya koydukları değerlendirmeler ile örtüştüğü söylenebilir. Bununla birlikte Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2010)'nin "Eğitim İzleme Raporu 2009" adlı çalışmasında da eğitim kalitesini iyileştirmede önemli rolü olan öğretmenlerin desteklenmesi gerektiği, okul temelli, sürekli ve yaygın bir hizmet içi eğitim mekanizmasına ihtiyaç olduğu belirtilmektedir. Burada araştırmacı öğretmenlik açısından okul temelli mesleki gelişim (OTMG) uygulamasının yararlı olabileceği düşünülmektedir. Çünkü OTMG, bireyin görevini etkin ve verimli yürütebilmesi için okulun ve kendisinin gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasına, kurumsal ve bireysel mesleki gelişim çalışmalarının birbiriyle ilişkili yürütülmesine rehberlik ederek yönetici ve öğretmenlerin bireysel gelişimlerinin yanı sıra okulun gelişiminden sorumlu olmalarını, bu gelişim için zaman ve kaynak ayırmalarını, materyal geliştirmelerini, deneyimlerini, fikirlerini ve uygulamalarını meslektaşlarıyla paylaşarak (paylaşım ağı oluşturarak) birlikte öğrenmeyi esas almalarını sağlamaktadır (Kösterelioğlu, 2008; MEB, 2010, Kaya ve Kartallıoğlu, 2010).

Sürekli gelişme isteğinin bir okulda kabulü ve uygulanma şansı ancak okul yönetiminin desteği, sahiplenmesi ve katılımı ile mümkün olabilir. Okul müdürü, öğretmenleri herkesten daha yakından tanıyan ve öğretmenlerden neler beklendiğini en iyi bilen kişidir. Okul müdürü, her öğretmenin yeteneklerini geliştirmesine ve başarısını arttırmasına yardımcı olabilir. Çünkü eğitim alanında yapılan çalışmaları, araştırmaları ve yenilikleri öğretmenlere öğretebilme için sayısız fırsatlara sahip (Özdemir, 2003) olduğu düşünülmektedir.

Müdürün okulda öğrenme kültürü oluşturması, tasarlaması ve geliştirmesi ve bu sayede de sürekli öğrenme ortamı yaratan bir lider yönetici konumunda olması beklenmektedir (Çalık, 2003). Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılama noktasında müdürlerin rehberlik ve denetim rolü görmeleri ve bununla birlikte yönetim tarzları ile öğretmenin liderliğini (Bakioğlu, 1998) ön plana çıkarıcı çalışmalarının etkili olabileceği söylenebilir.

Yapılan araştırmalara bakıldığında etkili okullarda; eğitim ve oğretimi destekleyici nitelikte, bireysel oğrenme ve gelişme çabalarını ozendirici, teşvik edici bir kültür olduğu (Balcı, 2002, s. 187) görülmektedir. Etkili okulların müdürlerinin, oğretmen hatalarını kabul edebilen, kişisel gelişim fırsatları sunmaya çalışan, mesleki gelişim etkinliklerine katılarak sürekli oğrenmenin önemini vurgulayacak model davranışlar sergileyen bir yönetici olmanın yanında, yetenekli, bilgili bir oğretim lideri olması (Sagor ve Barnett, 1994) gerektiği düşünülmektedir.

Müdürleri için takip, denetim ve kontrol rollerini ortaya koyan katılımcı oğretmenler ise; yapılması gereken faaliyetler için müdürün sadece yapılması gereken işleri isteyip de oğretmenleri kendi haline bırakmamasını, kğit üstünde göstermelik işler yapmamasını istemektedirler. Olayları ve okul ile ilgili oğretmenlerin yapmaları gereken işleri takip ederek sonuç alması gerektiğini ortaya koymaktadırlar. Bu bulgulara bakıldığında etkili okulların müdürlerinin özelliklerinin katılımcı oğretmenler tarafından da ortaya konulduğu görülmektedir.

Etkili mesleki gelişim faaliyetlerinin katılımcıların ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için; süreklilik arz etmesi, ilgi çekici, işe yarar ve uygulamaya dayalı, yani oğretmenlerin katılımına (Casteel ve Ballantyne, 2010) dayalı olarak planlanmış olması gerektiği söylenebilir. Ancak oğretmenlere sunulmuş olan mesleki gelişim faaliyetlerinin oğretmen ihtiyaçlarını karşılamadığı da literatürde sıklıkla ortaya konulmaktadır. Faaliyetlerin kısa sürdüğü, sıklıkla yapılmadığı, st yönetimlerce zorunlu kılındığı, bakanlığın belirlediği konulara odaklanıldığı ve katılımcıların uygulama yapmasına olanak vermeden, geri bildirim ve paylaşım imkânı oluşmadan sonuçlandığı ve etkinliklerin herhangi bir takibinin de yapılmadığı görülmektedir. Dolayısıyla düzenlenen faaliyetlerin diğer oğretmenler ve araştırmacılarla paylaşım imkânı oluşturması ve ilgili birimlerle işbirliği içinde yrtlmesi gerektiği (Eisenhart ve DeHaan, 2005) söylenebilir.

Oğretmen mesleki uygulamalarını geliştirmek, sürekli gelişimi sağlamak maksatlı müdürlerin ortaya koydukları çalışmalar hakkında oğretmenlerin olumsuz değerlendirmeleri de araştırmada görülmektedir. Olumsuz değerlendirmelere bakıldığında; müdürlerin mevcudu koruyan yani statükocu olmaları ve “*sorun çıkması*”, “*başımıza iş almayalım*” düşünceleri, genelde st mercilerden gelen

talimatları öğretmenlere iletmeyi sağlayan kişi olarak işleri yaptıkları yani sadece iletken ve durum müdürü oldukları katılımcı öğretmenler tarafından ortaya konulmuştur. Okul müdürlerinin bu yaklaşım tarzlarında mesleki açıdan içinde buldukları yetersizliklerin de etkili olabileceği düşünülmektedir. Burada katılımcı öğretmenlerin sorunları çözmek yerine yönetimi suçlayıcı biçimde kolayı seçtikleri söylenebilir. Aslında sorununun çözülmesi adına işin büyük kısmının öğretmende olduğu yönetimin kolaylaştırıcı, destekleyici ve yönlendirici tavrının önemli olduğu düşünülmektedir.

Katılımcı öğretmenler müdürlerin işleri idare etmek şeklinde bir yönetim anlayışı sergilediklerini düşünmektedirler. Teşvik etmeyen, cesaretlendirmeyen ve yönlendirici olmayan okul müdürlerinin araştırmacı öğretmenlik yaklaşımı için uygun olmayan yönetim biçimi olduğu söylenebilir. Katılımcı öğretmenlerin müdürleri için eleştirel olarak ortaya koydukları bu yönetim biçiminde okul müdürlerinin otokratik ve statükocu liderlik özellikleri dikkat çekmektedir. Literatürde de benzer biçimde değişen okul sistemlerinde artık “emir-komuta” türü hiyerarşik yönetsel uygulamaların bir geçerliliğinin olmadığı, bunun yerine yetkiyi dağıtan, paylaştıran (distributive), değişimi, yeniliği kolaylaştıran (faciliator) ve yapılandıran, planlayan (constructivist) yaklaşımların öne çıktığı yönetim biçimlerinin daha etkili ve başarılı (Hale ve Moorman, 2003) olduğu görülmektedir. Ayrıca çağdaş okul müdürlerinden veriye dayalı karar vermede, farklı öğretim yöntemleri, teknikleri ve stratejileri geliştirerek, uygulamada ve değişimi sağlamada ve yeniliğe adapte olmada rol model olmaları (Cooner ve diğ., 2008) beklendiği de söylenebilir. Armağan (2012)’ın okul müdürlerinin eylem araştırması/gözlem vs. yapma konusunda ortaya koyduğu bireysel yetersizliklerinin de (ihtiyaç hissetmeme, uygulama açısından yaşadıkları eksiklikler, araştırmacı olarak yetiştirilmemiş olma, teknolojiyi kullanmada yaşanan problemler, veri analizinde yaşanan problemler, araştırma yapmak için girişimde bulunmama ve araştırmaya başlamada yaşanan sorunlar) bu bağlamda değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

Müdürler hakkında katılımcı öğretmenlerin yaptığı değerlendirmelere bakıldığında; faydacılığın, konumu koruma gayretinin ve işleri kendi inisiyatifleri ile değil de zorlayıcı faktörler ile yaptıkları görülmektedir. Bu şekilde müdürlerin yetkisizliği ve işlere pek de karışmak istemeyen yaklaşımlarının araştırmacı öğretmenlik açısından

istenmeyen bir durum olduğu söylenebilir. Okul müdürünün tamamen eğitimle ilgilenmesi, yapacağı planları eğitim-öğretim faaliyetleri üzerinde kurması ve eğitim-öğretimin geliştirilmesi adına çalışması onun öğretimsel liderliğini ortaya koymaktadır. Fakat öğretim liderliği ve etkili okullar hakkında ortaya konulan araştırmalar; bürokratik ve yasal zorunlulukların, müdür rollerine yönelik beklentilerin, zaman sorununun, öğretimsel liderlik hakkındaki eğitim eksikliğinin, mali kaynak yetersizliğinin öğretimsel liderliği engellediği sonucunu ortaya çıkardığı (Griffin, 1993; McEvan; 1994; Gümüşeli, 1996) görülmektedir.

Sonuç olarak sürekli öğrenmeyi ve gelişimi destekleyici bir kurum kültürü olan ve bunu politika haline getirerek, başarılı bir şekilde uygulayabilen öğrenen örgütlerin, değişime uyum sağlayabileceği (İstar, 2006) söylenebilir. Öğretmenlerin sürekli kendilerini geliştirmeleri için gerekli şartlar oluşturulmalı, imkânlar sağlanmalı ve kendini geliştiren öğretmenler okul yöneticileri tarafından da desteklenmelidir (Ayık ve Şayir, 2015) denilebilir.

Her ne biçimde olursa olsun mesleki gelişimi sağlayıcı etkinliklerin başarılı sonuçlar verebilmesi için, okul yöneticilerinin bu konuya yaklaşımları, tutumları ve davranışları yanında tüm öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği hakkındaki tutumları, yaklaşımları ve mesleki gelişime yönelik tutumlarının da belirleyici faktör olduğu düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin, öğretmenlerin yaptıkları uygulamaları değerlendirmesi ile ilgili öğretmenlerin görüşleri, okul müdürlerinin, öğretmen mesleki uygulamalarını geliştirmek, sürekli gelişimi sağlamak maksatlı çalışmaları hakkında öğretmenlerin görüşleri ile benzerlik göstermektedir. Nitekim araştırmanın nicel kısmındaki bulgular da bunu desteklemektedir. Nicel bulgulara bakıldığında sürekli gelişimi sağlayıcı müdür rolleri alt boyutu ile uygulamaları değerlendirici çalışmalar alt boyutunun sonuçlarının aynı olduğu görülmektedir. Yine lisede görev yapan katılımcı öğretmenlerin ölçek puanları (uygulamaları değerlendirici alt boyutu için) diğer okul türlerine göre düşük çıkmasına rağmen diğer değişkenler açısından istatistikî bir farklılık oluşmadığı görülmektedir. Literatürde ise okul müdürlerinin mesleki gelişimi sağlayıcı olarak yaptıkları çalışmaların, öğretmen uygulamaları hakkında yaptıkları geri bildirimlerden ve denetleme faaliyetlerinden daha fazla (Aksoy ve Işık, 2008; Gümüşeli, 1996; Şişman, 2004; DuPont, 2009) olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Lise okul

müdürlerinin diğer okul türlerine göre daha düşük puan ortalamalarına sahip olmaları müdürlerin kıdemlerine bağlı olabileceği gibi onların eğitim yönetimi ile ilgili katıldıkları kurs ve seminerlerden de kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Nitekim Şener (2004)'in yaptığı çalışmada da okul müdürlerinin müdür olmadan önce müdür yardımcılığı yapıp yapmaması, öğrenim durumu, kıdem ve katıldıkları kurs ve seminer sayısına göre müdürlük yeterlik düzeylerinde anlamlı biçimde farklılaşmaların olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla elde edilen bu bulguların lise okul müdürleri açısından derinlemesine analiz edilmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Bu sonuçlar ise okul müdürlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine önem verdiğini ancak yapılan çalışmaların amacına ulaşip ulaşmadığı hakkında takipçi olmadıklarını düşündürmektedir. Katılımcı öğretmenlerin de belirttiği gibi geçiştirmeye yönelik olarak, evrak üstünde işlerin yapıldığını ve sorun çıkmaması adına uygulamaların nitelikleri hakkında çalışma yapmadıkları söylenebilir. Bunun da kalite olgusundaki eksiklikleri ve performans değerlendirme sistemi bağlamında ele alınabileceği düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin, öğretmenlerin yaptıkları uygulamaları değerlendirmesi ile ilgili öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında da, müdürlerin bu konuda pek bir şey yapmadığı sadece toplantılarda bazı değerlendirmeler yapıp yetersiz geri bildirim ile olayları özetlediğini belirten öğretmenlerin müdürleri hakkında pek de geliştirici, yenilikçi değerlendirmeler yapmadığını ve geçiştirme şeklinde olaylara yaklaştığını düşündükleri görülmüştür. Öğretmenlerin ortaya koydukları bu duruma benzer bir sonuç TALIS (2010) raporunda da belirtilmiştir. Buna göre öğretmenlerin %45'i okul idaresi tarafından hiçbir zaman değerlendirilmediklerini ve uygulamaları hakkında geri bildirim sağlanmadığını belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar da bu sonucu destekler niteliktedir. Araştırma sonuçlarına göre müdürler; öğretmenlere, okulda yapacakları çalışmalarda yetkilendirme yapmadıkları, öğretmenlerin ortaya koydukları başarılı çalışmalarını duyurmadığı, öğretmenlerin çalışmalarına geri bildirimde bulunmadıkları, etkili iletişim kurmadıkları ve öğretmenlere rehberlik yapmadıkları (Aydoğan, 2008), öğretmenlerin öğrencilerinden daha fazla verim almak için yaptığı çalışmalarda risk almalarını engellediği sonuçları ortaya çıkmıştır. Bunun sonucunda oluşan olumsuz öğretmen algıları ise; öğrenme isteğinde azalma, başarılı işler yapmak için gereken gayreti göstermeme, motivasyon düşüklüğü ve beraberinde mesleki adanmışlık düzeyinde

azalma, öğrenciler ile daha az ilgilenme ve eğitim durumlarına daha az müdahale etme, yakınma, şikayet gibi (Metz, 2004) olumsuz etkilere neden olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin ortaya koydukları uygulamalarındaki başarılarını kabul ve takdir eden, daha fazlasını da yapabileceğine inandığı söyleyen ve bu geri bildirimleri süreklilik arz eden müdür yaklaşımının araştırma öz-yeterlik kazandırmada etkili olabileceği düşünülmektedir. Aksi durumda ise başarılarından dolayı takdir göremeyen ve ödüllendirilmeyen öğretmenlerin yaşadıkları olumsuz değerlendirmelerden yapacakları olumsuz çıkarımlar sayesinde ortaya koyabileceklerinin de altında bir performans göstermeye başlayabilecekleri söylenebilir.

Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin rol gereklerinin üstünde davranış göstermelerinde büyük etkisi olduğu (Ay, 2007, s. 30) görülmektedir. Müdürlerin desteğinin öğretmenlerde bazı örgütsel vatandaşlık davranışları ortaya çıkarması karşılıklılık ilkesiyle açıklanabilir (Kamer, 2001: 20). Çünkü bu sayede öğretmenler müdürlerinin davranışlarına karşılık verme düşüncesiyle farklı bir performans biçimi olan vatandaşlık davranışlarını ortaya koyacakları söylenebilir.

Okul müdürünün öğretmenlerle düzenli olarak bilgi alış verişinde bulunması, karşılıklı etkileşime açık olması, inisiyatif kullanımını teşvik etmeleri gibi tutumlarının öğretmenler tarafından müdüre karşı güveni oluşturabileceği düşünülebilir. Yaptıkları çalışmalarının samimi bir biçimde değerlendirileceğine ve takdir edileceğine inanan öğretmenlerin karşılaşacakları zorlukları büyütmeden çalışmalarını sürdürecekleri (İşbaşı, 2000, s. 85) söylenebilir. Bu etkinin ise araştırma öz-yeterliği için destekleyici bir faktör olabileceği düşünülmektedir. Çünkü destek ihtiyacının karşılanacağına inanan ve buna güvenen öğretmenlerin öz-yeterlik algıları yükselebilecek ve yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin de karşılaşacakları zor durumlardan kaçmak yerine; zorlukların, tehditlerin ve engellemelerin üstesinden gelebileceği (Korkmaz, 2008; Kalkan, 2011) söylenebilir.

Katılımcı öğretmenlerden müdürlerinin, değerlendirmelerini yaparken “*sorun çıkmasını*” şeklinde düşünce biçimine sahip olduklarını belirten öğretmenler de olmuştur. Hâlbuki iyi bir değerlendirme yapabilmek için illa ki karmaşık yöntemlere gerek yoktur. Sadece iyi planlama, iyi ve geçerli sorular sorarak sonuca ulaşmaya çalışma temel yeterliğinin yeterli olacağı düşünülmektedir. Yapılacak iyi ve kaliteli değerlendirmeler sayesinde

mesleki gelişim ve yapılan uygulamaların etkileri hakkında önemli bilgiler edinilebilir. Dolayısıyla müdürlerin ortaya koyacağı etkili, nitelikli değerlendirmeler sayesinde öğretmenler adına gelişimi, değişimi sağlayıcı sonuçlar üretilmesinin mümkün olacağı düşünülmektedir.

Ancak okul müdürlerinin eğitim-öğretim faaliyetlerine destek olma, bilgilendirme, süreçleri takip etme ve değerlendirme noktasında yetersiz oldukları da araştırmada katılımcı öğretmenler tarafından belirtilmektedir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin eğitim-öğretim sürecine ilişkin geribildirimlerde ve paylaşımlarda bulunarak değerlendirmeler yapmalarının (Şahin, 2011a) gerekli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin branşlarıyla ilgili konferans ve seminerlere katılmaları için olanak verilmediği, bilimsel yayınlar ve bilgisayar gibi teknolojik araçlarının verilmediği, üniversitelerden yardım almaları için olanaklar sağlanmadığı, lisansüstü eğitim alabilmeleri için teşviklerin sunulmadığı yapılan araştırmalar ile ortaya konulmuştur (Mete, 2004). Bu olumsuzlukların; öğretmenlerin mesleki gelişimlerini, okulda yapılacak işleri ve öğrenciler için gereken çabayı ortaya koymamaları gibi sonuçları da beraberinde getirebileceği düşünülmektedir.

Öğretmenler öğrencilerinin öğrenmesindeki gelişmelerden sorumlu tutulurken, okulun gelişmesi için örgütsel koşulları değiştirmek ise okul yöneticilerinin temel görevi haline gelmiştir (Halverson ve diğ., 2005). Bu beklentileri karşılayabilmek için okul yöneticilerinin, okullarda öncelikle eğitim uygulamalarının öğrenci başarısını nasıl etkilediğine ilişkin bir değerlendirme yapmaları gerektiği söylenebilir. Okul yöneticilerinin bu değerlendirmeyi sağlıklı ve doğru bir biçimde yapabilmeleri için gerekli verileri toplamalarının artık daha önemli olduğu düşünülmektedir. Lafée (2002)'nin de vurguladığı gibi; okul yöneticileri geleneksel olarak harcamalara veya personele ilişkin kararlar verebilmek için veri toplayıp ve analiz etmelerine karşın, bugün ayrıca öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için, programı yönetmek ve öğretime ilişkin kararlar vermek amacıyla öğrenci verilerini de inceleyebilmek durumunda oldukları söylenebilir.

Tüm bunlarla birlikte katılımcı öğretmenlerin müdürlerinden işbirliği yapması yönünde beklenti içinde oldukları da görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin bu işbirliği için; öğretmenlerin, uzmanların, araştırma sonuçlarının ve iyi örneklerin kullanılabilceği

yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenler gerektiğinde ortaya konulmuş olan araştırmalardan ve herhangi bir konuda ortaya konulan iyi çalışmaların, uygulamaların, yöntemlerin ya da öğretmenlerin işine yarayabilecek, onları mesleki açıdan geliştirebilecek uygulamaların bulunarak öğretmenlere sunulması gerektiğini ve bu konuda işbirliği yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Ancak bu noktada Armağan (2012)'ın da belirttiği gibi okul müdürlerinin üniversite veya benzeri bir kurum ile işbirliği yapmadıkları, araştırma desteği almadıkları görülmektedir. Türkiyede okul-üniversite işbirliğinin yeterliği düzeyde olmadığı ve bunun öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından büyük bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu fırsatın kullanılması adına gerekli işbirliği çalışmalarının yapılmasının gerekliliği olduğu söylenebilir.

Aslında iyi örneklerden faydalanmak suretiyle işbirliği yapılması gerektiğini düşünen katılımcı öğretmenler çevrenin desteğinin alınması gerekliliğini de ortaya koymuşlardır. Burada ortaya çıkan sonuçta olduğu gibi mesleki gelişim faaliyetlerinin etkili olabilmesinin değerlendirildiği araştırma sonuçlarına bakıldığında da benzer sonuçlar olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu faaliyetlerin iyi planlanmış olma, işbirliğine dayalı olma, süreklilik arz etme, iş içine yerleştirilmiş olma (İlğan, 2013), destek, takip, kontrol ve baskı gerektirme (Yiğit, 2016) gibi unsurları içermesi gerektiği söylenebilir. Çünkü öğretmenler bu sayede öğrenme topluluğu gibi etkinliklerde aktif öğrenme ortamına katılacak, iş içine yerleştirilmiş mesleki gelişim faaliyetlerini deneyimleyecek her gün yaptığı uygulamaları hakkında analiz yapma fırsatı yakalayabileceklerdir.

Bu bağlamda; okul müdürlerinin pedagojik teknikleri bilmeleri, veri toplayabilmeleri, analiz edebilmeleri ve kullanabilmeleri gerektiği söylenebilir. Müdürlerin aynı zamanda öğretmenleri okulun bütün uygulamalarına katılmaları konusunda da cesaretlendirmeleri (Korkmaz, 2005) gerektiği söylenebilir. Bu konuda Barth (2001) da öğretmen katılımının bir okulun örgütsel sağlığı için gerekli olan en az on alan üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmektedir. Bu alanlar ise; ders kitaplarının ve eğitsel materyallerin seçiminden öğretmen performansını değerlendirmeye kadar değişmektedir.

Müdürlerinin denetleyici olması, eksik olarak gördüğü noktalarda tamamlayıcı olarak yapıcı eleştirilerde bulunması ve daima motive edici olması gerekliliğine vurgu yapan

katılımcı öğretmenler de müdürlerinden uygulamalarını değerlendirme yönünde beklentilerini ortaya koymaktadırlar. Bu değerlendirmeler içinde moral ve motivasyon unsurunun üzerinde ayrıca durulması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü eğitimde kalite ve verimin sağlanabilmesi için öğretmenin işine iyi bir şekilde motive olması ve yüksek düzeyde moralli olması hatta bu moralin olabildiğince sürekli olması gerektiği söylenebilir. Öğretmenleri işlerine motive etme, onların verimini artırma ve bu yolla işlerinde doyuma ulaşmasını sağlama görevinin ise ilk aşamada okul örgütünün başında bulunan okul müdürüne düştüğü (Özdemir, 2003) düşünülmektedir.

Carneiro (2006)'nın öz-yeterlik inancının, özellikle motivasyon unsuru ile yüksek düzeyde ve olumlu bir ilişki içinde olduğunu ortaya koyduğu çalışma da bu bulguyu desteklemektedir. Öz-yeterlik, verilenlerin muhtevastındaki kazanımları üretmek için bireylerin kendi kapasiteleri hakkındaki inançlarını gösterdiği (Bandura, 2006; Meijer ve Foster,1988) için bireylerin kendisi hakkındaki olumlu ya da olumsuz inançları yapılması gereken bir iş, durum ya da öğrenme ortamında hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkili (Nowak ve Krcmar, 2003) olabileceği söylenebilir.

Katılımcı öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmelerde yapılan çalışmaların iş olsun diye göstermelik olarak yapıldığını düşündükleri görülmektedir. Genelde müdürlerinin işleri geçiştirdiği, durumu idare ettiği ve sorunları çözmek, olayların üstüne gitmek yerine geçiştirmeyi tercih ettikleri katılımcı öğretmenler tarafından ortaya konulmaktadır. Bunun bir fayda sağlamadığını da bildiklerini ifade eden öğretmenler, müdürün işleri olsun diye değil de tam anlamıyla yerine getirmeye çalışması gerektiğini ortaya koyarak müdürün denetleyici rolüne işaret etmişlerdir.

Tüm bu değerlendirmelere bakıldığında; okul yöneticilerinin rollerinin, görevlerinin ve yöneticilerden beklentilerin giderek daha karmaşık bir hal aldığı söylenebilir. Hızla değişen bir ortamda okulları başarılı bir biçimde gelecek yüzyıla taşıyacak yöneticilerin okulu ve toplumu çok iyi anlamaları, okulun başarılı olabilmesi için liderlik yapabilmeleri ve sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri (Bartell ve Birch, 1995) gerektiği düşünülmekte ve literatürde de bu hususların sıklıkla ifade edildiği görülmektedir.

7.02. Öneriler

Bu bölümde öğretmenlerin araştırma öz-yeterliklerinin geliştirilmesi ve araştırmacı öğretmenlik ile ilgili olarak çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamacılar ve araştırmacılar için öneriler ortaya konulmuştur.

7.02.1. Uygulamacılar İçin Öneriler

- Araştırmacı öğretmenlik için araştırma kültürünün oluşturulması temelli çalışmalar yapılabilir.
- Eylem araştırması hakkında örneklerle eğitimler düzenlemek.
- Milli Eğitim Bakanlığı en başta olmak üzere, en temel birim olan okullara kadar herkesin araştırma kültürüne gereken önemi vermesi, yönetici desteği-isteği-bilgisinin sağlanarak farkındalık ve inanç oluşturulması sağlanabilir.
- Araştırmacı öğretmenliğin gerekliliği öğretmenlere anlatılabilir, öğretmenler bu işin yararına inandırılabilir ve ikna edilebilir. Bu konuda farkındalık oluşturulmaya çalışılabilir. Ortaya konulacak çalışmalardaki örneklemeler videolar ve canlı şekilde oluşturulabilir.
- Öğretmenlerin bilimsel araştırmalara karşı merakını ve olumlu tutumlarını geliştirici yönde ilgi çekici, özendirici etkinlikler düzenlenebilir.
- Araştırmacı öğretmenlik hakkında olumsuz görüşte olan öğretmenlerin düşüncelerinin nedenleri tespit edilerek çözüm yolları için detaylı analizler yapılabilir, elde edilen sonuçlar doğrultusunda bu olumsuzlukları ortadan kaldıracak çalışma planları hazırlanabilir.
- Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalarla tanışmaları ve küçük çaplı projeler yapmaları sağlanabilir.
- Öğretmenlerin araştırmalara partner olarak katılmaları ve araştırmacılarla birlikte çalışmalarını sağlanabilir.
- Öğretmenler ve yöneticiler için lisansüstü eğitim MEB tarafından teşvik edilebilir. Bu konuda işbirliği çalışmaları yapılabilir.
- Okul müdürü araştırma sonuçlarını, karar verirken ve eğitim-öğretim ile ilgili değerlendirmelerde kullanılabilir.

- Oluşturulacak araştırma kültürü sadece öğretmen için tasarlanmamalıdır okul müdürüne de gerekli sorumluluklar verilerek bütünün bir parçası haline getirilebilir.
- Okul müdürünün sadece iletken olması önlenerek yetkilendirilebilir ve kullanabileceği imkânları genişletilebilir.
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmesini, kendini geliştirmesini teşvik eden bir yönetim anlayışı oluşturulabilir. Ancak bu yönetim anlayışı her kademe yönetimde hâkim olacak şekilde olabilmeli bu kültürün tüm yöneticiler tarafından benimsenmesi sağlanabilmelidir.
- Öğretmenlerin sahip oldukları tecrübelerine ek olarak, meslek hayatı boyunca devamlı gelişimi sağlayan yansıtıcı düşünmeyi bir alışkanlık haline getirecek strateji eğitimleri verilmelidir.
- Sağlanacak destek ve işbirliği çalışmalarında en önemli bileşen ise eğitim desteği olarak görülmelidir.
- Araştırma ile ilgili temel bilgi eksikliğinin giderilmesi için eğitim desteği öncelikli olarak çözülmesi gereken durum olarak değerlendirilebilir.
- Bu eğitim süreci dikkatle oluşturulmalı herkesin aynı seviyede olmadığı gerçeği göz önüne alınarak gerekli planlamalar yapılmalı ve seviyelere ayırarak, branşlara, okul türlerine göre eğitimler (kurslar/workshoplar, ders çalışmaları (lesson study), eylem araştırmaları, eğitim konferansları ve seminerler, yeterlik programları, diğer okullara ziyaretler, bireysel ve işbirlikçi araştırmalar) verilebilir.
- Eğitim adına yapılan etkinlikler öğretmenlerin aktif olarak katılımını sağlayacak biçimde oluşturulabilir ve öğretmenlerin ihtiyaçları analiz edilerek oluşturulmalıdır.
- Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) çalışmalarının içeriği genişletilerek yaygınlaştırılabilir. Bu çalışmalara araştırmacı öğretmenlik modeli de entegre edilebilir.
- Her kademe yönetici için de (ihtiyaç analizine dikkat edilmek suretiyle) ayrı ayrı eğitim verilebilir. Düzenlenecek eğitimler belirli periyotlarla branş farklılıkları ve öğretmenlerin bu konudaki ihtiyaçları dikkate alınarak dikkatle planlanabilir.

Bu eğitimlerin zorunlu olması sağlanabilir ve düzenli olarak takip edilerek sürekli eğitim sağlanabilir.

- Verilecek eğitimler sadece merkezi olarak planlanmadan öğretmenlerle de işbirliği yapılarak okul müdürünün de işin içinde olduğu okul temelli mesleki gelişim faaliyetleri oluşturulabilir. Müdürün bu konuda yetki ve sorumluluklarının olduğu bir gelişim faaliyet planı oluşturulabilir ve müdürün buradaki rolleri rehberlik, denetim ve takip olarak belirlenebilir.
- Verilen eğitimler sonucunda mutlaka değerlendirmeler yapılmalı ve bu değerlendirmeler sonucunda elde edilen verilerin analizi yapılarak eğitimlerin sürekli gelişimi sağlanabilmelidir.
- Öğretmenler açısından kariyer basamakları oluşturulabilir. Ayrıca araştırmacı öğretmenliğin bu basamaklar arası geçişi sağlayıcı etkisi olabilmelidir.
- Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde eylem araştırmalarına daha fazla yer verilebilir. Eylem araştırmalarının etkililiğini artırmak için temel araştırma becerileri gibi öğretmenlerin ihtiyaç duydukları yeterliklerin ve becerilerin kazandırılması yönünde çalışmalar yapılabilir.
- Üniversiteler ile yapılacak işbirliği çalışmalarına önem verilebilir. Öğretmenlerin üniversite öğrencisiymiş gibi araştırma ile ilgili faaliyetlerden faydalanması, araştırma partneri olmaları, kütüphane imkânlarına erişim, veri tabanı kullanımı, araştırma için uzman akademisyen desteğine ulaşabilmeleri sağlanabilir.
- MEB-Üniversite işbirliği sağlanarak müdürlerin de araştırmacı öğretmenlik konusunda yetiştirilmeleri sağlanabilir. Verilecek eğitimlerde özel sektörün desteği de sağlanabilmelidir.
- Mesleki gelişimi adına düzenlenecek eğitimler MEB, uzaktan eğitim, okul içi mesleki gelişim faaliyetleri, üniversitelerin sağlayacağı içerik ve eğitimler, eğitim sendikaları ve sivil toplum kuruluşları tarafından desteklenebilir.
- Araştırmacı öğretmenliği destekleyici manada mentorluk sisteminin kurulması sağlanabilir. Bu sistem sadece öğretmenler için değil yöneticiler için de olabilir. Bunu sağlamak adına gerekiyorsa ayrı birimler kurulabilir ya da profesyonel kurumsal destek alınabilir.

- Araştırmacı öğretmenliği destekleyici mahiyette profesyonel öğrenme topluluklarının, paylaşım ağlarının ve ders çalışmalarının (lesson study) yaygın hale getirilmesi amacıyla planlamalar ve uygulamalar yapılabilir.
- Araştırmacı öğretmenliği destekleyen unsurlardan bir diğeri olan paylaşım ağlarının oluşturulması sağlanabilir.
- İlk olarak kurulması gereken paylaşım ağları okul içinde ve okullar arasında olması sağlanabilir.
- Okullarda araştırma yapabilmek adına gerekli fiziksel imkânları artırılmalı/oluşturulmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin ve idarecilerin literatüre erişimi sağlayacak çalışmalar yapılabilir. Eğitim alanında yapılan araştırma sonuçlarının öğretmenlere ulaştırılması sağlanabilir. Okul içinde oluşturulabilecek “Araştırma Kütüphaneleri” bu kapsamda ele alınabilir.
- Diğer kurulması gereken paylaşım ağı ise bir portal şeklinde tasarlanabilir. Bu aslında Eğitim Bilişim Ağı (EBA) benzeri bir ađ gibi olabilir. Öncelikle bu büyüklükte bir çalışma için MEB ve teknoloji desteği sağlayacak profesyonel kurumlar ile işbirliği yapılabilir. Bu portalın ismi ise “Araştırmacı Öğretmen Portalı (AÖP)” olarak düşünülebilir.
- AÖP sayesinde ülke genelinde öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine erişim sorunu da ortadan kalkabilir. Bu portal genel hatları ile; içerik paylaşımı, etkinlik haberleri, duyuruları ve kayıtları, eğitim alanında yeni yayınlanan her türlü görsel, yazılı materyalin, linklerin paylaşılması, canlı yayınlar yapılması, üniversitelerden alınacak destek ile eğitim içeriği sağlanması, uzaktan eğitimler, podcastler, bağlantılar, dersler, sertifika kursları, öğretmenlerin yaşadığı sorunların çözümünü sağlayacak forumlar, paylaşım grupları, araştırma sonuçlarının kategorik paylaşımı, eylem araştırması için kaynak, doküman, materyal, araştırma sonuçlarının uygulamaya geçirilmiş örnekleri, araştırma sonuçlarından üretilmiş pratik, reel ve net bilgiler, araştırma etkinlikleri ve öğretmenlerin aktif olarak görevlendirilmesi, düzenlenen mesleki gelişim faaliyetlerine uzaktan erişim, toplantıları canlı takip interaktif katılımlı mesleki gelişi uygulamaları şeklinde oluşturulabilir.

- Eğitim araştırma sonuçlarının öğretmenlerin anlayabileceği ve uygulamalarında kullanabileceği, işe yarayacak hale getirilmesi ve sunulması adına sadeleştirme çalışmaları yapılabilir.
- Araştırma bulgularını her iki taraf (araştırmacı-uygulayıcı) için daha alakalı ve faydalı hale getirmenin yollarını tartışmak üzere bir araya getirilebilir.
- Araştırmacı öğretmenlik için yapılandırılmış bir ödül sistemi kurulabilir. Bu sistem maaşa etki sağlayabileceği gibi kariyer açısından da yükselmeye kriter olarak kullanılacak şekilde oluşturulabilir.
- Araştırmacılığın sağlayacağı en büyük ödülün öğrenci gelişimini sağlanması olduğu öğretmenlere karakter eğitimiyle sağlanabilir.
- Öğretmenlerin ders yükünün azaltılması ile araştırma için fırsatlar oluşturulabilir. Araştırmacı öğretmenlik ile mesleki gelişimin sağlanması ve ödül sistemi ile maddi kaygıların giderilmesi amaçlanabilir.
- Öğretmenlerin araştırma ile ilgili etkinliklere katılmalarını teşvik edici çalışmalar (izinli sayılma, maddi destek... vb) yapılabilir. Öğretmenlerin okuldaki ders programları araştırma yapmaya müsait olacak biçimde düzenlenebilir.
- Öğretmenlik mesleği ve devletin bu konudaki politikasının gözden geçirilmesi (aday seçimi, istihdam, sağlanan imkânlar, eğitim içerikleri... vb) ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Eğitim fakültelerine öğrenci seçimindeki ölçütler çağın gereklerine göre yenilenebilir. Öncelikle öğretmenliği profesyonel bir meslek olarak seçen ve bu bilinçte olan öğrencilerin üniversiteye alınması önerilebilir.
- Eğitim fakülteleri ders içeriklerinde araştırma eğitime ağırlık verilebilir.
- Aday öğretmenlerin mesleğe başlamadan araştırmacı olarak yetiştirilmesi sayesinde araştırma kültürüne sahip olarak mesleğe başlamalarını sağlayıcı çalışmalar eğitim fakültelerince yapılabilir.
- Her kademe eğitim yöneticisine ve özellikle de okul müdürlerine araştırmacı öğretmenliği destekleyici eğitimler alınması zorunlu tutulması önerilebilir. Bu sayede müdürlerin araştırmacı öğretmeliği teşvik eden, cesaretlendiren konuma gelmeleri için yetkilendirilmeleri sağlanabilir.

- Araştırmacı öğretmeni desteklemede önemli rolü olan okul müdürlerinin bilinçli birer araştırma üreticisi ve tüketicisi olmaları adına çalışmalar yapılabilir. Bu kapsamda müdürlerin lisansüstü eğitim almaları, bilimsel çalışma sonuçlarından yararlanabilmelerini sağlayıcı eğitimler verilebilir.
- Müdürlerin ortaya koydukları bilimsel çalışmalar yönetici atamaları açısından bir üstünlük esası oluşturabilir.
- Yapılan araştırmalara izin veren kurumlar (MEB, İl veya İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri) araştırma sonuçları hakkında elde ettiği geri bildirimleri, sonuçları uygulayıcıların kullanımına sunması sağlanabilir.

7.02.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Yapılan bu araştırma ile öğretmen araştırma öz-yeterlik düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olan faktörler belirlenmeye çalışılmış ve okul müdürlerinin rolleri ortaya konulmuştur. Araştırmacı öğretmenliğin daha iyi anlaşılabilmesi ve her yönü ile geliştirilebilmesi için farklı ve birbirini tamamlayıcı araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu sayede araştırmacı öğretmenlik için yapılan öneriler daha geniş bir yelpazeye yayılarak geliŐeceđi söylenebilir. Bu nedenlerle bu konuda araştırma yapacak araştırmacılar için Şunlar önerilebilir:

- Öğretmenlerin araştırma yaparken karşılaşacaklarını düşündükleri zorluklarla baş edebilme düzeyleri okul türlerine göre neden farklılaşmakta olduğu tespit edilebilir ve bu nedenleri ortadan kaldıracak çalışmaların neler olabileceği ortaya konulabilir.
- Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre eylem araştırması yapma düzeyleri detaylı olarak incelenebilir ve eylem araştırması yapmayan, yapmak istemeyen öğretmenlerin neden eylem araştırması yapmadığına yönelik olarak alınabilecek tedbirler ortaya konulabilir.
- Öğrenim durumunun öğretmen araştırma öz-yeterliğinin alt boyutları ile ilişkisi derinlemesine incelenebilir.
- Öğretmenlerin okul türüne ve öğrenim durumuna göre, müdürlerinin öğretmen araştırma öz-yeterliğini destekleyici faaliyetleri detaylı olarak incelenebilir.

- Araştırma kültürünün oluşturulmasında yönetici rolleri (her düzey yönetici) araştırılabilir.
- Öğretmen araştırma öz-yeterliğine etki edebilecek diğer faktörler belirlenebilir.
- Öğretmenlerin araştırma yapabilecekleri alanlar ile ilgili çalışmalar yapılarak branş, okul türü gibi kategorik düzenlemeler yapılabilir.
- Araştırmacı öğretmenliğin öğrenci öğrenmesine etkileri incelenebilir.
- Branşlara göre öğretmenlerin araştırma öz-yeterlikleri detaylı incelenerek her branş için öğretmenlerin araştırmacı olabilmesi adına gerekli faktörleri belirleyici nitel araştırmalar yapılabilir.
- Çalışmada ortaya konulan sonuçlar doğrultusunda araştırmacı öğretmenliği etkileyen faktörlerdeki (bk. Şekil 22) alt başlıklar için ölçekler geliştirilebilir ve bu faktörlerin her biri ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Şekil 22'deki faktörlerin birbiri ile ilişkilerini ortaya koyacak yapısal eşitlik modeli çalışmaları yapılabilir.
- Öğretmen araştırma öz-yeterliği için gerekli olan kaynakların nasıl oluşturulacağına yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmacı öğretmenlik için her kademe eğitim yönetici rolleri, sorumlulukları ve görevlerini belirleyici araştırmalar yapılabilir.
- Okul müdürlerinin araştırma öz-yeterlikleri hakkında çeşitli bağlamlarda araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmacı öğretmenlik modelini uygulayan yurt dışı örneklerinin incelenmesi çalışmaları yapılabilir ve Türkiye için model önerileri geliştirilebilir.
- Öğretmenlerin kullanımına sunulmak amacıyla sonuçları uygulama alanında kullanılacak gerçeğe uygun olarak araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmen araştırma öz-yeterlik düzeyinin diğer araştırma yapılarıyla olan ilişkisi ortaya koyan çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma öz-yeterliğinin öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne, mezun oldukları bölümlere göre nasıl farklılaştığı incelenebilir.
- Araştırma öz-yeterlik ve mentorluk ilişkisi öğretmenler bağlamında incelenebilir. Mentorluk stilleri, kimlerin mentorluğunun yararlı olabileceği, varsa mentorluğun zararlı olduğu durumlar bağlamında çalışmalar yapılabilir.

- Öğretmenlerin araştırma yapmaktan uzak durma nedenlerinin (bireysel nedenler, çevre faktörü, maddi imkânlar... vb) araştırma öz-yeterliklerine etkileri incelenebilir. Onları endişeli kılan şeyleri belirleyici ve ortadan kaldıracı çalışmalar yapılabilir.
- Eğitim araştırmalarının öğretmenlerin kullanımına nasıl sunulduğu hakkında yurt dışı örnekleri incelenerek Türkiye için bir model önerisi geliştirilebilir.
- Öğretmenlerin sosyal ağları, paylaşım ağlarını nasıl kullandıklarını araştırmak, araştırma bulgularının daha etkili bir şekilde nasıl dağıtılacağına daha iyi anlaşılmasına yol açabilir.
- Okul kültürünün öğretmen araştırma öz-yeterliğine etkileri incelenebilir.
- Etkili öğretmenler ve araştırma kullanımı incelenebilir. Araştırma bulgularından yararlanan ve yararlanmayan öğretmenlerin mesleki anlamdaki etkililikleri öğrencilerin ve yöneticilerin bakış açısı ile değerlendirilebilir.
- Öğrenme kapasitesinin geliştirilmesinde araştırmacı öğretmenliğin etkileri incelenebilir.
- Karara katılımın öğretmen araştırma öz-yeterliğine etkileri ve kurum kültürü oluşturmadaki rolleri incelenebilir.
- Liderlik tiplerinin araştırmacı öğretmenliğe ve öğretmen araştırma öz-yeterliğine etkileri incelenebilir.
- Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) çalışmalarının araştırmacı öğretmenlik modeline etkileri araştırılabilir.
- Yansıtıcı düşünmenin öğretmen araştırma öz-yeterliğine etkileri incelenebilir.
- Yansıtıcı düşünmenin araştırma deneyimi kazanmaya etkisi araştırılabilir.
- Araştırmadaki sınırlılıklar dikkate alınarak çalışılan örneklem, zaman, kurum, yöntem ile ilgili farklı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Alber, S. R., ve Nelson, J. S. (2002). Putting research in the collaborative hands of teachers and researchers: An alternative to traditional staff development. *Rural special Education Quarterly*, 21 (2), 25-32
- Alkan, C. (1989). Eğitim bilimlerinde araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22, 1, 23-27.
- Altrichter, H, Feldman, A., Posch, P. ve Somekh, B. (2008). *Teachers investigate their work* (2nd Ed.), Routledge, London
- Altun, S. (2015, Ocak). *Geleceğin araştırmacı öğretmeni*, Türkiye Özel Okullar Birliği 14. Geleneksel Sempozyumu, Antalya.
- Akal, Z. (2002). İşletmelerde performans ölçüm ve denetimi, (5. Baskı), Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi.
- Akan, D. Sezer, Ş. (2014). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyi arasındaki ilişki, *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2).
- Akpınar, A. T. (2007). Örgütsel öğrenme ile örgüte bağlılık arasındaki ilişki: Türkiye otomotiv lastik üretimi sektöründe bir araştırma, Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı:36,474-489.
- Akgül, M. (2006). Ankara merkez ilçeleri resmi-özel ilköğretim okullarındaki beden eğitimi öğretmenlerinin okullarda alınan kararlara katılımı, yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practises of special education teachers and consultants, *Teacher Education and Special Education*. 17, 89–95.
- Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2000). *Teachers investigate their work: An introduction to methods of action research*. Routledge: New York.
- Ammermueller, A. (2007). PISA: What makes the difference? Explaining the gap in test scores between Finland and Germany, *Empirical Economics*, 33. 263–287.
- Anderegg, C. C. (2007). Classrooms and schools analyzing student data: a study of educational practice. Doctoral dissertation, Pepperdine University, UMI Number: 3252719.
- Anderson, M. E. (1991). *Principals: How to train, recruit, select, induct and evaluate leaders for america's schools*. eric clearing house on educational management. College Of Education. University Of Oregon.
- Anderson, G., Arsenault, N. (2002). *Fundamental of educational research*. by Routledge Falmer Press.

- Annenberg Institute for School Reform. (2003). *Professional learning communities that improve instruction*. Brown University.
- Appleton, S., Teal, F., (1998). Human capital and economic development, A background paper prepared for the African Development Report.
- Armağan, Y. (2012). Eğitim araştırmaları çerçevesinde okul müdürlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Arnold, J. G. (2007). School capacity for data-driven decision making and student achievement. Doctoral dissertation, University of South Carolina, UMI Number: 3280295.
- Artvinli, E. (2010). Coğrafya derslerini yapılandırmak. Aksiyon (eylem) araştırmasına dayalı bir ders tasarımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 184-218.
- Ary, D., Jacobs, L.C., Sorensen, C. (2010). Introduction to Research in Education, (8. Basım). Belmont, CA: Wadsworth.
- Asan, A., (2007). TBMM Genel Kurul Tutanağı, 23. Dönem 2.Yasama Yılı 32. Birleşim, 07.12.2007.
- Ashton, P.T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35, 38-32.
- Aşkar, P., Umay, A. (2002). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21. 1-8.
- Atak, M., Atik, İ. (2007). Örgütlerde sürekli eğitimin önemi ve öğrenen örgüt oluşturma sürecine etkisi, hava kuvvetleri komutanlığı sürekli eğitim modeli örneği, *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 3(1),(63-70)
- Atak, M. (2009). Öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ataklı, A. (1998). Stres kaynakları, stresin öğretmenlik mesleğindeki yeri, okul yönetici ve vekillerinin anlayışlılık düzeyi üzerine öğretmenlerin görüşleri, *Amme İdaresi Dergisi*, 32(2), Haziran, Ankara.
- Atıcı, M. (2000). İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye’de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi. <http://www.yok.gov.tr/egfak/meral.htm> Erişim tarihi:30.11.2015
- Atılboz, N. G. (2007). Öğrenme halkası modelinin biyoloji öğretmen adaylarının, difüzyon ve osmoz konularını öğrenmeleri, biyoloji öğretime yönelik öz yeterlik inançları ve tutumları üzerine etkileri. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Auger, W., Wideman, R. (2000). Using action research to open the door. *To Life-Long Professional Learning, Education*.
- Auguste, B., Kihn, P. ve Miller, M. (2010). *Closing the talent gap: Attracting and retaining top third graduates to careers in teaching*. McKinsey and Company.

- Avalio, B. J. ve Bass, B. M. (2002). *Developing potential across a full range of leadership: Cases on transactional and transformational leadership*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Avşar, P. (2006). Beden eğitimi öğretmenlerinin kendilerine yönelik hizmetiçi eğitim programlarını değerlendirmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ay, B. (2007). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Aydoğan İ. (2008). Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Etkileme Becerileri, Selçuk Üniversitesi, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 33-51.
- Aydın, M. (2014). Çağdaş eğitim denetim. (6. Baskı) Ankara: PegemA.
- Ayık, A., Şayir, G. (2015). Öğretmenlerin algılarına göre öğrenen örgüt ve okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi, *İlköğretim Online*, 14(2), 379-394, <http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.98919>
- Aytaç, T. (1999). Öğrenen örgüt: Okul. *Milli Eğitim* 141: 75-78.
- Back, J. ve Joubert, M., (2011, February). *Lesson study as a process for professional development: working with teachers to effect significant and changes in practice*. Proceedings of 7th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Rzeszow, Poland.
- Bailey, J. G. (1999). Academics' motivation and self-efficacy for teaching and research, *Higher Education Research and Development*, 18(3), 343-359
- Bakan, İ., Büşükbeşe, T. (2008). Katılımcı karar verme: kararlara katılım konusunda çalışanların düşüncelerine yönelik bir alan çalışması, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi, Dergisi*, 13(1), 29-56.
- Bakan, S., Paksoy, S. (2011). Ekonomik göstergelerle Türkiye'de gölge ekonomisi (1998-2008 Dönemi), *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 3(4).
- Baki, M. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi: bir ders imecesi (lesson study) çalışması. Doktora Tezi, KTÜ, Trabzon.
- Bakioğlu, A., (1994). Değişim ve yenilikte okul yöneticisinin rolü: İngiltere ve amerika'daki uygulamalar. *Yaşadıkça Eğitim. Ocak/Şubat, Sayı 32*.
- Bakioğlu, A. (1996, Eylül). *Öğretmenlerin kariyer evreleri (Türkiye'de resmi lise öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırma)*, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri, İstanbul.
- Bakioğlu, A. (1998). Lider öğretmen, *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı, 10*, 1119.
- Bakioğlu, A., İnandı, Y. (2001). Öğretmenin kariyer gelişiminde müdürün görevleri, *KUEY, Sayı: 28*, 513-529.
- Bakioğlu, A. (2009). Çağdaş Sınıf Yönetimi, (1.Baskı, VIII). Ankara: Nobel.

- Bakioğlu, A., Baltacı, R. (2010). *Akreditasyon/Eğitimde Kalite*, (1.Baskı). Ankara: Nobel.
- Bakioğlu, A. (2013). *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi/PISA'da başarılı ülkelerin eğitim sistemleri*. (1.Basım). Ankara: Nobel.
- Bakioğlu, A., Yıldız, A. (2013). Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında Türkiye'nin durumu, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38/37-53, DOI:0.15285/EBD.2013385565.
- Bakioğlu, A., Kurnaz, Ö. (2013). *Araştırmada kalite*, (2. Baskı), Ankara: Nobel.
- Bakioğlu, A., Göçmen. G. (2013). *Singapur eğitim sistemi*. Ayşen Bakioğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi* (127-155). Ankara: Nobel.
- Bakioğlu, A., Baltacı, R. (2014). Güney Kore Eğitim Sistemi. A. Bakioğlu (Ed.) *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi içinde*, (3. Basım), Ankara: Nobel.
- Bakioğlu, A., Dalgıç. G. (2014a). *Eğitimcilerde Yansıtıcı Düşünme*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim, *Ankara Ünversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 61-82.
- Balcı, A. (2000). İki binli yıllarda türk milli eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(24).
- Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler* (11.Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Ball, D. L., Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In G. Sykes and L. Darling-Hammond (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (3-32). San Francisco: Jossey Bass.
- Ball, S. (2007). Leadership of academics in research, *Educational Management, Administration and Leadership*, 35(4), 449-477.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 75-93.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1978). The self-system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 343-358.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency, *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy, (ed.) *Encyclopedia of Human Behavior*, Vol:4, p. 71-81.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An angetic perspective, *Annual Review Of Psychology*, 54(1), 1–26.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In: Pajares F and Urdan T (eds) *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (307–337). USA: Information Age Publishing.
- Barber, M., Mourshed, M. (2009). *Shaping the future: How good education systems can become great in the decade ahead*. McKinsey ve Company.
- Bard, C. C., Bieschke, K. J., Herbert, J. T., Eberz, A. B. (2000). Predicting research interest among rehabilitation counselling students and Faculty. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 44(1).48-55.
- Barry, M. J. (2006). A school's use of data for teaching and learning: a case study of data's impact on instruction in an urban school. Doctoral dissertation, University of Southern California. UMI Number: 3237164
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. Phi Delta Kapan.
- Bartell, C. A., Birch, L.W. (1995). Restructuring administrator preparation for California. *Thrust for Educational Leadership*, 24(5), 28-31.
- Bass, B. M., Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Başaran, İ. E. (1986). Öğretmenlerin yönetime katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19 (1-2), 117- 121.
- Başaran, İ.E. (1992). Yönetimde insan ilişkileri. Ankara: Gül.
- Başaran, İ.E. (2006). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Ekinoks.
- Başer, N., Cantürk G. B., Yavuz, G. (2005). *İlköğretim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öğretmen yeterlik algılarının karşılaştırılması üzerine bir araştırma*, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Battelle and RD Magazine, (2012). 2013 Global Rv&D Funding Forecast, December 2012.
- Beisser, S. R. (2000). Poising questions... solving problems: Action research for pre-service teachers. *Paper presented at The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Bekmez, S., Köne A.Ç., Günal, D. (2009). Beşeri Sermaye'nin Türkiye'de Bölgeler Arası Ekonomik Gelişme Açısından Önemi, *TİSK Akademi*, 4(7).
- Beltekin, N., Özdemir Ş., Yılmaz, G., Akkalkan, H., Cemaloğlu, N. (2014). Sürekli Gelişim İçin E-Performans Yönetim Sistemi: Bir Model Önerisi, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *Uluslararası E-Dergi*, Cilt 4, Özel Sayı 1.
- Ben-Peretz, M. (1994). The dissemination and use of research knowledge in teacher education programs: A nonevent? *Knowledge, Technology, and Policy*, 7, 108-117.

- Bennett, R. (1999). *Corporate strategy*, London: Financial Times, (2nd Ed), Pitman Publishing.
- Berber, C. N. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına bakışı. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 142-159.
- Berliner, D. (2002). Educational research: the hardest science of all. *Educational Researcher*, 31(8), 18-20.
- Bernhardt, V. (2013). *Using data to improve student learning in school districts*. Larchmont, NY: Eye On Education, Inc.
- Betz, N. E. (2000). Self-efficacy theory as a basis for career assessment. *Journal of Career Assessment*, 8, 205- 222.
- Bıkmaz, H. F. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197-210.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Öz-yeterlik İnançları, Eğitimde Bireysel Farklılıklar. Kuzgun Y. ve Deryakulu D. (Ed.). Ankara: Nobel.
- Bingöl, D. (1984). Çalışma psikolojisi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi İİBF.
- Black, A. L., Halliwell, G. (2000), Accessing practical knowledge: How? Why? *Teaching and Teacher Education*. 16, 103-115.
- Black, L., Neel, J., Benson, G. (2008). National Commission on Teaching and America's Future (NCTAF)/Georgia State University (GSU) Induction Project: Final Report. <http://gov/PDFS/ED504316.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Bong, M., Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34(3), 139-153.
- Boud, D., Cohen, R., Walker, D. (1993). *Using experience for learning*. Bristol: Open University Press.
- Boyras, S. (2014). İngilizce öğretiminde tersine eğitim uygulamasının değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Bozgeyikli, H. (2005). Mesleki grup rehberliğinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin meslek kararı vermede kendilerini yetkin görme düzeylerine etkisi. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Breiter, A., Light, D. (2006). Data for school improvement: Factors for designing effective information systems to support decision-making in schools. *Educational Technology and Society*, 9(3), 206-217.
- Brody, C., M., Davidson, N. (1998). *Professional development for cooperative learning: Issues And Approaches*. Albany, NY: State University Of New York Press.
- Budak, G. (1998). Yenilikçi yönetim yaratıcı birey, (1.Baskı). İstanbul: Sistem.
- Burkhardt, H., Schoenfeld, A. H. (2003). Improving educational research: Toward a more useful, more influential, and better-funded enterprise. *Educational Researcher*, 32(9), 3-14.

- Bursalıoğlu, Z. (2015). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.(19. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Bütün, M., (2012). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının uygulanan zenginleştirilmiş program sürecinde matematiği öğretme bilgilerinin gelişimi. Doktora tezi, KTÜ. Trabzon.
- Büyükduman, F. İ. (2006). İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (1994). Türk Eğitim Sisteminde Araştırma Eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1), 385-400.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(4), 453-464
- Büyüköztürk, Ş. (1999). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Araştırma Yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18, 257-269.
- Büyüköztürk, Ş., Akbaba A., S., Yıldırım, K. (2010). *Uluslararası öğretim ve öğrenme araştırması (teaching and learning international survey) TALIS - Türkiye ulusal raporu*. MEB Dış İlişkiler Müdürlüğü. Ankara: Gürler Matbaacılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum, (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrd, C. N. (2009). Teachers' Perceptions of Educational Research: A Self-Efficacy Perspective (Doctoral dissertation).
- Caena, F. (2011). Education and Training 2020 Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers', Literature review Teachers' core competences: requirements and development, EUROPEAN COMMISSION Directorate-General for Education and Culture Lifelong learning: policies and programme, School education; Comenius.
- Cafoğlu, Z. (1996). Değişen eğitim sistemindeki değişmezlik, *Yeni Türkiye, Eğitim Özel Sayısı*, 2(7), Ankara: Yeni Türkiye Medya.
- Cakmakci, G. (2009). Preparing teachers as researchers: Evaluating the quality of research reports prepared by student teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 39-56.
- California Department of Education. (1997). California standards for the teaching profession. California.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları, *E.Ü. Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 16(1)*, 103-119.
- Can, A. (2016). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi, (4.Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Carneiro, R. (2006). Motivating School Teachers to Learn: Can ICT Add Value?, *European Journal of Education*, 41, Issue: 3-4.

- CDEST (2001). *Making better connections: models of teacher professional development fort pense he integration of information and communication technology into classroom practice*. Commonwealth Department of Education Science and Training.
- Celep, C. (1996). Okullarda işbirlikçi karar verme ve yöneticinin rolü, *Eğitim Yönetimi*, 2(19), İstanbul
- Celep, C. (2000). The carrelation of the factors: the prospective teacher' sense of efficacy, beliefs and attitudea about student control. *Notional Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, (4), 99-112.
- Celep, C. (2004). Dönüşümsel liderlik. (4. Baskı). Ankara: Anı.
- Cengiz, G. (2011). Kadın öğretmenlerin kariyer engellerini algılamalarına göre kararlara katılım düzeyleri. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Chaffee, E. E., Sherr, L. A. (1992). *Quality: Transforming Postsecondary Education. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 3, 1992. Publications Department, ASHE-ERIC Higher Education Reports*, George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.
- Cheetham, A. (2007). Growing a research culture, *Address to Academic Senate 4th May, 2007-12-04*, University of Western Sydney.
- Cheung, H. (2006).The measurement of teacher efficacy: Hong Kong primary inservice teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 435 – 451
- Christenson, M., Slutsky, R., Bendau, S., Covert, J., et al. (2002). The rocky road of teachers becoming action researchers. *Teaching and Teacher Education*, 18, 259-272.
- CIU (The Center For International Understanding) (2008). Learning from Singapore.
- CMEC (Council of Ministers of Education, Canada) (2008). *The Development of Education Report for Canada*. http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/122/ICE2008-reports_canada.en.pdf adresinden 06 Eylül 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Cochran-Smith, M. (1991). Learning to teach against the grain. *Harvard Educational Review*, 61(3), 279-310.
- Cochran-Smith, M., Lytle, S. L. (2006). Troubling images of teaching in No Child Left Behind. *Harvard Educational Review*, 76(4), 668-697.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Governement Printing Office.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*. 60, 323–337.
- COM (2009). *European Commission. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and social committee and the committee of the regions. Key Competences for a changing world*. 640 final. Brussels.

- Coolahan, J. (2002). *Teacher education and the teaching career in an era of lifelong learning*, OECD education working paper, No. 2, OECD, Paris.
- Corbeil, J. R. (2003). Online technologies self-efficacy, self-directed learning readiness. Doctoral dissertation, University of Houston.
- Corcoran, T. B. (1995). *Helping teachers teach well: Transforming professional development*. New Brunswick, NJ: Consortium for Policy Research in Education.
- Corcoran, D. (2011, February). *The Need to make 'boundary objects' meaningful: a learning outcome from lesson study research*. Proceedings 7th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Rzeszow, Poland.
- Cordingley, P. (1999). Constructing and critiquing reflective practice, *Educational Action Research*, 7(2) 183-191.
- Costello, P. J. M. (2011). *Effective Action Research Developing Reflective Thinking and Practice*, Second Edition, Continuum International Publishing.
- Coşkun, R. (2002). Modern yönetim yaklaşımları (gücün ve sorumluluğun organizasyona yayılması: çalışanı güçlendirme), İstanbul: Beta.
- Council of the European Union (2007, December). *Conclusions of the council and of the representatives of the governments of the member states, meeting within the council, on improving the quality of teacher education*, Official Journal C 300.
- Council of the European Union (2008, November). *Council conclusions on preparing young people for the 21 st century: An agenda for European cooperation on schools*. Brussels.
- Council of the European Union (2009, November). *Conclusions of the council and of the representatives of the governments of the member states*. Meeting within the council of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders (OJ 2009/C 302/04).
- Craft, A. (2000). *Continuing professional development*. London: Routledge/Farmer.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J.W., Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4. Baskı). Boston: Pearson.
- Çağlayan, S. (2010). Lise 1. sınıf öğrencilerinin geometri dersine yönelik öz yeterlik algısı ve tutumunun geometri dersi akademik başarısını yordama gücü. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çakır, R., Yükseltürk, E. (2010). Bilgi toplumu olma yolunda öğrenen organizasyonlar, bilgi yönetimi ve e-öğrenme üzerine teorik bir çözümleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 501-512.
- Çalık, C., Şehitoğlu, E. T. (2006). Okul müdürlerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 170.

- Çalışkan, H. (2008). İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının derse yönelik tutuma, akademik başarıya ve kalıcılık düzeyine etkisi. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çatmalı, M. (2006). “Gelecek için eğitim” hizmetiçi eğitim kursunun değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Çelik, N. (2012). Matematik öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin ve öz yeterlik algılarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çepni, S., Akdeniz, A. R. (1996). Fizik öğretmenlerinin yetiştirilmesinde yeni bir yaklaşım, *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 221-226.
- Çepni, S., Küçük, M., Gökdere, M. (2002). *Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarındaki araştırmalara yönelik derslerin incelenmesi*. VI. Ulusal Fen Bilimler ve Matematik Eğitimi Kongresinde Sunulan Bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Chong-Mok, W. Y. (2010). Teaching and learning of 21st century competencies in schools presentation by education programmes division / Ministry of Education, National Institute of Education TE21 Summit. Singapore (MOE).
- Çiftçi, F., Yılmaz, H. C. (2004). *Toplam kalite yönetiminin EFQM modeline göre ilköğretim okullarında uygulanması*. (2. Baskı). Ankara: Ertem.
- Çoban, O. (2002, Mayıs). *Bilgi toplumunda eğitimin verimlilik ve iktisadi büyüme üzerine etkileri: teorik bir analiz*. I. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi, İzmit.
- Çokluk, B. O., Yılmaz, K. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41, 47-67.
- Çömek, A. (2009). İnternetin etkin kullanımı ile öğrenme stillerinin öğretmen adaylarının akademik başarı ve tutumlarına etkisi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dalin, P., Rust, V.D. (1996). *Towards schooling for the twenty-first century*, Redwood Books; Great Britain.
- Dana, N. F., Gimbert, B., Silva, D.Y. (1999). Teacher inquiry: staff development for the 21st century. *Pennsylvania Educational Leadership*, 18(2), 6-12.
- Dana, N.F., Hoppey, D.Y. (2009). *The Reflective educator's guide to classroom research, learning to teach and teaching to learn learn through practitioner inquiry*, (2nd Ed.) Corwin Press, A Sage Com.
- Dana, N. F. (2009). *Leading with passion and knowledge: The principal as action researcher*. Corwin ve American Association of School Administrators.
- Darling-Hammond, L. (1994). *Developing professional development schools: early lessons, challenge, and promise*. In L.Darling-Hammond (ed.) *Professional development schools: Schools for developing a profession* 1-27, New York: Teachers College Press.

- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).
- Darling-Hammond, L., Bransford, J. (Eds.) (2005). *preparing teachers for a changing world. report of the committee on teacher education of the national academy of education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2007). The Story of Gloria is a future vision of the new teacher. *Journal of Staff Development*, 28(3), 25-26.
- Darling-Hammond, L., Wei, C. R., Andree, A. (2010). How high-achieving countries develop great teachers, Stanford Center for Opportunity Policy in Education Research Brief.
- Dehghan, F., Sahragard, R. (2015). Iranian efl teachers' views on action research and its application in their classrooms: a case study. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(1), 39-52.
- Demir, K. (2009). İlköğretim Okullarında verilere dayalı karar verme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 367-397.
- Demirbaş, M., Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 363-382.
- Denizoğlu, P. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Derman, A. (2007). Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlik alguları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Deryakulu, D. (2011). KPSS eğitim bilimleri sorularının genel öğretmen yeterliklerinin öğretim teknolojisi alanı ile ilgili alt yeterlik ve performans göstergeleri açısından incelenmesi, *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama 1*(1).
- DeVellis, R. F. (2014). Ölçek Geliştirme-Scale Development, (T. Totan, Çev.). (3.Basımdan Çeviri), Ankara: Nobel.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the education process*. Chicago: Henry Regnery.
- Dewey, J. (1957). Nasıl düşünürüz? (B. Arıkan, S. Akdeniz, O. Etker, Çev.), İstanbul: Muallimler Cemiyeti (orijinal Basım 1957).
- Dinçer, Ö. (1999). İşletme yönetimine giriş, (4. Baskı), İstanbul: Beta.
- Dolapçioğlu, D, S. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Doğan, H. (1997). Mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 30(1),1-26.

- Doğan, S. (2015). Amerika’da araştırmacı öğretmen modeli nasıl uygulanıyor? EğitimTek Akademi. <http://www.egitimdeteknoloji.com/> adresinden 12.03.2015 de erişilmiştir.
- Drage, K. (2010). Professional development: Implicationsfor Illinois careertechnicaleducataionteachers. *Journal of Careerand Technical Education*, 25(2), 27-37.
- Drill, K., Miller, S., & Behrstock-Sherratt, E. (2013). Teachers’ perspectives on educational research. *Brock Education Journal*, 23(1).
- Drucker, P. F. (2006), Knowledge work and knowledge society the social transformations of this century, <http://forum.iop.harvard.edu/> adresinden 22.03.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Dufour, R., Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- DuFour, R. (2007). What might be: Open the door to a beter future, *Journal of Staff Development*, 28(3), 27-28.
- Duran, S. (2011). Beşeri sermayenin ekonomik kalkınmadaki rolü, Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Durğun, S. (2008). İnsan sermayesinden insan yeterliliklerine: ahlâk, insan ve eğitim olgularının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,4(2), 131-133.
- Durukan, T. (2003). Pazar ekonomisi uygulayan ülkelerin yeni ürün geliştirme ve ar-ge harcamaları, *Dokuz Eylül Üniv. SBE Dergisi*, 5(2).
- Dülgeroğlu, E. (2003). Kalkınma Ekonomisi, Bursa: Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayını.
- Dyer, C. (2002). Democratising teacher education research in India. *Comparative Education*, 38(3), 337-351.
- Dyson, A., Deforges, C. (2002). Building research capacity: some possible lines of action (NERF working paper number 1.1), National Educational Research Forum (NERF).
- Earl, L., Fullan, M. (2003). Using data in leadership for learning. *Cambridge Journal of Education*, 33, 383-394.
- Earl, L., Katz, S. (2006). Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement. Thousand Oaks, CA.: Convin Press.
- Eggen, P., Kauchak, D. (1999). Educational psychology: windows on classrooms. (4th ed.). upper saddle river. nj: merrill prentice hall.
- Ehrenberg, R.G., Dominic J. B., Adam G., Willms J. D. (2001). Class size and student achievement, psychological science in the public interest, *American Psychological Society*, 2(1), May 2001.
- Ekiz, D. (2003). Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri. Ankara: Anı.

- Ekiz, D. (2004). Eğitim dünyasının nitel araştırma paradigmasıyla incelenmesi: Doğal ya da yapay. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 415-439.
- Ekiz, D. (2006). Öğretmen eğitimi ve öğretimde yaklaşımlar. (1.Baskı). Ankara: Nobel.
- Ekiz, D. (2006a). Sınıf öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına karşı tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 373-394.
- Ekiz, D. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. (1. Baskı). Ankara: Anı.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Elçiçek, Z. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin bir model geliştirme çalışması, Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Elliot, J., Sarland, C. (1995). A study of teachers' as researchers' in the context of award-bearing courses and research degrees. *British Educational Research Journal*, 21(3), 371-386.
- Elmore, R. F. (2007). Let's act like professionals. *Journal of Staff Development*, 28(3), 31-32.
- English, F. W. (2007). *Encyclopedia of educational leadership and administration*. California: Sage Publications.
- Erbilgin, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ders araştırması hakkındaki görüşleri, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 69-83.
- Eren, E. (2015). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (15. Baskı). İstanbul: Beta.
- Erkiletlioğlu, H. (2013, Haziran). *Dünyada ve Türkiye'de Ar-Ge faaliyetleri*, Türkiye İş Bankası, İktisadi Araştırmalar Bölümü.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K.(2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri J Med Sci*, 33(1), 210-23.
- Ersoy, A. F., Çengelci, T. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının araştırma deneyimi: nitel bir çalışma, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(2), 507-554.
- European Commission (2004, September). *Implementation of "Education ve Training 2010" Work Programme. Working Group A Improving the Education of Teachers and Trainers*. Progress Report September 2004. European Commission. Brussels.
- European Commission (2005, June). *Testing Conference on the Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, 20th–21st June 2005. European Commission. Brussels.
- European Commission (2007). *Communication from the commission to the council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education*. COM (2007) 392 final.
- European Commission (2007a). *Implementation of 'Education and Training 2010' Work programme. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework*. European Commission. Brussels.

- European Parliament and Council (2006, November). *Establishing an action programme in the field of lifelong learning*. Official Journal of the European Union, 24.11.2006. Decision No 1720/2006/EC of 15 November 2006.
- EURYDICE (2002). *The teaching profession in Europe: Profile, trends, and concerns. Initial training and transition to working life. Key topics in education in Europe* Volume 3. European Commission / EURYDICE. Brussels.
- EURYDICE (2002a). *The teaching profession in Europe: Profile, trends, and concerns Teacher Supply and Demand at General Lower secondary Level. Key topics in education in Europe*. Volume 3. European Commission/EURYDICE. Brussels.
- EURYDICE (2003). *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Key topics in education in Europe*. Volume 3. European Commission /EURYDICE. Brussels.
- EURYDICE (2004). *Keeping teaching attractive for the 21st century. Key topics in education in Europe*. Volume 3. European Commission/EURYDICE. Brussels.
- EURYDICE (2004a). *Evaluation of teacher education institutions—a quick data collection*. EURYDICE. Brussels.
- EURYDICE (2006). *Quality assurance in teacher education in europe*, EURYDICE Brussels.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Key data on teachers and school leaders in europe*. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Evans, L. (2007). *Developing research cultures and researchers in HE: the role of leadership, school of education*, University of Leeds, Annual Conference of the Society for Research into Higher Education (SRHE), submission no. 0132.
- Evans, L. (2011). The scholarship of researcher development: Mapping the terrain and pushing back boundaries. *International Journal for Researcher Development* 2(2), 75–98.
- Everton, T., Galton, M., Pell, T. (2002). Educational research and the teacher. *Research Paper in Education*, 17(4), 373-401.
- Eyi, T. F. (2006). Adana İli ilköğretim müfettişlerinin araştırma görevlerini gerçekleştirmelerine ilişkin görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Faghihi, F., Rakow, E. A., Ethington, C. (1999, April). *A Study of factors related to dissertation progress among doctoral candidates: Focus on students' research self-efficacy as a result of their research training and experiences*. The Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Ontario, Canada.
- Farber K., Armaline W. (1994). Examining cultural conflict in urban field experiences through the use of reflective thinking. *Teacher Education Quarterly*. 21(2), 59-76.
- Farrell, T. (1998). Reflective teaching: the principles and practices. *In Forum*, 36(4).

- Fensham, P. (1988). *Development and dilemmas in science education*, The Falmer Press, Philadelphia.
- Fernandez, C., Yoshida, M. (2004). *Lesson study: A case of a Japanese approach to improving instruction through school-based teacher development*, Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Ferrance, E. (2000). *Themes in education. action research*. LAB. A program of the Education Alliance.
- Fındıkçı, İ. (1996). Bilgi Toplumunda Yöneticilerde Kendini Geliştirme. İstanbul: Kültür Koleji Vakfı Yay. No:2.
- Fındıkçı, İ. (1998). Enformasyon bilgi toplumu dosyası; bilgi toplumunda eğitim ve öğretmen; *Bilgi ve Toplum Dergisi*, 1.
- Fındıkçı, İ. (1999). İnsan kaynakları yönetimi, (1. Baskı). İstanbul: Alfa.
- Fischer, M. M. (2001). Innovation, knowledge creation and systems of innovation, *The Annals of Regional Science*, 35(2),199-216.
- Finnish National Board of Education (FNBE) (2012). *Education in Finland, Finnish education in a nutshell*. http://www.oph.fi/download/146428_Finnish_Education_in_a_Nutshell.pdf adresinden 20.11.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Finnish National Board of Education (FNBE) (2014). *Education in Finland, Strategy of the Finnish National Board of Education Learning and Competence 2020*, http://oph.fi/english/publications/2011/learning_and_competence_2020 adresinden 20.11.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., Hyun, H. H. (2012). How to Design and Evaluate Research in Education (8th edt.). New York: McGraw-Hill Companies.
- Fredriksson, U. (2003). Changes of education policies within the european union in the light of globalisation. *European Educational Research Journal*, 2(4).
- Fredriksson, U. (2006, October). *Co-operative Partnerships in Teacher Education Proceedings of the 31st Annual ATEE Conference*, Convention Center Bernardin, Portorož, Slovenia <http://www.pef.uni-lj.si/atee> adresinden 19.10.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Friedman, A. ve Kass, E. (2001). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675–686.
- Frimannsson, G. H. (2006). Introduction: Is there a Nordic model in education?, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 223-228, DOI: 10.1080/00313830600743233.
- Fullan, M. (1982). The Meaning of educational change. New York: Teachers' College.
- Fullan, M. (1999). Change forces: the sequel. London: Falmer.
- Fullan, M. (2007). Change the terms for teacher learning. *Journal of Staff Development*, 28(3), 35-36.

- Furlong, J., Oancea, A. (2005). Assessing quality in applied and practice-based educational research: A framework for discussion. Oxford: Oxford University Department of Educational Studies.
- Gamsız, Ş. (2013). Öğretmenlerde stres kaynakları, öz yeterlik, a tipi kişilik ve iş doyumunu. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Garrido, E., Pimenta, S. G., Maura, M. O., Fusari, M. F. R. (1999). Collaborative Research as an Approach to Foster Teacher Development, Teachers' Production of Knowledge and Changes in School Practices, Educational Action Research.
- Garvin, D. A.(1994). Building a learning organization, *Harvard Business Review*, 71(4) 78–91.
- Garvin, D. A. (2000). *Learning in action: A guide to putting the learning organization to work*. Boston: Harvard Business School Press.
- Geijsel, F., Meijers F., Wardekker W. (2007). Leading the process of reculturing: roles and actions of school leaders. *Australian Educational Researcher* 34(3), 135–161.
- Genç, B. (2004). The nature of reflective thinking and its implications for in-service teacher education. *Çurkurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 13(1), 235-243.
- Genç, M. (2006). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin değişime karşı gösterdiği direnç. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gençtürk, A. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Gentry, D. R. (2005). Technology supported data-driven decision-making in an Oklahoma elementary school. Doctoral dissertation, University of Oklahoma. UMI Number: 3159278.
- Ghaith G., Yaghi H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* 13(4): 451–458.
- Gibbs, C. (2002). Effective teaching: Exercising self-efficacy and thought control of action, 30.11.2015 tarihinde <http://www.leeds.ac.uk> adresinden erişildi.
- Gibson. S., Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal Of Educational Psychology*,76(4), 569-582.
- Gitlin, A., Barlow, L., Burbank, M. D., Kauchak, D., Stevens, T. (1999). Preservice teachers' thinking on research: Implications for inquiry oriented teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 15, 753-770.
- Glass, G. V., Cahen, L.S., Smith, M.L., Filby, N.N. (1982). *School class size: Research and policy*. Beverly Hills, CA: SAGE, Publications.

- Goe, L., Stickler L. M. (2008). *Teacher quality and student achievement: making the most of recent research*. Washington, DC.: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers*. New York: Holt, Rinehart ve Winston.
- Goodnight, R. (2011). *Encyclopedia of leadership*. London: Sage Publications.
- González, J., Wagenaar, R. (Eds.) (2005). *Tuning educational structures in europe II. universities' contribution to the Bologna process*. University of Deusto ve University of Groningen.
- Gonzalez, H. B., Kuenzi, J. J. (2012, August). *Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: A primer*. Congressional Research Service, Library of Congress.
- Gopinathan, S., Tan, S., Yanping, F., Devi, L., Ramos, C., Chao, E. (2008). *Transforming teacher education: Redefined professionals for 21st century schools*. Singapore: NIE (2008)/International Alliance of Leading Education Institutes.
- Gottfried, S. S., Kyle, W. C. (1992). Textbook use and the biology education desired state, *Journal of Research in Science Teaching*. 29(2), 35-49.
- Gömleksiz, M. N. (2004). *Öğretmenlik mesleğinin nitelikleri*. M.Taşpınar (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (152). Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Grant, C. A., Gillette, M. (2006). A candid talk to teacher educators about effectively preparing teachers who can teach everyone's children. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 292-299. DOI: 10.1177/0022487105285894.
- Gratch, A. (2002). Teachers doing qualitative research: Examining school practices. *Educational Studies*, 33(4), 423-435.
- Griffioen, D. M. E., De Jong, U., Jak, S. (2013). Research self-efficacy of lecturers in non-university higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 50(1), 25-37.
- Griffioen, D.M.E., De Jong, U. (2014). Implementing Research in Higher Professional Education: Factors that Influence Lecturers' Perceptions. *Educational Management Administration and Leadership*. <http://intl-ema.sagepub.com/content/43/4/626>
- Griffith, B. A, Frieden, G. (2000). Facilitating reflective thinking in counselor education. *Counselor Education and Supervision*. 40(2), 82-94.
- Gu, L., Wang, J. (2006). School-based research and professional learning: An innovative model to promote teacher professional development in China. *Teaching Education*, 17, 59-73.
- Guskey, T., Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*. 31. 627-643.
- Gülbahar, Y. (2005). Web-destekli öğretim ortamında bireysel tercihler, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(2).

- Gündüz, Y. (2013). Öğretmenlerin Kariyer Geliştirmelerinde Müdürlerin Liderlik Rolünün İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1).
- Günel, M., Tanrıverdi, K., (2012, Haziran). *Boylamsal araştırma projesi: hizmetiçi eğitim ve sınıfıçi uygulamalarının, öğretmen pedagojisine, öğrenci akademik başarısına, düşünme becerilerine etkisinin araştırılması*. 10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (UFBMEK), Niğde.
- Güneş, H. (1999). Okullarda örgütsel değişme sürecinin yönetimi, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 257.
- Gürkan, M. (2006). Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karara katılma durumları. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Güven, İ. (2001). Öğretmen yetiştirmenin uluslararası boyutu. *Milli Eğitim Dergisi*, 150(10).
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., Dalgıç, G. (2011). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 2(2), 145-166.
- Hammond, M., Collins, R. (1991). *Self-Directed Learning: Critical Practice*. Nichols/GP Publishing, 11 Harts Lane, East Brunswick, NJ 08816.
- Hansen, S. E. (1999). Teacher education in Finland – updating the 1996 SIGMA report, Abo Academy, *TNTEE Publications*, 2(2), Finland.
- Hargreaves, D. (2000). The Relevance of qualitative research, *Oxford Review of Education*, 393-405.
- Harris, A., Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13, 172–181.
- Hazelcorn, E. (2005). *University Research Management: developing research in new institutions*, Paris, OECD.
- Heck, R. H., Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management. *Educational Management Administration ve Leadership*, 33(2), 229–244.
- Human Development Index (HDI). (2012). Human Development Index, UNDP.
- Helvacı, M. A. (2015). Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi, ilke, yöntem ve süreçler, (3.Baskı). Ankara: Nobel.
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: substantive implications and measurement dilemmas. *Educational Research Exchange Konferansı, Texas. Ocak 26*. EDSR No: ED 452208.
- Henson, R.K., Lori R. (2001). Reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments, *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 404–420.
- Henson, R.K., Roberts, J.K. (2006). Use of Explatory Factor Analysis in Published Research. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 393-416.

- Hitchcock, G., Hughes, D. (1995). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school based research* (2nd ed.). London: Routledge.
- Holden, G., Barker, K., Meenaghan, T., Rosenberg, G. (1999). Research self-efficacy: A new possibility for educational outcomes assesment, *Journal of Social Work Education*, 35(3), 463-476.
- Holmesland, I., Tarrou, A. L. H. (2001). Institutionalising reserach in teacher education: The creation of a research centre as a means of lifelong learning for teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 24(1), 67-76.
- Holy, P. (1991). *Action research, the missing link in the creation of schools as centers of inquiry*,(in *Staff Development for Education in the '90s*, Teachers College, Columbia university, New York and London, second edition, (Edited by Lieberman, A. ve Miller, L.).
- Holt, R. D. (1995). The interaction of researchers with teachers: What scientists can offer elementary and secondary schools. *Physics Plasmas*, 2(6), 2605-1608.
- Hopkins, D. (2014). *A teacher's guide to classroom research*. (5th ed.) New York: Open University Press.
- Hoy, W. K., Miskel, G. (2012). *Educational administration, theory, research and practice (7. Baskı)*. S. Turan (Ed.). Ankara: Nobel.
- Huang, H. J. (2001). Professional development through reflection: A study of preservice teachers' reflective practice. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5(6).
- Hubbard, R. S., Power, B. M. (1993). *The art of classroom inquiry: A handbook for teacher researchers*. Portdmouth, NH: Heinemann.
- İlhan, A. H. (2007). Öğretmenlerin mesleki ve kişisel yeterliklerinin eğitim üzerine etkisi, Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- International Labour Organization (ILO) (2014). Investing in teachers means investing in the future, <http://www.ilo.org/> adresinden 19.10.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Imig, D. G., Imig, S. R. (2006). What do beginning teachers need to know? *Journal of Teacher Education*, 57(3), 286-291.
- İlhan, A., Erdem, M., Çakmak, A., Erdoğan, E., Sevinç, Ö.S. (2011). İlköğretim okullarının mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının değerlendirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 151-166.
- İlhan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(14).
- İlhan, N., Şekerci, A. R., Sözbilir, M., Yıldırım, A. (2013). Eğitim araştırmalarına yönelik öğretmen tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 04(08), 31-56 ISSN 1308 – 8971.
- İnan, G. (2011). Eylem araştırması: eğitimde değişimin yaratılmasında öğretmenin gücü, *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 481-486.

- Ingersoll, R. M. (2007). *A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations, consortium for policy research in education*. University of Pennsylvania.
- Institute For Educational Leadership. (2000). *Leadership for student learning: reinventing the principalship*. Washington, DC: P.4.
- İpek, C., Tekbıyık, A., Ursavaş Ö. F. (2010). Lisansüstü öğrencilerinin araştırma öz-yeterlik inançları ve bilgisayar tutumları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 127-145.
- İşbaşı, J. (2000), Çalışanların yöneticilerine duydukları güvenin ve örgütsel adalete ilişkin algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışının oluşumundaki rolü: bir turizm örgütünde uygulama, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Jackson, D. L., Rebecca, P. S., Gillaspı, A. (2009). Reporting Practices in Confirmatory Factor Analysis: An Overview and Some Recommendations. *Psychological Methods*, 14(6), 6–18.
- Jenkins, D. E. C. (2010). The making of a researcher, researcher-in-the-making: An empirical examination of practices and processes involved with doctoral research training. Doctoral dissertation. Publication No. AAT 3439435.
- Johns, C. (2009). *Becoming a Reflective Practitioner*. West Sussex: WileyBlackwell.
- Johnson, B. (1993). Teacher-as-researcher. http://www.ied.edu.hk/edchange/resource/education4_2_18.html Erişim tarihi: 05.Mart.2015.
- Kalkan, M. (2012). Sosyal öğrenme kuramı. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.). *Eğitim psikolojisi içinde* (4. Baskı). (s. 245-269). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaptan, S. (2000). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri. (11. Baskı). Ankara: Bilim.
- Kapıcı-Zengin, U. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve sınıf içi iletişim örüntüleri. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karahan, Ş. (2008). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. (28.baskı). Ankara: Nobel.
- Karip, E. (1996). Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi* 2, 245-247.
- Katz, E. (2002). Developing the Research Culture: The Impact on an Academic College of Education in Israel, Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy at the University of Leicester, England.
- Kaya, S., Kartallıoğlu, S. (2010). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2).
- Kayabaş, Y. (2008). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmesinin önemi ve esasları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 9-32.
- Kaynak, M. (2014). Kalkınma İktisadı. (5. Baskı), Ankara: Gazi Kitabevi.

- Kearney R. C., Hays, S. W. (1994). Labor Management Relations and Participative Decision Making: Toward a New Paradigm, *Public Administration Review*, 54(1).
- Keith, E. L., Theodore, G. J. (1984). *Characterization of Innovations Introduced on the US: Market in 1982*, The Futures Group, US: Small Business.
- Kelley, C., Peterson, K. (2000). *The Work of principals and their preparation: addressing critical needs for the 21st century*. National Center On Education And The Economy.
- Kelly, M., Grenfell, M., Gallagher-Brett, A., Jones, D., Richard, L. (2002). *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe. A Report to the European Commission DG Education and Culture*. University of Southampton, UK.
- Kelly, M., Grenfell, M. (2004). *European profile for language teacher education. A frame of reference*. University of Southampton, UK.
- Kember, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K. (1999). Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education*, 18(1), 18-30.
- Kember, D., Leung, D.Y.P., Jones A.Y., McKay, J., Sinclair, K. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assesment and Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381-395.
- Kennedy, M. (1998). *The relevance of content in inservice teacher education*. American Educational Research Association, San Diego, CA. April.
- Kennedy, B., Manise, J., Montgomery, S. (2008, April). *Report and recommendations for education policy leaders*. Pearson Foundation/CCSSO International Conference on Science and Mathematics Education.
- Kılıç, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini uygulama ve gözleme düzeyleri. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 155-168.
- Kılıç, A., Acat, M.B. (2007). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin gereklilik ve işe vurukluk düzeyi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 21-37.
- Kibritçioğlu, A.(1998). İktisadi Büyümenin Belirleyicileri ve Yeni Büyüme Modellerinde Beşeri Sermayenin Yeri, *AÜ Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 53(1-4).
- Killion, J. P., Todnem, G. (1991). A process of personal theory building. *Educational Leadership*, 48(6), 14-17.
- Kim, G. (2005). *Education policies and reform in South Korea (Human Development Network, Education)*. Washington, DC: The World Bank.
- Kim., E. (2007). *The quality and qualifications of the teaching force in the republic of Korea*. In R.M. Ingersoll (Ed.), *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*.

- Kim, M., Lavonen, J., Ogawa, O. (2009). Experts' opinions on the high achievement of scientific literacy in PISA 2003: A comparative study in Finland and Korea, *Eurasia Journal of Mathematics, Science ve Technology Education*, 5(4), 379-393.
- King, P., Kitchener, K. (1994). Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults, <http://www.myunion.edu> adresinden edinilmiştir.
- Koç, G. (2003). Sosyal Öğrenme Kuramı. A. Ulusoy (Ed.). *Gelişim ve öğrenme içinde* (2. Baskı). Ankara: Anı.
- Koç, C. (2015). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde eylem araştırmasına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39(1), 143-167.
- Koçel, T. (2003). İşletme yöneticiliği, (9. Baskı), İstanbul: Beta.
- Kongar, E. (1999). *Türkiye'de araştırma kültürünü engelleyen öğeler ve bunların aşılma yolları*, TÜBİTAK-TTGV-TÜSİAD 1999 Teknoloji Kongresi.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar, çözümler ve öneriler, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Korkmaz, İ. (2008). *Sosyal Öğrenme Kuramı*. Binnur Yeşilyaprak (Ed.). Eğitim Psikolojisi Gelişim- Öğrenme- Öğretim. Ankara: Pegem A.
- Kosnik, C., Beck, C. (2000). The action research process as a means of helping student teacher understand and fulfill the complex role of the teacher. *Educational Action Research*, 8, 119-136.
- Kotan, H. (2011). Ar-Ge desteğinin şirket satış, karlılık ve hisse senedi değerlerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kozan, S. (2007). Yansıtıcı düşünme becerisinin kaynak tarama ve rapor yazma derslerindeki etkisi. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Koul, R., Rubba, P. (1999). An analysis of the reliability and validity of personal internet teaching efficacy beliefs scale. *Electronic Journal Of Science Education*, 4(1).
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. (1999). İlköğretim müfettişlerinin araştırma yeterlikleri ve araştırma eğitimine ilişkin görüşler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19, 325-339.
- Köksal, D., Razi, S. (2011). An investigation into ELT professionals' research culture in Turkey. *Eğitim ve Bilim*, 36(62), 209-224.
- Kösterelioğlu, İ., Kösterelioğlu, M. A. (2008). Okul Temelli Mesleki Gelişim Çalışmalarının, Okullarda Öğrenen Örgüt Kültürü Oluşturmaya Katkısı. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, 10(2), 243-255.
- Kuruoğlu, N. V., Hacıfazlıoğlu, Ö. (2011), Azınlık ilköğretim okullarında öğretmenlerin karara katılımı, *Ahi Evran Üniv. Eğt. Fak. Dergisi*, 12(3), 235-253.

- Kurt, M. (2004). *Türkiye ekonomisinin kalkınma sorunu için bir model önerisi: bilgi temelli kalkınma*, I. Ulusal Genç Bilimadamları Sempozyumu, Bildiriler Kitabı, Bursa.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik inançları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Kurt, M. (2015). The teachers' research self-efficacy and attitudes towards scientific research based on different parameters: A case study of Agri Province. *Educational Research and Reviews*, 10(14), 1922.
- Kushner, S. N. (1993, February). *Teacher efficacy and pre-service teachers: a construct validation. paper presented at the annual meeting of the eastern educational research association in clearwater*. Clearwater Beach, FL, USA.
- Kuş, B. B. (2005). Öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 425-433.
- Küçük, M. (2002). Hizmet-içi aksiyon araştırması kurs programının fen bilgisi öğretmenlerine uygulanması: bir örnek olay çalışması. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Kümüş, A. (1998). Öğrenen organizasyon olarak okul. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kynaslahti, H., Kansanen, P., Jyrhama, R., Krokfors, L., Maaranen, K., Toom, A. (2006). The multimode programme as a variation of research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22, 246-526.
- Lambie, G. W., Hayes, B. G., Griffith, C., Limberg, D., Mullen, P. R. (2014). An exploratory investigation of the research self-efficacy, interest in research, and research knowledge of Ph. D. in education students. *Innovative Higher Education*, 39(2), 139-153.
- Lane, A. M., Hall, R., Lane, J. (2004). Self-efficacy and statistics performance among Sport Studies students. *Teaching in Higher Education*, 9(4), 435-448.
- Langer, J. A. (2000). Excellence in English in middle and high school: how teachers' professional lives support student achievement. *American Educational Research Journal* 37, 397-439.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher*, 21(1), 699-715.
- Lee, M. K. (2008). *The PISA results and the education system in Korea*. Korea Institute of Curriculum ve Evaluation.
- Lei, S. A. (2008). Factors changing attitudes of graduate school students toward an introductory research methodology course. *Education*, 128(4), 667-685.
- Levent, F., Gökkaya, Z. (2014). Education policies underlying south Korea's economic success, *Journal Plus Education*, 10(1), 275-291.

- Levent, F., Yazıcı, E. (2014), Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi, *Eğitim bilimleri dergisi*, 39(121-143), DOI: 10.15285.
- Lewandowski K. L. (2005). A Study of the relationship of teachers' self-efficacy and the impact of leadership and professional development. Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania.
- Lewis, C. (2002). *Lesson study: a handbook of teacher-led instructional change, research for better schools*, Philadelphia.
- Lewis, N., Benjamin, W. K., Juda, N., Marcella, M. (2008). Universities as learning organizations: Implications and challenges. *Educational Research and Review*, 3(9), 289-293.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A., Postaref, L. (2004, June). *The effect of discipline on motivational and self-efficacy beliefs and on approaches to teaching of Finnish and English university teachers*, SIG Higher Education Conference, University of Helsinki, Finland.
- Lisbon European Council (2000). Presidency conclusions, [www.document http://ue.eu.int/en/Info/eurocouncil/index.htm](http://ue.eu.int/en/Info/eurocouncil/index.htm) adresinden edinimiştir.
- Liu, W. C. (2012). World's educational issues, policies and research in the 21st century: The Singapore's perspective. *Journal of all India Association for Educational Research*, 24(1), 15-18.
- Locke, E.A., Schweiger, D.M., Latham, G. P. (1986). Participation in decision making: when should it be used? *Organizational Dynamics*, 14.
- Louis, K., Kruse, D. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Louis, K. S., Kruse, S. D., Marks, H.M. (1996). *Schoolwide professional development*. In F. Newmann and Associates, *Authentic Achievement: Restructuring schools for intellectual quality*, 170-203. San Francisco: Jossey- Bass.
- MacBeath, J. (2007). Leadership as a subversive activity. *Journal of Educational Administration*, 45(3), 242-264.
- Malaty, G. (2007). What are the reasons behind the success of Finland in PISA? *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 28(6).
- Marks, H. M., Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Education Administration Quarterly* 39(3), 370-397.
- McBee, M. T. (2004). The classroom as a laboratory: An exploration of teacher research. *Roepers Review*, 27 (1), 52-58 DOI: 10.1080/02783190409554288
- McLeod, S. (2007). Essential elements of data-driven PLCs. <http://scottmcleod.net/> adresinden 20.03.2015 tarihinde erişilmiştir.
- McMahon, T. (1999). Is reflective practice synonymous with action research? *Educational Action Research*, 7(1), 163-169.
- McMillan, J. H., Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence -based inquiry* (6thEd.). Boston: Pearson.

- McMillan, J. H., Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th Edition). Boston: Pearson Education.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006). *Mesleki gelişim. Araştırma teknikleri modülü*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2008). *Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2010). *Öğretmen yeterlikleri ve okul temelli mesleki gelişim kılavuzu*, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2012). *Dünden bugüne hizmet içi eğitim*, Hazırlayanlar: Ünsal, N., Kaplan, S., Ertürkmen, M., A., Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2014). 2015 Mali yılı performans programı, Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2015). Yenilik ve eğitim teknolojileri genel müdürlüğü. <http://yegitek.meb.gov.tr/> adresinden 10.06.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2016). <http://www.meb.gov.tr/> adresinden 10.06.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Meijer, C. J.W., Foster S.F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral change. *The Journal of Special Education* 22(3), 378–385
- Mengi, F., Schreglmann, S. (2013). Akademisyenlik bağlamında bilimsel üretkenliği etkileyen çevresel faktörler, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(1), 1 -17.
- Merriam, S.B. (2013). *Qualitative Research: Nitel Araştırma* (Çev. Ed.: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage Publications.
- Merter, F., Koç, S., (2010). İlköğretim öğretmenlerinin bilgi toplumu eğitimi konusundaki tutumları, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 2010, 5(4), Article Number: 1C0269.
- Mete, A. (2004, Temmuz). İlköğretim okullarında öğretmenlerin güçlendirilmesi, *XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Meydan, C. H., Şeşen, H. (2015). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları*, (2. Baskı). Ankara: Detay.
- Mitchell, M., Marchington, A., Wilkinson, P., Ackers J. (1994). Understanding The Meaning Of Participation: Views From The Workplace, *Human Relations*, 47(8).

- Milner, R., Woolfolk Hoy, A. (2002). Respect, social support and teacher efficacy: A case study. Paper presented at the American Educational Research Association, New Orleans. LA.
- Miller, J. K. (2007). The use of data to inform decisions by elementary building principals. Doctoral dissertation, University of Nebraska, Lincoln, Nebraska, UMI Number: 3293915.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). T.C. Resmi Gazete. 1739, 24 Haziran 1973.
- Mills, N., Pajares, F., Herren, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39(2), 276-295.
- Mills, G. E. (2014). *Action research: a guide for the teacher researcher*, (5th Edition), Pearson Higher Ed USA.
- Milson A. J., Mehlig L. M. (2002). Elementary school teachers' sense of efficacy for character education. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 47-53.
- Ministerial Council on Education (2003). *A national framework for professional standards for teaching*. Australia: MCEETYA.
- Ministry of Education and Culture (2014). Teacher education in Finland, http://oph.fi/download/154491_Teacher_Education_in_Finland.pdf adresinden 18.11.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Ministry of Education Singapore (MOE) (2006). Strengthening teacher development: the structured mentoring programme for beginning teachers.
- Ministry of Education Singapore (MOE) (2014). Educational administration and finance. http://english.moe.gov.kr/web/1700/site/contents/en/en_0212.jsp adresinden 09.05.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Ministry of Education Singapore (MOE) (2014a). Teacher education and qualifications. http://english.moe.gov.kr/web/1701/site/contents/en/en_0213.jsp adresinden 09.05.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Moallem, M. (1997). The Content and Nature of Reflective Teaching: a Case of an Expert Middle School Science Teacher. *The Clearing House*. 70(3), 143-151.
- Montcalm, D. M. (1999). Applying Bandura's theory of self-efficacy to the teaching of research. *Journal of Teaching in Social Work*, 19(1), 93-107.
- Moolenaar N. M., Daly A.J., Slegers, P. J. C. (2010). Occupying the principal position: examining the relationships between transformational leadership, social network position and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly* 46(5), 623-670.
- Moran, T., Hoy A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing elusive construct. *Teaching And Teacher Education* 17, 783-805.
- Mortimore, P. (2000). Does educational research matter? *British Educational Research Journal*, 26(1), 5-24.
- Mosteller, F. (1995). The Tennessee study of class size in the early school grades. *The Future of Children*, 5(2), 113-127.

- Mouly, G. (1963). *The Science of educational research*, New York: American Book.
- Murata, A. (2011). *Introduction: Conceptual overview of lesson study lesson study research and practice in mathematics education*, L., Hart, A., Alston ve A., Murata (Eds.), *Lesson study research and practice in mathematics education*, Springer Netherlands, 1-12.
- Najafbagy, R., Doroudi, H. (2010). Model of learning organization in broadcasting organization of Islamic Republic of Iran. *Serbian Journal of Management*, 5(2), 213- 225.
- Nartgün, Ş. S. (2002). Bilgi toplumu olma yolundaki Türkiye’de eğitim. *Eğitim Araştırmaları* 6: 131-135.
- Nartgün, Z., Uluman, M., Akın, Ç., Çelik T., Çevik, C. (2008, Eylül). *Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma öz-yeterliklerinin incelenmesi*, 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Sakarya.
- Natalie, N., Pareja R., Bart, J. B., McKenney S.E. (2014). Linking research and practice through teacher communities: a place where formal and practical knowledge meet?, *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 183-203, doi:10.1080/02619768.2014.882312.
- National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) (2001). *Early adolescence generalist standards. For teachers of students ages 11–15 Second Edition* <http://www.nbpts.org> adresinden 18.10.14 tarihinde erişilmiştir.
- National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) (2002), *What teachers should know and be able to do?*, http://www.nbpts.org/sites/default/files/what_teachers_should_know.pdf adresinden 21.12.2014 tarihinde erişilmiştir.
- National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) (2012). *Early childhood generalist standards, third edition, for teachers of students ages 3–8* <http://www.nbpts.org> adresinden 18.10.14 tarihinde erişilmiştir.
- National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) (2012a). *Middle childhood generalist standards, third edition, for teachers of students ages 7–12*, <http://www.nbpts.org> adresinden 18.10.14 tarihinde erişilmiştir.
- National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) (2014). *What teachers should know and be able to do*, <http://www.nbpts.org/national-board> adresinden 18.10.14 tarihinde erişilmiştir.
- National Centre for Entrepreneurship in Education (NCEE) (2013). South Korea: Instructional Systems. <http://ncee.org.uk/> adresinden edinilmiştir.
- Nesterova, V. D., Sabirianova, Z. K. (1998). Investment in human capital under economic transformation in Russia, *EERC Working Paper Series*, 99(04).
- Neufeld, K. (1990). Preparing future teachers as researchers. *Education*, 110(3), 345-352.
- New Zealand Ministry of Education, (2014), *Professional standards: Criteria for quality teaching. Area school teachers and unit holders*. Wellington: 1999 <http://www.minedu.govt.nz> adresinden 18.10.14 tarihinde erişilmiştir.

- Newman, K. A. (1994). *Researching teachers in residence: bringing more minority teachers and preservice teachers into the research arena*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA, April 4-10, 1994. (ERIC ED 3750854).
- Newmann, F.M. (1996). *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nolan, J. F., Huber, T. (1989). Nurturing the reflective practitioner Through instructional supervision: A review of the literature. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(2), 126-145.
- Norton, J. L. (1994). Creative Thinking and Reflective Practitioner. *Journal of Instructional Psychology*. 21(2), 139-148.
- Norton, L. S. (2009). *Action Research in Teaching and Learning: A Practical Guide to Conducting Pedagogical Research in Universities*. Abingdon: Routledge.
- Nowak, K., Krcmar, M. (2003). *Improving computer efficacy and perceptions of technology related careers in the classroom: A case study*. In annual conference of the International Communication Association, San Diego, CA.
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu-eğitim-yeni kimlikler-II: bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler. Ankara: *Ankara Üniversitesi Eğitim. Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1-2), 341-350.
- Opetusalan Ammattijärjestö (OAJ) (2008). *Teacher education in Finland, The Trade Union of Education in Finland (OAJ)*, Helsinki. www.oaj.fi adresinden 20.11.2014 tarihinde erişilmiştir.
- O'Brien, R. (1998) *An Overview of the Methodological Approach of Action Research*. Faculty of Information Studies, University of Toronto, <http://www.web.ca/~robrien/papers/xx%20ar%20final.htm> adresinden 02.01.15 tarihinde erişilmiştir.
- Ong, C. S., Lai, J. Y. (2006). Gender differences in perceptions and relationships among dominants of e-learning acceptance. *Computers in human behavior*, 22(5), 816-829.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2001). The well-beings of nations, the role of human and social capital, *OECD Publications*, 1-118.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2002), *Frascati kılavuzu, Araştırma ve deneysel geliştirme taramaları için önerilen standart uygulama*, Çev: TÜBİTAK.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2004) *Completing the foundation for lifelong learning—An OECD Survey of upper secondary schools*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005) *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS. Paris: OECD Publications <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2011). *PISA 2009 Results: Executive summary*.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2011). *Lessons from PISA for the United States, strong performers and successful reformers in education*, OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2012). *Statistics website, science, technology and patents section*.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2012a). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2012b). *Lessons from PISA for Japan, strong performers and successful reformers in education*. OECD Publishing.
- O'Neill, K., Fry, B., Hill, D., Bottoms, G. (2003). *Good principals are the key to successful schools: six strategies to prepare more good principals*. Atlanta: Southern Regional Education Board.
- Orhan, F. (2005). Bilgisayar öğretmen adaylarının, bilgisayar kullanma öz-yeterlik inancı ile bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 173-186.
- Öğüt, A. (2003). *Bilgi Çağında Yönetim* (2. Baskı), Ankara: Nobel.
- Özçallı, S. (2007). Öz-yeterlik inancı (teacher efficacy) ve yansıtıcı düşünce yetkinliği (reflective thinking) açısından hizmet-içi eğitim programının öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki olası etkileri. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, S. (2002). Eğitimde toplam kalite yönetimi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 253-270.
- Özdemir, İ. (2003), Öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul yöneticisinin rolü, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(3), 448-465.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özden, Y. (2013). Eğitimde yeni değerler. Eğitimde dönüşüm (9.Baskı). Ankara: Pegem A.
- Özkan, Ö., Tekkaya, C., Çakıroğlu, J. (2002). *Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz-yeterlik inançları*. V. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara.
- Öztürk S. (2003). Yansıtımlı öğrenmeye dayalı okuma modelinin geliştirilmesi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Öztürk, İ. H. (2012). Tarih öğretmeni eğitiminde eylem araştırması yaklaşımının kullanılması: bir model önerisi, *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 1(1), 99-115.
- Pajares, F. (1996). Self efficacy beliefs in academic settings. *Review Of Educational Research*, 66(4), 543–578.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self efficacy research in m. maehr vep.r. pintrich (eds.) *Advances in Motivation and Achievement*.(10),1– 49. Greenwich, CT: JAI Pres.
- Pajares, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory and of Self-efficacy. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>.
- Palmer, M., Winters, K. T. (1993). *İnsan kaynakları*. (Çev. D. Şahiner). İstanbul: American Management Association/Rota Yayın Yapım Tanıtım.
- Papanastasiou, E. C. (2005). Factor structure of the ‘Attitude Toward Research’ scale. *Statistics Education Journal* 4(1), 16–26.
- Park, S. (2010). Teacher policies in korea. http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/Teacher_Policies_in_Korea1.pdf adresinden 09.05.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Parse, R. R. (2007). Building a research culture, *Nursing Science Quarteley*, 20(3), 197-198.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (No. 4). Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research ve evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (3. Baskı). (M. Bütün ve SB Demir, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.
- Penick, J. E. (1995). New goals for biology education, *Bioscience*, 45(6), 52-57.
- Petko, J. (2012). Counselor Education Doctoral Students’ Levels Of Research Self-efficacy, Interest In Research, And Research Mentoring: A Cross-sectional Investigation. Doctoral Dissertation, University of Central Florida, Orlando, USA.
- Peuch, J. (2011). *The educational system in South Korea: A case study*. Social Regimes and globalization, Université Libre de Bruxelles.
- Pickett, A. (2005). Reflective teaching practices and academic skills instruction. *Retrieved January, 14*.
- Pillay, H., Irving, K., Tones, M. (2007). Validation of the diagnostic tool for assessing tertiary students’ readiness for online learning. *High Education Research and Development*, 26(2), 217-234.
- Plowden, B. (1967). *Children and their primary schools, a report of the central advisory council for education*, London Her Majesty's Stationery Office.
- Pollard A. (2002). *Reflective teaching: Effective and research-based professional practice*. London: Continuum.

- Prestine, N.A. (1993). Extending the essential schools metaphor: Principal as enabler. *Journal of School Leader*, 3(4), 356-379.
- Price, J. N. (2001). Action research, pedagogy and change: The transformative potential of action research in pre-service teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 33, 43-74.
- Raudenbush, S. W., Rowan, B., Cheong, Y.F. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education* 65(2), 150–167.
- Reed, A. J. S., Bergeman, V. E. (1992). *In the classroom: An introduction to education on Guilford*, C T: the Dushkin Publishing Group.
- REF ve SEDEFED, (2014, Ocak), *Türkiye'nin küresel rekabet düzeyi küresel endekslerde Türkiye'nin rekabet gücüne ilişkin bir değerlendirme*, TÜSİAD-Sabancı Üniversitesi Rekabet Forumu (REF) ve Sektörel Dernekler Federasyonu (SEDEFED).
- Rezaei, M., Zamani-Miandashti, N. (2013). The relationship between research self-efficacy, research anxiety and attitude toward research: A study of agricultural graduate students. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 3(4), 69-78.
- Riedling, A. (2004). Grappling with teacher's lack of research skills. *Teacher Librarian*, 31(4), 54.
- Riggs, I. M., Enochs L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74(69), 625-637.
- Ritter, J., Boone, W., Rubba, P. (2001). Development of an instrument to assess prospective elementary teacher self- efficacy beliefs about equitable science teaching and learning (sebest), *Journal Of Science Teacher Education*, 12(3), 175-198.
- Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., Kain, J.F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Roberts, J. K., Henson, R. K., Tharp, B. Z., Moreno, N. (2001). An examination of change in teacher self-efficacy beliefs in science education based on the duration of in-service activities. *Journal Of Science Teacher Education*, 12(3), 199-213.
- Rock, T. C., Levin, B. B. (2002). Collaborative action research projects: enhancing pre-service teacher development in professional development schools. *Teacher Education Quarterly*, 29, 7-21.
- Rockoff, J. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: evidence from panel data, *American Economic Review*, 94(2), 247-52.
- Ross, J. A. (1994, June). *Beliefs that make a difference: the origins and impacts of teacher efficacy*. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies. Calgary, Alberta, Canada.

- Rossouw, D. (2009). Educators as action researchers: some key considerations. *South African Journal of Education*, 29, 1-16.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Runhaar, P., Sanders, K., Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking: an interplay of self-efficacy, learning goal orientation and transformational leadership. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* 26(5), 1154–1161.
- Rychen, D. S., Salganik, L. H. (2003). *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe ve Huber.
- Sagor, R. (2005). *Action Research Guidebook A Four-Step Process for Educators and School Teams*. Corwin Press.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*. 22(2),147-171.
- Sahlberg, P. (2010). The secret to Finland's success: Educating teachers. *Stanford Center for Opportunity Policy in Education*, 2, 1-8.
- Sancak, H. (2011). Dıştan içe etkili bir öğretmen olma yolculuğu: aksiyon araştırması. Yüksek lisans tezi, KTÜ, Trabzon.
- Sanders, W. L. (1998). Value-added assesment. *The School Administrator*, 55(11), 24-32.
- Saracaloğlu, A. S., Varol, S. R., Ercan, E. İ. (2005). Lisansüstü eğitim öğrencilerinin araştırma kaygıları, araştırma ve istatistiğe yönelik tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 187-199.
- Saracaloğlu, A., S. (2008). Lisansüstü öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, araştırma kaygıları ve tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki, *Yüzüncü Yıl Üniv, Eğt. Fak. Dergisi*. V(II), 179-208.
- Sarı, M. (2006). Araştırmacı öğretmen: Öğretmenlerin bilimsel araştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3),847-887.
- Schechter, S. R., Parkhurst, S. (1994). *Ideological Divergences in a Teacher Research Group*. Technical Report No. 64 (ERIC ED 374 452).
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and school leaders for the 21st century—ministers and union leaders meet on how to turn visions into reality*. <https://community.oecd.org> adresinden 21.03.15 tarihinde erişilmiştir.
- Schleicher, A. (2012a). *Lessons from PISA about some of the world's best-performing education systems*. Low, L.E. (Ed.). *Lessons From PISA: Vol.2* National Institute of Education, Singapore.
- Schoenfeld, A. H. (2009). Instructional research and the improvement of practice. In J. D. Bransford, N. J. Vye, D. J. Stipek, L. M. Gomez, & D. Lam (Eds.), *The role of research in educational improvement* (pp. 161–188). Cambridge, MA: Harvard Education Press.

- Schoenfeld, A. H. (2011). *How we think: a theory of goal oriented decision making and its educational application*, New York: Routledge.
- Scholz, U., Dona, B.G., Sud, A., Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct?, *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242-251.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Maurice Temple Smith.
- Schon, D. H.(1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schumacher, R., Lomax, R. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modelling*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (1997). *Developing self-efficacious readers and writers: the role of social and self-regulatory process*. International reading association. 36.
- Schunk, D. H., Pajares, F. (2001). *The Development of Academic Self-Efficacy*. In A. Wigfield ve J. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation*. San Diego: American Press.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling goal setting and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159–172.
- Schweiker-Marra, K. Holmes, J. H., Pula, J. J. (2003). Training promotes reflective thinking in pre-service teachers. *The Delta Kapa Gamma Bulletin: At Frostburg State University*.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci, SPSS ve LISREL uygulamaları*. (1.Baskı), Ankara: Anı.
- Seçer, İ. (2015a). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi. Analiz ve Raporlaştırma*, (2. Baskı). Ankara: Anı.
- Seçkin, A. (2011). *Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (22. Baskı). Ankara: PegemA.
- Senge, P. (2007). *Beşinci disiplin*. (Çev: A. Doğukan ve A. İldeniz). İstanbul: Yapı Kredi.
- Shamai, S., Kfir, D. (2002). Research activity and resarch culture in academic teachers' colleges in Israel. *Teaching in Higher Education*, 7(4), 397-410.

- Sharafi S., Rokni S. (2014). Can reflective teaching improve pre-service teachers' reflectivity? 'ICT ve Innovations in Education' *International Electronic Journal*, 2(2), 12-26.
- Sharp, C. (2002). Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*, 44(1), 29-42.
- Shen, J., Cooley, V. E. (2008). Critical issues in using data for decision-making. *International Journal of Leadership in Education*, 11(3), 319–329.
- Shimamoto, D. N. (2012). *Implementing a flipped classroom: An instructional module. Technology, Colleges, and Community Worldwide Online Conference 2012. TCC Conference.*
- Shiparski, L. A. (2005). *Engaging in Shared Decision Making: Leveraging Staff And Management Expertise*, Nurse Leader.
- Shulman, L. (1986). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago ve London: The University of Chicago Press.
- Shulman, L. S. (2005). *The signature pedagogies of the professions of law, medicine, engineering, and the clergy: potential lessons for the education of teachers*. Talk at the Math Science Partnerships workshop: Teacher Education for effective teaching and learning. Irvine, CA.
- Siegle D. (2003). *Influencing student mathematics self-efficacy through teacher training*. Paper presented at the annual meeting of the American Research Association, Chicago.
- Siens C. M., Ebmeier H. (1996). Developmental supervision and the reflective thinking of teachers. *Journal of Curriculum and Supervision*.11(4), 299-319.
- Silins, H., Zarins, S., Mulford, W. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organisation ? Is this a useful concept to apply to schools' (online) *International Education Journal*, 3(1), 24, 32.
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education, *Comparative Education*, 41(4), 455–470.
- Singer, J. N. (1974). Participative decision making about work: An overdue look at variables which mediate its effects. *Sociology Of Work And Occupations*, 1.
- Siniscalco, M.T. (2002). *A statistical profile of the teaching profession*. Paris: ILO/UNESCO.
- Slavin, R. E. (2012). *Educational psychology: Theory into practice* (10th Ed.). Boston: Allyn ve Bacon.
- Singapore Ministry of Education (SME). (2010). *Building a national education system for the 21st century: The Singapore experience*. http://www.edu.gov.on.ca/bb4e/Singapore_CaseStudy2010.pdf adresinden 20.03.2015 tarihinde erişilmiştir.

- Smith, K., Sela, O. (2005). Action research as a bridge between pre-service teacher education and in-service professional development for students and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 28, 293-310.
- Socket, H. (2008). *The moral and epistemic purposes of teacher education*. In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., Mc Intyre, D. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*. New York/Abingdon: Routledge/Taylor ve Francis.
- Song H.D., Grabowski B., Koszalka T. (2006). Instructional design factors prompting reflective thinking in problem-based learning environments: Comparing middle school and college students' perception. *Instructional Science*, 34(1), 63-87.
- Stecker, P. M., Lembke, E.S., Foegen A. (2008). Using progress-monitoring data to improve instructional decision making. *Preventing School Failure*, 52(2), 48-58.
- Steiner, L. (2015). Teacher competencies: Using competency-based evaluation to drive teacher excellence http://www.learningpt.org/rel/archive/Public_Impact_TurnaroundTeachersREL_StCloud.pdf adresinden 15.03.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Stewart, D. (2002). What does a reflective principal do. *SPANZ Journal*, August, 7-11
- Stewens, N. (1996). *Applied Multivariate Statistics for The Social Sciences*. Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Stigler, J., Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: Summit Books.
- Stoddard, S. (2002). *Reflective thinking within an art methods class for preservice elementary teachers*. Hawaii International Conference on Education.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.
- Supovitz, J. A., Turner, H. M. (2000). The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(9), 963-980.
- Supovitz, J.A., Mayer, D.P., ve Kahle, J.B. (2000). Promoting inquiry-based instructional practice: The longitudinal impact of professional development in the context of systemic reform. *Educational Policy*, 14(3), 331-356.
- Şahin, E., Zerenler, M., Türker, N. (2007). Küresel teknoloji, araştırma-geliştirme (ar-ge) ve yenilik ilişkisi. *Management*, 6(1), 11.
- Şahin, Ç., Arcagök, S. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına yönelik yaklaşımları, *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-20.
- Şahin, A. E. (2000). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22, 243-260.

- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1).
- Şahin, S. (2011a), Öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki, İzmir ili örneği, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1909-1928.
- Şama, E., Kolamaz, C. (2011). Destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 313-342.
- Şentürk, E. (1999). Eğitim ve okul yöneticilerinin hizmetiçi eğitimle yetiştirilmelerine ilişkin politika ve uygulamalar. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Şentürk, C. (2009). Öğretmenlik mesleğinde etik. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*. 10(111).
- Şirin, S. R., Vatanartıran, S. (2014). *PISA 2012 değerlendirmesi: Türkiye için veriye dayalı eğitim reformu önerileri*, TÜSİAD. İstanbul.
- Şişman, M. (2000). Öğretmenliğe giriş, (8.Baskı), Ankara: Pegem A.
- Şişman, M. (2011). Eğitim bilimine giriş, (9. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Taggart, G. L., Willson, A. P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers in 50 action strategies*, USA, Corwin Press.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y., Erdoğan, A. (2002). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. (3. Baskı), Ankara: Anı.
- Tang, C. (2002, July). *Reflective diaries as a means of facilitating and assessing reflection*. In Quality conversations: Proceedings of the 29th HERDSA Annual Conference Perth (pp. 7-10).
- Tansel, A., Güngör, N. D. (1997). The Educational Attainment of Turkey's Labour Force: A Comparison Across Provinces and Over Time, *METU Studies in Development*, 24(4).
- Taşdemir, M., Taşdemir, A. (2011). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaları inceleme yeterlikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26.
- Tatto, M. T. (2013). *The Teacher education and development study in mathematics (TEDS-M) policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics in 17 countries, technical report*, <http://www.iea.nl/> adresinden 19.10.14 tarihinde erişilmiştir.
- Taymaz, H., (1997) Uygulamalı okul yönetimi, Ankara:A. Ü. Eğt. Bil. Fak. No:180.
- Teacher Development Agency (TDA) (2007). Professional Standards for Teachers, Why sit still in your career? <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/> adresinden 18.10.14 tarihinde erişilmiştir.
- Teacher Development Agency (TDA) (2007a). *Professional standards for teachers: Qualified teacher status*. London: Author.
- Teacher Development Agency (TDA) (2007b). *Professional standards for teachers: Core*. London: Author.

- Teacher Development Agency (TDA) (2007c). *Professional standards for teachers: Post threshold*. London: Author.
- Teacher Development Agency (TDA) (2007d). *Professional standards for teachers: Excellent teacher*. London: Author.
- Teacher Development Agency (TDA) (2007e). *Professional standards for teachers: Advanced skills teacher*. London: Author.
- Türk Eğitim Derneği (TED) (2009). Öğretmen yeterlikleri, Ankara.
- Temiz, T. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Algıları İle Kaygıları Arasındaki İlişki, YL Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- The Teaching Council (2012). Codes of professional conduct for teachers. Ireland.
- Thompson, C. E., Sedlacek, W. E. (1988). An Evaluation of research training: The testing, research and data processing unit of the university. *Counseling Center. Research Report 5(88)*. (ERIC ED 309176).
- Thornton, B., Perreault, G. (2002). Becoming a data-based leader: An introduction. *NASSP Bulletin*, 86(630), 86-96.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk A. H., (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct, *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tomakin, E. (2007). Bilimsel araştırma yöntemleri dersinin etkin öğretilmesinin incelenmesi, an analysis of teaching “scientific research methods” lesson more effectively, *KKEFD/JOKKEF Sayı:16*.
- Toom, A., Krokfors, L., Kynäslähti, H., Stenberg, K., Maaranen, K. (2007). *Exploring the essential characteristics of research-based teacher education from the viewpoint of teacher educators*, University of Helsinki, Center for Research on Teaching, Helsinki, Finland.
- Toplu, D., Akça, M. (2013). Öğrenen organizasyonun psikolojik güçlendirme üzerindeki etkisi: Kamu sektöründe bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniv Sosyal Bilimleri Dergisi*, 12(23), 221-235.
- Töremen, F., Kolay, Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 160 (03.07), 2009.
- Tremplay M., Roger, A. (2004). Career pletouing reactions: the moderating role of job scope, role ambiguity and participation among canadian managers, *International Journal Of Human Resource Management*, 15(6).
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. W., Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tcshannen-Moran M., Woolfolk-Hoy, A. (2001).Teacher efficacy:Capturind an elusive construct.*Teaching and Teacher Education*, 17, 784-804.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. (2002). The influence of resources and support on teachers’efficact beliefs. *American Education Research Association*, 13,1-8.

- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. (2006). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(2007), 944-956.
- Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB) (2005). *Teknoloji geliştirme ve yenilik destekleri rehberi*.
- Türkiye Sınâî Kalkınma Bankası (TSKB) (2014, Haziran), *Eğitim sektörü raporu*, TSKB (Türkiye Sınâî Kalkınma Bankası), Ekonomik Araştırmalar.
- Tuovinen, J. E. (2008). *Teacher professionalism – The Finnish case*, AARE 2008 Conference (Australian Association for Research in Education), Brisbane, Avustralya.
- Turgut, H., Öztürk, N., Ercan, S., Bozkurt, E. (2014). Araştırma kültürünü geliştirmek: Sinop Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmen Adayları Örneği, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 101-122.
- Türk, Ö. (2008). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2014). Güncel Türkçe sözlük, BSTS / İktisat Terimleri Sözlüğü 2004 Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2016). Güncel Türkçe sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türker, A.U. (1996). Türk eğitim sisteminde kız meslek lisesi müdürleri ve endüstri meslek lisesi müdürlerinin hizmet içi eğitim ile yetiştirilmeleri. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (TÜSİAD) (2003). Ulusal inovasyon sistemi, İstanbul: TÜSİAD-T/2003/10/362.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2011). *Transforming education: the power of ICT Policies*. Paris, UNESCO.
- UNESCO Institute for Statistics (UIS) (2012). UNESCO Institute for Statistics, <http://www.uis.unesco.org/> adresinden erişimiştir.
- Unrau, Y. A., Beck, A. R. (2004). Increasing research self-efficacy among students in professional academic programs. *Innovative higher education*, 28(3), 187-204.
- Unrau, Y. A., Grinnell, R., M. (2005). The impact of social work research courses on research self-efficacy for social work students, *Social Work Education*, 24(6), 639-651.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. Ankara Üniversitesi *Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(02).
- Ümmet, D. (2012). Üniversite öğrencilerinde özgecilik davranışının transkriyonal analiz ego durumları ve yaşam doyumunu bağlamında incelenmesi. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ünal, S., Ada, S. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi. Yayın No. 646.
- Ünal, S., Ada, S. (2012). *Eğitim bilimine giriş* (4. Basım). Ankara. Nobel.

- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara. PegemA.
- Üstdal, M., Vullaume, R., Gülbahar, K., Gülbahar, Y. (2004). *Bilimsel araştırma kılavuzu*. (1. Baskı). İstanbul: Pelikan.
- Vaidya, S. R. (2001). Research for classroom teachers. *Education*, 122(1), 151-153
- Välijärvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P., Arfman, I. (2002). *The Finnish success in PISA—and some reasons behind it (2)*, OECD PISA 2000, Jyvaskyla.
- Valijarvi, J., Linnakyla, P., Kupari, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J. (2007). *The Finnish success in PISA – and some reasons behind it (1)*, OECD PISA 2003, Jyvaskyla.
- Valli, L. (2000). Connecting teacher development and school improvement: Ironic consequences of a preservice action research course. *Teaching and Teacher Education*, 16, 715-730.
- Vanderlinde, R., Van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers, *British Educational Research Journal*, 36(2), 299–316.
- VanDriel, J. H., Beijaard, D., Verloop, N. (2001). Professional Development and Reform in Science Education: The Role of Teachers' Practical Knowledge, *Journal of Research in Science Teaching*. 8(2), 137-158.
- Vardar, A. (2001). Bireysel ve kurumsal değişimde yeniden yapılanma stratejileri.(1. Baskı). İstanbul: Kariyer.
- Variş, F. (1996). Eğitimde Program Geliştirme. Teori ve Teknikler (6. Baskı). Ankara: Alkim.
- Vasil, L. (1992). Self-efficacy expectations and causal attributions for achievement among male and female university faculty (Special Issue: Career decision making and career indecision). *Journal of Vocational Behavior*, 41(3),259-269; in Bailey, J. G. (1999). Academics' motivation and self-efficacy for teaching and research, *Higher Education Research and Development*, 18(3), 343-359.
- Vasil, L. (1993). Gender differences in the academic career in New Zealand universities. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 28(2) 143-153; in Bailey, J. G. (1999). Academics' motivation and self-efficacy for teaching and research, *Higher Education Research and Development*, 18(3), 343-359.
- Verhoef, N. C., Tall, D. O. (2011). *Lesson study: The effect on teacher's professional development*. In Ubuz, B.(Ed.). Proceedings of the 35 th Conference of the International for the Psychology of Mathematics Education, 4, 297-304, Ankara, Turkey: PME.
- Wang, Y. (2003). Trust And Decision Making Style İn Chinese Township- Village Enterprises, *Journal Of Management Psychology*, 18(6).
- Wayman, J. C. (2005). Involving teachers in data-driven decision making: using computer data systems to support teacher inquiry and reflection. *Journal of Education For Students Placed At Risk*, 10(3), 295–308.

- Wells, C. M., Feun, L. (2013). Educational change and professional learning communities: A study of two districts. *Journal of Educational Change*, 1-25.
- White, S. M., Peter, D., Reynolds, M., Thomas, M., Nance, J. G.(1993). Socioeconomic Status and Achievement Revisited, *Urban Education* 28, 328, DOI: 10.1177/0042085993028003007.
- Whitehurst, G. (2003). *The Institute of Education Sciences: New wine, new bottles*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Wicman, F., Sjodin, T. (1997). *Mentoring-the most obvious yet overlooked key to achieving in life than you dreamed possible-a success guide for mentors*, Mc Graw-Hill.
- Williamson McDiarmid, G., Clevenger-Bright, M. (2008). *Rethinking teacher capacity*. In Cochran Smith, M., Feiman-Nemser, S. ve Mc Intyre, D. (Eds.). *Handbook of research on teacher education.enduring questions in changing contexts*. New York/Abingdon: Routledge/Taylor ve Francis.
- Williams R., Wessel J. (2004). Reflective journal writing to obtain student feedback about their learning during the study of chronic musculoskeletal conditions. *Journal of Allied Health*. 33(1), 17-23.
- Williams, R. B., Brien, K., LeBlanc, J. (2012). Transforming schools into learning organizations: Supports and barriers to educational reform. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 19(134),1-32.
- Wilson, J., Jan W.L. (1993). *Thinking for themselves developing strategies for reflective learning*, Australia: Eleanor Curtain Publishing.
- Woolfolk, W.K. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary School Journal*, 93, 355-372.
- Woolfolk-Hoy, A., Spero R.B. (2005).Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Yarborough, T.B. (1976). *Teacher atitudes towardparticipation in decision-making*. EricNo: ED 142 521.
- Yavaş, T. (2012). Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz-yeterlik algılarının örgütsel öğrenme düzeylerine etkileri. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yavuz, M. (2009). Eğitim araştırmaları ile ilgili öğretmen ve yönetici görüşlerinin analizi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 143-158.
- Yazgan, B., Yerlikaya, E. E. (2012). *Kişilik kuramları* (6. Baskı). Ankara: PegemA.
- Yıldırım, R. (2002). Öğrenmeyi öğrenmek. (2. Baskı). İstanbul: Sistem.
- Yıldırım, A. (2011). Sınıf Öğretmeni adaylarının meslekî öz-yeterlik algıları ile meslekî kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Yıldırım, A., İlhan, N., Şekerci, A. R., Sözbilir, M. (2014). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eğitim araştırmalarını takip etme, anlama ve uygulamalarda kullanma düzeyleri: Erzurum ve Erzincan örneği, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1),81-100.
- Yıldız, C. (2006). Endüstri meslek liselerinde görevli atölye ve laboratuvar öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacının saptanması, Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., Soran, H. (2004). Öğretmen öz-yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 50-54.
- Yılmaz, M. (2008). Örgütsel öğrenmede bilgi merkezinin rolü. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. (2011). Biyoloji ve fizik öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterliklerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 53-60.
- Yiğit, C. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişiminde eylem araştırmasının kırkpatrick program değerlendirme modeline göre incelenmesi, Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- York-Barr, J., Sommers, W.A, Ghery, G.S. ve Monthie J. (2006). *Reflective practice to improve schools: An action guide for educators*. California: Corwin Press.
- Yoshida, M. (1999). Lesson study: A case study of a Japanese to improving insruction through school- based teacher devolepment, doctoral dissertation, The Universty of Chicago, Chicago.
- Yoshida, M. (2008). *Exploring ideas for a mathematics teacher educator's contribution to lesson study*, D. Tirosh ve T. Wood (Eds.), *Tools and processes in mathematics teacher education*, Rotterdam: Sense Publishers, 85-106.
- Yoshida, M., Jackson, W. C. (2011). *Ideas for developing mathematical pedagogical content knowledge through lesson study*. In L, C, Hart., A. Alston ve A. Murata (Eds.), *Lesson study research and practice in mathematics education*, Netherlands: Springer, 279- 288.
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) (1999). Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon. Ankara: YÖK Başkanlığı. Öğretmen Eğitimi Dizisi.
- Zararsız, N. (2012). Eğitim programları ve öğretimi programı bilim dalı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi (İstanbul-Sultanbeyli ilçesi örneği), Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Zeichner, K. (1996). *Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform*. In K. Zeichner, S. Melnick ve M. L. Gomez (Eds), *Currents of reform in preservice teacher educaiton* (199-214), New York: Teacher College Press.
- Zengin, U. K. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik alguları ve sınıf-içi iletişim örüntüleri. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and Educational Development. In A. Bandura (Ed.). *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Pres.
- Zusho, A., Pintrich, P. R. (2003). Skill and will: the role of motivation and cognition in the learning of college chemistry, *International Journal Of Science Education*, 25(9), 1081-1094.



EKLER

EK-1: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeği

Değerli Öğretmenim,

Bu ölçek öğretmenlerin araştırma becerileri konusunda sahip oldukları öz-yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla hazırlanmış 30 maddeden oluşmaktadır. Toplanan tüm bilgiler öğretmenlerin araştırma öz-yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla kullanılacak olup herhangi bir kişi ya da kuruluş ile paylaşılmayacaktır.

Ölçekteki ifadelere katılma durumunuzu ifadelerin sağındaki sütunlarda yer alan ilgili seçeneğin altındaki kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz. Bir ifadeyi okuduktan sonra aklınıza ilk geleni işaretleyiniz. Lütfen işaretsiz ifade bırakmayınız. Ölçeğin üzerine adınızı yazmayınız, kimliğinizi belirtecek herhangi bir işaret koymayınız.

Bu araştırmaya, ölçeği doldurarak yapacağımız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla.

Kişisel Bilgilere Yönelik Sorular

1.Cinsiyetiniz	
<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek

2.Branşınız			
<input type="checkbox"/> Okul Öncesi	<input type="checkbox"/> Sınıf Öğretmeni	<input type="checkbox"/> Branş Öğretmeni. Lütfen Belirtiniz.	<input type="checkbox"/> Meslek Öğretmeni Lütfen Belirtiniz.

3.Meslekte Kaçınıc Yılıınız				
<input type="checkbox"/> 0-5	<input type="checkbox"/> 6-10	<input type="checkbox"/> 11-15	<input type="checkbox"/> 16-20	<input type="checkbox"/> 21 ve üstü

4.Çalıştığınız Okul Türü			
<input type="checkbox"/> Okul Öncesi	<input type="checkbox"/> İlk Okul	<input type="checkbox"/> Orta Okul	<input type="checkbox"/> Lise

5.Öğrenim Durumunuz		
<input type="checkbox"/> Lisans	<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans	<input type="checkbox"/> Doktora

		HİÇ KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILYORUM	TAMAMEN KATILYORUM
1	Araştırmamda toplanan verileri analiz etmek için uygun teknikleri seçerim.					
2	Araştırmamda toplanan verileri analiz etmek için uygun analiz tekniklerini uygulayım.					
3	Araştırmam için uygun veri toplama yöntemlerinden birini uygulayım.					
4	Araştırmam için toplanan verilerin analiz sonuçlarını anlarım.					
5	Araştırmam için toplanan verilerin analiz sonuçlarını yorumlarım.					
6	Temel istatistik bilgilerini (ortalama, standart sapma, varyans, korelasyon... vb.) yorumlarım.					
7	Araştırmam için yurt içindeki ilgili literatürü tararım.					
8	Araştırmam için yurt dışındaki ilgili literatürü tararım.					
9	Araştırma sürecine ilişkin işlem-zaman çizelgesi hazırlarım.					
10	Araştırmamın sonuçlarını ilgili literatür ile karşılaştırırım.					
11	Araştırmam için alanında uzman akademisyenlere ulaşırım.					
12	Araştırmam için gerekli yasal izin süreçlerini takip ederim.					
13	Araştırmam için gerektiğinde farklı araştırmacılar ile işbirliği yaparım.					
14	Rehberlik edecek tecrübeli bir kişi ile araştırma yaparım.					

		HIÇ KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILYORUM	TAMAMEN KATILYORUM
15	Araştırma yapmak isteyenler ile ortak araştırma fikirleri üretirim.					
16	Bir araştırma grubunda çalışırım.					
17	Alanım ile ilgili bir araştırmaya katılarak araştırmacılara yeni bilgiler sunarım.					
18	Araştırma grubunda tarafıma verilen sorumlulukları yerine getiririm.					
19	Araştırma sürecinde karşılaşılabileceğim zorluklarla mücadele ederim.					
20	Araştırma için gerekli bir konu hakkında eksik olan bilgilerimi tamamlamak için gayret gösteririm.					
21	Araştırmama yöneltilen eleştirilerden faydalanırım.					
22	Araştırmaya değer bir problemi belirlerim.					
23	Tespit ettiğim bir probleme yönelik çözüm yolları üretirim.					
24	Ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplarım.					
25	Problem durumunu ortadan kaldıracak eylem planları geliştiririm.					
26	Alanımda okuduğum bilimsel bir araştırma raporunu anlarım.					
27	Yürüttüğüm bir araştırmanın raporunu yazarım.					
28	Araştırmamın sonuçlarını yazılı/görsel (tablo, grafik, şekil) olarak raporlaştırırım.					
29	İlgili literatüre araştırma raporumda uygun biçimde atıf yapabilirim/referansını yazarım.					
30	Araştırma sonuçlarımı alan uzmanlarıyla tartışırım.					

Not: Bu çalışma iki aşamada gerçekleştirilecektir. İkinci aşamada sizinle görüşmemizi ister misiniz?

Cevabınız

- Hayır ()
- Evet, () ise lütfen iletişim bilgilerinizi verir misiniz?
 - E-posta:
 - Telefon:

EK-2: Öğretmen Araştırma Öz-Yeterliğini Destekleyen Müdür Rollerini Ölçeği

Değerli Öğretmenim,

Bu ölçek öğretmen araştırma öz-yeterliklerinin geliştirilmesinde okul müdürlerinin rollerine ilişkin öğretmen algılarını belirlemek amacıyla hazırlanmış 22 adet maddeden oluşmaktadır. Maddelerde **“Okul Müdürünüz”** hakkındaki görüşleriniz istenmektedir. Toplanan tüm bilgiler sadece bu konu hakkındaki bilimsel çalışmada kullanılacak olup herhangi bir kişi ya da kuruluş ile paylaşılmayacaktır.

Lütfen ölçekteki ifadelerde belirtilen durumlar için ifadelerin sağındaki sütunlarda yer alan ilgili seçeneğin altındaki kutucuğa (X) işareti koyunuz. Bir ifadeyi okuduktan sonra aklınıza ilk geleni işaretleyiniz. Lütfen işaretsiz ifade bırakmayınız. Ölçeğin üzerine adınızı yazmayınız, kimliğinizi belirtecek herhangi bir işaret koymayınız.

Bu araştırmaya, ölçeği doldurarak yapacağınız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla.

Kişisel Bilgilere Yönelik Sorular

1.Cinsiyetiniz	
<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek

2.Branşınız			
<input type="checkbox"/> Okul Öncesi	<input type="checkbox"/> Sınıf Öğretmeni	<input type="checkbox"/> Branş Öğretmeni. Lütfen Belirtiniz.	<input type="checkbox"/> Meslek Öğretmeni Lütfen Belirtiniz.

3.Meslekte Kaçınca Yılıdır				
<input type="checkbox"/> 0-5	<input type="checkbox"/> 6-10	<input type="checkbox"/> 11-15	<input type="checkbox"/> 16-20	<input type="checkbox"/> 21 ve üstü

4.Çalıştığınız Okul Türü			
<input type="checkbox"/> Okul Öncesi	<input type="checkbox"/> İlk Okul	<input type="checkbox"/> Orta Okul	<input type="checkbox"/> Lise

5.Öğrenim Durumunuz		
<input type="checkbox"/> Lisans	<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans	<input type="checkbox"/> Doktora

Ölçek Maddeleri

		HIÇBİRZAMAN	NADİREN	BAZEN	GENELLİKLE	HERZAMAN
1	Okulumda araştırma yapmak için uygun ortamı sağlar.					
2	Araştırma yapan öğretmene finansal destek sağlamak için çaba harcar.					
3	Araştırma yapabilmem için gerekli zamanı sağlar.					
4	Araştırmama yardımcı olabilecek uzman desteği bulmaya çalışır.					
5	Araştırma yapabilmem için gerekli mekânı sağlar.					
6	Araştırma yapabilmem için gerekli materyalleri sağlar.					
7	Toplantılar düzenleyerek öğretmenlerin bilgi paylaşımına imkân tanır.					
8	Öğretmenler için yaşam boyu öğrenme olanaklarını araştırır.					
9	Öğretmenlerin kendi içinde öğrenme toplulukları oluşturmalarını teşvik eder.					
10	Öğretmenlerin interaktif (etkileşimli) öğrenme deneyimleri edinmelerini sağlar.					
11	Öğretmenlerin araştırma yeterliklerini geliştirebilmeleri için eğitim almalarını sağlar.					
12	Eğitim ile ilgili yeniliklere uyum sağlamada öğretmenlere yardımcı olur.					
13	Öğretmenlerin eğitim-öğretim konusundaki yenilikleri takip etmeleri için seminerler düzenler.					
14	Araştırmacı öğretmeni destekleyen bir ödül sistemi oluşturmuştur.					
15	Öğretmenin, daha iyi bir öğretici olması için neye ihtiyacı olduğunu araştırır.					
16	Öğretmenleri, alan bilgilerini artırıcı faaliyetlere yönlendirir.					
17	Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları doğrultusunda çalışmalar (konferans, eğitim, gezi, uzman desteği... vb.) planlar.					
18	Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerileri kazanmaları için eğitimler düzenler.					
19	Mesleki gelişim faaliyetlerinde öğretmenlere geri bildirim sağlar.					
20	Faaliyetlerimin etkililiğini değerlendirmeme destek olur.					
21	Okul içi uygulamalarımın sonuçlarını değerlendirir.					
22	Okul içi uygulamalarım hakkında geri bildirimde bulunur.					

Not: Bu çalışma iki aşamada gerçekleştirilecektir. İkinci aşamada sizinle görüşme yapmamızı ister misiniz?

Cevabınız

- Hayır ()
- Evet, () ise lütfen iletişim bilgilerinizi verir misiniz?
 - E-posta:
 - Telefon:



EK-3: ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI

Görüşülen Kişi:

Demografik Özellikleri

CİNSİYETİNİZ	HİZMET YILINIZ	BRANŞINIZ	ÇALIŞTIĞINIZ OKUL TÜRÜ	
Kadın ()				
Erkek ()				
ÖĞRENİM BİLGİLERİNİZ				
FEN-EDEBİYAT ()				
EĞİTİM FAKÜLTESİ ()				
DİĞER (Lütfen Belirtiniz)				
LİSANS SONRASI PEDOGOJİK FORMASYON ALDIM			EVET ()	HAYIR ()
YÜKSEK LİSANS YAPTINIZ MI?			EVET ()	HAYIR ()
			TEZLİ ()	TEZSİZ ()

Görüşme Yapan Kişi:

Görüşme Numarası:

Tarih:

Saat:

Görüşme Süresi:

Merhaba değerli hocam,

Adım Gürkan ÖZDEMİR, Marmara Üniversitesinde Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında doktora çalışmalarımı sürdürüyorum ve aynı zamanda matematik öğretmenliği yapmaktayım. Çalışmam ile öğretmenlerin araştırma öz-yeterliklerini ortaya koymayı ve bu yeterliklerinin geliştirilmesinde okul yöneticilerinin rollerini belirlemeyi amaçlıyorum.

Öncelikle bu çalışmamda görüşlerinizi benimle paylaşmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Bu konudaki kişisel deneyimleriniz, görüş ve düşünceleriniz araştırmam için büyük önem taşımaktadır.

Başlamadan önce bazı noktaları vurgulamak istiyorum. Yapacağımız görüşme sadece bilimsel araştırma amacı ile kullanılacaktır. Bu çalışma sonucunda oluşturulacak dokümanlarda isminiz doğrudan ya da dolaylı olarak kullanılmayacaktır. Araştırma tamamlandıktan sonra ilgili analiz, sonuç ve tavsiyelerimizi eğer isterseniz sizlerle paylaşabiliriz. İzin verirsiniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Görüşme kayıt altına alma sebepim sizin söylediklerinizden herhangi bir noktayı kaçırmak istemememdir, çünkü söyleyeceğiniz her kelime araştırmam açısından oldukça önem arz etmektedir. Eğer istemezseniz yaptığım kayıtları size geri verebilirim ve araştırmamda kesinlikle kullanmam. Kayıtlar kesinlikle başka kişi ve kişilere aktarılmayacaktır. Görüşmenin yaklaşık 30 dakika sürmesini bekliyorum. Sormak istediğiniz bir soru var mı?

Görüşmeye gönüllü olarak katıldığımı ve ses kaydı yapılmasını kabul ediyorum.

Adı-Soyadı

Tarih

İMZA

SORULAR

1. Öğretmenin araştırmacı olması size ne ifade ediyor, bu konudaki görüşlerinizi açıklar mısınız?
 - a. Daha önce yaptığınız/içinde bulunduğunuz bir araştırma varsa hakkında bilgi verir misiniz? (*Ne zaman, nerede yaptınız, konusu neydi, nasıl bir süreç izlediniz?*)
 - i. (*yapmadıysa*; araştırma yapmanızı engelleyen herhangi bir durumla mı karşılaştınız? Nasıl bir durumla karşılaştınız? Neden yapmadığınızı açıklar mısınız?)
 - ii. Yapmak ister miydiniz? Neden? (*eğer yapmadıysa*)
 1. Hangi konuda nasıl bir araştırma yapmak isterdiniz?
 - iii. Yapmanızı sağlayacak durumlar nelerdir? (*eğer yapmadıysa*)
 - b. Araştırma ile ilgili herhangi bir eğitim (*araştırma için istatistik, araştırma yöntem ve teknikleri... vb*) aldınız mı? Almak ister misiniz? Neden?
 - i. Hangi eğitimleri almak istersiniz?
2. Okulunuzda/Sınıfınızda yaşadığınız problemleri nasıl çözersiniz?
 - a. Problemlerin çözümünde araştırma sorularından nasıl faydalanırsınız?
3. Bir bilimsel araştırma yürütmenin zorlukları sizce nelerdir? (Siz araştırma yapacak olsanız ne tür zorluklarla karşılaşabileceğinizi düşünüyorsunuz? (*Temel İstatistikî Bilgiye Sahip Olma, Literatür Tarama, Ölçme Aracı, Analiz Etme, Raporlaştırma, Destek Alma*)
 - a. Araştırma yaparken ne tür zorluklar yaşadınız açıklar mısınız? (*yapanlar için*)
 - b. Bu konuda kim/kimler size nasıl destek olabilir (okul müdürü bu konuda nasıl destek olabilir)?
 - c. Bu zorlukları nasıl aşabileceğinizi düşünüyorsunuz? Neler yapabilirsiniz?
4. Bilimsel araştırma (yapabilme, süreçlerine hâkimiyet, yayımlayabilme, raporlaştırabilme, sunabilme... vb) yeterliklerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - a. Bu eksiklikleri gidermek adına neler yapabilir (Eğer eksik olduğunu düşünüyorsa)
 - i. Okul müdürü bu konuda neler yapabilir?
 - ii. Bu konuda başka neler yapılabilir?
5. Öğretmenlerin yeterince araştırma yapıp yapmadıklarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - a. Bilimsel araştırma süreçlerine katılmayan öğretmenler sizce neden araştırma yürütmüyor olabilirler?
 - b. Araştırma yürütmek dışında, başka araştırmaların sonuçlarına ulaşmada ve kullanmada ilgisiz olan öğretmenlerin bu ilgisizliklerinin nedenlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - i. Öğretmenlerin araştırmalara ilgilerini artırmak için neler yapılabilir?
 - ii. Okul müdürleri bu konuda neler yapabilir? Nasıl yapabilir?
 - iii. Öğretmenlerin araştırma yapmalarını sizce nasıl sağlayabiliriz, onları bu konuya nasıl özendirabilir bunu nasıl cazip hale getirebiliriz, başka hangi faktörler bu konuda nasıl yardımcı olabilir?

6. Araştırma yapmak istediğinizde okul müdürünüz size nasıl destek olabilir?
 - a. Araştırma yapmanız için neler yapmaktadır? Neler yapabilir sizce?
 - b. Neden yapmamaktadır, Hangi durumlar olsa size araştırma desteği sunardı?(*eğer yapmıyorsa*)
7. Okul müdürünüz okul içi uygulamalarınızı (varsa araştırma faaliyetlerinizi) değerlendirmek için neler yapar?
 - a. Uygulamalarınızı/ araştırma faaliyetlerinizi nasıl geliştirebileceğiniz hakkında neler yapar, nasıl rehberlik eder/edebilir?
8. Okul müdürünüz siz öğretmenlerin mesleki gelişiminiz (özellikle araştırma ile ilgili) konusunda neler yapmaktadır?
 - a. Okul müdürünüz siz öğretmenlerin mesleki gelişimini nasıl sağlayabilir, bunun için neler yapabilir?
 - b. Yapmama nedenleri neler olabilir? (*eğer yapmıyorsa*)
9. Öğretmenlerin eğitim ile ilgili kongre, konferans, çalıştay, sempozyum gibi etkinliklere katılıp katılmamaları konusundaki görüşleriniz nelerdir? Siz katıldınız mı? (*hakkında bilgi verir misiniz?*)
 - a. Bu etkinliklere katılmalarının onlara katkıları neler olabilir?
 - b. Bu etkinliklere katılımlarına engel olan etmenler nelerdir?
 - c. Katılımları nasıl artırılabilir?
10. Öğretmenlerin araştırma projelerinde yer alıp almamaları konusundaki görüşleriniz nelerdir? Katıldığınız projeler hakkında bilgi verir misiniz?
 - a. Projelere katılmalarının onlara katkıları neler olabilir?
 - b. Projelere katılımlarına engel olan etmenler nelerdir?
 - c. Projelere katılımları nasıl artırılabilir?
11. Öğretmenlerde olmasını arzu ettiğiniz yeterlikler nelerdir?
 - a. Bu belirttiğiniz yeterlikler ile ilgili olarak size sınırsız yetki verilse, bu yeterliklerin geliştirilmesi için yapacağınız 5 şey ne olurdu? Her birini açıkla mısınız?
 - b. Araştırmacı öğretmen yetiştirmek bunları içinde yoksa nedeni nedir?