

Araştırmacı Öğretmen Kimliğinin Gelişim Süreci

The Development Process of the Researcher-Teacher Identity

Kevser YILDIRIM¹
Şirin KARADENİZ²

¹Birikim Eğitim Kurumları, İstanbul, Türkiye

²Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul, Türkiye



Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan doktora tezinin verilerinden üretilmiştir.

Geliş Tarihi/Received: 30.11.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 29.03.2022

Sorumlu Yazar/Corresponding Author:
Kevser YILDIRIM
E-mail: editorkevser@hotmail.com

Cite this article as: Yıldırım, K., & Karadeniz, Ş. (2022). The development process of the researcher-teacher identity. *Educational Academic Research*, 46, 20-35.



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

ÖZ

Bu çalışmada araştırmacı öğretmen kimliğinin gelişim sürecini gömülü teori yaklaşımıyla inceledik. Bu amaçla 21 araştırmacı öğretmenle görüşmeler yaptık ve görüşmelerden elde ettiğimiz verileri analiz ettik. Bulgularımıza göre öğretmenler, öğretmen olmanın araştırmacı olmayı gerektirmesi, meslektaşların etkisi, eksiklerini kapatma isteği, öğretmenliğin kariyer hedefi olarak yeter-siz oluşu ve öğrencilerine örnek olmak gibi nedenlerle araştırmacı olmaya yöneliyor. Araştırmacı öğretmen kimliği, işini tam yapmak, daha iyisini yapmak, alanda söz sahibi olmak, meslektaşlarla birlikte gelişmek, öğrencilere rehberlik etmek ve koordinasyon noktasında olmak yönünde gelişiyor. Araştırmacı öğretmenlerin araştırma süreci, okumak ve araştırmak, sürekli öğrenmek ve araştırmak, uygulamak ile yenilikçi olmak gibi eylemler üzerinden şekilleniyor. Tüm sürecin merkezinde, bütün kategorilerle ilişkili olan koordinasyon noktasında olmak kategorisinin olduğu görülüyor. Katılımcıların, başlangıçta kariyer hedefi açısından yetersiz gördükleri öğretmenlik mesleğini, araştırmacı öğretmen kimliğini kullanarak takviye edip geliştirdiğini düşünüyoruz. Buna bağlı olarak hem meslektaşlarıyla hem de öğrencileriyle etkileşimlerinde koordinasyon noktasında olmak yoluyla farklı bir öğretmenlik mesleği anlayışı tesis etmeye çalıştıklarını düşünüyoruz. Araştırmacı öğretmen kimliğine sahip öğretmenlerin, literatürde lider öğretmen ya da değişim ajanı olarak adlandırılan öğretmenlere benzediğini öne sürüyoruz. Ayrıca araştırmacı öğretmen kimliğinin gelişiminin, öğretmenlerin failler olarak güç kazanmasını sağladığını öne sürüyoruz. Araştırmacı öğretmenlere okullarda lider, araştırma koordinatörü, öğretmen eğitimcisi gibi roller verilmesini ve öğretmen araştırmalarının araştırma sürecinin gelecekteki çalışmalarla incelenmesini öneriyoruz.

Anahtar Kelimeler: Araştırmacı öğretmen, lider öğretmen, sürekli öğrenme, teknoloji kullanımı, uygulayıcı öğretmen, yenilikçi öğretmen

ABSTRACT

In this study, we examined the development process of the researcher-teacher identity by the grounded theory approach. For this purpose, we interviewed 21 researcher-teachers and analyzed the data we obtained from the interviews. According to our findings, teachers lean to be a researcher due to some reasons such as being a teacher that requires being a researcher, the influence of colleagues, the desire to overcome their deficiencies, the inadequacy of being a teacher as a career goal, and being a role model for their students. The researcher-teacher identity develops in the direction of doing their job properly, doing the job better, being an authority in the field, developing together with the colleagues, guiding students, and being at the point of coordination. The research process of researcher-teachers is shaped by some actions, such as reading and researching, continuous learning and researching, applying and being innovative. It seems that at the center of the whole process, there is the category of being at the point of coordination, which is related to all categories. We think that the participants strengthened and developed the teaching profession, which they initially considered inadequate in terms of a career goal, by using the identity of the researcher-teacher. Consequently, we think that they are trying to establish a different understanding of the teaching profession by being at the point of coordination in their interactions with both their colleagues and students. We suggest that teachers with researcher-teacher identities are similar to teachers called teacher leaders or change agents in the literature. Also, we suggest that the development of the researcher-teacher identity enables teachers to gain power as agents. We suggest that researcher-teachers should be given roles such as leaders, research coordinators, and teacher trainers in schools and that the research process of teacher research should be examined by further studies.

Keywords: Continuous learning, innovative teacher, practitioner teacher, researcher-teacher, teacher leader, technology use

Giriş

Eğitim alanında yapılan araştırmaların hem gerçekleştirilmesi hem de sonuçlarının uygulamaya aktarılması açısından öğretmen ve öğrencilerle ilişkili olduğunu; aynı zamanda araştırma eğitiminin de her seviyeden öğrencilerle birlikte tüm öğretmen ve eğitimcileri ilgilendirdiğini söyleyebiliriz. Buna bağlı olarak; öğretmenlerin araştırmayla ilişkisindeki konumuyla ilgili olasılıkları şöyle sıralayabiliriz: 1) kendi sınıfında başka araştırmacıların yaptığı araştırmalar içinde/sırasında uygulamacı veya izleyici olan, 2) başkalarının yaptığı araştırmaları araştıran/inceleleyen, 3) başkalarının yaptığı araştırmalardan çıkardığı sonuçları kendi sınıfında uygulayan/kullanan, 4) araştırma yapmayı öğrenen, 5) öğrencilerine araştırma yapmayı öğreten, 6) kendisi kendi sınıfında araştırma yapan, 7) kendisi kendi sınıfı dışında ve/veya farklı alanlarda araştırma yapan, 8) kendi yaptığı araştırma sonuçlarını kullanarak kendi sınıfında uygulamalar yapan, 9) öğrencileriyle birlikte araştırma yürüten, 10) meslektaşlarıyla birlikte araştırma yürüten. Araştırmacılığı, bu ve benzeri olasılıklar içerisindeki daha aktif konumlarda üstlenen öğretmenlerin araştırmacılık sürecinin araştırmacı öğretmenlik kavramı çerçevesinde incelenebileceğini düşünüyoruz.

Araştırmacı öğretmenlik kavramı, genelde eylem araştırması (Bissex, 1986; Erdem, 2018; Hammersley, 1993; Saka, 2009; Sarı, 2006; Tomakin, 2007) çerçevesinde kullanılıyor. Bu yaklaşıma bağlı olarak Strickland (1988), araştırmacı öğretmenleri sınıf ortamını geliştirmek veya sınıftaki olayları daha iyi anlamak için araştırma yapan öğretmenler olarak tanımlıyor. Bissex (1986) ise, araştırmacı öğretmenin, “gözlemci,” “sorgulayıcı,” “öğrenci” ve “daha eksiksiz bir öğretmen” olduğunu belirtiyor (s. 483). Freire (2019), kavramı, sınıfta eylem araştırması yapmaktan daha geniş bir çerçevede düşünmeye yönelten şu sözleriyle açıklıyor: “İnsanlar, araştırmacı öğretmen kavramından sık sık ve ısrarla bahsediyorlar. Bana göre araştırmacılık, bir öğretmenin vurgulanması gereken bir özelliği veya öğretmeye eklenilebilecek bir yöntem veya yol değildir. Sorgulamak, araştırmak ve aramak öğretme pratiğinin doğasında vardır” (s. 74).

Eylem araştırmasıyla ilişkili olarak; ders imecesi-öğrenme çalışması (Posch, 2019), öğretmen sorgulaması, anlatı sorgulaması, uygulamacı araştırması ve bireysel araştırma (Bergmark, 2020) gibi kavramlar da araştırmacı öğretmen kavramına eşlik edebiliyor. Program geliştirme ve mesleki gelişimle ilgili konularda ve araştırma ve geliştirme bağlamında da (Postholm, 2009) araştırmacı öğretmen kavramına başvurulduğunu görüyoruz. Bunların dışında kavramın, araştırma okuryazarlığı (Amir ve ark., 2017; Evans ve ark., 2017), öğretmenlerin konu alanı literatürünü okuması ve incelemesi (Dikilitaş & Mumford, 2019; Flores, 2018; Trikoilis & Papanastasiou, 2020), araştırma temelli mesleki gelişim, araştırma temelli öğretmen eğitimi (Afdal & Spernes, 2018; Jyrhämä ve ark., 2008), öğretmenlerin araştırma yeterlikleri (Toquero, 2020), araştırma-sorgulama, öğrenme veya uygulama toplulukları/grupları (Dimmock, 2016; Godfrey, 2016; Goodnough, 2010b; Wenger, 2010), çevrim içi araştırma/öğrenme toplulukları-ağları (Yang ve ark., 2021) ve araştırmaya dayalı okullar (Burn ve ark., 2021; Dimmock, 2016) gibi konularla da ilişkili olduğunu düşünüyoruz. Öğrencileri araştırmaya dayalı yetiştirmeye odaklanan araştırma temelli eğitim, sorgulama temelli eğitim, proje tabanlı eğitim gibi yaklaşımlarda da öğretmenlerin araştırmacı özelliklerinin öğrenci tarafından modellenmesi (Godfrey, 2016) ve öğretmenlerin “araştırmayı sahiplenmesi” (Evans ve ark., 2017, s. 403) önemli hale geldiği için araştırmacı

öğretmenlik üzerine konuşulurken bu konuların da gözetilmesi ve araştırmacı öğretmen tanımının bunlara ve yukarıda belirttiğimiz diğer araştırmacılık olasılıklarına göre genişletilmesi gerektiğini düşünüyoruz.

Hammack (2015), kimliğin “yirminci ve yirmi birinci yüzyıllarda aynılığı, farklılığı ve kategorileri anlamamızın anahtar yolunu temsil ettiğini” belirtiyor (s. 25). Akkerman ve Meijer (2011) öğretimle ilgili araştırmalarda da kimliğin “temel bir unsur” olarak öğretmenleri ve öğretmenlerin gelişim süreçlerini “inceleme ve tanımlama şeklimizi” belirlemede önemli hale geldiğini söylüyor (s. 317). Sfard ve Prusak (2005), farklı alanlardan araştırmacılar için kimliğin, farklı anlamlara gelebildiğini fakat “eylemdeki insanlar ve bu eylemin altında yatan mekanizmaların” hepsinin ortak teması olduğunu öne sürüyor (s. 14). Buna göre; araştırmacı öğretmen kimliğini araştırmacının, araştırmacı öğretmenlerin gelişim süreçlerini incelemek ve araştırmacı öğretmenlerin eylemlerini ve eylemlerinin altında yatan mekanizmaları kavramak için işlevsel bir araç olduğunu söyleyebiliriz. Araştırmacı öğretmen kimliği ile ilgili mevcut literatürde, araştırmacı öğretmenlerin araştırma yapmaya niye-nasıl yöneldiği, araştırma yapmayı nasıl öğrendiği, araştırma yaparken kimliklerinin nasıl dönüştüğü, yaşadıkları kimlik çatışmaları, araştırmacılıkta geliştikçe kendilerini öğretmenlik mesleği içinde nasıl konumlandıkları, bu konumlandıklarının kariyerlerini nasıl etkilediği ve araştırmacılık nedeniyle yaşadıkları kimlik ikilemleri gibi konuların tartışıldığını görüyoruz (Banegas, 2012; Barkhuizen, 2021; Edwards ve Burns, 2016; Jurasaitė-Harison & Rex, 2005; Norton & Early, 2011; Taylor, 2017). Öğretmen kimliğinin oluşmasında eylem araştırmasının rolü (Davis ve ark., 2018; Goodnough, 2010a, 2011; Trent, 2010; Yuan & Burns, 2017), uygulayıcı araştırmacı kimliği (Vetter & Russell, 2011) veya öğretmen eğitimcilerinin araştırmacı kimliği (Hökkä ve ark., 2012; Xu, 2014) ile ilgili araştırmaları da bu kapsamda sayabiliriz.

Öğretmen eğitimi ve/veya mesleki gelişim sistemlerinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için öğretmen kimliği ile ilgili çalışmalar yapılması önemli görülüyor (Beauchamp & Thomas, 2009; Buchanan, 2015; Ruohotie-Lyhty, 2018; Walkington, 2005). Ayrıca, öğretmen kimliğinin daha detaylı kavramsallaştırılması ihtiyacına (Akkerman & Meijer, 2011) veya kimlik kavramının daha yararlı olabilmesi için işlevsel bir tanımının olması gerektiğine (Sfard & Prusak, 2005) vurgu yapıldığını görüyoruz. Araştırmacı öğretmenlik üzerine yapılan araştırmaların, a) öğretmen kimliği, b) araştırmacı kimliği ve c) araştırmacı öğretmen kimliği bakış açılarından hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen yetiştirme sistemlerinin geliştirilmesine katkı sağlayabileceğini, ayrıca öğretmen araştırmalarının, araştırma temelli eğitimin ve araştırmaya dayalı uygulamanın daha iyi anlaşılması ve değerlendirilmesi için kullanılabileceğini düşünüyoruz. Belirttiğimiz nedenlere ek olarak araştırma aracılığıyla öğretmen kimliği inşasına yönelik araştırmaların ve araştırmacı öğretmen kimliği ile ilgili araştırmaların sınırlı olması (Banegas & Cad, 2019; Taylor, 2017; Yuan & Burns, 2017) yüzünden bu araştırmada, araştırmacı öğretmen kimliğinin gelişim sürecini gömülü teori yöntemiyle incelemeyi amaçladık. Bu kapsamda araştırmada, aşağıda belirtilen araştırma sorularına cevap aradık:

- Araştırmacı öğretmen kimliği nasıl ortaya çıkar?
- Araştırmacı öğretmen kimliği nasıl gelişir?

Yöntemler

Bu araştırma, nitel gömülü teori deseninde bir araştırmadır. Gömülü teori, “bir süreci açıklama veya anlamaya yönelik

Tablo 1.
Katılımcı Profili

Takma Ad	Örnekleme Ölçütü	Cinsiyet	Okul Türü	Okul Kademesi	Branş	Eğitim Durumu
Eylül	2, 3, 4	K	Resmi	Lise	İngilizce	Y. Lisans (Tez Döneminde)
Mavi	2, 3, 4	E	Resmi	Lise	Türk Dili ve Edebiyatı	Y. Lisans (Tez Döneminde)
Deniz	3	E	Özel	Ortaokul	İngilizce	Yüksek Lisans
Ufuk	2, 3	E	Resmi	Ortaokul	Matematik	Doktora (Tez Döneminde)
Ada	1	K	Özel	İlkokul	Sınıf	Y. Lisans (Tez Döneminde)
Ece	1	K	Özel	Ortaokul	Türkçe	Y. Lisans (Tez Döneminde)
Bilge	1	K	Özel	İlkokul	Sınıf	Y. Lisans (Tez Döneminde)
Rüzgar	1	K	Özel	İlkokul	Sınıf	Doktora (Tez Döneminde)
Sema	4	E	Resmi	Lise	Biyoloji	Yüksek Lisans
Bora	4	E	Özel	Lise	Fizik	Lisans
Güneş	1	K	Resmi	İlkokul	Sınıf	Yüksek Lisans
Töre	1, 4	E	Resmi	Lise	Tarih	Lisans
Nida	1, 4	K	Resmi	Ortaokul	Matematik	Yüksek Lisans
Ela	2, 3, 4	E	Resmi	Lise	İngilizce	Doktora (Tez Döneminde)
Rita	1, 2, 4	E	Resmi	Lise	Coğrafya	Y. Lisans (Tez Döneminde)
Tarık	1, 3	E	Resmi	İlkokul	Sınıf	Yüksek Lisans
Bengi	1, 2, 4	K	Özel	Ortaokul	Sosyal Bilgiler	Doktora (Ders Döneminde)
Rosa	1, 2, 3, 4	K	Özel	Ortaokul	Sosyal Bilgiler	Yüksek Lisans
Mona	4	E	Resmi	Lise	Tarih	Yüksek Lisans
Esin	1, 2, 3, 4	K	Özel	Lise	Kimya	Doktora
Su	3	K	Özel	Lise	Bilişim	Lisans

herhangi bir kuram bulunmadığında” (Creswell, 2013, s.88) tercih edilebilecek bir yöntem olarak tarif ediliyor. Gömülü teoride, teori olarak nitelenen kavram; “eylemlerde, etkileşimlerde ve insanların toplumsal süreçlerinde ‘gömülü’” (Creswell, 2013, s. 84) veriden doğan “genel bir kuramdan ziyade düşük düzeyli temel bir kuram” (s. 87) ya da “araştırmacının geliştirdiği bir açıklama veya anlayış” (s. 85) olarak ifade edilebilir. Gömülü teorinin uygulanmasındaki temel fikir ise “ampirik dünyadaki gömülü kuramı bulmak” (Patton, 2014, s. 127) ya da “basit bir betimlemenin ötesine geçerek olguyu açıklayabileceği analitik süreçleri kullanmak” (Özden, 2016, s. 255) olarak ifade edilebilir. Araştırmacı öğretmenlerden topladığımız verilerde gömülü olan araştırmacı öğretmen kimliğinin gelişim sürecinin teorisini ortaya çıkarmak için bu yöntemi tercih ettik. Araştırmada, ağırlıklı olarak yapılandırıcı gömülü teori yaklaşımını kullandık fakat sistematik ve gelişen/klasik gömülü teori yaklaşımlarından da faydalandık.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada “gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler” (Büyüköztürk ve ark., 2012, s. 91) olması gerektiği için katılımcıları, ölçüt örnekleme yöntemiyle belirledik. Buna göre katılımcıları, araştırmacı özelliklerin göstergesi sayılabilecek aşağıda belirtilen dört ölçütün en az birisini karşılayan öğretmenler arasından seçtik. Ölçütler:

1. Bilimsel araştırma yöntemleri ya da buna benzer nitelikteki nicel araştırma yöntemleri, nitel araştırma yöntemleri, nicel araştırma pratiği kazandırmaya yönelik istatistik derslerinden herhangi birisini almış ve ders hocası tarafından araştırmacı özellikleri nedeniyle görüşülmesi önerilen öğretmenler,

2. Hakemli bir dergide bilimsel bir makale yayımlanmış öğretmenler,
3. Hakemli bir kongre, sempozyum veya benzeri bir organizasyonda sunduğu bildirinin tam metni, bildiri kitabı veya hakemli bir dergide yayımlanmış öğretmenler,
4. Öğrencilerini araştırma-proje yarışmalarına, sempozyum ya da araştırma-proje odaklı olimpiyatlara hazırlamış öğretmenler.

Araştırmanın katılımcılarıyla¹ ilgili bilgileri Tablo 1’de sunuyoruz.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak ayrıntılı ve derinlemesine veri toplamayı sağlayacak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullandık. Görüşme formunu, alan yazından ve kendi görüş ve deneyimlerimizden faydalanarak hazırladıktan sonra, ölçütlere uygun olarak seçilen üç katılımcıyla yaptığımız görüşmelerde pilot çalışmasını yaparak denedik ve eğitim fakültesinde bilimsel araştırma yöntemleri dersi veren üç akademisyenin uzman görüşlerini alarak geliştirdik.

Görüşme formu, araştırma hakkında temel bilgiler ve kişisel bilgiler bölümü dışında 19 soru ve alt sorulardan oluşuyordu. Görüşme formunda yer alan bu sorularla öğretmen; araştırmacı öğretmen; öğretmenlerin araştırma yeterlikleri; araştırma yeterliklerini geliştirme yolları; araştırma anlayışları ve deneyimleri; öğrencilerine araştırma anlayışı ve deneyimi kazandırma yol ve yöntemleri; araştırmacı yönlerinin öğrencilerine ve öğrencileriyle etkileşimlerine, meslektaşları, yöneticileri ve velileriyle etkileşimlerine, aile ve sosyal hayatlarında yer alan kişilerle etkileşimlerine etkileri; araştırmacı yönlerinin gelişmesinin etkisiyle diğer süreçlerde yaşadıkları değişimler gibi kavram ve süreçler hakkındaki katılımcı görüşlerinin alınmasını hedefledik.

¹ Gerçek kimliklerinin belli olmaması için katılımcılara takma ad verilmiştir.

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Merriam (2013), geçerlik ve güvenirliliği geliştirmek için kullanılabilecek stratejileri üçgenleme (araştırmacı, veri ve yöntem üçgenleme), katılımcı doğrulaması, veri toplama aşamasına uygun ve yeterli katılım, araştırmacının konumu ve yansıtıcılık, uzman incelemesi/değerlendirmesi, denetleme tekniği, zengin, yoğun tanımlama ve azami çeşitlilik olarak sayıyor (s. 221). Araştırmamızın geçerlik-güvenirliliğini sağlamak için veri ve yöntem üçgenlemesi ve azami çeşitlilik dışında yukarıda sıralanan stratejilerin hepsini uygulamaya çalıştık. Bu stratejilerden birisi olan araştırmacı üçgenlemesi tekniğini (Merriam, 2013) şu şekilde kullandık:

- Birinci yazarın veri analizini yapması,
- İkinci yazarın ilk yazarın analizini verilerle karşılaştırarak incelemesi,
- İki yazar arasında ihtilafa düşülen kodlamalarda/kategorilendirmelerde yeniden gözden geçirmelerin yapılması ve ihtilafların giderilerek fikir birliğine varılması,
- Veri analizinin tamamlanması ve bulguların yazımından sonra makale için uzman görüşü alınan üçüncü araştırmacı tarafından araştırmacının amacı-araştırma soruları ile araştırmacının metodolojisi ve toplanan verinin uyumunun kontrol edilmesi. Veri toplama ve analiz prosedürlerine uygunluk ve toplanan verinin yeterliliği; verilerin bulgulara ve sonuçlara yansıtılışındaki tutarlılığın değerlendirilmesi.

Uzman incelemesi nitel bir araştırmada iç geçerliği/inandırıcılığı sağlamak için kullanılabilecek teknikler arasında sayılıyor (Merriam, 2013; Patton, 2014). Görüşme formunun uygunluğu konusunda eğitim bilimleri alanında çalışan üç araştırmacıdan uzman görüşü aldık. Ayrıca, araştırmacının sonunda tüm araştırmayı inceleyen eğitim bilimleri alanında çalışan bir araştırmacıdan uzman görüşü aldık. Bu görüşlere dayanarak; uzman incelemesi açısından iç geçerliği/inandırıcılığı sağlamaya çalıştık. İç geçerlik/inandırıcılık açısından bir başka teknik, katılımcıların kendi görüşmelerinin deşifrelerini gözden geçirmesi ve değerlendirmesi olarak görülüyor. Görüşmelerin deşifre edilmesinden sonra metinleri katılımcılara gönderdik. Bu şekilde katılımcıları gözden geçirme ve değerlendirmeye katmaya çalışarak bu tekniği uygulamaya çaba sarf ettik. Merriam (2013) ve Creswell (2013), araştırmacının iç geçerliği için uygun-yeterli katılım sağlanması ve katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmasını; dış geçerliği/nakledilebilirliği için ise bulguların sunumunda zengin ve yoğun tanımlamalar yapılmasını öneriyor. Araştırmada her iki yöntemi de kullanarak iç geçerliği ve dış geçerliği/nakledilebilirliği geliştirmeye çalıştık. Bunun dışında, araştırmacının güvenirliliği/tutarlılığı açısından önemli olan denetlemeyi (Merriam, 2013) sağlamak için veri toplama ve analiz sürecinde analitik notlar yazdık ve notları analiz sürecinde kullandık. Ayrıca araştırma sırasında yapılan tüm çalışmaları denetlenebilecek şekilde tarihleyerek arşivledik.

Araştırma, Bahçeşehir Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonunun 16 Mart 2017 tarihli toplantısında uygun görüldü ve onaylandı. Verileri, gönüllü katılımcılardan görüşme yoluyla topladık. Katılımcıların kişisel bilgilerini koruduk ve verileri sadece araştırma amacıyla kullandık.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacının verilerini, yüz yüze yapılan görüşmelerle Ekim 2016-Ekim 2017 tarihleri arasında topladık. Her görüşmeden sonra görüşmenin deşifresini yaptık ve deşifre metni katılımcıyla da

paylaştık. İlk görüşmeyi yaptıktan sonra sürekli karşılaştırmalı veri analize başladık. Veri analizinde ilk aşamada ön kodlama yaptık. Ön kodlamada eylemleri anlayabilmek için ağırlıklı olarak süreç kodlama (Charmaz, 2015; Saldaña, 2019) kullandık, katılımcı ifadelerinin daha kapsayıcı ve açıklayıcı olduğunu düşündüğümüz durumlarda in vivo kodlama kullandık (örneğin; “koordinasyon noktasında olmak” kategorisini in vivo bir kodlamadan elde ettik). Ön kodlamada bazen olay olay kodlama ve kavram kodlama da kullandık. Ön kodlamada kodlamaları yer yer satır-satır yapmış olsak da genelde paragraf-paragraf yaptık. Ön kodlamada 1595 kod ortaya çıktı. Veri analizinin ikinci aşamasında veriden kategorilerin oluşturulması (Saldaña, 2019) sürecinde odaklı kodlama kullandık. Bunun için en önemli, en çok vurgulanan ve en sık tekrar eden kodları kullanarak katılımcıların verilerini benzerlikler ve aktarılabilirlik açısından (Çelik & Ekşi, 2015; Saldaña, 2019) değerlendirdik ve kategorileri geliştirdik. Bu analizin sonunda iki tema altında dokuz kategori ve on altı kategori ortaya çıktı. Son aşamada teorik kodlamayla kategorilerden birisini, merkezi kategori olarak belirledik ve bütün kategorileri teori çerçevesinde bütünleştirilip sentezledik (Saldaña, 2019).

Hem veri toplama hem de analiz aşamasında araştırmacı günlüğü kullandık ve analitik notlar tuttuk. Tüm araştırma süreci içerisinde sürekli göz önünde tuttuğumuz bu notları, veri analizi sürecinde tek tek inceleyerek analizin yönlendirilmesinde kullandık. Veri analizinin başından itibaren diyagramlar çizerek verilerin görsel temsillerini oluşturduk. Yeni verilerle ve sürekli analizle gelişen diyagramın bulguların yazımıyla birlikte oluşan son halini, Şekil 1’de sunuyoruz.

Bulgular

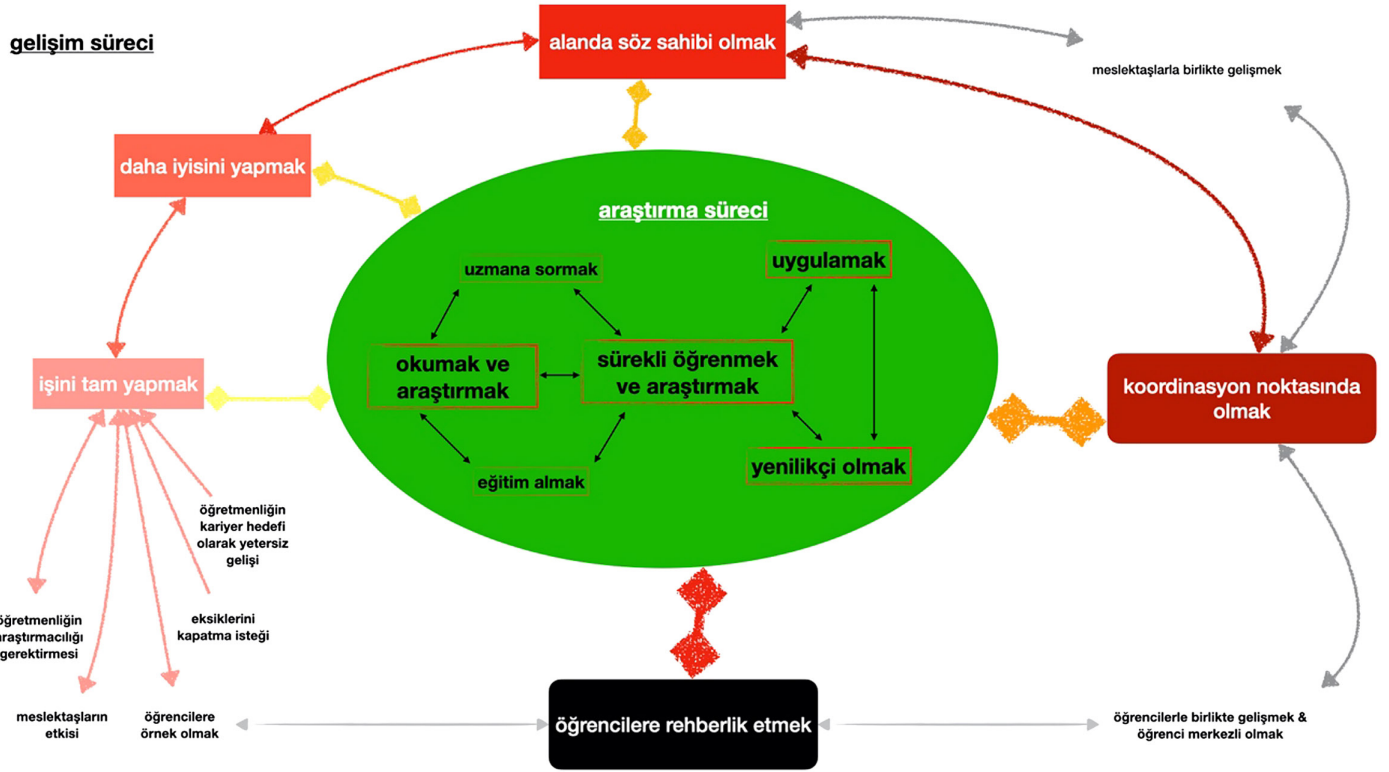
Araştırmacının bulgularında, araştırmacı öğretmen kimliğinin gelişim süreci ve araştırmacı öğretmenlerin araştırma süreci şeklinde iki tema ortaya çıkıyor. İlk temada işini tam yapmak, daha iyisini yapmak, alanda söz sahibi olmak, “koordinasyon noktasında olmak” ve rehberlik etmek kategorileri; ikinci temada ise okumak ve araştırmak, sürekli öğrenmek ve araştırmak, uygulamak ile yenilikçi olmak kategorileri ön plana çıkıyor.

Şekil 1’de görüldüğü gibi temalar ve kategoriler birbirleriyle ilişkili ve döngüsel bir şekilde yapılıyor. Tema ve kategorileri, merkezi kategori olan “koordinasyon noktasında olmak” kategorisiyle ilişkileri açısından değerlendirdiğimizde; katılımcıların, başlangıçta kariyer hedefi açısından yetersiz gördükleri öğretmenliği, araştırmacı öğretmen kimliğiyle takviye edip geliştirerek hem meslektaşlarıyla hem de öğrencileriyle etkileşimlerinde “koordinasyon noktasında olmak” yoluyla kendilerine farklı bir öğretmenlik mesleği anlayışı tesis etmeye çalıştıklarını düşünüyoruz. Ayrıca, araştırma sürecinde yer alan uygulamak ve yenilikçi olmak kategorilerinin öğretmenlerin, araştırmacı olarak gelişimlerine katkı sağlarken, aynı zamanda onları koordinasyon açısından güçlü konuma getiren özellikler olduğunu görüyoruz. Merkezi kategori açısından yaptığımız bu değerlendirmeden sonra tema ve kategorilerle ilgili bulguların detaylarını aşağıda sunuyoruz.²

Araştırmacı Öğretmen Kimliğinin Gelişim Süreci

Araştırmacı öğretmen kimliğinin gelişim sürecinde öğretmenliğin araştırmacılığı gerektirmesi, meslektaşların etkisi, eksiklerini kapatma isteği, öğretmenliğin kariyer hedefi olarak yetersiz gelişim ve öğrencilere örnek olmak düşüncesinin katılımcıları araştırmacı öğretmen olmaya yönlendirdiğini görüyoruz. Öğretmenlerde

² Yedi ve daha fazla katılımcının adının verilmesi gereken bölümlerde takma isimler yerine katılımcıların sayısı belirtilmiştir. Sayılar, APA stiline göre, 10 ve üzerindeki sayıların rakamlarla, altındaki sayıların sözcüklerle belirtilmesi gerekliliği doğrultusunda yazılmıştır.



Şekil 1.
Araştırmacı Öğretmen Kimliğinin Gelişim Süreci

araştırmacı öğretmen kimliğinin, işini tam yapmak, daha iyisini yapmak, alanda söz sahibi olmak, “koordinasyon noktasında olmak” yönünde geliştiğini ve meslektaşlarla birlikte gelişmek ile öğrencilere rehberlik etmek (öğrencilerle birlikte gelişmek ve öğrenci merkezli olmak kategorileriyle beraber) kategorilerinin bu süreçle eşlik ettiğini anlıyoruz.

Öğrencilerle etkileşimle ilgili olan, öğrencilere örnek olmak, öğrencilerle birlikte gelişmek ve öğrenci merkezli olmak kategorileriyle ilgili bulguları anlatım açısından bütünlük sağlamak için ayrı ayrı başlıklar altında sunmayıp öğrencilere rehberlik etmek kategorisi içinde veriyoruz.

Öğretmenliğin Araştırmacılığı Gerektirmesi

Katılımcıların (17 kişi) araştırmacılığı öğretmenlik mesleğinden ayrı bir şeymiş gibi görmediğini, öğretmenin “özünde araştırmacı” olması gerektiğini düşündüklerini anlıyoruz. Rosa'nın ifadeleriyle:

Ama her şeyden öte aslında öğretmenlik kavramının başına bence bir araştırmacı kelimesini koymak ne kadar mantıklı, zaten öğretmen dediğimiz kişinin temelinde bence, özünde araştırmacı olması gerekiyor. Çünkü adı üstünde öğretiyor, öğrettiği için de devamlı yeniliklere açık olması, devamlı zaten kendi sıfatı gereği devamlı bir araştırma içinde olması gerekiyor diye düşünüyorum.

Dokuz katılımcının ifadelerinden, araştırmacılığı öğretmenliğin şartlarından biri olarak gördüklerini anlıyoruz. Eylül, bazı branşlarda alanda çok hızlı ilerleme olduğunu, bunun da o alandaki öğretmenleri daha fazla araştırma ve geliştirmeye yönelttiğini belirtiyor. Bu durumu, araştırmacılık motivasyonunun branşlar arasında farklılık gösterebileceği şeklinde yorumluyoruz. Rita, kendisini “araştırmacı bir kişi” olarak tanımlayarak araştırmacı yetişenlerin öğretmenlikte de araştırmacı olduğunu belirtiyor.

Buradan hem öğretmenlerin araştırmacılığının olağan bir yeterlik olarak görülebileceği hem de araştırmacılığın farklı nedenlerle de gelişebileceği ve öğretmenliğe yansiyebileceği çıkarımında bulunabiliriz. Son olarak; Bengi, Esin ve Su, araştırmacı öğretmenlik kavramını öğretmenliğe uygun bir kavram olduğunu belirterek öğretmenlikte araştırmacılığın gereklilik olduğu düşüncesini destekliyor diyebiliriz.

Meslektaşların Etkisi

Biri hariç tüm katılımcıların özellikle mesleğin başlangıç aşamalarında araştırmacılığa yönelmede meslektaşlarından etkilendiklerini veya kendilerinin diğer öğretmenleri etkilediklerini belirttiklerini görüyoruz.

Eksiklerini Kapatma İsteği

Katılımcıların (15 kişi) özellikle mesleğin başlangıç aşamalarında kendilerinde tespit ettikleri eksikleri kapatmaya çabaladıkları, bunun da araştırmacılığa yönelmelerinde etkili olduğunu anlıyoruz. Nida'nın ifadesine göre araştırma bu eksiklik hissinden başlıyor:

Ama zor durumda kaldığınızı hissediyorsunuz sınıfta, herhangi bir konuda, konu anlatımı olsun ya da çocuklarla iletişim olsun ya da bir konuyu anlatma yöntem biçimi açısından olsun, bir konuda bir eksik olduğunuz ya da farklılık, ne yapabilirim diye düşünüyorsanız, araştırma orada başlıyor.

Benzer bir şekilde Tarık da eksiklerini tamamlamak için araştırma yapmaya yöneldiğini şöyle belirtiyor: “tabii öğrencinin kullanacağı bir şey, bunu öğrenciye vermem lazım ama ben öğretmen olarak eğitim ondan, o zaman tamamlamam lazım, araştırmam lazım. O araştırmayla önce kendimi yetiştiriyorum.” Bu bağlamda; yedi katılımcı lisansta aldıkları eğitimin eksiklerini kapatma düşüncesinin kendilerini araştırmacılığa yönelttiğini belirtiyor. Ayrıca bazı

katılımcılar (Mavi, Ufuk, Güneş, Nida) meslek hayatlarının başında karşılaştıkları sorunların çözümünde yetersiz kaldıkları için araştırmaya yöneldiklerine vurgu yapıyor.

Öğretmenliğin Kariyer Hedefi Olarak Yetersiz Gelişi

Katılımcıların (19 kişi) farklı ifadelerinden öğretmenliğin kariyer hedefi olarak yetersiz geldiğini anlıyoruz. Bazı katılımcılar (Eylül, Mavi, Deniz, Güneş, Nida, Tarık), öğretmenliğin yüksek bir kariyer hedefinin olmadığını veya toplumda öğretmenliğin kendini geliştirmeye uygun bir meslek olmadığı algısının hâkim olduğunu belirtiyor. Eylül'ün bu konudaki görüşleri şu şekilde:

Öğretmenlik kariyer basamağı açısından çok kısıtlı olduğu için mesela oraya hiç giremiyorum. Mesela yıllar önce başöğretmen, uzman öğretmen sınavı yapıldı. Ondan sonra o da kaldırıldı. Hani öğretmen ne uzar ne kısılır prensibi var ya saçma bir şekilde öyle bir motto var.

Ayrıca dokuz katılımcı, okul yöneticiliğinin araştırmacılığa izin vermediğini belirterek araştırmacı öğretmen olarak kariyerinde bu pozisyonu tercih etmediğini vurguluyor. Bu yaklaşımın, öğretmenliğin kariyer hedefi olarak yetersiz gelişiminin bir göstergesi olduğunu söyleyebiliriz.

Bazı katılımcılar (14 kişi) ise akademik kariyer düşünebileceklerini belirtiyor. Bu katılımcıların dokuzu akademide olmayı okula göre daha rahat araştırma yapabileceği bir yer olduğu için istediğini belirtiyor. Bu durumun, öğretmenliğin kariyer hedefi olarak yetersiz gelişiminin başka bir göstergesi olduğunu düşünüyoruz.

Katılımcıların araştırmacı öğretmenliğe yönelmesinde öğretmenliğin kariyer hedefi olarak yetersiz gelişimini, öğretmenliğe değer katarak aşma düşüncesinin etkili olduğunu düşünüyoruz. Ada'nın dediği gibi "sıradan" veya Ece'nin belirttiği üzere "klasik" bir öğretmen olmamak için araştırmacı öğretmen olmak veya Sema gibi öğretmenlik mesleğini "kutsal" saymak gibi yaklaşımların da bu çerçevede değerlendirilebileceğini, işini tam yapmak kategorisinde değindiğimiz öğretmenliği sorumluluk olarak gören katılımcıların da aynı değer katma motivasyonu hareket ettiğini düşünüyoruz.

İşini Tam Yapmak

Katılımcıların hepsinin araştırmacı öğretmenlik sürecini anlatırken işini hakkıyla yapmak, layıkıyla yapmak, tam yapmak, tam karşılığını vermek, işine sahip çıkmak, iş ahlakını gözetmek, işinin bütün gerekliliklerini yerine getirmek gibi ifadeler kullandığını veya iş doyumuna ulaşmaktan söz ettiğini görüyoruz. Bu konuda bir örnek olarak Rosa'nın ifadelerini verebiliriz:

Lisanstayken. İlk aslında temel, ilk araştırmaya o zaman başladım diyebilirim. Ardından bu da devam etti, dolayısıyla orada başlayan araştırma süreci ve gerçekten bu işi hakkıyla yapmak için kendinizi geliştirmek zorundasınız, araştırma yöntemlerini öğrenmek zorundasınız, bir araştırma nasıl kurgulanır, onu öğrenmek zorundasınız. Sınıf seviyesi de ilerledikçe zaten bu konuda biraz daha derinleştim.

Bu durum, katılımcıların kendilerini araştırmacı öğretmenliğe yönlendiren temel nedenlerin etkisiyle ve işinin hakkını vermek düşüncesiyle bu konuda atılıma geçtiğini gösteriyor. Ayrıca, on katılımcının ifadelerinden öğretmenliği önemli bir sorumluluk olarak görmenin öğretmenleri, işlerini tam yapma yönünde etkilediğini anlıyoruz.

Daha İyisini Yapmak

İşini tam yaptıktan söz eden tüm katılımcıların, bir sonraki aşamada, daha iyisini yapmak, en iyisini yapmak, daha fazla

gelişmek, derinleşmek, derinlemesine çalışmak gibi ifadeler kullanarak temel yeterliklerin ötesine geçmeye vurgu yaptığını görüyoruz. Bu konuda bir örnek olarak Eylül'ün şu sözlerini verebiliriz:

Ama şu an çocuklara her ders farklı bir şekilde yaklaşmam gerekiyor. Bizim bir hocamız vardı. Öğretmen sanatçıdır derdi. Her ders sahneye çıkar ve her performansının bir öncesinden iyi olması gerekir ki sonraya seyirci toplayabilsin derdi. Gerçekten de öyle olduğuna inanıyorum.

Bu konuda Mavi'nin bir ifadesi şöyle: "Bir; işimi daha iyi yapmak. Temel şey bu. İki; karşılaşıcağım problemleri çözebilmek."

Katılımcıların gelişim sürecinde önce işini tam yapmak, daha sonra ise daha iyisini yapmak doğrultusunda ilerlediğini düşünüyoruz fakat burada tam olarak doğrusal bir ilerleme olmadığını, işini tam yapma duygusunun her zaman etkisini koruduğunu gözlemliyoruz. Ayrıca yenilikçi olmak kategorisinde sunduğumuz daha farklı bir şeyler yapmak istemenin de daha iyisini yapmakla ilişkili olduğunu düşünüyoruz.

Alanda Söz Sahibi Olmak

Katılımcıların hepsi, araştırmacı öğretmenlik sürecinde ilerleyip yetkinliklerini artırdıkça alanda kabul görme, alanda söz sahibi/karar alıcı olma, başkalarına yol gösterebilir olma, danışılan kişi olma noktasına geldiklerini belirtiyor. Bu konuda Tarık'ın bazı ifadeleri şöyle: "bir iki üç projeden sonra artık güven sağlandıktan sonra, şu anda sadece diyorum ki şöyle isimli bir projem var. Tamam hocam diyorlar yap, biz arkadayız." Deniz ise başkalarına yol gösterebilir olmayı şu sözleriyle ifade ediyor: "Çevrenizdeki insanların en azından bana gelip danışmalarındaki şey orada. Ben onlara evet bak doğru düşünmüşsün diyebilecek kadar bilgi verebiliyorum."

Bu aşamada, araştırmacı öğretmenler, kendilerinden beklentilerin de arttığını belirtiyor. Örneğin Rita, kendisinden yeni bir proje başarısı bekleyen okul müdürünün sözlerine vurgu yapıyor: "Şöyle, onlar da işte beklenti içerisinde oluyorlar. Mesela müdür bey de bu sene başında, geçen sene yaptığın o periyodik tablo gibi bir tane daha güzel bir şey bekliyoruz falan dedi."

"Koordinasyon Noktasında Olmak"

Alanda söz sahibi olmaya başladıktan sonra katılımcıların araştırmacılık açısından meslektaşlarını daha fazla etkilemeye başladıklarını, başkaları için de karar verici, yönlendirici bir pozisyona geldiklerini ve koordinasyon sağlamaya dönük faaliyetlerini yoğunlaştırdıklarını görüyoruz. Sürecin bu aşamasına Bengi'nin ifadesine dayanarak "koordinasyon noktasında olmak" adını veriyoruz. Bengi, kendi araştırmacı öğretmenlik sürecini anlatırken araştırmacı öğretmenlerin zamanla diğer öğretmenleri de araştırmacılık yönünde sürüklemeye başladığını ve dikkat çeken bir konuma geldiğini şu sözlerle ifade ediyor:

Araştırmacı öğretmen esnek olmalı, zaten araştırma yapmaktan keyif aldığı için ve üreten tarafta yer aldığından dolayı bir süre sonra bu alanda biraz daha işleri olan insanları etrafında topluyor. Mesela bu yıl böyle A bölümü birlikte çalışma yapalım, B bölümü birlikte çalışma yapalım [dedi] ve ben hiçbirine hayır demedim. Hepsile şu an kontaklı çalışmalarımız var. Bu konuda da bir koordinasyon noktasında olmak hoşuma gidiyor çünkü ben de öğreniyorum yani. 29 Ekim töreni yapıyoruz, tören dersindeyiz ama aslında arkada bir öyküler, müthiş bir araştırma seansı var ki orada herkes öğreniyor ve yeni bir şey yaratıyorsunuz orada.

O yüzden de okul ortamında veya başka ortamda direk cazibe noktası oluyorsun araştırmacı olunca.

Biri hariç tüm katılımcılar benzer ifadeler kullanarak araştırmacı öğretmen olarak zamanla kazandıkları bu konuma işaret ediyorlar. Bazı katılımcıların (Eylül, Mavi, Bengi, Su), öğretmenin bu konumunu liderlik olarak da ifade edebildiğini görüyoruz. Örneğin; Su'nun bu yöndeki ifadeleri şöyle: "Liderlikten mesela, mesleki gelişim uzmanlık sertifika programına gidiyorum diyorum ya mesela, mesleki gelişim uzmanı oluyorsun. Ya zaten ister istemez biraz öyle bir şeyim vardır benim, bir şeylerde hadi gelin yapalım, hadi edelim diye bir liderliğim vardır."

Bu kategoriyle ilgili olarak merkezi kategori olarak diğer kategorilerle ilişkileri dışında içerik açısından şu hususları belirtme gereği duyuyoruz: Bu kategorinin, meslektaşların etkisi ve meslektaşlarla birlikte gelişmek kategorileriyle, aynı zamanda başkalarına yol gösterebilir olma, danışılan bir kişi olma açısından alanda söz sahibi olmak kategorisiyle de bazı benzerlikleri olduğunu söyleyebiliriz. Fakat katılımcıların bu kategoride yer alan ifadeleri kendilerinin daha aktif ve belirleyici olduğu koordinasyona yönelik eylemlere işaret ettiği için diğer kategorilerden ayrılıyor.

Meslektaşlarla Birlikte Gelişmek

Tüm katılımcıların meslektaşlarla birlikte gelişmeye vurgu yaptığını görüyoruz. Bilge'nin ifadelerinden bu konudaki alıntılarımız şöyle:

Arkadaş seçimi, ya seçim demeyeyim de profili değişiyor belki. Arkadaş profilleri değişiyor. Çünkü araştırma yaptığınız, ya da ne bileyim, ilgilendiğiniz bir konuyla ilgili gittiğiniz alanlarda hep aynı yüzlerle karşılaşıyorsunuz. Ondan sonra onlarla arkadaş oluyorsunuz. Onlarla ilgili daha fazla bilgi ediniyorsunuz. İşte ondan sonra araştırdığınız konu ya da merak ettiğiniz konuyla ilgili onlar da farklı bilgiler size sunuyor. Siz de geliyorsunuz, onlar da geliyor ve farklı arkadaşlıklar ortaya çıkıyor.

Meslektaşlarla birlikte gelişmenin önemli hale gelmesinde, katılımcıların 19'unun belirttiği gibi araştırmacılığın genelde takım çalışmasını gerektirmesinin de etkili olduğunu düşünüyoruz çünkü bazı katılımcılar disiplinler arası çalışma yapmak, farklı uzmanlıklardan yararlanmak, çok yönlü bakabilmek gibi gerekçelerle takım çalışmasına yöneldiğini belirtiyor.

Öğrencilere Rehberlik Etmek

Katılımcıların en fazla değindiği konu olan öğrencileriyle etkileşimlerinin, örnek olmak, rehberlik etmek, öğrenci merkezli olmak ve birlikte gelişmek şeklinde dört ana hatta ilerlediğini görüyoruz. Mesleğin başlangıç aşamalarında örnek olmak daha ön plana çıkarken (örneğin; Ufuk ve Deniz'in ifadelerinde) sonraki aşamalarda dört eylem kipinin de tercih edildiği fakat ağırlıklı olarak rehberlik etmek (hem bu eyleme işaret eden kişi sayısı hem de değinme yoğunluğu açısından) üzerinde durulduğunu görüyoruz.

Rüzgar'ın ifadeleriyle rehberlik etmek hayatın her alanında:

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

Tüm katılımcılar rehberlik etmek eylemine vurgu yapıyor. Rehberlik etmek eylemini vurgulayan katılımcıların bazılarının (sekiz kişi),

bu bağlam içinde düşünmeyi öğretmek, bazılarının (Ufuk, Ada, Tarık, Rosa, Su) beceri kazandırmak gibi eylem kalıplarını kullandığını görüyoruz. Ayrıca, sürekli öğrenmek kategorisi bağlamında değindiğimiz öğrenmeyi öğretmek yaklaşımının aynı zamanda öğrenciye rehberlik etmeye yönelik öğretmen davranışları arasında sayılabileceğini düşünüyoruz. Tüm katılımcıların öğrencileri araştırmaya yönlendirmek veya onlara araştırmayı öğretmek bağlamında değerlendirilebilecek eylemlerini de öğrenciye rehberlik etmek kapsamında sayıyoruz.

Örnek olmak eylemini vurgulayan 14 katılımcının bazılarının (Ada, Bilge, Güneş, Tarık, Bengi, Esin) görerek örnek almalarını sağlamaya vurgu yaptığını veya -uygulamak kategorisinde değindiğimiz- kendi araştırmacı kimliğini öğrencilere yansıtmaya dönük eylemlerin üzerinde durduğunu anlıyoruz.

Öğrenci merkezli olmaya vurgu yapan 13 katılımcı, öğrencinin seçmesini veya karar vermesini sağlamak (Ada, Sema, Bora, Tarık, Bengi, Mona), öğrenciye eşit davranmak (Eylül, Ece, Bora, Töre) gibi eylemlerden bahsediyor.

Birlikte gelişmek üzerinde duran 13 katılımcının, öğrencileriyle birlikte veya takım olarak araştırma yapmak (10 kişi), öğrencilerden ilham almak (Bilge, Tarık, Bengi, Esin) veya öğrencilerden öğrenmek (Bora, Tarık, Bengi, Esin) gibi yollar izlediklerini görüyoruz.

Araştırmacı Öğretmenlerin Araştırma Süreci

Araştırmacı öğretmenlerin araştırma süreci, tüm katılımcılar için okumak ve araştırmak, sürekli öğrenmek ve araştırmak, uygulamak, yenilikçi olmak eylemleriyle bağlantılı olarak geliyor. Eğitim almak ve uzmana sormak gibi eylemlerin de bu sürece eşlik ettiğini görüyoruz. Araştırma sürecinin döngüsel bir süreç olmakla birlikte okumak veya okuyarak araştırmak şeklinde başlayabildiğini, zamanla bunun süreklilik kazanıp sürekli öğrenmek ve araştırmak seviyesine evrildiğini düşünüyoruz fakat okumak eyleminin bu seviyeden sonra da devam ettiğini görüyoruz.

Okumak ve Araştırmak: "Okuyan Öğretmen" Olmak

Katılımcıların en fazla yoğunlaştığı eylemlerden birisinin "okumak" olduğunu söyleyebiliriz. Araştırmacı öğretmenliğin aslında temelde okumak(la) olduğunu veya bununla başladığını doğrudan ifade edenler (10 kişi) olduğu gibi "hâlâ okuyor olmak" (Ada), "öncelikle iyi bir okur olmalı" (Deniz) gibi ifadelerle bunu ayırıcı özellik olarak vurgulayanlar da oluyor. Ayrıca bazı katılımcılar (Ela, Bilge, Mona, Töre, Güneş, Tarık) hem kendileri hem de öğrencileri için okumayı öğrenmeleri/geliştirmeleri gerektiğini belirtiyor.

Bazı katılımcı ifadelerinde okumanın neredeyse araştırma eylemiyle paralel olarak kullanıldığı (Örneğin; Bora, Güneş, Rosa) görülüyor. Bazı katılımcılar, sadece okuyarak araştırma yapan öğretmenlerin "okuyan öğretmenler" (Mavi, Bilge) olarak "klasik anlamda araştırmacı öğretmen" olduğunu belirtiyor. Mavi, bu konudaki düşüncelerini şöyle açıyor: "Yoldan geçen herhangi bir insanı tuttuğumuzda araştırmacı öğretmen kimdir diye sorsanız ilk vereceği cevap budur- okuyan öğretmendir, kitap okuyan öğretmendir, dergi okuyan öğretmendir. İnternette konusunu araştıran öğretmendir." Bu yaklaşım, sadece okumaya dayalı öğretmen araştırmalarının bilimsel olmayabileceği (Deniz, Esin) şeklindeki tezle ve öğrenci araştırmalarının bilimsellik seviyesiyle ilgili düşüncelerle (Rosa) da ilişkili görünüyor.

Katılımcılar (12 kişi), fiili olarak kendilerinin yapmadığı araştırmaları okuyarak kendi araştırmacılıklarını geliştirebilecekleri düşüncesini dile getiriyor. Fakat Bora, yine de kendileri araştırmadan tam araştırma yapmış olamayacaklarını, en azından okuduklarını

test etmeleri gerektiğini belirtiyor. Tarık ise denenmiş şeyleri daha güvenilir bulduğu için araştırmaları okumayı tercih ettiğini belirtiyor. Bu iki düşünce arasındaki çelişki gibi görünen durum, aslında deneyimlerin/uygulama sonuçlarının aktarılması açısından okumanın oynadığı rolü göstermesi bakımından önemli sayılabilir. Ayrıca, 17 katılımcının ne okuduklarını bilimsellik ve etik anlamında geçerlik-güvenirlilik açısından seçme ve denetlemeye de özen gösterdiklerini anlıyoruz.

Biri hariç tüm katılımcılar, çoğunlukla kendi alanlarına hâkim olmak (genelde alandaki gelişmeler yani konu alanı literatürü kastediliyor fakat bazı öğretmenler pedagoji ve öğretmenlikle ilgili diğer temel alanları da kendi alanları sayabiliyor) için okumayı/araştırmayı tercih ettiğini anlıyoruz. Aslında bu yaklaşım da araştırmacı öğretmenliğin gelişim sürecindeki eksiklerini kapatmak, işini tam yapmak gibi temel motiflere uygun görünüyor. Katılımcıları (13 kişi) okumaya teşvik eden konulardan birisinin de kullanacakları öğretim materyallerini seçmek olduğu görülüyor.

Katılımcıların okuma eylemiyle ilgili faaliyetlerine iki farklı konu belirgin bir şekilde eşlik ediyor. Bunlar, İngilizce bilme-okuma ve akademik yazma. Bazı katılımcılar (12 kişi) okuma, özellikle de literatüre dönük okumalar için İngilizce bilme gerekliliğine değiniyor. Eylül, Deniz ve Sema ise teknoloji kullanımına hâkim olmak için İngilizce okuma yeterliğinin iyi olması gerektiğini vurguluyor. Ayrıca katılımcılar (19 kişi) okumanın ve araştırmacılığın etkisiyle zamanla akademik dille yazmaya alıştıklarını ve bu açıdan ilerlediklerini belirtiyor. Bazı katılımcılar (Ece, Ela, Mona, Esin, Su) araştırmacıya bağlı akademik yazma faaliyetlerinin yazma disiplinini geliştirdiğine ve bazı katılımcılar (Rüzgar, Bora, Rita, Bengi, Mona) ise günlük dili de etkilediğine değiniyor.

Eğitim almak: Katılımcıların hepsinin lisans eğitiminden sonra hizmet içi eğitim vb. eğitim faaliyetlerine katıldığını anlıyoruz. Ayrıca ikisi yüksek lisans yapmayı planlayan üç katılımcı dışındakiler lisansüstü eğitime devam ediyor veya lisansüstü eğitimini tamamlamış durumda. Bazı katılımcıların araştırmacılığa okuma ile başladığını, daha sonra eğitim almaya yöneldiğini anlıyoruz. Eğitim almaya başladıktan sonra okumaya daha fazla yönelen katılımcılar da (örneğin; Ela) olduğunu görüyoruz. Sonuç olarak; bütün katılımcıların okumak ve eğitim almayı, süreklilik haline getirdiğini ve bunların araştırmacı olarak gelişimlerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Uzmana sormak: Kendilerini geliştirmeye çalışırken hem okuma hem de eğitim almaya yönelen katılımcıların, aynı zamanda uzmana sormak eylemine de başvurabildiğini görüyoruz. Katılımcıların hepsi çeşitli şekillerde uzmanlara ulaşarak sorular sorduklarını, onlardan destek aldıklarını veya uzmanların yazdıklarını okumayı tercih ettiklerini belirtiyor. Uzman olarak bahsedilenlerin genelde akademisyenler (lisansüstü eğitim alanlar için çoğunlukla kendi danışmanları) veya mentor vb. kimlikler taşıyan ilgili alan-daki deneyimli eğitimciler olduğunu görüyoruz.

Süreklî Öğrenmek ve Araştırma: Öğrenci Öğretmenlik

Katılımcılar hem öğrenme ve araştırma arasında bağ kuruyor hem de öğrenme ve araştırmanın sürekliliğine yoğun bir şekilde vurgu yapıyorlar. Bu bağlamda yer alan ifadelerinde Mavi, Deniz, Ada, Ece, Rüzgar, Sema, Bora, Töre, Nida, Ela, Rita, Bengi, Rosa ve Su *süreklî öğrenme*; Eylül, Mavi, Deniz, Ufuk, Ada, Nida ve Ela *öğrenen öğretmen*; Eylül, Ada, Töre, Bengi, Rüzgar *öğrenci-öğretmenlik* kavramına vurgu yapıyor. Töre, süreklî öğrenmeyi şu sözleriyle ifade ediyor: “Ve öğretmenlik bence mesaiyle de sınırlanabilecek bir kavram değil. Yani öğretmen bence 24 saat öğretmen,

365 gün de öğretmen, bence. Çünkü bir kere öğrenmek süreklî olması gereken bir şey. Süreklî öğrenmek durumunda ve öğretmen kendini mutlaka güncellemek zorunda.”

Katılımcıların öğrenmeyi sevmek (Eylül, Rita), öğrenmeye açıklık (sekiz kişi), öğrenci olmayı sevmek (Eylül, Bengi), öğretmenden öğrenene geçmek (Deniz, Nida), öğrenmeyi öğretmek (Mavi, Deniz, Ufuk, Töre, Tarık, Rosa), öğrenmenin değerini anlamak, “öğrenmeyi öğrenme” ve süreklî öğretme (Deniz) gibi ifadeleri, kendilerini bir öğrenen olarak ve öğrenmeyi de bir süreklilik olarak gördüklerine işaret ediyor. Daha önce öğrenci merkezli olmak ve öğrencilerle birlikte gelişmek kategorilerinde değindiğimiz hususların ve ayrıca her şeyi bilemeyeceklerini kabul etmek ve eleştirilmeye izin vermek (Ece, Ela, Bora, Bengi, Esin) gibi yaklaşımların da öğrenmeye açıklık fikrine paralel sayılabileceğini düşünüyoruz. Yolda olmak, yerinde saymamak (Eylül, Ufuk, Ece, Tarık, Esin), kendini yenilemek, daha çok öğrenmeye çalışmak (15 kişi) ve kendinin farkına varmak (Ece) gibi ifadeler de bu yönde görebileceğimiz katılımcı ifadeleri arasında yer alıyor.

Hatalardan öğrenmek (Ufuk, Nida, Bengi) veya düzeltme amacıyla öğrenmek (Ada) gibi ifadelerle de karşılaşyoruz ki bunlar yine öğrenmenin sürekliliğine vurgu yapan ifadeler olarak görülebilir. Katılımcıların belirsizlikle düşünmeyi öğrenmek (Mavi, Sema), bilgilerini sorgulamak (11 kişi) ve öğrendiklerini daha fazla kaynağa karşılaştırmak veya ilişkilendirmek (10 kişi) gibi yönelimlerini de süreklî öğrenme ve araştırma yolunda olduklarının belirttiler arasında görüyoruz. Her şeyi her yönden araştırmak (Ece, Esin, Su), aceleci olmamak, anlayana kadar beklemek, hemen kabul etmemek (Eylül, Bora, Bilge) gibi ifadeleri de aynı doğrultuda sayıyoruz. Ayrıca araştırmada pratikleşmenin (11 kişi) de yine hem süreklî öğrenme ve araştırmanın bir sonucu hem de bir bileşeni olduğunu söyleyebiliriz.

Uygulamak: “Uygulamacı Öğretmen” Olmak

Katılımcıların en fazla üzerinde durdukları konulardan birisinin uygulama olduğunu söyleyebiliriz. İki katılımcı araştırmacı öğretmenlere farklı bir isim önererek “uygulamacı” (Bora) veya “uygulayıcı” (Nida) öğretmen de denilebileceğini belirtiyor. Mavi ise, “örnekleşimiyle, davranışlarıyla, uygulamaya dönük destekleriyle” ve “uygulamanın içerisinde var olması” nedeniyle öğretmene “usta” demeyi öneriyor. Uygulama kavramının temelde, uygulamada/yaparak öğrenmek (14 kişi) ve öğrencilere uygulamada/yaparak öğretmek (12 kişi) konularında ön plana çıktığını görüyoruz. Benzer şekilde katılımcılar, proje yaptırmak (16 kişi) ve deney yaptırmak (Ada, Bora, Tarık, Esin) gibi uygulamalı öğretim yollarına da vurgu yapıyor.

Katılımcıların, öğrencinin teorik bilgiyi yaşama uygulamasını sağlamak (11 kişi), içeriği öğrenci seviyesine uyarlamak (12 kişi), öğrencilerin iyi vakit geçirebilecekleri şeylerle uğraşmalarını sağlamak (10 kişi), somut anlatmak, gerçek yaşamda gösterme ihtiyacı duy-mak (yeddi kişi), uygulayarak/kullanarak ilerleyebileceği beceriler kazandırmak (sekiz kişi), araştırma yöntemleri öğretmek uygulamaya zemin hazırlamak (Ela, Rosa, Esin) gibi ifadeleri de öğrencilere uygulamada öğretmek bağlamında özelleştirdikleri konular olarak görülebilir.

Katılımcılar, teori ile pratik arasındaki farkı görmek (13 kişi) ve uygulamaya/pratiğe geçirmeye çalışmak (18 kişi), uygulamada kullanabileceği şeyleri araştırmak (Ufuk, Bilge, Nida, Tarık, Bengi, Esin) gibi ifadeleriyle teori-pratik arasında eğitim açısından oluşan ayrıma vurgu yaparak teoriyi pratiğe geçirme yönünde davrandıklarını gösteriyor. Bu konuda bir örnek olarak, Eylül’ün ifadelerini

şöyle: “uygulama ile teori çok başkaymış. Yani kitapta yazılanla yaşanan gerçekten çok başka olabiliyor. Başlangıçla sonuç çok başka olabiliyor. Kesin kanılara kolay kolay varmamam gerektiğini öğrendim.” Katılımcıların, araştırmacı kimliğini sınıfa yansıtmak (10 kişi), uygulama ortamlarında bulunmak (11 kişi), işin mutfağında olmak (yedi kişi), işi, bilimini bilerek yapmak (Mavi, Ece, Bengi), uygulayarak örnek olmak (Deniz, Bilge, Su) gibi ifadeleri de bu çerçevede yorumlanabilir. Bunun yanında, tasarlamak (10 kişi) ve çözüm önermek-çözümü uygulamak (15 kişi) gibi ifadeleri de kendi öğretmenlik anlayışlarında uygulamaya dönük yöntemleri tercih ettiklerine bir işaret olarak yorumlanabilir. Bazı katılımcılar (Ufuk, Ece, Rosa, Su), kendisi tasarlayabildiği, uygulayabildiği ve gerekli gördüğünde müdahale edebildiği için araştırmalarında eylem araştırması yöntemini kullanmayı tercih ettiklerini belirtiyor ki bu durum da katılımcıların uygulamacı yönelimlerine örnek gösterilebilir. Tarık'ın deneysel yöntemi, Bengi'nin ise nitel yöntemleri neden tercih ettiğini belirtirken benzer açıklamalar yaparak uygulamaya vurgu yaptığını da eklemeliyiz.

Katılımcıların deneyim konusundaki bazı ifadelerinin de uygulamacı yönlerine işaret ettiğini düşünebiliriz. Örneğin; deneyim/pratiklik kazanmak (14 kişi), deneyimlerini aktarmak (Eylül, Deniz, Ece, Bilge, Nida, Su) ve denenmiş olana veya ortak deneyimlere güvenmek (Eylül, Deniz, Sema, Güneş, Tarık) gibi ifadeler bu bağlamda sayılabilir.

Yenilikçi Olmak: “Yenilikçi Öğretmen” Olmak

Katılımcıların yenilikçilik çerçevesinde görülebilecek konu ve eylemlere çok sık vurgu yaptığını görüyoruz. Bazı katılımcılar (Ada, Bilge, Töre, Nida, Ela) araştırmacı öğretmenlerin aynı zamanda yenilikçi öğretmen sayılabileceğini veya araştırmacılıkla paralel olarak yenilikçi taraflarının da geliştiğini belirtiyor. Bilge'nin sözleriyle:

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

Bazı katılımcılar (Eylül, Ufuk, Ece, Töre, Nida, Su) ise araştırmacı ve yenilikçi öğretmenleri “fark yaratan öğretmen” tabiri veya fark yaratmak eylemi ile daha iyi ifade edebileceklerini belirtiyor. Ece, bu konudaki düşüncesini şöyle açıklıyor: “Benim için mesela fark yaratan öğretmen kavramı araştırmacı öğretmenden çok uzak değil. Fark yaratan zaten yeni şeyler deneyen, araştıran, uygulayan hepsini kapsayan bir şeymiş gibi geliyor bana.” Bu ifadeler katılımcıların yenilikçiliği, yenilik yanında ortaya yeni-farklı bir şeyler koyma anlamında üretim ve dolayısıyla uygulama ile de ilişkilendirildiğini düşünmemize neden oluyor. Aynı şekilde, katılımcıların 19'unun bir şeyler üretmekten veya daha spesifik olarak bazı katılımcıların (dokuz kişi) özgün bir şeyler üretmekten bahsetmesini araştırmacı öğretmenlerin yenilikçilik anlayışının bir yansıması olarak görüyoruz. Bazı katılımcıların (16 kişi) daha farklı bir şeyler yapmak istemekten, bazılarının (12 kişi) da yeni şeyler denemekten bahsederken yine yenilikçilik ve üretkenlik çerçevesini kullandığını düşünüyoruz. Bu bağlamda, bazı katılımcıların (13 kişi) çok yönlü olmak ve bazılarının da (14 kişi) farklı alanlara ilgi duymaktan bahsederken temel olarak yenilikçi bir anlayışla hareket ettiğini düşünüyoruz.

Katılımcıların 17'si öğretmenliğin yeniliği takip etmeyi gerektirdiğini belirtiyor. Bazı katılımcıların (14 kişi) bu hali, yeniliğe açık

olmak olarak ifade ettiğine de rastlıyoruz. Bazı katılımcılar ise yenilik aramaktan (yedi kişi) veya yeni şeyler keşfetmekten (Bilge, Töre, Nida, Bengi, Esin, Su) bahsederek daha aktif bir şekilde yeniliğe yönelmeye vurgu yapıyor. Katılımcıların 16'sı yeniliği takip etmek veya yeniliğe açık olmak yanında yeniliğe uyum sağlamak üzerinde de duruyor ki bu durum yeniliğin benimsenmesini de yenilikçilik çerçevesinde gördüklerine işaret ediyor. Öğrencileri geleceğe hazırlama düşüncesinin de bazı katılımcılar (10 kişi) için hem araştırmaya hem de yenilikçiliğe yönelmede etkili olduğunu görüyoruz.

Katılımcıların teknolojiyle ilişkilerini genelde yenilikçilik çerçevesinde nitelendirdiğini görüyoruz. Bu bağlamda, katılımcıların 19'u araştırmacılığın teknoloji kullanımında pratiklik kazandırdığını belirtiyor. Bazı katılımcıların (13 kişi) ifadelerinden teknolojinin ve teknoloji kullanımının öğretmenlikten ayırt edilemeyecek şekilde araştırmacı öğretmenliğin dahili bir vasfı haline geldiğini anlıyoruz.

Tartışma

Araştırmamız, öğretmenlerin araştırmacılığa yönelmesinde araştırmacılığın, öğretmenliğin bir gerekliliği olarak görmelerinin etkili olduğunu gösteriyor. Öğretmenliğin araştırmacılığın gerektirdiği düşüncesiyle ortaya çıkan kimliğin, Cochran-Smith ve Lytle'in (2011), duruş olarak sorgulama anlayışını yansıttığını düşünüyoruz. Cochran-Smith ve Lytle'e (2011) göre “sorgulamayı bir ‘duruş’ olarak adlandırmak, sorgulamayı bir dünya görüşü, eleştirel bir zihin alışkanlığı, profesyonel kariyerler ve eğitim ortamlarını kapsayan eğitim uygulamaları dünyasında dinamik ve akıcı bir bilme ve olma yolu olarak görmek” (s. 20). Dobber ve ark.nin (2012) sözleriyle “duruş olarak sorgulama söz konusu olduğunda, sorgulama, zaman içinde tek bir nokta veya tek bir etkinlik olmak yerine, profesyonel öğretim uygulamasının doğal bir parçası haline gelir” (s. 609). Tüm katılımcılarımızın, sadece projeler vb. geçici çalışmalar içinde araştırmacı olmakla kalmayıp bu anlayışı, bütün mesleki çalışmalarına ve hatta hayatlarının diğer alanlarına da yadıklarının söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin araştırmacı olması gerekliliğine vurgu yapan Evans ve ark. (2017), araştırmacının, “profesyonel öğretmen olmanın sürdürülebilir ve ayrılmaz bir parçası” olması ve bunun için öğretmenlerin araştırma okuryazarı olması gerektiğini öne sürüyor (s. 418). Dimmock (2016), araştırmaya dayalı bir okulda öğretmenlerin iş tanımlarında araştırmacının yer alması gerektiğini belirtiyor. Ryan ve ark. (2017), öğrencilerin öğrenmesini desteklemek ve okul gelişimini sağlamak için tüm öğretmenlerin araştırmacılığa yönlendirilmesi gerektiğini söylüyor. Dobber ve ark. (2012), öğretmen adaylarına araştırmaya katılım yoluyla duruş olarak sorgulama anlayışı kazandırmak gerektiğini belirtiyor. Öte yandan Brooks (2021), öğretmen adaylarının öğretmenliği araştırmaya dayalı bir meslek olarak görmelerini ve öğretmenlik kariyer düzenlemelerinin de araştırmaya uyumlu olmadığını hatta son zamanlarda başlangıç öğretmen eğitiminde üniversitelerin yerinin bile sorgulandığını belirtiyor. Buna rağmen; öğretmenler veya öğretmen adaylarının görüşlerine başvuru bazı araştırmaların katılımcıların da bizim katılımcılarımız gibi araştırmacılığın ve araştırma yapmayı, öğretmenlik için bir gereklilik olarak gördüğünü anlıyoruz (Ekiz, 2006; Ersoy & Çengelci, 2008; Dunn ve ark., 2008; Jyrhämä ve ark., 2008).

Farklı araştırmalarda, kimliğin gelişim sürecinde öğretmenlerin, çeşitli gerilimler, çatışmalar (Liu & Xu, 2013; Taylor, 2017; Trent, 2010; Vetter & Russell, 2011), ikilemler (Banegas, 2012; Barkhuizen,

2021) yaşadığını görüyoruz. Özellikle, eksiklerini kapatma isteği, öğretmenliğin kariyer hedefi olarak yetersiz gelişi, işini tam yapmak ve daha iyisini yapmak kategorilerinde gözlemediğimiz bazı durumların benzer gerilimleri yansıttığını düşünüyoruz.

Evans ve ark. (2017), öğretmenlerin eğitimi ile ilk öğretmenlik yılları arasında bir boşluk olabildiğini, bu boşluğu kapatmak ve öğretimin kalitesini artırmak için öğretmenlerin araştırma yetkinliğini artırmak gerektiğini belirtiyor. Brooks (2021) da lisans mezuniyeti ile öğretmenlik yapmanın mümkün olduğu yerlerde öğretmenlerin gerekli araştırma yeterliklerine sahip olmadan öğretmenliğe başlayacağına vurgu yapıyor. Bu durumun, katılımcılarımızın, özellikle mesleğin başlangıç aşamalarında kendilerinde gördükleri eksikleri kapatma düşüncesinde kendini gösterdiğini ve onları, Bissex'in (1986) ifadesiyle "daha eksiksiz" bir öğretmen olmak için araştırmacılığa yönlendirdiğini görüyoruz (s. 483). Öğretmenlerin kariyerlerinin başındaki bu deneyimlerinin, Buchanan'ın (2015) vurguladığı gibi "kimlik gelişiminde özellikle biçimlendirici bir rol oynadığını" ve araştırmacı öğretmen kimliği geliştirmelerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz (s. 708). Brooks (2021), ilk öğretmenlik eğitiminde hatta öğretmen yeterliklerinde araştırmacının fazla önemsenmediğini ve öğretmenlerin "pasif bir araştırma tüketicisi" olarak görüldüğünü söylüyor (s. 13). Araştırmamızdaki gibi bu şartlar altında araştırmacılığa yönelen öğretmenlerin eksiklerini kapatmaya çalışırken Goodnough'un (2010a) ifadesiyle kendilerini "bilginin yaratıcıları" olarak konumlandırmaya başladığını söyleyebiliriz (s. 179). Ayrıca Trent (2010), "eylem araştırmasının, öğretmen adaylarının, öğretmen kimliğinin inşası sürecinde kusurluluk ve tamamlanmamışlığı oynadığı rolleri tanımalarına ve kabul etmelerine fırsat vererek, bu tür endişeleri ele almada etkili bir araç olabileceğini" belirtiyor (s. 166). Katılımcılarımızın ilk öğretmenlik kariyerlerindeki bazı gerilimleri, araştırmacılığı böyle bir araç olarak kullanarak yönettiğini görüyoruz.

Hammersley (1993) öğretmenlerin öğretmen araştırması yapmaya yönelmesinin temelinde araştırmacılığın "yüksek statü etiketine erişim" yolu olarak görülmesinin etkili olduğunu belirtiyor (s. 439). Araştırmacı öğretmen kimliği üzerine yapılan farklı araştırmalarda benzer temalarla karşılaşılıyor. Bunlardan birisinde, Edwards ve Burns (2016), katılımcılarından birisinin deneyimine dayanarak araştırma yapmanın "öğretmenler tarafından güvencesiz istihdam durumlarının üstesinden gelmek için" kullanılabilceğini belirtiyor (s. 740). Mayer ve ark. (2011), öğretmenlikten öğretmen eğitimciliğine geçen katılımcılarından birinin ifadesiyle "akademik yaşamın baştan çıkarıcılığının" kendilerini buna yönelttiğini belirtiyor ve aslında öğretmen eğitimcileri mevcut durumlarını da "tesadüfi kariyer" (s. 252) olarak adlandırıyor. Örnekler, öğretmenliğin kariyer hedefi olarak yetersiz gelişi nedeniyle öğretmenlerin araştırmacılıkla ilgili farklı alanlara kayabildiğini gösteriyor. Akademik kariyere yönelebileceğini belirten katılımcılarımızın durumlarıyla yukarıdaki örnekler arasında paralellikler olduğunu söyleyebiliriz.

Fakat katılımcılarımızın genel profili, kariyer olarak yetersiz gelen öğretmenliği araştırmacı kimliği katarak güçlendirme yönünde daha fazla geliştiği için Dunn ve ark.'nın (2008) öğretmen adaylarının araştırma konularının, alandaki "kariyer seçimlerini genişlettiğini" ve onlara "öğretmenliğin yanı sıra alanın farklı bir yönünün tadını" almalarını sağladığını belirtmelerinde (s. 710) olduğu gibi yaklaşmak düşüncesindeyiz. Araştırmanın öğretmenlikteki konumunu pekiştirmenin, kariyer seçimini değiştirmek değil, Brooks'un da (2021) vurguladığı gibi öğretmenlik mesleğinin

statüsünü yükseltmek ve mesleği canlandırmak yönünde bir tercih olduğunu düşünüyoruz.

Jurasaite-Harison ve Rex (2005), katılımcının araştırmaya katılım yoluyla kendisini fark etmeye yoğunlaşmasının öğretmen rolü ve davranışını tamamladığı ve mesleki gelişimi için öznel yollar geliştirmesini sağladığını belirtiyor. Goodnough (2011), eylem araştırmasına katılım yoluyla gelişen öğretmenlerin kendilerini "sınıf öğretimi ve öğrenimi hakkında daha bilinçli kararlar alabilecek eleştirel öğrenenler" olarak gördüğünü aktarıyor (s. 79). Trent (2010) ise, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının "öğretime katılımları, öğretmen ve öğretim imajları ve çağdaş eğitim söyleminin bazı yönleriyle uyumları hakkında daha önce sahip oldukları algılarda anlaşmazlığa düştüklerini" belirtiyor (s. 153). Katılımcılarımızın, işini tam yapmak, daha iyisini yapmak, alanda söz sahibi olmak kategorilerinde benzer tepkiler verdiklerini görüyoruz. May (1993), araştırmacı öğretmenlerin araştırma için sosyal eşitsizlikler gibi konulara da yönelebildiğini belirtiyor. Bu örneğin, araştırmamızda ortaya çıkan, öğretmenlerin işini tam yapmak için kendilerini bir araştırmacı olarak geliştirirken öğretmenliği sosyal sorumluluk bağlamında görmelerine benzer bir vurguya sahip olduğunu düşünüyoruz.

Bazı araştırmalarda öğretmenlerin/öğretmen eğitimcilerinin failliği üzerinde durulduğunu görüyoruz (Dikilitaş & Mumford, 2019; Evans ve ark., 2017; Goodnough, 2011; Hökkä ve ark., 2012; Taylor, 2017; Yuan & Burns, 2017). Taylor (2017), neoliberal eğitim reformlarının öğretmenlerin failliğini zayıflattığını, araştırma yapmanın, bu zayıflığı tolere ederek öğretmeni güçlendirebileceğini belirtiyor. Evans ve ark. (2017), öğretmenlerin erken kariyerlerinde öğrencilerle araştırma yapması ve araştırmalarının denetlenmesinin faillik geliştirmelerinde etkili olduğuna vurgu yapıyor. Dikilitaş ve Mumford (2019), öğretmen katılımcıların "kendilerini (potansiyel) araştırmacı olarak konumlandırmalarının" kendi gelişim ihtiyaçlarına göre kimlik, faillik veya duygusal-motivasyonel yönlerde otonomi kazanmalarını sağlayabildiğini belirtiyor (s. 11). Banegas ve Cad (2019) ise, araştırmacı öğretmen kimliğinin gelişmesinin, öğretmenlerin "daha güçlü yansıtıcı uygulayıcılar, öğretim programı tasarımcıları, araştırmacılar, yazarlar ve hepsinden önemlisi, yerleşik bilgi ve bağlama duyarlı pedagojilerin üreticileri" olmasında etkili olduğunu belirtiyor (s. 23). Araştırmamızda özellikle alanda söz sahibi olmak ve "koordinasyon noktasında olmak" kategorilerinde öğretmen failliğinin pek çok göstergesinin açığa çıktığını görüyoruz.

Burn ve ark. (2021), okullar tarafından belirlenen araştırma şampiyonlarının faaliyetlerinin üç kategoriye ayrıldığını belirtiyor: "(buldukları) rolde kendi bilgi ve uzmanlıklarını geliştirmek, okul topluluğu içinde araştırma ile uygulama arasında bağlantı kurmak için meslektaşlarla birlikte çalışmak ve daha geniş araştırma odaklı eğitim topluluğuna katkıda bulunmak" (s. 626). Burn ve ark. (2021), bu rolün liderlik yaklaşımına entegre edilmesinin önemine değiniyor. Resmi bir bağlamı olmasa da katılımcılarımızın okullar içinde kendilerine "araştırma şampiyonlarına" benzer bir liderlik rolü edindiklerini düşünüyoruz. Yuan ve Burns (2017), araştırmacılığın, öğretmenleri "değişim ajanı" olarak kimliklendirebildiğini belirtiyor (s. 14). Ryan ve ark. (2017), araştırmacı öğretmenlerin kendilerini lider öğretmen olarak konumlandırmaya başladıklarını, işbirliği ve gelişimi tetikleyici hale geldiklerini belirtiyor. Edwards ve Burns (2016), bir katılımcının araştırmacılığın etkisiyle kendisini diğer öğretmenlerin akıl danışabileceği bir kişi, bir lider gibi görmeye başladığını aktarıyor. Başkalarına ilham veren, liderlik ve aracılık eden bu kimliklerin "koordinasyon noktasında olmak"

kategorisinde tarif edilen araştırmacı rollerine yakın özellikler taşıdığını düşünüyoruz.

Katılımcılarımız, özellikle mesleğin başlangıç aşamalarında araştırmacıya yönelmelerinde meslektaşlarının etkisi olduğunu veya kendilerinin diğer meslektaşlarını bu yönde etkilediğini belirtiyor. Evans ve ark. (2017), deneyimli öğretmenlerin yeni meslektaşlarının gelişimine destek olmak için araştırmacı yeterliklere sahip olması gerektiğine vurgu yapıyor. Postholm (2009), öğretmenlerin, öğretmen adaylarını araştırma açısından desteklemesi ve onlarla işbirliği içinde davranmasının önemine vurgu yapıyor. Xu (2014), araştırmacı öğretmen kimliğinin oluşumunda araştırmacı öğretmenlerin akranları ve ilgili kurumlardan aldıkları desteğin de etkili olduğuna vurgu yapıyor. Dikilitaş ve Mumford (2019), meslektaşlarının (akranlarının) araştırmalarının araştırmacı öğretmenleri araştırmaya teşvik edebildiğini ve araştırmaya katılan bir topluluğa katılmanın öğretmen otonomisini güçlendirdiğini belirtiyor. Christenson ve ark. (2002), eylem araştırmalarında meslektaş ve müdür desteğinin çok önemli olduğunu belirtiyor. Dimmock da (2016) öğretmenlerin meslektaşları/akranları tarafından etkilenmesinin daha güçlü bir olasılık olduğunu belirtiyor. Örneklere dayanarak, araştırmacı öğretmen kimliğinin gelişiminde meslektaş etkisinin yaygın bir bulgu olduğunu söyleyebiliriz.

Katılımcılarımızın kimlik gelişiminde meslektaşlarla birlikte gelişimin önemli ve etkili olduğunu görüyoruz. Leuverink ve Aarts (2019), öğretmen araştırmalarının “ortak bir girişim ve ortak bir eylem” olduğunu belirterek meslektaşlar, öğrenciler ve velilerin de bu sürece işbirliği içinde katılması gerektiğini belirtiyor (s. 761). Goodnough (2011), eylem araştırmasına katılımın mesleki gelişime katkı yaparken meslektaşlarla ilişkilerin gelişmesini de olumlu yönde etkilediğine vurgu yapıyor. Yuan ve Burns (2017), eylem araştırmasının farklı uygulama topluluklarıyla ilişkilenebilirliği sağlayarak işbirlikçi kimlik gelişimine yol açtığını belirtiyor. Godfrey (2016), mesleki öğrenme toplulukları ve dağıtılmış liderlik gibi yollar da kullanılarak araştırmacılığın kurumsal bir kültür haline gelebileceğini ve işbirliğinin teşvik edilebileceğini belirtiyor. Vetter ve Russell (2011), uygulamacının araştırmacı kimliğinin diğer uygulayıcılarla, öğrenme topluluğuyla işbirliği içinde olunan anlarda daha etkili bir şekilde geliştiğini ve profesyonel gelişime de ivme kazandırdığını belirtiyor. Yang ve ark. (2021), lisansüstü öğrencilerinin bilgisayar aracılı/çevrimiçi süpervizyon olarak araştırmacı öğretmen olma sürecine yönelik araştırmalarında, akranlardan öğrenmenin önemli olduğunu belirterek akademik denetimin, birebir danışman-öğrenci ilişkisi yerine işbirlikçi ortamlarda sürdürülmesini öneriyor. Banegas (2012), kişisel bağları yanında işbirlikli eylem araştırması yaparken diğer öğretmenlerle çalışmasının araştırmayla kurumsal ölçekte bir bağ geliştirmesine yol açtığını belirtiyor. Bütün bu örnekler ise meslektaşlarla birlikte gelişmek kategorisinde gözlemlediğimiz işbirlikçi yaklaşımın araştırmacı öğretmenler için ortak bir özellik olabileceğini gösteriyor.

Ekiz'e göre (2006); “bilimsel araştırma yapma eğiliminde olan öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu öğrencilerin öğrenmelerini ve kendi öğretim yöntem ve metotlarını geliştirmek üzere araştırma yapmak” istiyorlar (s. 392). Benzer şekilde Cain ve ark. (2016), Davis ve ark. (2018), Godfrey (2016), Goodnough (2011), Ryan ve ark. (2017) ve Taylor da (2017) araştırmacının öğrenci öğrenmeleri üzerinde etkili olduğuna vurgu yapıyor. Goodnough (2011), öğrencilerin farklı öğrenme taleplerini fark edip cevap verebilme ve öğrencilere kendi öğrenme yeteneklerine güven duyabilecekleri ortamlar sağlama açısından araştırmacılığın öğretmenleri geliştirdiğini belirtiyor. Godfrey (2016),

öğretmenlerin, araştırma yoluyla edindikleri “öğrenmeye yönelik araştırma ve bilgi oluşturma yaklaşımını” öğrencilere aktarmada ihtiyaç duyacakları “bilgi teknolojisi, eleştirelilik ve ağ oluşturma becerilerinin” de araştırma etkinliği ile ortaya çıktığını belirtiyor (s. 11). Bu örneklerin, araştırmamızın öğrencilere rehberlik etmek kategorisindeki bulgularla örtüştüğünü görüyoruz. Öğretmenlerin erken kariyerlerinde öğrencilerle işbirliği içinde araştırma yapması ve araştırmalarının denetlenmesinin faillik geliştirmelerinde etkili olduğuna vurgu yapan Evans ve ark.nin (2017) görüşlerinin ise öğrencilerle birlikte gelişmek kategorisindeki bulgulara yakın olduğunu düşünüyoruz.

Yuan ve Burns (2017), iki öğretmenin eylem araştırması aracılığıyla, farklı uygulama topluluklarına katılıp uygulamalar yaparak kimliklerini yapılandırdığı süreçte “öğretim, araştırma, işbirliği ve okullarında değişimi teşvik etme” şeklinde dört yönde kimlik değişimi/dönüşümü yaşadığını belirtiyor (s. 8). Araştırmamızda ortaya çıkan araştırmacı öğretmen kimliğinin gelişim süreci temasının geneline baktığımızda sürecin onları, Yuan ve Burns'ün (2017) araştırmamızdaki benzer yönlerde geliştirdiğini, araştırmacı öğretmenler olarak öğretimde rehber, meslektaşlarla iletişimde işbirlikçi ve değişimi teşvik açısından değişim ajanı haline geldiklerini görüyoruz.

Araştırmamızda araştırmacı öğretmenlerin araştırma sürecinde okumak ve araştırmak, okuyarak araştırmak çok önemli görünüyor. Demirezen ve Akhan (2017), öğretmenlerin “alanıyla ilgili bilimsel gelişmeleri/yayınları takip eden, okuyarak kendini geliştiren” öğretmenleri araştırmacı öğretmen olarak gördüğünü belirtiyor (s. 21). Farklı araştırmalarda da araştırmaların okunması ve incelenmesi öğretmen araştırmacılığının önemli bir boyutu olarak görülüyor (Afdal & Spernes, 2018; Cain, 2015; Dikilitaş & Mumford, 2019; Dunn ve ark., 2008; Flores, 2018; Sarı, 2006). Öğretmen adaylarına yönelik bazı araştırmalarda (Afdal & Spernes, 2018; Ersoy & Çengelci, 2008), araştırmaların kullanımının mesleki gelişim ve eğitim öğretimde karşılaşılan problemlerin çözümüne katkı sağladığı görüşü dile getiriliyor. Araştırmamızda okumak ve araştırmak kategorisinde ortaya çıkan bulgularda akademik yazmaya da vurgu yapılıyor. Benzer bir şekilde Yuan ve Burns (2017), yazma ve yayınlama pratiğinin öğretmenlerin araştırmacı kimliğini güçlendirdiğini belirtiyor. Goodnough da (2010a) eylem araştırması projelerinin sonuçlarının öğretmenler tarafından yazılması, yayımlanması ve paylaşılmasının kimlik gelişimi açısından önemine değiniyor.

Lisansüstü eğitim almanın veya hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin araştırmacı öğretmen olarak gelişmesinde etkili görüldüğünü görüyoruz (Akin & Solmaz, 2019; Banegas, 2012; Barkhuizen, 2021; Çakmakçı, 2009; Demirezen & Akhan, 2017; Saka, 2009). Ayrıca bulgularımıza benzer şekilde bazı araştırmalarda da öğretmenlerin araştırmacılık sürecinde uzman desteğine ihtiyaç duyabildiğinin belirtildiğini görüyoruz (Banegas & Cad, 2019; Christenson ve ark., 2002; Davis ve ark., 2018; Evans ve ark., 2017; Godfrey, 2016; Taylor, 2017; Yuan & Burns, 2017).

Bazı katılımcılarımızın sürekli öğrenme ve araştırmayı, öğrenci öğretmenlik olarak kavramlaştırmasına benzer şekilde Bissex (1986) “bir araştırmacı öğretmen bir öğrencidir” diyor ve öğretmen ve öğrencilerin kendilerini “öğrenen” olarak görmesi gerektiğini ekliyor (s. 483). Strickland de (1988) araştırmacı öğretmenlik anlayışının öğrenci olmayı gerektirdiğini belirtiyor. Araştırmacı öğretmenlik düşüncesinin, sürekli mesleki gelişim, dolayısıyla sürekli öğrenme ve hayat boyu öğrenme düşüncesinin bir bileşeni

olduğunu öne sürebiliriz. Bunun sonucu ise öğrenmenin süreklilik kazanması veya Postholm'un (2009) belirttiği gibi öğrenmeyi hem öğretmenler hem de öğrenciler için odak noktası haline getirmek anlamına geliyor. Ryan ve ark.'ın (2017) öğretmen liderliğinin sürekli öğrenmeyle mümkün olduğuna, Dimmock'un (2016) öğretmen ve liderler için sürekli mesleki gelişimin gerekliliğine ve Jurasaitė-Harbisson ve Rex'in (2005) öğretmen mesleki gelişiminin sürekli öğrenmeyi gerektirdiği vurgularını da araştırmacı öğretmenlikte sürekli öğrenme ve araştırma çerçevesi içerisinde sayabiliriz.

Uygulamak kategorisinde katılımcılarımız teoriyi pratiğe geçirmek/yansıtmak için uğraştıklarını belirtiyor. Benzer bir şekilde literatürde araştırma bulgularının-teorilerin uygulamaya konmasında-kullanılmasında öğretmenlerin önemli görüldüğünü görüyoruz (Ateş & Yıldırım, 2015; Evans ve ark., 2017; Godfrey, 2016; Postholm, 2009; Strickland, 1988). Katılımcılarımızın bu kategoride yoğunlaştıkları konulardan birisinin de teori-pratik arasındaki farkı görmek olduğunu görüyoruz. Cain ve ark. (2016), bir araştırma topluluğunda üretilen bilginin diğer topluluklara, ör. okullara, aktarıldığı sürecin (bilgi mobilizasyonu) eğitimde araştırma ile uygulama arasında olduğu genel kabul gören boşluğu kapatmada etkili olabileceğine vurgu yapıyor. Cain ve ark. (2016), lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin bilgi mobilizasyonunda aracı olabildiğini belirtiyor. Dimmock (2016), bilgi mobilizasyonunun araştırmaya dayalı okul anlayışı ve ağlar ile sağlanabileceğine vurgu yapıyor. Katılımcılarımızın üstlendiği uygulamacı rolün bu yönde çağrışımları olduğunu söyleyebiliriz. Flores (2018) ise "öğretim ve araştırmayı entegre etmek ve öğretim uygulamasını, teorinin adaptasyon veya uygulama sürecinden ziyade bir dönüşüm alanı olarak teşvik etmek, bilgi mobilizasyonuna ve araştırmaya dayalı uygulamaya doğru bir hareketi yansıtabilir" diyor (s. 1). Lillejord ve Børte (2016), "öğretmenleri bilgi üreticileri olarak algılamak, asimetrik ilişkileri hafifletebilecek, okulların araştırma bilgisini özümseme kapasitesini destekleyebilecek ve öğretmenlik mesleğini güçlendirebilecek bir zihniyet değişikliğidir" diyerek bilgi üreticileri ve bilgi kullanıcıları ayrımını kaldırmak gerektiğini belirtiyor (s. 552). Bu yönüyle Lillejord ve Børte'un (2016) vurgusunun aynı zamanda araştırmacı öğretmenin failliğine de uygun bir yaklaşım geliştirdiğini ve bu yaklaşımın katılımcılarımızın durumunu daha iyi açıkladığını düşünüyoruz.

Cochran-Smith ve Lytle (2011), araştırma/sorgulama ve pratiğin "yaratıcı ve üretken gerilimler açısından ilişkili" olduğunu belirterek bu durumu "diyalektiği işlemek" olarak kavramsallaştırıyor (s. 19). Hem araştırmacı hem de uygulamacı olmanın mümkün ve "faydalı" olduğuna vurgu yapan Cochran-Smith ve Lytle (2011), diyalektiği işlemenin, "kavramsal ve ampirik araştırma ve pratik bilgi ile resmi bilgi arasındaki ayrımı sorgulamayı ve kasıtlı olarak bulandırmayı" da içerdiğini belirtiyor. Katılımcılarımızın hem araştırmacı hem de uygulamacı olarak böyle bir yol izlediklerini düşünüyoruz.

Teori-pratik farkıyla ilgili başka bir boyutun, öğretmenlerin kendi teorilerini fark etmeleri olduğunu söyleyebiliriz. May (1993), öğretmenlerin eylemden doğan pratik argümanlara dayalı kişisel teorilerini geliştirdikleri ve bu teorileri, dinamik ve geçici kararlar şeklinde uygulamaya yansıtıklarını belirtiyor. Bu durumda teori-pratik farkından bahsedilirken aslında araştırmaya dayalı teorinin kastedildiğini anlıyoruz. Posch (2019), eylem araştırmasının çeşitleri olan ders imecesi ve öğrenme çalışması yöntemlerinde öğretmenlerin pratik bilgisini geliştirme amacının da olduğunu, bunun ise öğretmenlerin farkında

olmadan kabul ettikleri örtük bilgilerini açığa çıkarmayı ve yeniden inşa etmeyi hedeflediğini belirtiyor. Posch (2019), sonuçta bu yaklaşımın teori pratik boşluğunu gidermeye yönelik olduğuna vurgu yapıyor. Katılımcılarımızın, araştırma süreci temasında bahsedilen bazı deneyimlerinin bu bağlamda değerlendirilebileceğini düşünüyoruz.

"Araştırmanın yenilikçi okul ve sınıf uygulamalarının ölçeklenebilirliği ve sürdürülebilirliği üzerindeki etkisi daha da nadirdir" diyen, Dimmock (2016), bilgi mobilizasyonunun zayıflığı nedeniyle araştırmaya dayalı yeniliklerin okullara çok geç ulaşabildiğini belirtiyor ve araştırmaya dayalı okullarda yeni araştırmaların uygulamaya dökülmesinin daha olası olduğunu ekliyor (s. 39-40). Araştırmamızda yenilikçi olmak kategorisinde bazı bulguların bu düşünceyi doğruladığını, araştırmacı öğretmenlerin okullarında yenilikçiliği teşvik ettiğini düşünüyoruz. Benzer bir şekilde, Yuan ve Burns (2017), araştırmacı kimliğinin gelişmesinin açık fikirliğe, yaratıcılık ve yenilikçiliğe yol açtığını ve öğretmenlerin inovasyon için eylem araştırmasını kullanmaya yöneldiklerini belirtiyor. Good-nough (2011) ise, eylem araştırması yapmanın katılımcıları yeni şeyler denerken risk almaya yönelen eleştirel öğrenenler haline getirdiğini belirtiyor. Dunn ve ark. (2008), öğretmen adaylarının öğretimi geliştirmek ve kendilerini yenilemek için sürekli araştırma yapma düşüncesinde olduğunu belirtiyor. Bu bulgunun, öğretmenliğin araştırmacılığı gerektirmesi, sürekli öğrenmek ve araştırmak ve yenilikçi olmak kategorileri arasındaki ilişkiselliği gösteren bir örnek olabileceğini düşünüyoruz.

Yenilikçi olmak kategorisindeki alt boyutlardan birisinde katılımcılarımızın teknoloji kullanımında pratiklik kazandıklarını ve teknoloji kullanımını araştırmacı öğretmenliğin dahili bir vasfı gibi gördüklerini anlıyoruz. Akın ve Solmaz da (2019) araştırma-proje deneyimlerinin teknoloji kullanımı ve yenilikleri takip etme açısından farkındalık ve olumlu tutuma yol açtığını belirtiyor (s. 396). Demirezen ve Akhan (2017) ise öğretmenlerin teknolojiye uyum sağlamayı araştırmacı öğretmenliğin bir özelliği olarak saydığını belirtiyor. Bu sonuçların bulgularımıza yakın olduğunu söyleyebiliriz.

Barkhuizen (2021), öğretmenler ve öğretmen eğitimcilerinin doktora araştırmaları veya akademik kariyere yöneldiklerinde daha önce yaptıkları araştırmalarla ilgili yetersizlik duyguları yaşadıklarını belirtiyor. Davis ve ark. (2018), katılımcılarının önemli bir kısmının kendini araştırmacı olarak gördüğünü fakat çoğunun "rapor yazma ve yayınlama şeklinde resmi araştırma yapmadıklarına dair bir uyarı" eklediğini, bir katılımcının ise araştırma üretmediği için kendisini araştırmacı olarak görmediğini kaydettiğini belirtiyor (s. 11). Bazı katılımcılarımızın sadece okumaya dayalı öğretmen araştırmalarının bilimsel olmayabileceği düşüncesiyle bu yaklaşımların benzer olduğunu düşünüyoruz fakat bunun genellenebilir bir durum olmadığını söyleyebiliriz.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmamıza göre; öğretmenler, öğretmenliğin araştırmacılığı gerektirmesi, meslektaşların etkisi, eksiklerini kapatma isteği, öğretmenliğin kariyer hedefi olarak yetersiz geliş ve öğrencilere örnek olmak düşüncesiyle araştırmacı öğretmenliğe yöneliyor. Araştırmacılık süreci, işini tam yapmak, daha iyisini yapmak, alanda söz sahibi olmak, meslektaşlarla birlikte gelişmek, öğrencilere rehberlik etmek ve "koordinasyon noktasında olmak" yönünde geliyor. Araştırmacı öğretmenlerin araştırma süreci ise, okumak ve araştırmak, sürekli öğrenmek ve araştırmak, uygulamak ile yenilikçi olmak şeklinde temelde dört eylem üzerinden

şekilleniyor. Tüm sürecin merkezinde, bütün kategorilerle ilişkili olan “koordinasyon noktasında olmak” kategorisinin olduğunu, bunun ise tartışmada belirttiğimiz gibi bazı açılardan, literatürde, araştırma şampiyonları (Burn ve ark., 2021), lider öğretmen (Ryan ve ark., 2017) veya değişim ajanı (Yuan & Burns, 2017) olarak da adlandırılabilen öğretmen profillerine benzediğini ve araştırmacı öğretmen kimliğinde failliği güçlendirdiğini öne sürüyoruz. Ayrıca, katılımcılarımızın, Cochran-Smith ve Lytle’in (2011) duruş olarak sorgulama yaklaşımını sergilediklerini öne sürüyoruz.

Araştırmamıza dayalı olarak önerilerimiz:

- Burn ve ark. (2021), araştırma şampiyonlarının “okullardaki dağıtılmış liderlik sistemlerine nasıl dahil edilebileceği” konusunda araştırmaya ihtiyaç olduğunu belirtiyor (s. 631). Bu öneriye katılarak araştırmacı öğretmenlerin liderlik ve faillik potansiyeline ve bunun okullarda nasıl kullanılabileceğine yönelik daha fazla araştırma yapılmasını öneriyoruz.
- Dimmock (2016), araştırmaya dayalı okullarda “araştırma koordinatörü ve hatta araştırma bölümü gibi resmi rollerin oluşturulması” gerekeceğini belirtiyor. Burn ve ark. (2021), “şampiyon rolünü okul sistemlerine dahil etme ihtiyacına” değiniyor (s. 616). Okullarda bu tip roller oluşturulmasını öneriyoruz.
- Araştırmacı öğretmenlerin okullarda öğretmen eğitimcisi olarak konumlandırılmalarını öneriyoruz. Öğretmen eğitimcilerinin kariyer rollerinin netleştirilmesinin araştırmacı öğretmenliğin yaygınlaşması ve daha etkin hale gelmesinde etkili olabileceğini düşünüyoruz.
- Araştırma süreci temasındaki bulgular kullanılarak öğretmenler için araştırma çerçevesi oluşturulmasını öneriyoruz. Ayrıca öğretmen araştırmalarıyla ilgili daha net tasnifler ve kavramlaştırmalar yapmak için yeni araştırmalar yapmayı öneriyoruz.
- Yuan ve Burns (2017), araştırmacı öğretmen kimliğinin gelişiminde seminer, konferans, eğitim vb. klasik yollar dışında farklı yollar kullanmanın etkisine değiniyor. Katılımcılarımızın sık başvurduğu akademi dışı araştırma seçeneklerinin zenginleştirilmesi veya akademi dışı araştırma eğitiminde uygulamalı yolların kullanılmasının bu konuda gelişmeye yol açacağını düşünüyoruz.
- Katılımcılarımız, araştırmacı öğretmenlikle ilgili araştırmalarda çoğunlukla rastlandığı gibi sadece sınıfta eylem araştırması yapan öğretmenler değildi, farklı araştırma metodolojileri de kullanıyorlardı. Bu bağlamda, Hammersley (1993), Lee (2021) ve Pring’in (2013) eylem araştırması ve araştırmacı öğretmenlikle ilgili eleştirel tartışmalarına katkı sunabileceğimiz bazı içgörüler edindik fakat araştırma sorularımız dışında ve kapsamımızı aşan konular olduğu için bunu, ilerleyen araştırmalara bırakıyor, aynı zamanda çalışılması gereken bir konu olarak araştırmacılara öneriyoruz.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma verileri sadece görüşmelerle toplandığı için veri çeşitliliğinin sağlanamaması, bu araştırmanın bir sınırlılığdır.

Etik Komite Onayı: Bu çalışma için etik komite onayı Bahçeşehir Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonundan alınmıştır (Tarih: 16.03.2017).

Bilgilendirilmiş Onam: Yazılı onam bu çalışmaya katılan tüm katılımcılardan alınmıştır.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Fikir – K.Y., Ş.K.; Tasarım – K.Y., Ş.K.; Denetleme – K.Y., Ş.K.; Kaynaklar – K.Y., Ş.K.; Veri Toplanması ve/veya İşlemesi – K.Y., Analiz ve/veya Yorum – K.Y., Ş.K.; Literatür Taraması – K.Y., Ş.K.; Yazıyı Yazan – K.Y.; Eleştirel İnceleme – K.Y., Ş.K.

Çıkar Çatışması: Yazarlar, çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

Finansal Destek: Yazarlar, bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Ethics Committee Approval: Ethics committee approval for this study was received from Bahçeşehir University Scientific Research and Publication Ethics Commission (Date: 16.03.2017).

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept – K.Y., Ş.K.; Design – K.Y., Ş.K.; Supervision – K.Y., Ş.K.; Materials – K.Y., Ş.K.; Data Collection and/or Processing – K.Y.; Analysis and/or Interpretation – K.Y., Ş.K.; Literature Review – K.Y., Ş.K.; Writing – K.Y.; Critical Review – K.Y., Ş.K.

Declaration of Interests: The authors have no conflicts of interest to declare.

Funding: The authors declared that this study has received no financial support.

References

- Afdal, H. W., & Spernes, K. (2018). Designing and redesigning research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 215–228. [CrossRef]
- Akhan, N. E., & Demirezen, S. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “araştırmacı öğretmen modeli” hakkındaki görüşleri. *e-International Journal of Educational Research*, 8(3), 16–33. [CrossRef]
- Akin, S., & Solmaz, G. (2019). Araştırmacı öğretmenin desteklenmesi: bir durum çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(2), 383–401. [CrossRef]
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319. [CrossRef]
- Amir, A., Mandler, D., Hauptman, S., & Gorev, D. (2017). Discomfort as a means of pre-service teachers’ professional development – An action research as part of the ‘Research Literacy’ course. *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 231–245. [CrossRef]
- Ateş, S., & Yıldırım, K. (2015). Türk öğretmenlerin gözüyle eğitim araştırmalarının uygulamaya yansımaları durumu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 110–132.
- Banegas, D. L. (2012). Identity of the teacher-researcher in collaborative action research: Concerns reflected in a research journal. *Issues in Teachers’ Professional Development*, 14(2), 29–43.
- Banegas, D. L., & Cad. C. (2019). Constructing teacher research identity: Insights from Argentina. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 8(2), 23–38.
- Barkhuizen, G. (2021). Identity dilemmas of a teacher (educator) researcher: Teacher research versus academic institutional research. *Educational Action Research*, 29(3), 358–377. [CrossRef]
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. [CrossRef]
- Bergmark, U. (2020). Rethinking researcher–teacher roles and relationships in educational action research through the use of Nel Noddings’ ethics of care. *Educational Action Research*, 28(3), 331–344. [CrossRef]
- Bissex, G. (1986). On becoming teacher experts: What’s a teacher-researcher? *Language Arts in Multicultural Education*, 63(5), 482–484.
- Brooks, C. (2021). Research capacity in initial teacher education: Trends in joining the ‘village’. *Teaching Education*, 32(1), 7–26. [CrossRef]
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, 21(6), 700–719. [CrossRef]

- Burn, K., Conway, R., Edwards, A., & Harries, E. (2021). The role of school-based research champions in a school–university partnership. *British Educational Research Journal*, 47(3), 616–633. [CrossRef]
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cain, T. (2015). Teachers' engagement with research texts: beyond instrumental, conceptual or strategic use. *Teachers' engagement with research texts. Journal of Education for Teaching*, 41(5), 478–492. [CrossRef]
- Cain, T., Wieser, C., & Livingston, K. (2016). Mobilising research knowledge for teaching and teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 529–533. [CrossRef]
- Çakmakçı, G. (2009). Preparing teachers as researchers: Evaluating the quality of research reports prepared by student teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 39–56.
- Çelik, H., & Ekşi, H. (2015). *Gömülü Teori*. EDAM Yayınları.
- Charmaz, K. (2015). Gömülü (grounded) teori yapılandırması. İçinde (çev. R. Hoş), *Nitel Analiz Uygulama Rehberi. Seçkin Yayıncılık*. (R. Hoş, Çev.) Seçkin Yayıncılık.
- Christenson, M., Slutsky, R., Bendau, S., Covert, J., Dyer, J., Risko, G., & Johnston, M. (2002). The rocky road of teachers becoming action researchers. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 259–272. [CrossRef]
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2011). Commentary: Changing perspectives on practitioner research. *Learning Landscapes*, 4(2), 17–23. [CrossRef]
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri. Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (çev. M. Bütün & S. B. Demir), Siyasal Kitabevi.
- Davis, J., Clayton, C., & Broome, J. (2018). Thinking like researchers: Action research and its impact on novice teachers' thinking. *Educational Action Research*, 26(1), 59–74. [CrossRef]
- Dikilitaş, K., & Mumford, S. E. (2019). Teacher autonomy development through reading teacher research: Agency, motivation and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(3), 253–266. [CrossRef]
- Dimmock, C. (2016). Conceptualising the research–practice–professional development nexus: Mobilising schools as 'research-engaged' professional learning communities. *Professional Development in Education*, 42(1), 36–53. [CrossRef]
- Dobber, M., Akkerman, S. F., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2012). Student teachers' collaborative research: Small-scale research projects during teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 609–617. [CrossRef]
- Dunn, M., Harrison, L. J., & Coombe, K. (2008). In good hands: Preparing research-skilled graduates for the early childhood profession. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 703–714. [CrossRef]
- Edwards, E., & Burns, A. (2016). Language teacher–researcher identity negotiation: An ecological perspective. *TESOL Quarterly*, 50(3), 735–745. [CrossRef]
- Ekiz, D. (2006). Sınıf öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına karşı tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 373–402.
- Erdem, A. R. (2018). *Araştırmacı Öğretmen Eğitimi Modeli (AÖEM)*. Eğiten Kitap.
- Ersoy, A. F., & Çengelci, T. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının araştırma deneyimi: Nitel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(2), 507–554.
- Evans, C., Waring, M., & Christodoulou, A. (2017). Building teachers' research literacy: Integrating practice and research. *Research Papers in Education*, 32(4), 403–423. [CrossRef]
- Flores, M. A. (2018). Linking teaching and research in initial teacher education: Knowledge mobilisation and research-informed practice. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 621–636. [CrossRef]
- Freire, P. (2019). *Özgürlüğün Pedagojisi* (çev. G. K. Gevinç), Yordam Kitap.
- Godfrey, D. (2016). Leadership of schools as research-led organisations in the English educational environment: Cultivating a research-engaged school culture. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(2), 301–321. [CrossRef]
- Goodnough, K. (2010a). The role of action research in transforming teacher identity: Modes of belonging and ecological perspectives. *Educational Action Research*, 18(2), 167–182. [CrossRef]
- Goodnough, K. (2010b). Teacher learning and collaborative action research: Generating a "knowledge-of-practice" in the context of science education. *Journal of Science Teacher Education*, 21(8), 917–935. [CrossRef]
- Goodnough, K. (2011). Examining the long-term impact of collaborative action research on teacher identity and practice: The perceptions of K–12 teachers. *Educational Action Research*, 19(1), 73–86. [CrossRef]
- Hammack, P. L. (2015). Theoretical foundations of identity. In K. C. McLean & M. Syed (Eds.), *The Oxford Handbook of Identity Development* (pp. 11–30). Oxford University Press.
- Hammersley, M. (1993). On the teacher as researcher. *Educational Action Research*, 1(3), 425–445. [CrossRef]
- Hökkä, P., Eteläpelto, A., & Rasku-Puttonen, H. (2012). The professional agency of teacher educators amid academic discourses. *Journal of Education for Teaching*, 38(1), 83–102. [CrossRef]
- Jurasaite-Harbisson, E., & Rex, L. A. (2005). Taking on a researcher's identity: Teacher learning in and through research participation. *Linguistics and Education*, 16(4), 425–454. [CrossRef]
- Jyrhämä, R., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A., & Kansanen, P. (2008). The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 1–16. [CrossRef]
- Lee, S. Y. (2021). Rethinking teacher agency: Cybernetics, action research, and the process-oriented rationality. *Journal of Curriculum Studies*, 53(6), 821–840. [CrossRef]
- Leuverink, K. R., & Aarts, A. M. L. (2019). A quality assessment of teacher research. *Educational Action Research*, 27(5), 758–777. [CrossRef]
- Lillejord, S., & Børte, K. (2016). Partnership in teacher education – A research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 550–563. [CrossRef]
- Liu, Y., & Xu, Y. (2013). The trajectory of learning in a teacher community of practice: A narrative inquiry of a language teacher's identity in the workplace. *Research Papers in Education*, 28(2), 176–195. [CrossRef]
- May, W. T. (1993). "Teachers-as-researchers" or action research: What is it, and what good is it for art education? *Studies in Art Education*, 34(2), 114–126. [CrossRef]
- Mayer, D., Mitchell, J., Santoro, N., & White, S. (2011). Teacher educators and 'accidental' careers in academe: An Australian perspective. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 247–260. [CrossRef]
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma. Desen ve Uygulama İçin bir Rehber* (çev. S. Turan), Nobel Yayıncılık.
- Norton, B., & Early, M. (2011). Researcher identity, narrative inquiry, and language teaching research. *TESOL Quarterly*, 45(3), 415–439. [CrossRef]
- Özden, M. (2016). Gömülü teori. İçinde (ed. A. Saban & A. Ersoy), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri Anı Yayıncılık*, (251–286).
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (çev. M. Bütün & S. B. Demir), Pegem Akademi Yayıncılık.
- Posch, P. (2019). Action research – conceptual distinctions and confronting the theory–practice divide in Lesson and Learning Studies. *Educational Action Research*, 27(4), 496–510. [CrossRef]
- Postholm, M. B. (2009). Research and development work: Developing teachers as researchers or just teachers? *Educational Action Research*, 17(4), 551–565. [CrossRef]
- Pring, R. (2013). *Eğitim Araştırmalarının Felsefesi*. (çev. D. Köksal), Nobel Yayıncılık.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2018). Identity-agency in progress: Teachers authoring their identities. In P. A. Schutz, J. Hong & D. C. Francis (Eds.), *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations* (pp. 25–36). Springer.
- Ryan, M., Taylor, M., Barone, A., Della Pesca, L. D., Durgana, S., Ostrowski, K., Piccirillo, T., & Pikaard, K. (2017). Teacher as researcher, teacher as scholar, and teacher as leader. *New Educator*, 13(2), 102–116. [CrossRef]

- Saka, A. Z. (2009). Öğretmen adaylarının araştırmacı öğretmen yaklaşımı ile yetiştirilmelerinde alan çalışması yürütmelerinin rolü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 168–182.
- Saldaña, J. (2019). *Nitel Araştırmacılar İçin Kodlama El Kitabı*. (çev. A. Tüfekci Akcan & S. N. Şad), Pegem Akademi Yayıncılık. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sarı, M. (2006). Araştırmacı öğretmen: Öğretmenlerin bilimsel araştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 847–887.
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14–22. [\[CrossRef\]](#)
- Strickland, D. S. (1988). The teacher as researcher: Toward the extended professional. *Language Arts*, 65(8), 754–764.
- Taylor, L. A. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education*, 61, 16–25. [\[CrossRef\]](#)
- Tomakin, E. (2007). Bilimsel araştırma yöntemleri dersinin etkin öğretilmesinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 37–65.
- Toquero, C. M. D. (2021). "Real-world:" preservice teachers' research competence and research difficulties in action research. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(1), 126–148. [\[CrossRef\]](#)
- Trent, J. (2010). Teacher education as identity construction: Insights from action research. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 153–168. [\[CrossRef\]](#)
- Trikoilis, D., & Papanastasiou, E. C. (2020). The potential of research for professional development in isolated settings during the Covid-19 crisis and beyond. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 295–300.
- Vetter, A., & Russell, G. (2011). 'Taking a cross-country journey with a world map': Examining the construction of practitioner researcher identities through one case study. *Educational Action Research*, 19(2), 171–187. [\[CrossRef\]](#)
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53–64. [\[CrossRef\]](#)
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: The career of a concept. In C. Blackmore (Ed.), *Social Learning Systems and Communities of Practice* (pp. 179–198). Springer. [\[CrossRef\]](#)
- Xu, Y. (2014). Becoming researchers: A narrative study of Chinese university EFL teachers' research practice and their professional identity construction. *Language Teaching Research*, 18(2), 242–259. [\[CrossRef\]](#)
- Yang, W., Huang, R., Li, Y., & Li, H. (2021). Training teacher-researchers through online collective academic supervision: Evidence from a postgraduate teacher education programme. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(4), 1181–1193. [\[CrossRef\]](#)
- Yuan, R., & Burns, A. (2017). Teacher identity development through action research: A Chinese experience. *Teachers and Teaching*, 23(6), 729–749. [\[CrossRef\]](#)

Extended Abstract

Purpose: We think that research on researcher-teachers can contribute to the development of both pre-service and in-service teacher training systems. We also think that teacher research can be used to understand better and evaluate research-based education and research-based practice. In addition, we observe that research on teacher identity construction through research and research on researcher-teacher identity is limited. For the reasons we have stated, we think that further research is needed on the identity of the researcher-teacher. Therefore, in this study, we aimed to examine the development process of the researcher-teacher identity by the grounded theory method. In this context, we sought answers to the following research questions:

- How does the researcher-teacher identity emerge?
- How does the researcher-teacher identity develop?

Method: In this research, we used the grounded theory method. We mainly used the constructivist grounded theory approach, but we also benefited from other approaches of grounded theory. The grounded theory method aims to reveal the theory grounded in empirical data using analytical processes. We chose this method to reveal the theory of the development process of the researcher-teacher identity grounded in the data we collected from researcher-teachers. For this purpose, we interviewed 21 researcher-teachers and analyzed the data we obtained from the interviews. After doing the first interview, we started to apply constant comparative data analysis. In the first stage of data analysis, we performed initial coding, and 1595 codes appeared in the initial coding. In the second stage of the data analysis, we used focused coding and developed the categories. At the end of this analysis, nine categories and ten subcategories emerged under two themes. At the last stage, we determined one of the categories as the core category by theoretical coding. We related all the categories to this category and to each other, thus have revealed the framework of the theory.

Results: In the findings of this study, two themes emerge as the development process of the researcher-teacher identity and the research process of the researcher-teachers. According to our findings, teachers lean to be a researcher due to some reasons such as being a teacher requires being a researcher, the influence of colleagues, the desire to overcome their deficiencies, the inadequacy of being a teacher as a career goal, and being a role model for their students. The researcher-teacher identity develops in the direction of doing their job properly, doing the job better, being an authority in the field, developing together with the colleagues, guiding students, and *being at the point of coordination*. It seems that at the center of the whole process, there is the category of *being at the point of coordination*, which is related to all categories. The research process of the researcher-teachers is shaped by some actions, such as reading and researching, continuous learning and researching, applying and being innovative. Knowing-reading English and academic writing are two different issues obviously accompanying the activities of the participants regarding the act of reading. Also, it is understood that the two subcategories, namely receiving education and asking an expert, are important in the research process of teachers. It is understood that all of the participants participated in in-service training activities after their undergraduate education. In addition, apart from three participants, all are continuing or have completed their postgraduate education. It is understood that the participants, who lean to both read and receive education to improve themselves, can also ask an expert.

Discussion, Conclusion and Suggestions: We think that the participants reinforced and developed the teaching profession, which they initially considered inadequate in terms of a career goal, by using the identity of the researcher-teacher. Consequently, we think that they are trying to establish a different understanding of the teaching profession by *being at the point of coordination* in their interactions with both their colleagues and students. In our research, we encounter findings and results similar to those in studies on subjects such as researcher-teacher, teacher research, and research-based education. We can say that these mostly focus on issues such as the necessity of being a researcher for teachers, the tensions/conflicts and dilemmas faced by teachers in the development process of the researcher-teacher identity, the status of the teaching profession, teacher agency, theory-practice difference and practitioner research in education, knowledge mobilization.

As a result, we suggest that teachers with researcher-teacher identity are similar to teachers who are called teacher leaders or change agents in the literature. Additionally, we suggest that the development of the researcher-teacher identity enables teachers to gain power as agents. Based on our research results, we suggest that researcher-teachers should be given roles such as leaders, research coordinators, and teacher trainers in schools and that the research process of teacher research should be examined by further studies.