


Bir Mesleki Gelişim Modeli Olarak Bireysel Araştırma: Kavramsal Bir Analiz

Self-Study as a Professional Development Model: A Conceptual Analysis

Ahmet Saban

Yazar Bilgileri

Ahmet Saban 
Prof. Dr., Necmettin Erbakan
Üniversitesi, Temel Eğitim,
ahmet_saban@yahoo.com

ÖZ

“Bireysel araştırma”, eğitimcilerin kendi mesleki uygulamalarını eleştirel, derinlemesine ve sistematik bir biçimde incelemeleri ve bu sayede de kendilerini mesleki açıdan geliştirmeleri veya dönüştürmeleri üzerine odaklanmaktadır. Eğitimcilerin uygulamada yaşadıkları ikilemler, endişeler ve gerilimler ya da sahip oldukları öğretim anlayışları, inançları ve idealleri, bireysel araştırmanın başlatılmasına neden olan temel unsurları oluşturmaktadır. Bu yönüyle bireysel araştırma, eğitimcilerin kendi uygulamalarına ilişkin “pedagojik sorgulama” yapmaları olarak ele alınmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, bireysel araştırma hakkında kapsamlı bir alanyazın incelemesi gerçekleştirerek bu araştırma yaklaşımının daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda, bireysel araştırmaya ilişkin güncel alanyazın aşağıdaki yedi soru çerçevesinde derinlemesine analiz edilmiştir: (1) Bireysel araştırma nasıl kavramsallaştırılmaktadır? (2) Bireysel araştırma tarihsel süreç içinde nasıl ortaya çıkmıştır? (3) Bireysel araştırmanın doğuşuna ve kavramsallaştırılmasına katkı getiren eğitimciler kimlerdir? (4) Bireysel araştırmanın tanımlayıcı özellikleri nelerdir? (5) Bireysel araştırma nasıl öğretilebilir ve öğrenilebilir? (6) Bireysel araştırmaya getirilen temel eleştiriler nelerdir? (7) Bireysel araştırmayı diğer nitel araştırma desenlerinden farklı kılan nedir? Bu çalışmanın, bireysel araştırmada yeni olan araştırmacılara, onu öğrencilerine öğretmek isteyen eğitimcilere ve onun uygulanmasında meslektaşlarına destek sunan deneyimli bireysel araştırmacılara faydalı olacağı düşünülmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Bireysel araştırma
Mesleki gelişim
Yansıtıcı uygulama
Öğretmen eğitimi
Alanyazın incelemesi

Keywords

Self-study
Professional development
Reflective practice
Teacher education
Literature review

Makale Geçmişi

Geliş: 22.07.2023
Düzeltilme: 05.11.2023
Kabul: 05.12.2023

ABSTRACT

“Self-study” focuses on educators’ critical, in-depth, and systematic examination of their practices, thereby improving or transforming themselves as professionals. Educators’ dilemmas, concerns, and tensions in practice or their teaching understandings, beliefs, and ideals constitute the main reasons for initiating self-study. In this respect, educators regard self-study as a “pedagogical inquiry” into their practices. The primary purpose of this study is to contribute to a better understanding of the self-study methodology by conducting a comprehensive literature review on this research approach. In line with this general purpose, this study examines the current literature on self-study within the framework of the following seven questions: (1) How is self-study conceptualized? (2) How did self-study emerge historically? (3) Who are the educators contributing to the birth and conceptualization of self-study? (4) What are the defining characteristics of self-study? (5) How can self-study be taught and learned? (6) What are the essential criticisms of self-study? (7) What differentiates self-study from other qualitative research designs? This study will likely guide researchers new to self-study, those educators aspiring to teach it to their students, and the experienced self-study researchers supporting their colleagues applying it.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atıf

Saban, A. (2023). Bir mesleki gelişim modeli olarak bireysel araştırma: Kavramsal bir analiz. *TEBD*, 21(3), 1767-1806. <https://doi.org/10.37217/tebd.1331479>

Giriş

Bireysel araştırma, eğitimcilerin kendi mesleki uygulamalarını eleştirel, derinlemesine ve sistematik bir biçimde incelemeleri ve bu sayede de kendilerini mesleki açıdan geliştirmeleri veya dönüştürmeleri üzerine odaklanmaktadır. Bireysel araştırmanın itici gücü, eğitimcilerin “kendi uygulamalarını sorgulama ve daha iyi anlama” (Loughran, 2004, s. 9) arzusundan kaynaklanmaktadır. Eğitimcilerin uygulamada yaşadıkları ikilemler, endişeler ve gerilimler ya da sahip oldukları öğretim anlayışları, inançları ve idealleri, bireysel araştırmanın başlatılmasına neden olan temel unsurları oluşturmaktadır. Bu yönüyle bireysel araştırma, eğitimcilerin kendi uygulamalarına ilişkin “pedagojik sorgulama” yapmaları olarak ele alınmaktadır. Örneğin, eğitimciler aşağıdaki sorulara yanıt aranmak için bireysel araştırma yapılabilirler:

- Mesleğime ilişkin sahip olduğum ilkeler, inançlar veya değerler nelerdir?
- Uygulamalarım, sahip olduğum mesleki değerlerle ne ölçüde uyumaktadır?
- Uygulamalarımı daha iyi nasıl geliştirebilirim?

Diğer taraftan, bireysel araştırmanın İngilizce dışındaki dillere çevrilmesinde ve İngilizce konuşulan kültürlerden farklı kültürlere uyarlanmasında zorluklar yaşanmaktadır (Thomas ve Guðjónsdóttir, 2020). Örneğin Thomas (2020), İngilizce “self-study” teriminin Fransızcaya çevrilmesinde yaşanan problemin altını çizmiştir. Çeviri zorluğu ironik bir biçimde, bazı bireysel araştırmacıların kendi dillerinde çalışma/yayın yaptıklarında “self-study” kavramını tercüme etmeye çalışmak yerine onu olduğu gibi kullanmayı tercih etmelerine de neden olmaktadır (Thomas ve Guðjónsdóttir, 2020). Kristinsdóttir, Jónsdóttir, Gísladóttir, Óskarsdóttir ve Guðjónsdóttir’in (2020) de örneklendirdiği gibi: “İngilizce ‘self-study’ kavramının İzlandaca dili için uygun karşılığını bulamadığımızdan İzlandacadaki bir cümlenin tam ortasında bu sözcüğü olduğu gibi kullanma eğilimindeyiz” (s. 1424). Thomas ve Guðjónsdóttir (2020) aynı zamanda çeviri zorluğunun içinde barındırdığı tehlikeye de şu şekilde dikkat çekmektedir:

Self-study hakkında dille ilgili zorlukların olduğu açıktır ve birçok durumda bu terimin başka bir dilde tam anlamıyla karşılığı olmadığı için çevrilmemesine karar verilmektedir. Tam bir çevirinin olmaması, bu araştırma yaklaşımının benzersizliğini göstermekle beraber uluslararası araştırmacıların onu kendi bağlamlarına uyarlayabilmek için uğraşmak zorunda kaldıkları kültürel unsurun da altını çizmektedir. Bir dilde ‘self-study’ kavramı için herhangi bir uygun kelime olmadığında, onun arkasındaki felsefenin, vizyonun ve inançların da o kültürde kavranması ve ifade edilmesi zor olmaktadır. (s. 1335)

İngilizce “self-study” terimi Türkçeye “öz-inceleme”, “kendini araştırma” ve “bireysel araştırma” biçiminde tercüme edilebilmektedir. Ancak, her üç çevirinin de bu araştırma yaklaşımının (iş birliği veya eleştirel arkadaşlık gibi) “etkileşim” özelliğini tam olarak karşıladığını söylemek güçtür. Bu çalışmada, Türkçe alanyazındaki sürekliliği sağlamak adına İngilizce “self-study” teriminin karşılığı olarak “bireysel araştırma” tanımlaması tercih edilmiştir. Bu tanımlamayı Türkçe alanyazına ilk kazandıran eğitimci ise Bülent Alan (2016) olmuştur. Yazar, “Eğitimde Nitel

Araştırmalar Dergisinde” 2016, 2019 ve 2021 yıllarında olmak üzere üç makale (Alan, 2016, 2019; Alan, Sariyev ve Odabasi, 2021) yayımlamıştır. Bu üç makaleye ek olarak Utku (2019) ile Avşar ve Saban (2023) tarafından yayımlanan iki bireysel araştırma makalesi daha bulunmaktadır. Bu durum, Türkçe alanyazında bireysel araştırma hakkında daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Daha önemlisi, Alan’ın (2016) makalesi dışında bireysel araştırma yaklaşımını kavramsal açıdan ele alan herhangi bir bilimsel çalışmaya rastlanmamıştır. İşte bu çalışma da temel olarak böyle bir farkındalıktan kaynaklanmıştır. Bu yönüyle bu çalışmanın, bireysel araştırmada yeni olan araştırmacılara, onu öğrencilerine öğretmek isteyen eğitimcilere ve onun uygulanmasında meslektaşlarına destek sunan deneyimli bireysel araştırmacılara faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma aynı zamanda Butler ve Branyon’un (2020) dünya genelindeki eğitimcilere yönelik yaptığı çağrıya da bir yanıt niteliğindedir. Butler ve Branyon (2020) sadece İngilizce konuşulan ülkelerdeki eğitimcilerin değil, dünya genelindeki eğitimcilerin de bireysel araştırma örneklerini paylaşması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda, Butler ve Branyon (2020) yalnızca bireysel araştırma makalelerini yayımlayan “Studying Teacher Education” dergisinde 2005 ve 2017 yılları arasında yayımlanan 228 makaleyi analiz etmiştir. Bulgulara göre söz konusu dergide yayın yapan 394 yazarın %62,9’unun Amerika Birleşik Devletleri’ndeki (ABD) bir yükseköğretim kurumuyla ilişkili olan öğretmen eğitimcilerinden oluştuğu görülmüştür. Ayrıca, 15 ülke arasından İngilizce dilini konuşan beş ülkenin (ABD, İngiltere, Kanada, Avustralya ve Yeni Zelanda) yazarların %88,7’sini oluşturduğu anlaşılmıştır. Geri kalan yazarların ise İsrail, Hollanda, İrlanda, İzlanda, İsveç, Çin, Japonya, Malta, Bangladeş, Barbados, Pakistan ve İspanya gibi ülkelere olduğu belirtilmiştir. Bu açıdan bu çalışmanın, bireysel araştırmanın Türkiye’de de tanınmasını ve yaygınlaşmasını sağlamada önemli bir rolünün olacağı düşünülmektedir.

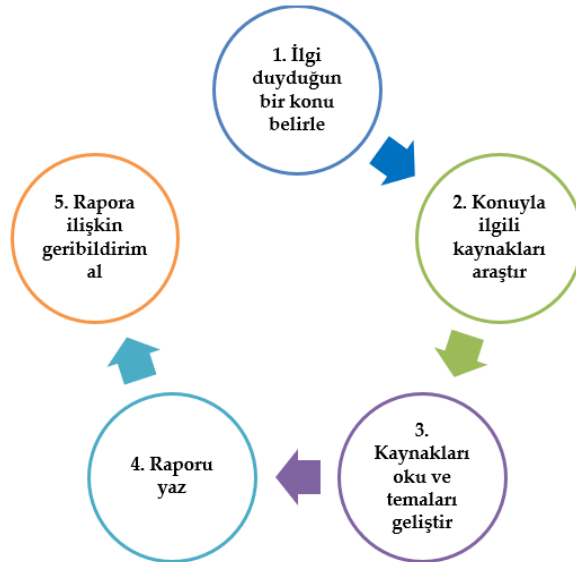
Bu çalışmanın temel amacı, bireysel araştırma hakkında kapsamlı bir alanyazın incelemesi gerçekleştirilerek bu araştırma yaklaşımının daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda, bireysel araştırmaya ilişkin güncel alanyazın aşağıdaki yedi soru çerçevesinde derinlemesine analiz edilmiştir:

1. Bireysel araştırma nasıl kavramsallaştırılmaktadır?
2. Bireysel araştırma tarihsel süreç içinde nasıl ortaya çıkmıştır?
3. Bireysel araştırmanın doğuşuna ve kavramsallaştırılmasına katkı getiren eğitimciler kimlerdir?
4. Bireysel araştırmanın tanımlayıcı özellikleri nelerdir?
5. Bireysel araştırma nasıl öğretilir ve öğrenilebilir?
6. Bireysel araştırmaya getirilen temel eleştiriler nelerdir?

7. Bireysel araştırmayı diğer nitel araştırma desenlerinden farklı kılan nedir?

Yöntem: Alanyazın İncelemesi Süreci

Alanyazın incelemesinin temel amacı, akademik bir konu hakkında var olan (kitap, makale, bildiri gibi) kaynakları eleştirel bir bakış açısıyla analiz ederek sentezlemektir. Fink (2009) alanyazın incelemesini “araştırmacılar, akademisyenler ve uygulayıcılar tarafından üretilmiş ve yayımlanmış mevcut çalışmaları belirlemek, değerlendirmek ve sentezlemek amacıyla kullanılan bir yöntem” (s. 3) biçiminde tanımlamaktadır. Alanyazın incelemesi, çalışma alanındaki temel kavramları, fikirleri ve yaklaşımları sunması, konuyu tarihsel bir perspektifle ele alması ve çalışma alanındaki öncü çalışmaları veya yazarları ön plana çıkarması bakımından önemli bir işleve sahiptir (Ocak, 2021). Bu kavrayış temelinde yürüttüğüm alanyazın incelemesi sürecini beş aşamada gerçekleştirdim. şekil 1, çalışmada uyguladığım alanyazın incelemesi sürecinin aşamalarını görselleştirmektedir.



şekil 1. Alanyazın incelemesi süreci

İlk aşamayı “İlgi Duyduğun Bir Konu Belirle” biçiminde adlandırdım çünkü her bilimsel çalışma gibi bu çalışma da akademik bir konuya duyulan bir ilgi ve merak neticesinde ortaya çıkmıştır. Alanyazın incelemesi sürecinin başında, bireysel araştırma yaklaşımını daha fazla öğrenmek için sahip olduğum ilginin farkındaydım.

İkinci aşamayı “Konuyla İlgili Kaynakları Araştır” biçiminde adlandırdım. Bu amaçla, çeşitli ulusal ve uluslararası veri tabanlarını (örneğin: <https://trdizin.gov.tr/>; <https://journals.sagepub.com/>; <https://www.tandfonline.com/>; <https://eric.ed.gov/>; <https://www.jstor.org/>; <https://link.springer.com/>; <https://www.sciencedirect.com/>) kullanarak bireysel araştırma hakkında var olan kaynakları derledim. Bu kaynakların içeriğini gözden geçirerek, hangilerini çalışmada kullanacağımı ve hangilerini de dışarıda bırakacağımı kararlaştırdım. Dolayısıyla, kaynakçada verdiğim liste, bireysel araştırmaya ilişkin okuduğum eserlerin sadece bir kısmını temsil etmektedir.

Üçüncü aşamayı “*Kaynakları Oku ve Temaları Geliştir*” biçiminde adlandırdım. Bu aşamada bulduğum kaynakları tekrar tekrar okudum ve paylaşmak istediğim bilgileri kararlaştırdım. Her ne kadar alanyazın incelemesi sürecinin başında çalışmamın odak alanını “bireysel araştırma” olarak belirlesem de bu odak alanıyla ilgili hangi sorulara cevap arayacağım ancak bu aşamada açıklığa kavuştu. Dolayısıyla, herhangi bir alanyazın incelemesi sürecinde kaynakları derinlemesine analiz etmeden, hangi soruların sorulacağını, hangi temaların geliştirileceğini ya da hangi bilgilerin rapor edileceğini tam olarak kararlaştırmak zordur. Alanyazın incelemesine konu olan sorularımı “Giriş” başlığında ve bu sorulara cevap niteliğinde olan temalarımı da “Bulgular” başlığında sundum.

Dördüncü aşamayı “*Raporu Yaz*” biçiminde adlandırdım. Bu aşamada, bir önceki aşamada okuduğum kaynaklara ilişkin tuttuğum notları temalara göre düzenledim. Örneğin aynı temaya ilişkin birden fazla kaynaktan elde ettiğim bilgileri ilişkilendirdim. Ayrıca, bilgi tekrarlarını ortadan kaldırdım. Gerekliğinde bazı kaynaklardan sayfa numarası vererek doğrudan alıntılar yaptım, aksi halde onları kendi cümlelerimle ifade ettim. Bu hususlarda dikkatli olmaya özen gösterdim.

Beşinci aşamayı “*Rapora İlişkin Geribildirim Al*” biçiminde adlandırdım. Bu aşamada, bir önceki aşamada oluşturduğum raporu 2023 Bahar döneminde verdiğim “Eğitimde Bireysel Araştırma Yöntemi” adlı doktora dersimi alan dört öğrencimle paylaştım. Onlardan bu raporda yer alan kuramsal bilgilere ilişkin (okunaklılık ve yararlılık bakımlarından) yorum yapmalarını istedim. Dolayısıyla, bu çalışmanın “Bulgular” başlığında paylaştıklarım, bir bakıma, bireysel araştırma yaklaşımıyla ilgili okumalarımın ve kişisel deneyimlerimden keşfettiklerimi temsil etmektedir.

Bulgular

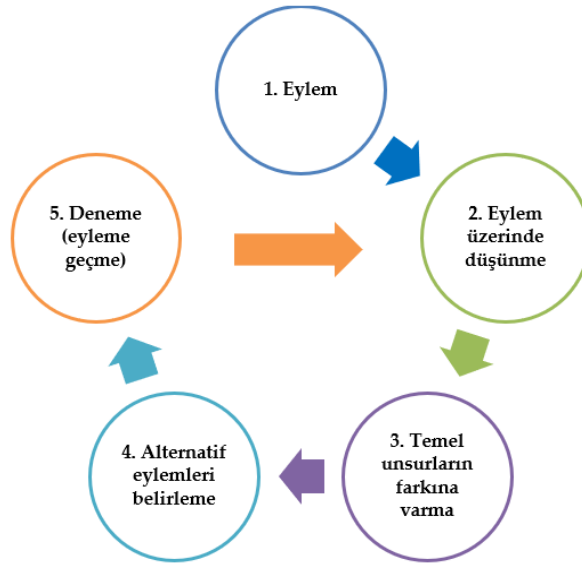
Bireysel Araştırmanın Kavramsallaştırılması

“En genel anlamda bireysel araştırma, uygulayıcı konumunda olan bir araştırmacının mesleki gelişim amacıyla kendini, uygulamalarını ve bağlamını araştırma konusu yaparak derinlemesine ve sistematik bir biçimde incelemesi olarak kavramsallaştırılmaktadır” (Avşar ve Saban, 2023, s. 146). Alanyazında, bireysel araştırma hakkında sıklıkla atıf yapılan tanımlar şunlardır:

- Bireysel araştırma, araştırmacının “kendisini, eylemlerini, fikirlerini ve aynı zamanda ‘kim olmadığını’ incelemesidir” (Hamilton ve Pinnegar, 1998, s. 236).
- Bireysel araştırma, “kişinin kendi uygulamalarına ilişkin kasıtlı, sistematik ve özeleştirel bir sorgulama” yapmasıdır (Cochran-Smith ve Lytle, 1999a, s. 22).
- Bireysel araştırma, “bireyin kendi uygulamalarına yönelik kasıtlı ve sistematik bir sorgulama” yapmasıdır (Dinkelman, 2003, s. 8).

Bu tanımlarda da açıkça vurgulandığı üzere, bireysel araştırma eğitimcileri bir “sorgulama, yansıtma ve eylem” döngüsüne dâhil etmektedir. Bu döngüde eğitimciler, var olan uygulamalarını

sorgulamakta, karşılaştıkları sorunlara alternatif çözümler üretmekte ve eylemlerine ilişkin yansıtma yapmaktadırlar. Örneğin Korthagen ve Vasalos (2005), eğitimcilerin mesleki gelişimlerini sistematik bir biçimde sürdürebilmeleri amacıyla “ALACT” adını verdikleri beş aşamalı döngüsel bir yansıtma modeli geliştirmiştir. Şekil 2, Korthagen ve Vasalos’tan (2005, s. 49) uyarlanan ALACT Modeli’nin öngördüğü döngüsel yansıtma sürecinin aşamalarını görselleştirmektedir. ALACT ismi de modeldeki her aşamanın İngilizce baş harfinden (1. Action. 2. Looking back on action. 3. Awareness of essential aspects. 4. Creating alternative methods of action. 5. Trial) oluşmaktadır. Ayrıca modeldeki beşinci aşama, bir sonraki yansıtma döngüsünün ilk aşaması olmaktadır.



Şekil 2. ALACT Modeli’nin öngördüğü döngüsel yansıtma süreci

Son yıllarda bireysel araştırma, kendi uygulamalarını geliştirmeyi ya da iyileştirmeyi hedefleyen eğitimciler için önemli bir seçenek haline gelmiştir. Bireysel araştırma aracılığıyla, aynı zamanda araştırmacı konumunda olan eğitimciler “araştırma” ve “uygulama” arasındaki sürekli etkileşimin farkında olarak “araştırma yoluyla uygulamayı iyileştirme” ve “uygulama yoluyla araştırılacak konuyu belirleme” biçimindeki bir döngüyü mesleki yaşamlarının önemli bir parçası olarak görmektedirler (Loughran, 2007). Bu döngüsel yolculukta eğitimciler, öz-yansıtma, öz-inceleme, öz-eleştirme, öz-değerlendirme gibi süreçler aracılığıyla mesleki anlayışlarına, ön-kabullerine veya uygulamalarına ilişkin sürekli olarak pedagojik sorgulamalar yapmaktadırlar. Bireysel araştırma vasıtasıyla eğitimciler, belli bir bağlama özgü olan uygulama örneklerini eleştirel bir yaklaşımla başkalarıyla paylaşarak (başkalarının erişimine, analizine ve eleştirisine sunarak) mesleğe ilişkin kavrayışlara önemli bir katkı getirmeye çalışmaktadırlar (Hamilton, 2005).

Örneğin Donnell (2010), “Eğitim Bilimine Giriş” dersi kapsamında kendisinin öğretmeyi öğrenme ve mücadelelerle başa çıkma deneyimlerini mercek altına almıştır. Bu çalışmasıyla Donnell, doktorasını yeni tamamlamış ve farklı bir üniversitede ders vermeye yeni başlamış bir öğretmen

eğitimcisi olarak mesleğin ilk yıllarındaki öğretim deneyimlerinden ne öğrenebileceğini anlamaya çalışmıştır. Donnell, dersi yaklaşık 25'er öğrenciden oluşan gruplarla dört dönem süresince (her dönem dersin işlenişiyle ilgili "eleştirel pedagoji" bağlamında önemli değişiklikler yaparak) yürütmüştür. Araştırmanın veri kaynakları, ders notları, ödevler, öğrencilerin tuttuğu yansıtıcı günlükler, öğrencilerin yazdığı kritik olay raporları ve bu raporlara ilişkin araştırmacı tarafından yapılan yorumlar ile öğrencilerin ders hakkındaki değerlendirmelerinden oluşmuştur. Verilerin "tematik analiz" yöntemiyle analiz edildiği bu bireysel araştırmada aşağıdaki iki ana temaya ulaşılmıştır:

- Hesap verebilirlik ile özgünlük arasında gerilim yaşamak.
- Sesini duyurmak/duruş sergilemek.

İlk temaya ilişkin olarak Donnell (2010), doktorasını aldığı üniversitenin "eleştirel pedagoji" düşüncesiyle ünlenmiş bir kurum olduğunu ve kendisinin de bu düşünce doğrultusunda eğitim gördüğünü, göreve başladığı üniversitenin ise "teknik bilgiye" ağırlık veren bir kurum olduğunu ve bu yönüyle de çok farklı bir akademik kültüre sahip olduğunu fark etmiştir. Bu duruma bağlı olarak araştırmacı "hesap verebilir olma" ile "özgün olma" arasında bir gerilim (ikilem) yaşadığını ifade etmiştir. Bu gerilimin bir tarafında ders kitabının içeriğine sadık kalması ve öğrencilerini merkezi sınava hazırlaması gerektiğine dair görev yaptığı bölümün beklentisi bulunmaktadır. Gerilimin diğer tarafında ise kendisinin öğrencilerini eğitimle ilgili fikirlerin karmaşıklığıyla tanıştırmayı, bu fikirleri eleştirel bir bakış açısıyla ele almalarını teşvik etmeyi ve bu konuda öğrencilerine bir rol modeli olmayı istemesi bulunmaktadır.

İkinci temaya ilişkin olarak ise Donnell (2010) zaman içinde öğrencilerden aldığı olumlu geribildirimler doğrultusunda, dördüncü dönemin başında bölüm tarafından belirlenen ders kitabı yerine kendisinin derlediği bir okuma listesini takip etmeye karar vermiştir. Daha sonra, bu kararı ve eleştirel pedagojiye dayalı öğretim anlayışının ayrıntılarını bölümde aynı dersi veren bir meslektaş ile paylaşmıştır. Donnell (2010), etkisi üniversite değişikliğine kadar uzanan bu paylaşım sonrasındaki yaşananları şu şekilde açıklamıştır:

[Meslektaşımın] yanıtı öfke doluydu ve ilk tepkisi hemen bölüm başkanına telefonla haber vermek oldu. Ardından, yansıtıcı günlüğümde düşmanca olarak nitelendirdiğim iki görüşme daha yaptık. Gözyaşlarımı kontrol etmek için çok mücadele ettim. Her iki meslektaşım da değişikliklerin mantıksız ve gereksiz olduğunu düşündü. ... Meslektaşlarımla sorunu çözmeye devam etmek için gereken esnekliğe veya becerilere sahip değildim. Bunun yerine, başka bir üniversitede yeni bir pozisyon aramakla ilgili isteğimi günlüğüme not ettim ve kısa bir sürede de bu isteğim gerçekleşti. Ancak bu durum kendim hakkında yaptığım yansıtıcımlarımda keşfettiğim zor soruları doğurdu: Acaba öğrencilerin en iyi nasıl öğrendiğine ilişkin inandıklarımın bir savunucusu olarak eski üniversitemde kalıp sesimi duyurmaya devam mı etmeliydim? (s. 231)

Bireysel Araştırmanın Tarihsel Süreç İçinde Ortaya Çıkışı

Bireysel araştırmanın temeli, 1993 yılında "Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği (AERA)" bünyesinde "Öğretmen Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Bireysel Araştırma (S-STEP/Self-Study of

Teacher Education Practices)" ya da daha sonra "Öğretmenlik ve Öğretmen Eğitimi Uygulamalarına ilişkin Bireysel Araştırma (S-STTEP/Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices)" olarak adlandırılan bir "Özel İlgi Grubunun (SIG)" oluşturulmasıyla atılmıştır (Garbett, Fitzgerald ve Thomas, 2020). Loughran (2004) bireysel araştırmanın ortaya çıkışını "benzer ilgileri, sorunları ve endişeleri olan ve benzer düşünen insanların bir araya gelmesi" (s. 13) olarak tanımlamıştır. Zeichner (1999) ise bireysel araştırmanın doğuşunu öğretmen eğitimi alanında "şimdiye kadarki en önemli gelişme" (s. 8) olarak nitelemiştir.

"Özel İlgi Grubunun" oluşturulmasında kendilerini "Arizona Grubu" olarak adlandıran öğretmen eğitimcilerinin 1992-AERA Kongresi'nde sundukları çalışmaların ve Tom Russell'ın payı büyüktür (Craig ve Curtis, 2020; Loughran, 2004). Arizona Grubu, doktora çalışmalarını Arizona Üniversitesinde tamamlamış, fakat başka üniversitelerde göreve başlamış dört yeni öğretmen eğitimcisinden [Karen Guilfoyle (Idaho Üniversitesi), Mary Lynn Hamilton (Kansas Üniversitesi), Stefinee Pinnegar (Brigham Young Üniversitesi) ve Margaret Placier (Missouri Üniversitesi)] oluşmaktadır ve deyim yerindeyse bireysel araştırmanın doğmasında "fitili ateşleyenler" olarak değerlendirilmektedir. Tom Russell ise bu dört öğretmen eğitimcisinin 1992-AERA Kongresi'nde sunum yaptıkları panele katılarak eğitimcilerin kendi uygulamalarını yakından incelemeleri gerektiğinin altını çizmiştir (Craig ve Curtis, 2020).

Arizona Grubu üyelerinin 1992-AERA Kongresi'nde sundukları çalışmalar, atanma süreci esnasında ve sonrasında göreve başladıkları üniversitelerde bir öğretmen eğitimcisi olarak sahip oldukları deneyimlere ilişkin (mektup, e-posta, çevrim içi ve yüz yüze sohbetler aracılığıyla) kendi aralarında gerçekleştirdikleri diyaloglara dayanmaktadır (Guilfoyle, Hamilton, Pinnegar ve Placier, 2004). Ancak her biri çalışmasında bir öğretmen eğitimcisi olmanın farklı bir yönüne vurgu yapmıştır. Örneğin:

- Atanma sürecinde yazılı olmayan kurallar.
- Öz-yansıtma dayalı çalışmaların akademisyenler tarafından bilimsel bulunmaması.
- Yeni atanan öğretmen eğitimcilerinin karşılaştıkları zorluklar.
- Öğretmen eğitimcilerinin seslerinin duyurulması.

S-STTEP ismi ilk kez 1994-AERA Kongre dizininde yer almıştır (Garbett vd., 2020). 1996 yılında ise daha sonra iki yılda bir dört gün süreli olarak düzenlenecek olan ve "Kale Kongreleri" olarak adlandırılacak olan S-STTEP kongrelerinin ilki İngiltere'de Herstmonceux Kalesi'nde gerçekleştirilmiştir (<https://www.castleconference.com/>). 1996 yılından itibaren günümüze kadar toplam 14 S-STTEP Kongresi yapılmıştır. Ayrıca, 1996 yılında gerçekleştirilen ilk S-STTEP Kongresi'nde sunulan bildiriler de dâhil olmak üzere, günümüze kadar gerçekleştirilen toplam 14

kongrede sunulan bütün bildiriler kongre kitabı olarak basılmıştır. Bu bildiri kitaplarının tümüne (<https://www.castleconference.com/>) web sitesinden PDF formatında erişilebilmektedir.

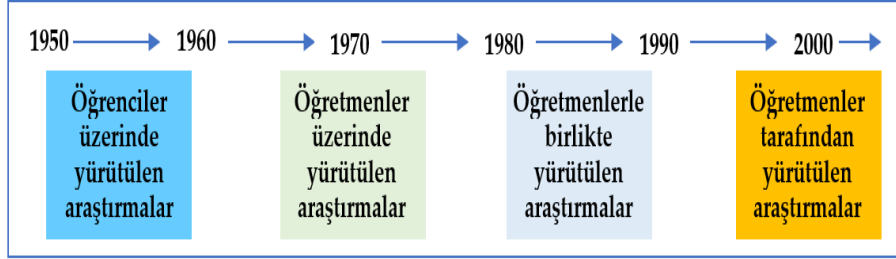
2004 yılında, “Kluwer Academic” ilk Uluslararası S-STTEP El Kitabı’nı (Loughran, Hamilton, LaBoskey ve Russell, 2004) yayınlamıştır. Bu El Kitabı toplam 38 bölüm ve 1529 sayfadan oluşmaktadır. Bu El Kitabı 2007 yılında “Springer” tarafından yeniden basılmıştır. 2005 yılında ise yalnızca bireysel araştırma çalışmalarını yayımlayan uluslararası bir bilimsel dergi (Studying Teacher Education) Tom Russell ve John Loughran’ın eş-editörlüğünde “Taylor & Francis” tarafından yayınlanmaya başlamıştır (<https://www.tandfonline.com/journals/cste20>). O zamana kadar S-STTEP araştırmacıları çalışmalarını “Teaching and Teacher Education”, “Teacher Education Quarterly”, “Teachers and Teaching: Theory & Practice”, “Teaching Education”, “Journal of Curriculum Studies”, “Reflective Practice” ve “Professional Development in Education” gibi dergilerde yayımlama fırsatı bulmuşlar ve bulmaya da devam etmektedirler.

2020 yılında, “Springer” ikinci Uluslararası S-STTEP El Kitabı’nı (Kitchen vd., 2020) yayınlamıştır. Bu El Kitabı toplam 54 bölüm ve 1548 sayfadan oluşmaktadır. Bu gelişmelere ek olarak bireysel araştırma hakkında yazılmış kitaplar (örneğin, Samaras, 2011), bireysel araştırmayı tanıtan derleme türü kuramsal makaleler (örneğin, Vanassche ve Kelchtermans, 2015) ve bireysel araştırma yaklaşımıyla yürütülen çalışmaların analiz eden makaleler de (örneğin, Mena ve Russell, 2017) bulunmaktadır.

Bireysel araştırmanın tarihsel süreç içinde ortaya çıkışını anlamada, Clarke ve Erickson’un (2004a) analizi önemlidir. Yazarlara göre, 1950’lerden itibaren eğitim araştırmalarında dört farklı eğilim olmuştur:

- *Öğrenciler üzerinde yürütülen araştırmalar:* Bu eğilim, öğrencilerin en iyi nasıl öğrendiğine ya da motive olduğuna ilişkin akademisyenler tarafından davranışçı bakış açısıyla yürütülen deneysel çalışmaları simgelemektedir.
- *Öğretmenler üzerinde yürütülen araştırmalar:* Bu eğilim, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve yeterliklerin önceden belirlenebileceği ve genellenebileceği varsayımına dayalı olarak akademisyenler tarafından davranışçı bakış açısıyla gerçekleştirilen deneysel çalışmaları yansıtmaktadır.
- *Öğretmenlerle birlikte yürütülen araştırmalar:* Bu eğilim, akademisyenlerin öğretmenleri sadece denek olarak görmediği, aksine onların düşünce ve eylemlerini belli nitel yöntemlerle işbirlikli olarak ele aldıkları çalışmaları temsil etmektedir.
- *Öğretmenler tarafından yürütülen araştırmalar:* Bireysel araştırmanın doğuşunu simgeleyen bu eğilim, öğretmenlerin kendi uygulamalarına yönelik anlatı ve otobiyografilere dayalı olarak yürüttükleri çalışmaları tanımlamaktadır.

Şekil 3, Clarke ve Erickson'dan (2004a, s. 59) uyarlanan ve tarihsel süreç içinde eğitim alanında beliren araştırma eğilimlerini görselleştirmektedir. Şekil 3'teki oklar, bir araştırma eğiliminin diğerinin yerine geçmesini değil, her bir araştırma eğiliminin ortaya çıkış zamanını simgelemek için kullanılmıştır.



Şekil 3. Eğitim alanındaki araştırma eğilimleri

Clarke ve Erickson'un (2004a) da dikkat çektiği üzere, bireysel araştırma çoğunlukla "öğretmen araştırması" geleneğiyle ilişkilendirilmektedir. Örneğin, Allender'e (2004) göre, geçen yüzyılın sonlarına doğru akademik çevrede iki Truva atı belirdi. İlki "yansıtıcı öğretim", ikincisi de "nitel yöntem" olarak adlandırıldı. Her ikisinin de içinde gizli bir insanlı ruh vardı. Bu iki ruhun birlikteliğinden ise "öğretmen araştırması" olarak adlandırılan bebek Truva atı doğdu. "Truva atlarının hikâyesinde, bireysel araştırmacıları öğretmen araştırmasının nesli olarak tanımlıyorum" (Allender, 2004, s. 510). Dolayısıyla, "yansıtıcı düşünme", "yansıtıcı uygulama", "eleştirel yansıtma", "eleştirel pedagoji", "öğretmen araştırması" ve "uygulayıcı araştırması" gibi kavramsallaştırmaların bireysel araştırmanın ortaya çıkmasında ve şekillenmesinde büyük etkisi olmuştur (Craig, 2008; Loughran, 2005; Pithouse, Mitchell ve Weber, 2009; Vanassche ve Kelchtermans, 2015).

Ayrıca, bireysel araştırmanın bir araştırma yaklaşımı olarak doğuşuna zemin hazırlayan birçok felsefi, metodolojik ve pedagojik dönüşüm yaşanmıştır. "Dönüşüm" ile kastedilen ise bir düşünce biçiminden başka bir düşünce biçimine doğru yaşanan yön değişikliğidir. Bu dönüşümlerin en önemlisinin de nitel araştırma paradigmasının benimsenmesiyle sonuçlanan "nitel dönüşüm" (Craig ve Curtis, 2020) olduğu ifade edilmektedir. Reason ve Torbert (2001) ise uygulamayı önceleyen, katılımı vurgulayan ve deneyimin gerekliliğini öne süren "eylem dönüşümüne" vurgu yapmıştır. Bu bağlamda, Pinnegar ve Daynes (2007) bireysel araştırma ve diğer birçok nitel araştırma yaklaşımı için geçerli olabilecek dört dönüşüm tanımlamıştır:

- Araştırmacı ile araştırılan arasındaki ilişkiye gösterilen ilgi.
- Sayılardan ziyade sözcüklerin veri olarak kullanılması.
- Genelden ziyade belli bir bağlamdaki tikelin öncelenmesi.
- İnsan deneyimini anlamlandırmanın birçok yolu olduğunun vurgulanması.

Bireysel Araştırmanın Doğuşuna ve Kavramsallaştırılmasına Katkı Getiren Eğitimciler

Gary D. Fenstermacher

Fenstermacher (1994), öğretmenler tarafından kullanılan ve öğretmenler için faydalı olan iki farklı bilgi türü olduğunu savunmuştur: “kuramsal bilgi” ve “kılışsal¹ bilgi”. “Kuramsal bilgi” öğretimin nasıl olması gerektiğine ilişkin araştırmacılar tarafından üretilen ve öğretmenlerin kullanımına sunulan bilgiyi tanımlarken, “kılışsal bilgi” öğretmenlerin eylemlerine/uygulamalarına dayalı olarak oluşan bilgeliği yansıtmaktadır. “Kuramsal bilgi” bağlamdan kopuk ve genel-geçer önermeler peşinde iken, “kılışsal bilgi” bağlama özgü yorumları öncelemektedir. Fenstermacher (1994), eğitimcilerin kullandığı araştırma türü ile ürettiği bilgi türü arasındaki sıkı ilişkiye dikkat çekerek, öğretmen bilgisine yönelik araştırmalarda bilenin ve bilinenin kim olduğuna dair sorgulamalar yapmıştır. Örneğin: “Bilen bir araştırmacı mıdır, öğretmen midir, yoksa her ikisi midir? Eğer hem öğretmen hem de araştırmacı bilgi üreticileri olarak kabul edilirse, her iki grup tarafından işe koşulan araştırma süreci nasıl farklılaşmaktadır?” (Fenstermacher, 1994, s. 5).

Bu bağlamda, Fenstermacher (1994, s. 6) aşağıdaki ilk dört soruyu gündeme getirmiştir. Clandinin ve Connelly (1996, s. 24) ise bu sorulara beşinci bir soru daha eklemiştir:

1. Etkili öğretim hakkında bilinenler nelerdir?
2. Öğretmenler ne bilmektedirler?
3. Öğretim için hangi bilgiler gereklidir?
4. Öğretim hakkındaki bilgiyi kim üretmektedir?
5. Öğretim bilgisi, öğretmenlerin görev yaptığı bağlama göre nasıl şekillenmektedir?

Kısaca, birinci soru geleneksel araştırmalarla üretilen kuramsal öğretim bilgisini tanımlamaktadır. Bu kategorideki araştırmacılar, kendilerini kılışsal öğretim bilgisini araştıranlar olarak değil, kuramsal öğretim bilgisinin üreticileri olarak algılamaktadırlar. İkinci soru, öğretmenlerin kendi deneyimlerinin bir sonucu olarak ne bildiklerini anlamaya çalışan araştırmalar tarafından üretilen kılışsal öğretim bilgisini tanımlamaktadır. Üçüncü soru, etkili öğretim için hangi bilgi türlerinin gerekli olduğunu göstermeye çalışmaktadır (örneğin, pedagojik içerik bilgisi). Dördüncü soru, akademisyen-araştırmacılar tarafından üretilen bilgi ile öğretmen-araştırmacılar tarafından üretilen bilgi arasındaki farkı ele almaktadır. Bu soru aynı zamanda öğretim bilgisinin kim tarafından üretileceği ve kim tarafından kullanılacağı biçimindeki ayrımına da dikkat çekmektedir (örneğin: “akademisyenler bilgi üretir ve öğretmenler de onu kullanır” ya da “öğretmenler kendi

¹Rüzgar’a (2020) göre, İngilizce “practical” kavramı anlam düzeyinde Türkçede genellikle “uygulama” sözcüğüyle karşılanmaktadır. Ancak bu sözcük günlük dilde daha çok İngilizce “practice” kelimesinin karşılığı olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle bu makalede, İngilizce “practical” kavramının Türkçe karşılığı olarak Rüzgar (2020) tarafından önerilen “kılışsal” ya da “kılışsal” kavramları kullanılmıştır. İngilizce “practice” kelimesinin Türkçe karşılığı olarak ise “uygulama” ya da “pratik” kelimeleri tercih edilmiştir.

bilgilerini kendileri oluşturur”). Beşinci soru ise kılışal öğretim bilgisinin şekillenmesinde bağlamsal faktörlerin etkisine dikkat çekmektedir.

Fenstermacher’e (1994) göre, öğretim bilgisine yönelik araştırmaların amacının, araştırmacıların öğretmenlerin ne bildiğini incelemeleri değil, öğretmenlerin kendi bildiklerini ortaya çıkarmaları olmalıdır. Bu anlayış, bireysel araştırmanın en önemli ayırt edici özelliğini ortaya koymaktadır çünkü bireysel araştırmalarda araştırmayı yapanlar eğitimcilerin kendisidir. Dolayısıyla, Fenstermacher (1994) eğitimcilerin kendi eylemlerini, etkileşimlerini ve tepkilerini analiz etmesi yoluyla kendi uygulamalarını geliştirmesi biçimindeki bakış açısıyla bireysel araştırmanın kavramsallaştırılmasına önemli bir katkı sunmuştur.

Joseph Schwab

Schwab, 1969, 1971, 1973 ve 1983 yıllarında olmak üzere dört makale yayımlamıştır. Ancak en çok ses getiren makalesi, 1969 yılında yayımladığı “Kılış: Eğitim Programı için bir Dil” başlıklı makalesi olmuştur. Schwab, bu makalede eğitim programı alanının can çekişmekte olduğunu ilan ederek dikkatleri üzerine çekmiştir. Schwab (1973), öğretim pratiğini “öğrenen”, “öğretmen”, “ortam” ve “içerik” olmak üzere dört boyutla tanımlamıştır. Kısaca, “öğrenen” boyutu öğrencilerin özelliklerine aşına olmayı gerektirmektedir. “Öğretmen” boyutu, öğretmenlerin sadece eğitim programını uygulayan teknisyenler olmadığını, aksine onun aktif oluşturucuları olduğunu vurgulamaktadır. “Ortam” boyutu, öğretirken bağlamsal faktörlerin dikkate alınmasına işaret etmektedir. “İçerik” boyutu ise öğretmenlerin görevlerini başarıyla yerine getirebilmeleri için kendi çalışma alanlarına yönelik sahip olmaları gereken bilgi yapılarına dikkat çekmektedir.

Clarke ve Erickson (2004b) ise bireysel araştırmanın öğretim pratiğinin beşinci boyutunu oluşturduğunu öne sürmüştür. Onlara göre Schwab, öğretim pratiğini dört boyutla nitelendirmekle bireysel araştırmanın önünü açmıştır:

Schwab’ın öğretim pratiğini dört boyutla nitelendirmesini kısmen haklı olarak görüyoruz. Çünkü öğretimin gerçekleşmesi için birinin (öğretmenin) birine (öğrenene) belli bir zaman ve yerde (ortamda) bir şeyi (içeriğı) öğretmesi gerekir. Fakat her zaman bir beşinci boyut daha vardır. Öğretimin gerçekleşebilmesi için eğitimcinin kendi pratiğini bilmesini, anlamasını, keşfetmesini ve eylemlerine yönelik içgörü kazanmasını sağlayacak bir vasıtaya daha ihtiyacı vardır. Bu vasıta da bireysel araştırmadır. (s. 206-207)

Clarke ve Erickson (2004b) aynı zamanda Schwab’ın bireysel araştırmanın kavramsallaştırılmasına yönelik sunduğı entelektüel mirasa ilişkin bir akademik hafıza kaybının yaşandığını da iddia etmektedir. Onlara göre, bireysel araştırmayla ilgili olarak günümüzde yaşanan tartışmaların büyük çoğunluğunun temelinde Schwab’ın “kılışal akıl yürütme”, “kılışal sorgulama”, “kişisel kılış bilgisi” ve “yansıtıcı uygulama” gibi düşünceleri bulunmaktadır. Dolayısıyla, Schwab’ın katkısının önemi, bireysel araştırmanın öğretim pratiğinin tanımlayıcı bir özelliğı olduğu ve bu nedenle de onun ayrılmaz bir parçası olduğu iddiasında yatmaktadır. Schwab’ın

düşünceleri dikkate alındığında, bireysel araştırma öğretmenlik mesleğine sonradan yapılan bir eklenti olarak değil, aksine onun ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmektedir.

Schwab'ın bireysel araştırmanın temelini oluşturma bağlamında hak ettiği değeri görmediğini ve bu konuda akademik çevrede ihmalkâr davranıldığını düşünen bir diğer eğitimci de Cheryl J. Craig (2008) olmuştur. Ona göre:

[Schwab] sadece bireysel araştırmanın bilimsel yolunu açmakla kalmamış, aynı zamanda kendi kişisel öğretimini bir araştırma nesnesi haline getirerek bir tür bireysel araştırma pratiği de yapmıştır. Dolayısıyla Schwab, bireysel araştırmanın günümüzde meşru bir araştırma yaklaşımı olarak kabul görmesinden çok daha önce, öğretmenlik ve öğretmen eğitimi uygulamalarının bireysel araştırılmasına yönelik sunduğu kuramsal ve kılgsal katkı ile bir çığır açmıştır. (s. 1993)

Donald Schön

“Yansıtıcı uygulama” hakkındaki fikirleriyle bireysel araştırmanın kuramsal temeline katkı sunan bir diğer bilim insanı Donald Schön (1992, 1995) olmuştur. Schön'ün (1992) kendi ifadesiyle, “[John] Dewey'in ‘yansıtıcı düşünme’ kavramını ‘yansıtıcı uygulama’ biçiminde kavramsallaştırarak Dewey'in sorgulama yaklaşımına kendi yorumumu getirmeye çalıştım” (s. 123). Kısaca Schön (1992, 1995), kökleri pozitivist bilim anlayışına dayanan geleneksel epistemolojiden farklı bilgi iddiasında bulunan yeni bir epistemolojinin tasavvur edilmesi gerektiğini vurgulamış ve bu yeni epistemolojiyi de “yansıtıcı uygulama” olarak adlandırmıştır. Buna göre, yansıtıcı-uygulayıcı olarak eğitimciler kendi uygulamalarına yansıtma yaparak örtük bilgilerini açık hale getirebilirler.

Bireysel araştırma, öğretim bilgisinin kişisel öğretim deneyimlerine ilişkin gerçekleştirilen eleştirel yansıtma (içsel diyaloglar) aracılığıyla daha iyi anlaşılabilceğini savunmaktadır. Dolayısıyla, bireysel araştırmayı tanımlayıcı en belirgin özellik “yansıtıcı uygulama” olarak adlandırılmaktadır. Örneğin Schön'ün (1995) kılgsal epistemolojinin benimsenmesi için uygulayıcılara yaptığı çağrıya bir yanıt olarak Whitehead (2000, s. 93), öz-yansıtma ve eylem döngüsünden oluşan bir model geliştirmiş ve bu modelin adımlarını şu şekilde örneklendirmiştir:

- Uygulamaların değerlerimle örtüşmediğinde bir endişe yaşıyorum.
- Endişemi gidermek için ileriye dönük bir eylem hayal ediyorum.
- Eylemi gerçekleştiriyorum.
- Eylemi değerlendiriyorum.
- Değerlendirmem ışığında endişelerimi, fikirlerimi ve uygulamalarımı değiştiriyorum.

Andy Hargreaves

Hargreaves (2000) öğretmenliğin bir meslek olarak gelişim sürecini dört farklı evrede ele almıştır: (1) profesyonellik öncesi evre, (2) özerk profesyonel evre, (3) iş birliğine dayalı profesyonel evre ve (4) postmodern profesyonel evre. Kısaca, ilk evredeki öğretmenler merkezi eğitim programlarını ve bu programlar hakkındaki yönergeleri sadece takip etmektedirler. İkinci evredeki öğretmenler belirli pedagojik yaklaşımlar arasından seçim yapmak gibi bir inisiyatifte sahip olsalar da neyin, nasıl öğretileceği hâlâ otoriteler tarafından belirlenmektedir. Üçüncü evredeki öğretmenler

yerel sorunları birlikte ele almak için iş birliği yapmaktadırlar. Dördüncü evredeki öğretmenler ise kendi mesleki uygulamalarını sürekli ve sistematik bir biçimde sorgulayarak iyileştirmeye çabalamaktadırlar.

Hargreaves'e (2000) göre, ilk iki evredeki öğretmenlerin teknisyen rolüne vurgu yapılmakta ve mevcut eğitim programına sadık kalmaları beklenmektedir. Üçüncü ve dördüncü evreler ise sorgulama ve yansıtma yapmanın öğretmenlik mesleğinin önemli bir unsuru haline geldiği evreler olarak görülmektedir. Bu evreler, bireysel araştırma tarafından öne sürülen profesyonelliği tanımlamakta ve öğretmeni teknisyen rolünden uzaklaştıran bir konuma büründürmektedir. Bu anlayıştaki profesyonellik, sorgulama ve yansıtma olmadan öğretmenlerin eylemlerinin eksik ve rutin hale geleceğini vurgulamaktadır. Örneğin Tidwell ve Fitzgerald (2004), bir öğretmenin bireysel araştırma aracılığıyla bağlamına ilişkin benliğini, eylemlerini ve inançlarını sorgulamasının mesleki bir gereklilik olduğunu düşünmektedir. Benzer şekilde, Kosnik (2001) bireysel araştırmayı öğretmen eğitimcileri için bir zorunluluk olarak değerlendirmektedir.

Bireysel Araştırmanın Tanımlayıcı Özellikleri

Alanyazında, LaBoskey (2004a) bireysel araştırma yaklaşımının anlaşılmasında en fazla yararlanılan eğitimciler arasında yer almaktadır. LaBoskey (2004a, s. 842-853), bireysel araştırmanın aşağıdaki beş temel özelliğe sahip olduğunu öne sürmüştür:

1. Bireysel araştırma, bireyin kendisi tarafından başlatılır ve birey odaklıdır.
2. Bireysel araştırma, iyileştirme ve geliştirme amaçlıdır.
3. Bireysel araştırma, etkileşimlidir.
4. Bireysel araştırma, çoklu nitel yöntem kullanımını öngörür.
5. Bireysel araştırmalarda geçerlik, inandırıcılık temellidir.

Şekil 4, bireysel araştırmanın özelliklerini görselleştirmektedir. Bu başlıkta, bu özellikler ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.



Şekil 4. Bireysel araştırmanın özellikleri

Bireysel Araştırma, Bireyin Kendisi Tarafından Başlatılır ve Birey Odaklıdır.

Bireysel araştırmanın en belirgin tanımlayıcı özelliği “Kim?” sorusuyla ilgilidir: “Araştırmayı yapan ve araştırılan kimdir?” LaBoskey’e (2004a) göre, bireysel araştırmalarda benlik, her iki soruya da verilen cevaba karşılık gelmektedir. Bireysel araştırmacılar sadece araştırmayı yapan kişiler değil, aynı zamanda araştırmanın konusu olan kişilerdir. Diğer bir ifadeyle, bireysel araştırma eğitimcinin kendisi tarafından, kendi çalışma ortamında ve kendi uygulamalarına yönelik olarak gerçekleştirilmektedir, başkalarının eylemlerine yönelik olarak değil. Bu durumda eğitimci hem araştırmayı yapandır hem de araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Bu özellik, eğitimcinin kendi iradesi ve inisiyatifiyle (sahip olduğu merakı, ilgisi, isteği neticesinde ya da yaşadığı bir kaygı, belirsizlik, gerilim, ikilem, çelişki gibi nedenlerle) belli bir bağlamda gerçekleşen uygulamalarını incelemesi anlamına gelmektedir. Bu özellik aynı zamanda eğitimcinin benliğinin ve çalışma bağlamının karşılıklı olarak birbirine bağımlı olduğunu ve birbirleriyle sıkı bir ilişkili içinde bulunduğunu vurgulamaktadır.

Bireysel araştırma konuları eğitimcilerin kendi uygulamalarındaki endişelerde, çelişkilerde veya ikilemlerde gizlidir (Vanassche ve Kelchtermans, 2015). Bireysel araştırma konuları her zaman eğitimcilerin kendi fikirleri, eylemleri veya ortamlarından üretilmektedir. Dolayısıyla, eğitimciler aşağıdaki konulara yönelik olarak bireysel araştırma gerçekleştirilebilirler:

- Belirli pedagojik yaklaşımların öğrencilerin öğrenmesine/gelişimine katkısı.
- Sahip olunan inançlarla öğretim uygulamaları arasındaki çelişkiler.
- Sınıfların sosyal olarak daha adil bir öğrenme ortamı haline getirilmesi.
- Öğretim anlayışlarını geliştirmek, değiştirmek veya dönüştürmek.

Bireysel Araştırma, İyileştirme ve Geliştirme Amaçlıdır.

Bireysel araştırmalarda sorulan sorular, eğitimcinin kendi uygulamalarını iyileştirmek için sorduğu ve yanıt aradığı sorulardır. Bireysel araştırma vasıtasıyla uygulama ortamlarımızı anlamayı ve uygulamalarımızı (pratiğimizi) iyileştirmeyi hedefleriz. İyileştirme niyetlerimiz ya da hedeflerimiz, bağlamlarımızı incelerken keşfettiğimiz “kritik durumlardan” üretilmektedir. Dolayısıyla, bireysel araştırmanın itici gücü, uygulamalarımızdaki “eksikliklerden” (Zeichner, 1999), yaşadığımız “çelişkilerden” (Whitehead, 2000, 2004, 2019), karşı karşıya olduğumuz “gerilimlerden/ikilemlerden” (Berry, 2004, 2007, 2009) ya da sahip olduğumuz “önyargılarımızdan” (Garbett vd., 2020) kaynaklanmaktadır. Buradaki temel soru ise “Öğretim pratiğimi (uygulamalarımı) nasıl geliştirebilirim?” sorusudur. Bireysel araştırma aracılığıyla mesleğe ilişkin uygulama örneklerinin paylaşılması amaçlanmakta ve bu yolla mesleğin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Örneğin, Berry (2004, 2007, 2009) bireysel araştırmayı, kendi öğretmen eğitimi uygulamalarını anlamının ve iyileştirmenin bir yolu olarak işe koşmuştur. Ona göre bireysel araştırma, öğretmen eğitimcilerinin kendi uygulama bağlamlarında ortaya çıkan gerilimlerin veya ikilemlerin incelenmesini içermektedir. Çünkü öğretmen eğitimcileri birbiriyle çelişkili pedagojik ve kişisel talepleri yönetmeye çalışırken belirli gerilimler yaşamaktadırlar. Gerilim kavramı, öğretmen eğitimcilerinin kendi uygulamalarına ilişkin deneyimlerini tanımlamaları için önemli bir vasıta sunmaktadır. Berry (2004, 2007, 2009), öğretmen eğitimcilerinin yaşayabileceği altı farklı gerilimi şu şekilde tanımlamıştır:

- *Aktarma ve gelişim*: Bu gerilim, öğretmen adaylarına bilgi aktarmak ile onlara ilgi ve ihtiyaçları temelinde öğretmeyi öğrenmeleri için fırsat sunmak arasındaki dengeyi sağlamakla ilgilidir.
- *Aşinalık ve belirsizlik*: Bu gerilim, öğretmen eğitimine yönelik bilindik yöntemlere sadık kalmak ile yeni yaklaşımları keşfetmek arasındaki dengeyi sağlamakla ilgilidir.
- *Niyet ve eylem*: Bu gerilim, öğretmen eğitimcilerinin ulaşmak istedikleri hedefler ile sergiledikleri eylemler arasındaki tutarsızlıkla ilgilidir.
- *Güvenlik ve meydan okuma*: Bu gerilim, öğretmen adaylarına güvenli bir öğrenme ortamı sunmak ile onların özgürce yansıtma yapmalarını teşvik etmek arasındaki dengeyi sağlamakla ilgilidir.
- *Deneyime değer verme ve yeniden yapılandırma*: Bu gerilim, öğretmen adaylarına kişisel deneyimin değerini göstermek ile öğretimin deneyimden daha fazlası olduğunu kavratmak arasındaki dengeyi sağlamakla ilgilidir.
- *Planlama ve duyarlı olma*: Bu gerilim, standart bir eğitim programını uygulamak ile uygulamada ortaya çıkan öğrenme/gelişim fırsatlarını dikkate almak arasındaki dengeyi sağlamakla ilgilidir.

Bireysel Araştırma, Etkileşimlidir.

Bu özellik, bireysel araştırmanın işbirlikli doğasına vurgu yapmaktadır. Bireysel araştırma terimi araştırma pratiğine ilişkin öz-yansıtmacı bir yaklaşımı çağırırsa da başkalarıyla gerçekleştirilen etkileşimler bireysel araştırmanın önemli bir özelliğini oluşturmaktadır. LaBoskey (2004a) "iş birliği" kavramı yerine "etkileşim" kavramını tercih etmesinin sebebini, araştırmacı ile diğerleri arasındaki etkileşimlerin aynı zamanda bireysel araştırmanın veri setini (ya da bu veri setinin önemli bir kısmını) oluşturduğuna bağlamaktadır. Ona göre, bireysel araştırmalarda etkileşim aşığıdaki biçimlerde gerçekleşebilir:

- Bireysel araştırmacılar kendi uygulamalarını ve kurumsal bağlarını değerlendirmek, anlamak veya geliştirmek için meslektaşlarından “eleştirel arkadaş” olarak yararlanabilirler.
- Bireysel araştırmacılar öğrencilerinin gerçekleştirdikleri etkinlikleri ve bu etkinlikler hakkındaki yansıtılmalarını temel bilgi kaynağı olarak kullanabilirler.
- Bireysel araştırmacılar, farklı türdeki metinler ya da dokümanlarla etkileşime girerek onları kendi kişisel deneyimlerini anlamlandırmak için kullanabilirler.

Bireysel Araştırma, Çoklu Nitel Yöntem Kullanımını Öngörür.

Tidwell ve Jónsdóttir'e (2020) göre “yöntem” kavramı “(1) alışmanın araştırma sorusunu ya da sorularını yanıtlamak için ne tür veriye ihtiyaç duyulduğunu, (2) bu verilerin nasıl elde edildiğini ve (3) bu verilerin nasıl bir süreçle analiz edildiğini” (s. 381) tanımlamaktadır. Bu tanımdaki birinci ve ikinci ögeler, verilere ulaşmak için ihtiyaç duyulan araçları, üçüncü öge ise verileri anlamlandırmak için uygulanan süreci yansıtmaktadır.

Bireysel araştırma, doğası gereği nitel bir araştırma yaklaşımıdır çünkü nicel (pozitivist) paradigmaya kıyasla nitel (yorumlamacı) paradigma, bireysel araştırmanın kuramsal çerçevesiyle daha uyumludur. Dolayısıyla, bireysel araştırmacıların kendi uygulamalarını incelemek, anlamlandırmak veya değerlendirmek için kullanabilecekleri veri toplama ve analiz yöntemlerinde çeşitlilik olmasına rağmen, bunların çoğu niteldir. Örneğin Mena ve Russell (2017), 2014 yılında gerçekleştirilen 10. S-STTEP Kongresi'nde sunulan 63 çalışmayı incelemiş ve bu çalışmalarda kullanılan veri toplama yöntemlerini şu başlıklar altında sınıflandırmıştır:

- *Dokümanlar* (örneğin: günlükler, anlatılar, e-postalar, ders tanımları, öğrenci değerlendirmeleri, çizimler ya da öğretim materyalleri).
- *Sohbetler* (örneğin: resmi toplantılar, meslektaşlarla yapılan paylaşımlar ya da video konferansları).
- *Soru sorma teknikleri* (örneğin: görüşmeler ya da açık-uçlu sorulardan oluşan anketler).
- *Gözlem kayıtları* (örneğin: alan notları ya da ses ve video kayıtları).

Tidwell ve Jónsdóttir (2020) de bireysel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan veri toplama yöntemlerini iki grup altında sınıflandırmıştır:

- Verilerin sözel ya da yazılı olarak yansıtıldığı “*anlatı ve metin temelli yöntemler*” (örneğin: anlatılar, diyaloglar, günlükler, gözlemler, görüşmeler veya kritik olay analizleri).
- Verilerin görsel ve yaratıcı bir biçimde yansıtıldığı “*yaratıcı ve sanat temelli yöntemler*” (örneğin: şiirler, metaforlar, çizimler, fotoğraflar veya kültürel objeler).

Verilerin analiz edilmesinde ise “tematik analiz” (Braun ve Clarke, 2006), “içerik analizi” (Elo vd., 2014), “sürekli karşılaştırmalı analiz” (Boeije, 2002) ya da “metafor analizi” gibi özgün yöntemler kullanılabilmektedir. Örneğin, Sowa ve Schmidt (2020) 2002-2017 yılları arasında “sosyal adalet” kavramı hakkında yayımlanmış 51 bireysel araştırmayı incelemiş ve verileri Batchelor ve Sander’in (2017) “ayna” (benliğe odaklanmak) ve “pencere” (dışsal faktörlere odaklanmak) metaforlarını ödünç alarak analiz etmiştir. Bulgulara göre, “ayna” metaforu yazarların kimliklerine ve araştırmacı olarak rollerine, eğitimci olarak uygulamalarına ve araştırmayı kendi uygulamalarını iyileştirmek amacıyla kullanmalarına odaklanan bireysel araştırmaları temsil etmektedir. “Pencere” metaforu ise öğretmen eğitimi programlarındaki değişim sürecini ve eğitimcilerin uygulamalarını etkileyen bağlamsal faktörleri tanımlayan bireysel araştırmaları simgelemektedir.

Bireysel Araştırmalarda Geçerlik, İnandırıcılık Temellidir.

Bireysel araştırmalarda, araştırmacının (eğitimcinin) deneyimleriyle oluşan otorite veya yetkinlik, bilmenin önemli bir yolu olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle, bireysel araştırmalarda geçerlik, uygulama örneklerine dayandırılan inandırıcılıkla ilişkilendirilmektedir. Diğer bir anlatımla, bireysel araştırmalarda geçerlik, “öğretim pratiğine ilişkin örneklerin oluşturulması, test edilmesi, paylaşılması ve yeniden test edilmesi” (LaBoskey, 2004a, s. 860) yoluyla sağlanmaktadır. Bireysel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının okuyucu tarafından ne derece ikna edici bulunup bulunmadığıyla ilgili bir husustur, çünkü araştırmacının inandırıcılığına karar verecek olan okuyucunun kendisidir. Örneğin Mishler’e (1990) göre inandırıcılık, “bir çalışmanın sonuçlarının başka araştırmacıların kendi çalışmalarına temel oluşturmak için yeterince güvenilir bulunduğu” (s. 429) başarılmaktadır.

Bu açıdan inandırıcılık, bulguların diğer bilim insanları tarafından kullanılması vasıtasıyla doğrulanması olarak kavramsallaştırılmaktadır. Çünkü bireysel araştırma aracılığıyla eğitimciler kendi uygulamalarına ilişkin anlayışlarını başkalarıyla paylaşarak (kamuya açık hale getirerek) onların değeri hakkında bir diyalog başlatmaktadırlar (Lyonsa ve Freidusb, 2004). Bu nedenle, bireysel araştırmacının değeri aşağıdaki durumlarla ilgili bir husustur (LaBoskey, 2004b, s. 1177):

- (a) alanda bir tartışma başlatıp başlatmadığı ya da daha geniş bir kitleyi anlamlı bir sohbete dâhil edip etmediği;
- (b) hedef kitledeki araştırmacıların, uygulayıcıların veya öğrencilerin kendi öğrenme-öğretme deneyimlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olup olmadığı;
- (c) akademisyenler, eğitimciler veya karar vericiler için yararlı kavrayışlar sunup sunmadığı;
- (d) gelecekteki muhtemel eylemler için olasılıklar önerip önermediği;
- (e) insanlarla, bilgilerle ve topluluklarla yeni bağlantılar kurup kurmadığı ve (f) yeni var olma biçimlerine yol açan dönüştürücü herhangi bir fikre veya eyleme yönlendirip yönlendirmediği.

Bireysel Araştırmanın Öğretilmesi ve Öğrenilmesi

Alanyazında, bireysel araştırmacının soyut bir biçimde öğretilmesinden/öğrenilmesinden ziyade yaparak-yaşayarak öğretilmesi/öğrenilmesi önerilmektedir (Ritter, 2017). Bireysel araştırmacının öğretimi genellikle ya öğretmen eğitimi alanında sunulan dersler ya da doğrudan bireysel araştırma

hakkında yürütülen doktora seminerleri kapsamında olmaktadır. Bireysel araştırmanın öğretimini doğrudan hedefleyen seminerler, katılımcıların bireysel araştırmayla ilgili bilgilerini birlikte yapılandırmalarına, eleştirel arkadaşlık aracılığıyla birbirlerine akran desteği sağlamalarına ve mesleki uygulamalarına ilişkin öz-yansıtma yapmalarına yardımcı olmaktadır. Örneğin Gregory, Diacopoulos, Branyon ve Butler (2017) ve Diacopoulos, Gregory, Branyon ve Butler (2021) tarafından yayımlanan iki bireysel araştırmada, üç doktora öğrencisinin (Gregory, Diacopoulos ve Branyon) “bireysel araştırma” yaklaşımını nasıl öğrendiği ve bu araştırma yaklaşımı aracılığıyla nasıl bir “bilimsel kimlik” geliştirdiği incelenmiştir. Her iki çalışmanın araştırma sorusu da şu şekilde oluşturulmuştur: “Öğretmenler ve öğretmen eğitimcileri bireysel araştırmayı nasıl öğrenmektedirler?” Bu iki çalışma da öğretmen eğitimi uygulamalarına odaklanan ve çalışmaların dördüncü yazarı (Butler) tarafından 2015 yaz döneminde sunulan “Öğretmen Eğitimi Pedagojisi” başlıklı bir doktora semineri kapsamında yürütölmüştür. Seminer dönemi esnasında Diacopoulos, sosyal bilgiler öğretimi alanında yaklaşık 20 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip tam-zamanlı bir doktora öğrencisidir. Gregory, okuma-yazma öğretimi alanında yaklaşık 15 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip yarı-zamanlı bir doktora öğrencisidir. Branyon ise kütüphanecilik alanında yaklaşık 40 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip tam-zamanlı bir doktora öğrencisidir. Her iki çalışmanın da verileri, katılımcıların yazdığı eğitimsel otobiyografiler ile günlüklerinden, seminer toplantılarının yazıya dökölmüş ses kayıtlarından ve okuma materyallerine ilişkin haftalık olarak yazılan eleştirel yansıtmalardan oluşmuştur. Veriler, “sürekli karşılaştırmalı analiz” yöntemiyle analiz edilmiştir.

İlk çalışmada (Gregory vd., 2017) bireysel araştırmanın öğrenilmesinde kritik öneme sahip üç kavrayış paylaşılmıştır:

- *Bireysel araştırmanın önündeki engelleri tanımak*: Bu temaya ilişkin olarak öğrenciler, bireysel araştırma yapmakla ilgili yeteneklerini sorguladılar, bireysel araştırmanın meşruluğu konusunda şüphe duydular ve onun sonuçlarının bilimsel çevreler tarafından kabulüne ilişkin belirsizlik yaşadılar. Ayrıca seminere gergin başladılar, onun bir parçası olup olmama konusunda endişe duydular ve akranları tarafından eleştirilmekten çekindiler.
- *Bireysel araştırma hakkında anlayış geliştirmek*: Bu temaya ilişkin olarak öğrenciler, bireysel araştırma hakkındaki anlayışlarını güçlendirmek için önemli ölçüde okuma yaptılar. Bireysel araştırmanın (öz-yansıtma ve iş birliği yapmak, güven duymak ve değişim için istekli olmak gibi) bazı bileşenlerini belirlediler. Bireysel araştırmanın önemli bir bileşeni olan öz-yansıtma hakkında deneyim kazandıkça da bireysel araştırmanın hem kişisel hem de mesleki gelişim amaçlı bir vasıta olarak kullanılabileceğine ilişkin kapsamlı bir anlayış geliştirdiler.

- *Bireysel araştırmanın sunduğu potansiyelin farkına varmak:* Bu temaya ilişkin olarak öğrenciler bireysel araştırmanın meşru bir araştırma yaklaşımı olduğu hususunda ikna oldular, bireysel araştırmanın potansiyeline ilişkin bir zihniyet değişikliği yaşadılar ve başkalarını da bireysel araştırma hakkında bilgilendirmek için fırsat kolladılar.

İkinci çalışmada (Diacopoulos vd., 2021) ise bireysel araştırmayı öğrenmenin altı evreden oluşan bir süreç olduğu vurgulanmıştır. Bu evreler şunlardır:

- *Gelişim/değişim için istekli olmak:* Seminerin başında, her üç katılımcı da bireysel araştırmaya ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmek için istekli oldular. Bireysel araştırmayı öğrenmek için gönüllü oldular ve bir grubun/topluluğun parçası olmanın kendi gelişimlerini desteklemede sunabileceği katkının farkına vardılar. Dolayısıyla, bu evrede iki önemli kavrayış ön plana çıkmıştır: (1) öğretmenlerin sürekli öğrenenler olduğunun farkına varmak ve (2) meslektaş etkileşiminin bireysel gelişimi destekleyebileceğini fark etmek.
- *Yansıtmanın gücünün farkında olmak:* Bu evre, bireysel araştırmalarda öz-yansıtmanın gücünün fark edilmesiyle temsil edilmektedir. Dolayısıyla, bu evrede üç önemli kavrayış ön plana çıkmıştır: (1) öz-yansıtma ile ilgili endişelerin üstesinden gelmek, (2) öz-yansıtma yapmaya adanmış olmak ve (3) bireysel araştırmalarda öz-yansıtmanın rolünü kavramak.
- *Uygulamaları birlikte incelemek:* Bu evre, öğretim uygulamalarının meslektaşlarla birlikte (gözlemler veya kritik olay analizleri aracılığıyla) incelenmesini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, bu evrede üç önemli kavrayış ön plana çıkmıştır: (1) başkalarının uygulamalarını gözlemleyerek öğrenmek, (2) uygulamadaki kritik olayları birlikte ele almak ve (3) sonuçtan çok sürece odaklanmak.
- *Uygulamadaki değişiklikleri belirlemek:* Bireysel araştırmanın nihai amacı, araştırmacıların (eğitmcilerin) araştırma süreci esnasında öğrendiklerini, uygulamalarını geliştirmek için kullanmalarınıdır. Dolayısıyla, bu evrede üç önemli kavrayış ön plana çıkmıştır: (1) uygulamayı yapıcı bir biçimde değiştirmek için istekli olmak, (2) pedagojik değişim için yansıtma yapmak ve (3) gelecekteki muhtemel bireysel araştırma konularını belirlemek.
- *Yeni kimlikler geliştirmek:* Katılımcılar, bireysel araştırmayı öğrenirken aynı zamanda uygulamadaki sorunları da çözmeye başlarlar. Böylece kendilerinde beliren yeni kimliklerin de farkına varırlar. Dolayısıyla, bu evrede üç önemli kavrayış ön plana çıkmıştır: (1) grup üyesi kimliği, (2) öğretmen eğitimsi kimliği ve (3) bireysel araştırmacı kimliği.
- *Başkalarıyla paylaşmak:* Son evre, katılımcıların bireysel araştırmaya yönelik edindikleri deneyimler neticesinde kendilerini güçlü hissettikleri evreyi temsil etmektedir. Dolayısıyla,

bu evrede üç önemli kavrayış ön plana çıkmıştır: (1) başkalarını bireysel araştırma yapmaya davet etmek, (2) başkalarına bireysel araştırmanın nasıl yapılacağını öğretmek ve (3) araştırma sonuçlarını daha geniş akademik/bilimsel çevrelerle paylaşmak.

Bireysel Araştırmaya Getirilen Eleştiriler

Bireysel araştırma, eleştiriden muaf değildir. İlk eleştiri, bireysel araştırmanın değeri ile ilgilidir. Bireysel araştırmanın değeri, “Bir araştırma yaklaşımı mıdır? Bilime katkısı var mıdır? İyi bir araştırma yaklaşımını temsil etmekte midir?” (Hamilton, Smith ve Worthington, 2008, s. 17) gibi sorularla sürekli olarak sorgulanmaktadır. Bu eleştiri, bireysel araştırmanın eğitimcilerin mesleki gelişimi açısından bir vasıta olduğu gerçeğini reddetmemekle birlikte, onun öğretmen eğitimine yönelik kuramsal katkısını sorgulamaktadır. Örneğin Zeichner’e (2007) göre, bireysel araştırmanın “öğretmen eğitiminin geliştirilmesine ve öğretmen eğitimcileri ile karar vericiler için önemli olan sorunlara yönelik daha çok bilgi üreterek daha fazla katkıda bulunması” (s. 43) gerekmektedir. Berry (2020) de İngilizce konuşulan ülkelerdeki bireysel araştırmacıların bile bu metodolojinin meslektaşları tarafından meşru bir araştırma yaklaşımı olarak görülmesini sağlamak için mücadele ettiklerine şu şekilde dikkat çekmiştir: “S-STTEP araştırmasının akademisyenlerin atanması, görev sürelerinin uzatılması veya terfi edilmesi gibi konularda kurumsal kabul edilebilirliği hâlâ belirsizliğini korumaktadır” (s. 5)

İkinci eleştiri, bireysel araştırmalardaki metodolojik sağlamlık ile ilgilidir (Vanassche ve Kelchtermans, 2015). Bu eleştiri, bireysel araştırmacılar tarafından üretilen bilgilerin inandırıcılığına vurgu yapmaktadır. Örneğin Mena ve Russell (2017) 2014 yılında gerçekleştirilen 10. S-STTEP Kongresi’nde sunulan 63 bireysel araştırmayı, LaBoskey (2004a) tarafından tanımlanan beş özellik kapsamında değerlendirmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, incelenen bireysel araştırmaların hepsi de ilk iki özelliği (“birey odaklı” ve “gelişim amaçlı”) tam olarak karşılamıştır. Diğer üç özelliğe ilişkin olarak ise çalışmaların %25’i “etkileşimli” özelliğini, %20’si “çoklu nitel yöntem kullanımı” özelliğini ve %40’ı da “inandırıcılık temelli” özelliğini karşılamada başarısız olmuştur. Bu sonuçlara bağlı olarak Mena ve Russell (2017) şu önerilerde bulunmuştur:

- Çalışmanızı işbirlikli (etkileşimli) olarak yapılandırın.
- Verileri elde etmek ve analiz etmek için birden fazla nitel yöntem kullanın.
- Araştırmanın inandırıcılığını arttıran stratejilere yer verin.

Üçüncü eleştiri ise bireysel araştırmanın özeleştirel doğasına yöneliktir. Bu görüşe göre, araştırmacıların kendi uygulamalarını nesnel bir biçimde sorgulaması zordur. Diğer taraftan, Garbett vd.’nin (2020) de iddia ettiği gibi, “bir başkasının uygulamalarını araştırmak ve bunların etkililiğini

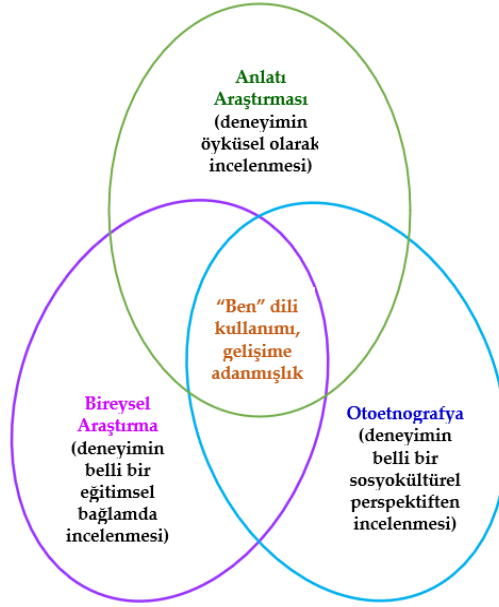
değerlendirmek, kişinin kendi uygulamalarını hesaba çekmesinden ve başkalarına ifşa etmesinden çok daha az tehditkâr olabilmektedir” (s. 50).

Bireysel Araştırmanın Diğer Nitel Araştırma Yaklaşımlarından Farkı

Bireysel araştırmanın özünde, benliğin anlaşılması ve öğretim pratiğinin iyileştirilmesi bulunmaktadır. Her ne kadar diğer bazı nitel araştırma yaklaşımları benliğe (otoetnografya ve anlatı araştırması) ve öğretim pratiğine (eylem araştırması) odaklansa da bireysel araştırmanın en ayırt edici özelliği her ikisini de (hem benliği hem de öğretim pratiğini) aynı anda ele almasıdır (Ritter ve Quiñones, 2020). Bullough ve Pinnegar’ın (2001) da vurguladığı gibi, “öğretim pratiğini incelemek aynı zamanda benliği de incelemektir; kendini başkalarıyla ilişki içinde incelemeyi gerektirir” (s. 14). Örneğin Kelchtermans (2009), “benlik imgesi”, “özsaygı”, “görev bilinci”, “iş motivasyonu” ve “gelecek perspektifi” kavramlarını, öğretmenlerin benlik algısını oluşturan beş temel bileşen olarak belirlemiştir.

- *Benlik imgesi*, eğitimcinin bir öğretici olarak kendisini nasıl tanımladığıyla ilgilidir; eğitimcinin hem kendisi hakkındaki algısından hem de başkalarının (öğrencilerin, meslektaşların, velilerin veya yöneticilerin) onun hakkında sahip oldukları algıdan oluşur.
- *Özsaygı*, eğitimcinin kendi performansını ne kadar takdir ettiğiyle ilgilidir (örneğin: “Bir öğretmen olarak işimi ne kadar iyi yapıyorum?”).
- *Görev bilinci*, eğitimcinin iyi bir öğretici olabilmek için başarması gereken sorumluluklara ilişkin farkındalığını tanımlamaktadır.
- *İş motivasyonu*, eğitimcinin öğretmen olmaya ve mesleğini sürdürmeye neden olan faktörleri ifade etmektedir.
- *Gelecek perspektifi* ise eğitimcinin geleceğe yönelik mesleki beklentilerini simgelemektedir (örneğin: “Gelecekte kendimi nasıl bir öğretmen olarak görmek istiyorum?”).

Hamilton vd.’ne (2008) göre, benliğe ayrıcalık tanıyan üç araştırma yaklaşımı şunlardır: “anlatı araştırması”, “otoetnografya” ve “bireysel araştırma”. Ancak anlatı araştırması benliği öyküsel olarak incelerken, otoetnografya benliğe daha geniş bir sosyokültürel perspektiften yaklaşmaktadır. Bireysel araştırma ise benliği belli bir eğitimsel bağlamda ele almaktadır. Şekil 5, Hamilton vd.’den (2008, s. 24) uyarlanan anlatı araştırması, otoetnografya ve bireysel araştırma yaklaşımları arasındaki benzerlik ve farklılıkları görselleştirmektedir.



Şekil 5. Anlatı araştırması, otoetnografiya ve bireysel araştırma yaklaşımları

Feldman, Paugh ve Mills (2004) ise eylem araştırması ile bireysel araştırma yaklaşımlarını karşılaştırmıştır. Onlara göre, bir çalışmayı eylem araştırması ya da bireysel araştırma olarak adlandırmak, araştırmayı kimin yaptığına ve katılımcıların kim olduğuna bağlıdır. Her ne kadar hem bireysel araştırma hem de eylem araştırması uygulamada yaşanan sorunları hedeflese de bireysel araştırmacı kendisini (benliğini) araştırmanın odak noktası yapması bakımından eylem araştırmacısından ayrılmaktadır. Eylem araştırmacısı ise başkalarının eylemlerine odaklanmaktadır. Diğer bir deyişle, bireysel araştırmacı kendi uygulamalarına yoğunlaşırken, eylem araştırmacısı başkalarının eylemlerine odaklanmaktadır. Bu yönüyle bireysel araştırma, benliğin önemini ön plana çıkarmaktadır. Bireysel araştırmalarda eğitimciler, araştırmanın hem öznesi (araştıran) hem de nesnesi (araştırılan) konumundadır. Dolayısıyla, bir öğretmen kendi sınıfını ilgilendiren bir konu hakkında bir eylem araştırması ya da bir bireysel araştırma yapabilir. Buradaki temel belirleyici unsur ise araştırmanın kim tarafından ne amaçla yapıldığı ve kimin hakkında olduğuyla ilgilidir. Örneğin, öğretmen sınıfındaki öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerini geliştirmek amacıyla mı (*eylem araştırması*) (bkz. Ersu, 2023) yoksa “hayal gücü” gibi belli bir konu bağlamında sınıftaki uygulamalarını sorgulamak ve kendisini bu alanda mesleki açıdan geliştirmek amacıyla mı (*bireysel araştırma*) (bkz. Avşar, 2022) araştırma yapmaktadır?

Bireysel araştırmacının diğer nitel araştırma yaklaşımlarından ayrılan yönlerini belirginleştirmek için Tablo 1 faydalı olabilir. Tablo 1, alanyazında yaygın olarak kullanılan yedi farklı nitel araştırma desenini (1) “Desene ne zaman başvurulur?”, (2) “Desenle uyumlu araştırma soruları nelerdir?”, (3) “Desendeki katılımcılar kimlerdir (ve nasıl belirlenebilir)?”, (4) “Desendeki baskın veri toplama yöntemleri nelerdir?” ve (5) “Desendeki baskın veri analiz yöntemi nedir?” soruları bağlamında karşılaştırmaktadır.

Tablo 1. Yedi Farklı Nitel Araştırma Deseninin Karşılaştırılması

	1. <i>Desene ne zaman başvurulur?</i>	2. <i>Desenle uyumlu araştırma soruları nelerdir?</i>	3. <i>Desendeki katılımcılar kimlerdir (ve nasıl belirlenebilir)?</i>	4. <i>Desendeki baskın veri toplama yöntemleri nelerdir?</i>	5. <i>Desendeki baskın veri analiz yöntemi nedir?</i>
Durum Çalışması	Araştırmacı, (herhangi bir müdahalede bulunmadan) benzersiz bir vakayı, olayı veya uygulamayı anlamak ve betimlemek istediğinde	Benzersiz bir vakaya, olaya veya uygulamaya ilişkin anlayış oluşturmak için derinlemesine betimleme gerektiren sorular (örneğin: Vakanın/olayın özellikleri nelerdir?)	İlgili vaka/olay bağlamında bulunan bireyler (kritik durum örneklemesi, tipik durum örneklemesi, aykırı durum örneklemesi)	Yüz yüze görüşmeler, dokümanlar, gözlemler, anketler	Betimsel analiz (olayı, programı, uygulamayı veya etkinliği ayrıntılı olarak betimleme)
Eylem Araştırması	Bir değişimin veya gelişimin gerçekleştirilmesi ya da bir sorunun çözüme kavuşturulması için bir eylem ya da eylemler dizisi gerektiğinde	Bir kişideki, topluluktaki ya da kurumdaki değişim, gelişim ya da karşılaşılan bir sorunun çözümü için değişim / gelişim / eylem odaklı sorular (örneğin: Yaşanan problem nasıl çözülebilir?)	İlgili sorunun muhatabı olan bireyler (ölçüt örneklemesi)	Hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemleri kullanılabilir	Hem nicel hem de nitel veri analiz yöntemleri kullanılabilir
Etnografya	Araştırmacı, bir kültürdeki bireylerin yaşam biçimlerinin nasıldığını ve nedenlerini keşfetmek istediğinde	Bir sosyal grubun yaşam biçimini (gündelik rutinlerini, yol-yordamlarını) keşfetmeye yönelik kültür-odaklı sorular (örneğin: Kültüre özgü ortak davranış biçimleri nelerdir?)	İlgili kültürü deneyimleyen bireyler (maksimum çeşitlilik örneklemesi, kartopu örneklemesi)	Katılımcı gözlemler (alan notları), yüz yüze görüşmeler, kültürel objeler	Etnografik söylem analizi (kültüre özgü dilin, söylemlerin veya davranışların anlamına ulaşma)
Fenomenoloji	Araştırmacı, katılımcıların belli bir olguya ilişkin sahip oldukları deneyimleri anlamak ve anlamlandırmak istediğinde	Katılımcıların belli bir olguya ilişkin deneyimlerinin ne olduğuna ve bu deneyimlerin onlar için ne anlama geldiğine dair öze / esasa yönelik sorular (örneğin: İlgili olgunun özü / esası nedir?)	İlgili olguyu deneyimleyen bireyler (benzeşik örneklemesi, ölçüt örneklemesi)	Yarı-yapılandırılmış görüşmeler	Tematik analiz (verilerden kod ve tema oluşturma, olgunun özüne ulaşma)
Gömülü Kuram	Bir olguyu açıklayabilecek herhangi bir kuram olmadığında veya mevcut kuramlar yetersiz olduğunda	Bireylerin bir olguya ilişkin deneyimlerini veya belli evreler içeren açıklamaya yönelik süreç-odaklı sorular (örneğin: İlgili olgu nasıl açıklanabilir?)	İlgili olguyu deneyimleyen bireyler (maksimum çeşitlilik örneklemesi, doğrulayıcı veya yanlışılayıcı örneklemesi)	Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, odak grup görüşmeleri	Açık, eksensel ve seçici kodlamalar aracılığıyla sürekli karşılaştırmalı analiz

Anlatı Araştırması	Ayrıntılı hikâyeler, problem durumunu anlamaya yardımcı olduğunda	Bir veya birkaç bireyin bir olgu hakkındaki yaşam deneyimlerinin zaman içinde nasıl ortaya çıktığına ilişkin hikâye odaklı sorular (örneğin: Yaşanan deneyimin hikâyesi nedir?)	İlgili olgunun hikâyesine katkıda bulunan bireyler (ölçüt örnekleme, kartopu örnekleme)	Yüz yüze görüşmeler, gözlemler, günlükler	Anlatı analizi (kronolojik aktarım ve yeniden hikâyeleştirme)
Bireysel Araştırma	Kendi mesleki anlayışını, inançlarını ya da uygulamalarını analiz etmek, iyileştirmek veya dönüştürmek hedeflendiğinde	Bir eğitimcinin mesleğine ilişkin anlayışını veya uygulamalarını sorgulamaya ve geliştirmeye yönelik öz-yansıtma, öz-eleştirme ve öz-değerlendirmeye dayalı sorular (örneğin: Öğretim pratiğimi daha iyi nasıl geliştirebilirim?)	Araştırmacının (eğitimcinin) kendisi	Yansıtıcı günlükler, yaşam öyküleri, kritik olay incelemeleri	Tematik analiz (verilerden kod ve tema oluşturma, deneyimin özüne ulaşma)

Tartışma

İlgili alanyazını kapsamlı bir biçimde analiz ederek sentezlediğim bu çalışmanın, bireysel araştırmacının kuramsal bilgi tabanına önemli bir katkı sunduğunu düşünüyorum. Bu açıdan bu çalışma, bireysel araştırmaya ilişkin dört önemli noktaya dikkat çekmektedir.

İlk olarak, *bireysel araştırma doğası gereği nitel ve yorumlayıcıdır; bu nedenle de araştırmacının öznel bakış açısını önemli görmektedir*. Bireysel araştırmacılar, çalışmalarında öznel bir duruş benimserler ve uygulamalarına ilişkin yeni anlayışlar geliştirmek için düşüncelerini, eylemlerini, bağlamlarını ve varsayımlarını sürekli olarak sorgularlar. Bireysel araştırmacılar, kendi bağlamlarındaki gözlemlerinden yola çıkarak karşılaştıkları sorunları, yaşadıkları çelişkileri, söylemleri ile eylemleri arasındaki tutarsızlıkları ve bu değişkenlerin uygulamaları üzerindeki etkilerini keşfetmeye çalışırlar. Örneğin Ritter ve Quinones (2020), 2005-2017 yılları arasında "Studying Teacher Education" dergisinde yayımlanan 209 bireysel araştırma makalesinin özetlerini analiz ederek bireysel araştırmacıların amaç ifadelerini yazarken en çok hangi fiilleri kullandıklarını incelemiş ve aşağıda sırasıyla verilen 13 fiili tanımlamıştır: "keşfetmek", "sorgulamak", "incelemek", "yorumlamak", "betimlemek", "öğrenmek", "yeniden tanımlamak", "derinlemesine ele almak", "iyileştirmek", "analiz etmek", "açıklığa kavuşturmak", "uyum sağlamak" ve "yüzleşmek/meydan okumak".

Bu yönüyle bireysel araştırmacılar, geleneksel araştırmacılarından farklı bir dil kullanmaktadırlar. Geleneksel araştırmacılar, nesnel olduğunu iddia ettikleri üçüncü şahıs ya da edilgen bir dili tercih ederken, bireysel araştırmacılar ise özneliği savunan birinci şahıs ya da etken

bir dilin kullanımını yeğlemektedirler (Elijah, 2004). Bu açıdan bireysel araştırma, eğitimcilerle kendi seslerini duyurmaları için önemli bir vasıta sunmaktadır. Austin ve Senese'nin (2004) de vurguladığı gibi: "Bireysel araştırma, eğitimcilerin kendi seslerini duyurmalarına, uygulamalarını geliştirmelerine, ilişkilerini arttırmalarına ve değişimin öncülleri olarak potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olmaktadır" (s. 1231).

İkinci olarak, *bireysel araştırma, "bilgi", "araştırma" ve "araştırmacı" gibi olgulara ilişkin farklı bir bakış açısı sunmaktadır*. Bu kapsamda Cochran-Smith ve Lytle (2004) şu soruları gündeme getirmektedir:

Öğretme, öğrenme ve okul hakkında ne bilenebilir? Nasıl bilenebilir? Bilene kim olmalıdır? Bilgi iddiaları nasıl desteklenmelidir? Bilgi ile onun üretildiği bağlam arasında nasıl bir ilişki vardır? Hangi bilgiler en değerli, en yararlı ya da en genellenebilir bilgilerdir? Bilginin üretimi ve kullanımı arasında nasıl bir ilişki vardır? Kişisel değerler ve ideolojik duruşlar araştırmalarda nasıl bir rol oynamaktadır? Araştırma ve savunuculuk, araştırmacılar ve aktivistler arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir? Güç ve politika, araştırmalarda nasıl bir rol oynamaktadır? Belirli araştırma türleri kimlerin çıkarlarına hizmet etmekte ya da aleyhine olmaktadır? Uygulayıcılar araştırma yapabilir mi? Bilgi ile deneyim, araştırma ile uygulama, araştırmacı ile uygulayıcı ve bilgi üretimi ile mesleki gelişim arasında ne tür ilişkiler bulunmaktadır? (s. 602)

Örneğin Cochran-Smith ve Lytle (1999b), (1) "pratik için bilgi", (2) "pratikteki bilgi" ve (3) "pratiğin bilgisi" olmak üzere üç farklı bilgi kavramsallaştırması sunmaktadır. "Pratik için bilgi", akademisyenler ve farklı disiplinlerdeki uzmanlar tarafından geleneksel araştırma yaklaşımlarıyla üretilen ve öğretmenlerin kullanımına sunulan öğretim bilgisini tanımlamaktadır (örneğin, pedagojik içerik bilgisi). Bu anlayış, öğretmenlere (konu alanı, pedagoji ve öğretim stratejileri hakkında) daha fazla bilgi kazandırmanın daha etkili öğretime yol açacağı varsayımına dayanmaktadır. Bu anlayışta öğretmenler, bilgi üreticileri olarak değil, uzmanlar tarafından üretilen bilginin uygulayıcıları olarak görülmektedir. "Pratikteki bilgi", başarılı öğretmenlerin uygulamalarında ve bu uygulamalara yönelik yaptıkları yansıtılarda gizli/saklı olduğu varsayılan ve araştırmacılar tarafından nicel veya nitel yöntemlerle ortaya çıkarılan bilgiyi tanımlamaktadır. "Pratiğin bilgisi" ise öğretmelerin kendi uygulamalarına veya bağlarına (sınıflarına, okullarına veya eğitim programlarına) ilişkin yaptıkları sorgulamalar vasıtasıyla ürettikleri bilgiyi tanımlamaktadır.

Üçüncü olarak, *bireysel araştırmalarda eleştirel arkadaşlarla kurulan iş birliği (etkileşim), olmazsa olmaz olarak değerlendirilmektedir*. Örneğin, Lighthall (2004) bireysel araştırmanın en göze çarpan tek özelliğinin "etkileşim" olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla, araştırmacının sesine kulak verecek ve çabalarına destek sağlayacak bir eleştirel arkadaşla (bir eleştirmen veya değerlendirici rolünde olan bir meslektaşla) çalışması önemli görülmektedir. Eleştirel arkadaş aynı zamanda verilerin inandırıcılığını sağlamada işe koşulan bir uygulamayı da temsil etmektedir (Tidwell ve Fitzgerald, 2004). Eleştirel arkadaşın üstlendiği "eleştiricilik rolü", verilerin inandırıcılığını artırmaktadır.

Eleştirel arkadaş kavramı genellikle uygulamayı geliştirmek için sorgulama yoluyla bireysel araştırmacıyı destekleyen bir meslektaş tanımlamaktadır. Eleştirel arkadaş aynı zamanda diğer kaynaklardan bilgi ve bakış açıları sunarak araştırmacı için mücadele alanlarını (zorlukları) tanımlamaktadır. Örneğin Costa ve Kallick (1993) eleştirel arkadaş, “kışkırtıcı sorular soran, başka bir gözden incelenebilecek veriler sunan ve çalışmayı yapıcı bir biçimde eleştiren bir arkadaş” (s. 50) olarak tarif etmektedir. Benzer şekilde, Mena ve Russell (2017) da eleştirel arkadaş “araştırmacıyı sorunlara, zayıf yönler ve duygu yüklü konulara bakmaya teşvik eden, ancak diğer yandan da dürüst olmaya ve rahatsızlıkla sonuçlanabilecek bile olsa geribildirimde bulunmaya istekli olan bir meslektaş” (s. 108) biçiminde tanımlamaktadırlar. “Eleştirel arkadaşlık” olgusunun anlaşılmasında, Schuck ve Russell’in (2005) çalışması da dikkate değerdir. Yazarlar, eleştirel arkadaşlığın çift yönlü doğasını şu şekilde vurgulamışlardır:

Araştırmacının kendi eylemlerini incelemesinin ve eleştirel arkadaşın da araştırmacıyı eleştirmesinin yanı sıra, araştırmacı aynı zamanda eleştirel arkadaşına gereksinimlerinin ne olduğu ve nasıl karşılanacağı konusunda geribildirim sağlamaktadır. Böylece, eleştirel arkadaş da araştırmacının deneyimlerinden öğrenebilmekte ve kendi pratiğini geliştirebilmektedir. (s. 113)

Dördüncü olarak, *bireysel araştırma bir eğitimcinin kimliğini her an geliştirmekte olan, bir var olma yolculuğu olarak ele almaktadır*. Bu anlayışa göre eğitimci, benliğini yaptığı özgür seçimler ve sahip olduğu yeni deneyimlerle sürekli olarak yapılandırmaktadır. Bu yönüyle bireysel araştırma, araştırma sürecine ilişkin “varoluşçu” bir duruş sergilemektedir. Alanyazında, bireysel araştırmanın varoluşçu doğasına ilk kez vurgu yapan Allan Feldman (2003) olmuştur. Daha sonra Feldman vd. (2004) bu görüşü şu şekilde detaylandırmıştır:

Varoluşçu bakış açısının önemli bir doğurgusu, öğretim biçimimizi dönüştürebilmemiz için öncelikle eğitimci olarak kim olduğumuzu, yani kendimizi değiştirmemiz gerektiğini vurgulamasıdır. ... Dolayısıyla, varoluşçu bakış açısıyla bireysel araştırma, eğitimci kimliğimizi geliştirmek için kendimizi sürekli olarak sorguladığımız bir süreci tanımlamaktadır. ... Bireysel araştırmaya ilişkin varoluşçu bakış açısı, bireysel araştırmanın metodolojik özelliklerinin kavramsallaştırılmasında kuramsal bir temel sağlamaktadır. İlk olarak, varoluşçuluğun odağında benlik ve var olmanın ne anlama geldiği yer almaktadır. İkinci olarak, varoluşçuluk kim olduğumuzu şekillendirmede deneyimlerimizin önemini vurgulamaktadır. ... Üçüncü olarak, varoluşçu bakış açısı seçme özgürlüğümüz olduğu gerçeğini vurgulayarak, sadece kendi eylemlerimiz ve önemsediklerimizin eylemleri için değil, aynı zamanda kim olduğumuza ilişkin sahip olduğumuz sorumluluğun da altını çizmektedir. (s. 973)

Feldman ve meslektaşları (Feldman, 2002, 2003; Feldman vd., 2004) tarafından ifade edilen varoluşçu düşüncelere benzer görüşler, Hamilton, Hutchinson ve Pinnegar (2020) tarafından da dile getirilmiştir. Hamilton vd. (2020), anlayışlarımızı temellendirdiğimiz hiçbir gerçekliğin kalıcı olmadığını, daha ziyade ilişki ve deneyimlerimizle “anda” oluşan geçici bir gerçekliğin var olduğunu öne sürmektedir. Bu yönüyle bireysel araştırma, kendini ve pratiğini sürekli olarak inşa eden bir eğitimcinin bakış açısıyla hem anlama hem de iyileştirme amacıyla uygulamaların derinlemesine incelenmesini öngörmektedir. Kısaca, varoluşçu yaklaşım “öğretmenlerin eylemlerinin, niyetlerinin ve inançlarının onların öğretmen olma biçimlerinin dışavurumları olduğunu” vurgulamaktadır (Feldman, 2002, s. 233). Bu nedenle, “öğretmenlerin değişimleri için var olma biçimlerini

değiştirmeleri kaçınılmazdır” (Feldman, 2002, s. 234). Bireysel araştırmaya yönelik varoluşçu yaklaşım şu ilkeleri temel almaktadır:

- Eğitimci, belli bir bağlam içinde var olmaktadır.
- Eğitimcinin kimliği doğumla değil, deneyimle inşa edilmektedir.
- Eğitimcinin kendi var olma biçimini seçme özgürlüğü vardır.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak bireysel araştırma, araştırmanın eğitimciler (uygulayıcılar) üzerinde değil, bizzat eğitimcilerin kendileri tarafından kendi uygulamaları hakkında ve kendi mesleki gelişimleri amacıyla yürütülmesi gereken bir süreç olduğunu vurgulamakla “araştırma” olgusuna ilişkin yeni bir bakış açısı getirmektedir. Örneğin Mueller (2003), yeni bir öğretmen eğitimcisi kimliğiyle kendisi ve öğrencileri hakkında yaptığı yansıtımlara dayalı olarak bir öğretmen eğitimcisi olmanın ne anlama geldiğini sorgulamıştır. Çalışmasında “yansıtıcı pedagoji” olarak adlandırdığı yaklaşımı 72 öğretmen adayıyla tanıştırmış, onların derslerdeki uygulamalarını bu yaklaşım doğrultusunda yönlendirmiş ve kendisi de bir yıl süresince düzenli olarak yansıtıcı uygulamalar gerçekteşirmiştir. Çalışmasının sonucunda Mueller, göreve yeni başlayan öğretmen eğitimcileri için öğretmeyi öğrenmenin sürekli bir biçimde kendini sorgulama yolculuğu olduğunu ve bu süreçte öğretmen eğitimcilerinin uygulamalarına ilişkin öz-yansıtma yapmalarının kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamıştır.

Son yıllarda bireysel araştırma, kendi inançlarını daha iyi anlamak ve bu sayede de uygulamalarını geliştirmek ya da kendini dönüştürmek isteyen bazı Türk eğitimcileri için de alternatif bir seçenek haline gelmiştir. Bireysel araştırma aracılığıyla bu eğitimciler, uygulamalarına ilişkin örtük bilgilerinin açık hale getirmeyi, sorgulamayı ve başkalarıyla paylaşmayı amaçlamaktadırlar. Örneğin Alan (2019), öğrencilerinin bakış açısıyla bir öğretmen eğitimcisi olarak güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmek ve sahip olduğu öğretim anlayışı doğrultusunda öğretip öğretmediğini değerlendirmek amacıyla bir bireysel araştırma gerçekteşirmiştir. Benzer şekilde, Avşar ve Saban (2023) tarafından rapor edilen güncel bir bireysel araştırmada, çalışmanın amacı birinci yazar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

Bu bireysel araştırmada, bir sınıf öğretmeni olarak mesleğime ilişkin anlayışımı, uygulamalarımı ve gelişimimi hayal gücü bağlamında sorgulamayı hedefledim. Bu hedefe ulaşmada, aşağıdaki sorular yönlendirici oldu: 1. Nasıl bir öğretmenlik anlayışına sahibim? 2. Hayal gücü, öğretmenlik anlayışımda nasıl bir konuma sahiptir? 3. Hayal gücümü geliştirmek için ne tür uygulamalar yapıyorum? 4. Öğrencilerimin hayal güçlerini iyileştirmek için ne tür uygulamalar yapıyorum? 5. Uygulamalarım hakkında öğrencilerim, eleştirel arkadaşım ve meslektaşlarım ne düşünüyor? 6. Hayal gücüyle yoğrulmuş bir meslek anlayışını beslemek ve devam ettirmek için ileriye dönük hedeflerim neler olabilir? (s. 147)

Söz konusu bu çalışma, danışmanlığımda tamamlanan bir yüksek lisans tezinden (Avşar, 2022) üretilmiştir. Ayrıca, hâlihazırda bireysel araştırma yaklaşımının kullanımına dayalı bir doktora

tezi (Sarıçelik, 2022) de yönetmekteyim. Bu tezin amacını ise öğrencimle birlikte şu şekilde oluşturduk:

Bu bireysel araştırmada, bir ilkokul üçüncü sınıf öğretmeni olarak 2022-2023 öğretim yılı süresince gerçekleştireceğim program uyarlama çalışmalarını tanıtmayı ve bu çalışmaların öğrencilerimin öğrenmelerine ve kendi mesleki gelişimime katkısını değerlendirmeyi amaçladım. Böylece 'programa sadık kalma' ve 'programı uyarlama' ikileminde sahip olduğum kişisel deneyimlerimi sorgulamayı, anlamayı, anlamlandırmayı ve başkalarıyla paylaşmayı hedefledim. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt arayacağım: 1. Öğretimin nasıl olması gerektiğine ilişkin mesleki anlayışım nasıldır? 2. Eğitim programı, programa bağlılık ve programı uyarlama olgularına ilişkin düşüncelerim nelerdir? 3. Program uyarlama çalışmalarını hangi gerekçelerle gerçekleştirdim? 4. Ne tür program uyarlama stratejilerini kullandım ve bu stratejilerin uygulanmasına yönelik etkinlik örneklerim nelerdir? 5. Gerçekleştirdiğim program uyarlama çalışmalarının mevcut ilkokul üçüncü sınıf öğretim programının etkililiğine katkısı ne yönde olmuştur? 6. Gerçekleştirdiğim program uyarlama çalışmalarının öğrencilerimin öğrenmelerine katkısı ne yönde olmuştur? 7. Program uyarlamaya ilişkin deneyimlerimin mesleki gelişimime katkısı ne yönde olmuştur? 8. Gerçekleştirdiğim program uyarlama çalışmalarına yönelik eleştirel arkadaşlarımla tepkileri ne yönde olmuştur? 9. Program uyarlama çalışmalarına ilişkin önerilerim nelerdir? (s. 4)

Özetle bireysel araştırma, bir eğitimcinin mesleki gelişim amacıyla kendini, uygulamalarını ve bağlamını sürekli bir biçimde sorgulamasını öngören bir mesleki gelişim modeli tanımlamaktadır. Diğer yandan, bireysel araştırmanın öğretilmesine ilişkin alanyazında sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu bağlamda, Lunenberg ve Samaras (2011) tarafından geliştirilen ilkelerin, bireysel araştırmayı öğrencilerine öğretmek isteyen eğitimciler için faydalı olacağını düşünüyorum. Bu ilkeler, iki farklı bağlamdaki katılımcılara bireysel araştırmayı öğretme deneyimlerinden üretilmiştir. Lunenberg'in katılımcıları, çalışmaya gönüllü olarak katılan ve daha fazla mesleki gelişimi hedefleyen 10 Hollandalı öğretmen eğitimcisinden oluşmuştur. Samaras'ın katılımcıları ise bireysel araştırma yaklaşımını bir ders kapsamında öğrenmek isteyen 14 Amerikalı doktora öğrencisinden oluşmuştur. Çalışmanın verileri, araştırmacıların elektronik araçlar vasıtasıyla ve yüz yüze gerçekleştirdikleri diyaloglar aracılığıyla oluşturulmuştur. Ayrıca, bir meslektaş (Fred Korthagen) "eleştirel arkadaş" olarak çalışmayı değerlendirmiştir. Bireysel araştırmanın öğretimi için çalışmada önerilen altı ilke şunlardır:

- Öğrencilerinizin, kendi gelişimleri açısından önemli oldukları bir konuyu seçtiklerinden, konuyla ilgili bir araştırma sorusu belirlediklerinden, konuya ilişkin mevcut alanyazını derinlemesine incelediklerinden ve araştırma sorusuna uygun bir veri toplama yöntemi tanımladıklarından emin olun.
- Öğrencilerinizin öğrenmelerini zenginleştiren destekleyici, üretken ve diyalog odaklı bir öğrenme ortamı oluşturun.
- Öğrencilerinizi, veri analiz süreçlerini dürüstçe paylaşmaları ve araştırma bulgularını da nihai sonuçlar olarak değil, keşifler olarak görmeleri için teşvik edin.
- Bireysel araştırmanın benliğin ötesine geçen ve sürekli gelişim odaklı bir öğretim anlayışını öngören bir süreç olduğunu vurgulayın. Öğrencilerinizin yürüttükleri bireysel araştırmaların kendilerine ve başkalarına sunduğu katkıların farkında olmalarını sağlayın,

süreç esnasında karşılaştıkları zorluklara ilişkin onlara destek sunun ve çalışmalarını tamamladıktan sonra da bireysel araştırma aracılığıyla sürekli öğrenmeye devam etmelerinin önemli olduğunu vurgulayın.

- Araştırma sonuçlarının sunum ve yayın yoluyla paylaşılmasını sağlayarak kamuya açık hale getirin. Bu amaçla, öğrencilerinizin çalışmalarını birbirleriyle paylaşmaları için fırsat sunun ve araştırma sonuçlarını raporlaştırma, sunma ve yayınlama çabalarında onlara destek olun.
- Bireysel araştırmayı öğretirken model olun (kendiniz de bir bireysel araştırma yürütün) ve öğrencilerinizden sürece ilişkin geribildirim alın (kendinizi eleştiriye açık hale getirin).

Kaynaklar

- Alan, B. (2016). Öğretmen eğitiminde nitel bir araştırma yöntemi olarak bireysel araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 7-25. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c1s1m>
- Alan, B. (2019). Re-discovery of the self through personal experience methods: A narrative self-study. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 470-494. <https://enadonline.com/index.php/enad/article/view/1399> sayfasından erişilmiştir.
- Alan, B., Sariyev, H. & Odabasi, H. F. (2021). Critical friendship in self-study. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 316-334. <https://enadonline.com/index.php/enad/article/view/1099> sayfasından erişilmiştir.
- Allender, J. S. (2004). Humanistic research in self-study: A history of transformation. J. J. Loughran vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 483-515). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Austin, T. & Senese, J. C. (2004). Self-study in school teaching: Teachers' perspectives. J. J. Loughran vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 1231-1258). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Avşar, H. (2022). *Hayal gücünün sınıf öğretmenliği mesleğinde kullanılmasına ilişkin bir öz inceleme*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Avşar, H. & Saban, A. (2023). Hayal gücünün sınıf öğretmenliği mesleğinde kullanılmasına ilişkin bir öz-inceleme. *Eğitim ve Bilim*, 48(215), 143-171. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/11958> sayfasından erişilmiştir.
- Batchelor, K. & Sander, S. A. (2017). Down the rabbit hole: Using the matrix to reflect on teacher education. *Studying Teacher Education*, 13(1), 68-86. <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1286577>

- Berry, A. (2004). Self-study in teaching about teaching. J. J. Loughran vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 1295-1332). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Berry, A. (2007). Reconceptualizing teacher educator knowledge as tensions: Exploring the tension between valuing and reconstructing experience. *Studying Teacher Education*, 3(2), 117-134. <https://doi.org/10.1080/17425960701656510>
- Berry, A. (2009). Professional self-understanding as expertise in teaching about teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 305-318. <https://doi.org/10.1080/13540600902875365>
- Berry, A. (2020). S-STTEP: Standing on a threshold of opportunity. J. Kitchen vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (2. b.) içinde (s. 3-14). Dordrecht: Springer.
- Boeije, H. (2002). A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of qualitative interviews. *Quality & Quantity*, 36, 391-409. <https://doi.org/10.1023/A:1020909529486>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bullough, R. V. & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13-21. <https://www.jstor.org/stable/3594469> sayfasından erişilmiştir.
- Butler, B. M. & Branyon, A. (2020). Who does self-study and why? J. Kitchen vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (2. b.) içinde (s. 135-176). Dordrecht: Springer.
- Clandinin, J. & Connelly, M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories, stories of teacher, school stories, stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30. <https://www.jstor.org/stable/1176665> sayfasından erişilmiştir.
- Clarke, A. & Erickson, G. (2004a). The nature of teaching and learning in self-study. J. J. Loughran vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 41-67). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Clarke, A. & Erickson, G. (2004b). Self-study: The fifth commonplace. *Australian Journal of Education*, 48(2), 199-211. <https://doi.org/10.1177/00049441040480>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999a). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25. <https://www.jstor.org/stable/1176137> sayfasından erişilmiştir.

- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999b). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249-305. <https://www.jstor.org/stable/1167272> sayfasından erişilmiştir.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2004). Practitioner inquiry, knowledge, and university culture. J. J. Loughran vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 601-649). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Costa, A. L. & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51(2), 49-51. <https://eric.ed.gov/?id=EJ470569> sayfasından erişilmiştir.
- Craig, C. J. (2008). Joseph Schwab, self-study of teaching and teacher education practices proponent? A personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1993-2001. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.05.008>
- Craig, C. J. & Curtis, G. A. (2020). Theoretical roots of self-study research. J. Kitchen vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (2. b.) içinde (s. 57-96). Dordrecht: Springer.
- Diacopoulos, M. M., Gregory, K. H., Branyon, A. & Butler, B. M. (2021). Learning and living self-study research: Guidelines to the self-study journey. *Studying Teacher Education*, 18(2), 175-196. <https://doi.org/10.1080/17425964.2021.1992859>
- Dinkelman, T. (2003). Self-study in teacher education: A means and ends tool for promoting reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 6-18. <https://doi.org/10.1177/0022487102238>
- Donnell, K. (2010). Learning to teach: A self-study of a new teacher educator's introductory education course. *Studying Teacher Education*, 6(3), 227-234. <https://doi.org/10.1080/17425964.2010.518493>
- Elijah, R. (2004). Voice in self-study. J. J. Loughran vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 247-271). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, Q., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE Open*, 4(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244014522>
- Ersu, Z. S. (2023). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Feldman, A. (2002). Existential approaches to action research. *Educational Action Research*, 10(2), 233-252. <https://doi.org/10.1080/09650790200200183>
- Feldman, A. (2003). Validity and quality in self-study. *Educational Researcher*, 32(3), 26-28. <https://www.jstor.org/stable/3699831> sayfasından erişilmiştir.

- Feldman, A., Paugh, P. & Mills, G. (2004). Self-study through action research. J. J. Loughran vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 943-977). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20(1), 3-56. <https://www.jstor.org/stable/1167381> sayfasından erişilmiştir.
- Fink, A. (2009). *Conducting research literature reviews: From the internet to paper*. Thousand Oaks: Sage.
- Garbett, D., Fitzgerald, L. M. & Thomas, L. (2020). Tracing self-study research through biennial castle conferences at Herstmonceux. J. Kitchen vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (2. b.) içinde (s. 15-55). Dordrecht: Springer.
- Gregory, K. H., Diacopoulos, M. M., Branyon, A. & Butler, B. M. (2017). From skepticism to scholarship: Learning and living self-study research in a doctoral seminar. *Studying Teacher Education*, 13(3), 257-274. <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1365702>
- Guilfoyle, K., Hamilton, M. L., Pinnegar, S. & Placier, P. (2004). The epistemological dimensions and dynamics of professional dialogue in self-study. J. J. Loughran vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 1109-1167). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Hamilton, M. L. (2005). Researcher as teacher: Lessons modeled by a well-remembered scholar. *Studying Teacher Education*, 1(1), 85-102. <https://doi.org/10.1080/17425960500040122>
- Hamilton, M. L., Hutchinson, D. A. & Pinnegar, S. (2020). Quality, trustworthiness, and S-STTEP research. J. Kitchen vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (2. b.) içinde (s. 299-338). Dordrecht: Springer.
- Hamilton, M. L. & Pinnegar, S. (1998). Conclusion: The value and the promise of self-study. M. L. Hamilton (Ed.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-Study in teacher education* içinde (s. 235-246). London: Falmer Press.
- Hamilton, M. L., Smith, L. & Worthington, K. (2008). Fitting the methodology with the research: An exploration of narrative, self-study, and auto-ethnography. *Studying Teacher Education*, 4(1), 17-28. <https://doi.org/10.1080/17425960801976321>
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>

- Kitchen, J., Berry, A., Bullock, S. M., Crowe, A. R., Taylor, M., Guðjónsdóttir, H. & Thomas, L. (Ed.) (2020). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (2. b.). Dordrecht: Springer.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Kosnik, C. (2001). The effects of an inquiry-oriented teacher education program on a faculty member: Some critical incidents and my journey. *Reflective Practice*, 2(1), 65-80. <https://doi.org/10.1080/14623940120035532>
- Kristinsdóttir, J. V., Jónsdóttir, S. R., Gísladóttir, K. R., Óskarsdóttir, E. & Guðjónsdóttir, H. (2020). Cultivating self-study: Developing a discourse to better understand a particular culture. J. Kitchen vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (2. b.) içinde (s. 1419-1437). Dordrecht: Springer.
- LaBoskey, V. K. (2004a). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. J. J. Loughran vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 817-869). Dordrecht: Kluwer Academic.
- LaBoskey, V. K. (2004b). Moving the methodology of self-study research and practice forward: Challenges and opportunities. J. J. Loughran vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 1169-1184). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Lighthall, F. F. (2004). Fundamental features and approaches of the S-STEP enterprise. J. J. Loughran vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 193-245). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Loughran, J. J. (2004). A history and context of self-study of teaching and teacher education practices. J. J. Loughran vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 7-39). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Loughran, J. (2005). Researching teaching about teaching: Self-study of teacher education practices. *Studying Teacher Education*, 1(1), 5-16. <https://doi.org/10.1080/17425960500039777>
- Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands, and expectations of self-study. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 12-20. <https://doi.org/10.1177/0022487106296>
- Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K. & Russell, T. (Ed.) (2004). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht: Kluwer Academic.

- Lunenberg, M. & Samaras, A. P. (2011). Developing a pedagogy for teaching self-study research: Lessons learned across the Atlantic. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 841-850. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.008>
- Lyonsa, N. & Freidusb, H. (2004). The reflective portfolio in self-study: Inquiring into and representing a knowledge of practice. J. J. Loughran vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 1073-1107). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Mena, J. & Russell, T. (2017). Collaboration, multiple methods, trustworthiness: Issues arising from the 2014 International Conference on Self-Study of Teacher Education Practices. *Studying Teacher Education*, 13(1), 105-122. <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1287694>
- Mishler, E. (1990). Validation in inquiry-guided research: The role of exemplars in narrative studies. *Harvard Educational Review*, 60(4), 415-443. <https://doi.org/10.17763/haer.60.4.n4405243p6635752>
- Mueller, A. (2003). Looking back and looking forward: Always becoming a teacher educator through self-study. *Reflective Practice*, 4(1), 67-84. <https://doi.org/10.1080/1462394032000053486>
- Ocak, M. A. (2021). *Alanyazın incelemesi* (2. b.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Pinnegar, S. & Daynes, J. G. (2007). Locating narrative inquiry historically: Thematics in the turn to narrative. D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* içinde (s. 3-34). Thousand Oaks: Sage.
- Pithouse, K., Mitchell, C. & Weber, S. (2009). Self-study in teaching and teacher development: A call to action. *Educational Action Research*, 17(1), 43-62. <https://doi.org/10.1080/09650790802667444>
- Reason, P. & Torbert, W. (2001). The action turn: Toward a transformational social science. *Concepts and Transformation*, 6(1), 1-37. <http://hdl.handle.net/2345/4251> sayfasından erişilmiştir.
- Ritter, J. (2017). Those who can do self-study, do self-study: But can they teach it? *Studying Teacher Education*, 13(1), 20-35. <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1286579>
- Ritter, J. K. & Quiñones, S. (2020). Entry points for self-study: Where to begin. J. Kitchen vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (2. b.) içinde (s. 339-375). Dordrecht: Springer.
- Rüzgar, M. E. (2020). Anka kuşu veya sisifos: Schwab'tan sonra eğitim programları alanı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(3), 1153-1179. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1424779> sayfasından erişilmiştir.
- Samaras, A. P. (2011). *Self-study teacher research: Improving your practice through collaborative inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Sarıçelik, S. (2022). *Bir ilkokul üçüncü sınıf öğretmeninin program uyarlama deneyimlerine ilişkin bir öz-inceleme*. (Doktora Tezi Önerisi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Schön, D. A. (1992). The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, 22(2), 119-139. <https://www.jstor.org/stable/1180029> sayfasından erişilmiştir.
- Schön, D. A. (1995). The new scholarship requires a new epistemology. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 26-35. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544673>
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78(1), 1-23. <https://www.jstor.org/stable/1084049> sayfasından erişilmiştir.
- Schwab, J. J. (1971). The practical arts of eclectic. *School Review*, 79(4), 493-542. <https://www.jstor.org/stable/1084342> sayfasından erişilmiştir.
- Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *School Review*, 81(4), 501-522. <https://www.jstor.org/stable/1084423> sayfasından erişilmiştir.
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265. <https://www.jstor.org/stable/1179606> sayfasından erişilmiştir.
- Schuck, S. & Russell, T. (2005). Self-study, critical friendship, and the complexities of teacher education. *Studying Teacher Education*, 1(2), 107-121. <https://doi.org/10.1080/17425960500288291>
- Sowa, P. A. & Schmidt, C. (2020). Preparing teachers to teach for social justice: Mirrors and windows. J. Kitchen vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (2. b.) içinde (s. 545-564). Dordrecht: Springer.
- Thomas, L. (2020). Introducing self-study in Quebec: The challenges of promoting s-step in the French language. J. Kitchen vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (2. b.) içinde (s. 1403-1417). Dordrecht: Springer.
- Thomas, L. & Guðjónsdóttir, H. (2020). Self-study across languages and cultures. J. Kitchen vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (2. b.) içinde (s. 1325-1337). Dordrecht: Springer.
- Tidwell, D. & Fitzgerald, L. (2004). Self-study as teaching. J. J. Loughran vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 69-102). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Tidwell, D. L. & Jónsdóttir, S. R. (2020). Methods and tools of self-study. J. Kitchen vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (2. b.) içinde (s. 377-426). Dordrecht: Springer.

- Utku, Ö. (2019). How can a teacher become the better version of oneself? *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 852-880. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/746914> sayfasından erişilmiştir.
- Vanassche, E. & Kelchtermans, G. (2015). The state of the art in self-study of teacher education practices: A systematic literature review. *Professional Development in Education*, 47(4), 508-528. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.995712>
- Whitehead, J. (2000). How do I improve my practice? Creating and legitimating an epistemology of practice. *Reflective Practice*, 1(1), 91-104. <https://doi.org/10.1080/713693129>
- Whitehead, J. (2004). What counts as evidence in self-studies of teacher education practices. J. J. Loughran vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 871-903). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Whitehead, J. (2019). Creating a living-educational-theory from questions of the kind, 'how do I improve my practice?'. *Educational Journal of Living Theories*, 12(2), 1-19. <https://doi.org/10.1080/0305764890190106>
- Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), 4-15. <https://www.jstor.org/stable/1177196> sayfasından erişilmiştir.
- Zeichner, K. (2007). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 36-46. <https://doi.org/10.1177/00224871062962>

Extended Summary

Self-study has recently become an alternative tool for educators who desire to understand their beliefs and improve their practices. Yet the biggest challenge of self-study is translating it from English to another language. In this regard, Thomas and Guðjónsdóttir (2020) reported difficulties in translating self-study into languages other than English and adopting it to cultures different than English-speaking cultures. For example, the term self-study is translated in Turkish as "öz-inceleme," "kendini araştırma," or "bireysel araştırma." However, it is hard to claim that these translations fully correspond to self-study's "interaction" emphasis (such as collaboration and critical friendship). In dealing with this difficulty, some self-study researchers prefer to use the English term "self-study" rather than translating it when publishing in their home language (Thomas and Guðjónsdóttir, 2020).

The primary purpose of this study is to contribute to a better understanding of the self-study methodology by conducting a comprehensive literature review on this research approach. In line with this general purpose, this study examines the current literature on self-study within the framework of the following seven questions:

1. How is self-study conceptualized? Self-study focuses on educators' critical, in-depth, and systematic examination of their practices, thereby transforming themselves as professionals. In self-study, the educator is in both positions as the subject (the researcher) and the object (the researched). In this regard, "self-study is conceptualized as a researcher's in-depth and systematic examination of self, practices, and contexts for professional improvement" (Avşar and Saban, 2023, p. 146). The driving force of self-study stems from educators' desires and efforts to "study and better understand their practice" (Loughran, 2004, p. 9). Their dilemmas, concerns, and tensions in practice or their teaching understandings, assumptions, and ideals constitute the reasons for initiating self-study. In this respect, educators regard self-study as a "pedagogical inquiry" into their practices. For example:

- What are the assumptions, beliefs, or values I hold about my profession?
- To what extent do my practices align with my professional values?
- How can I improve my practices better?

2. How did self-study emerge historically? The "American Educational Research Association (AERA)" laid down the basis of self-study in 1993 when it established a "Special Interest Group (SIG)" called "Self-Study of Teacher Education Practices (S-STEP)" or later "Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices (S-STTEP)" (Garbett, Fitzgerald, and Thomas, 2020). Loughran (2004) defined the emergence of self-study as a "coming together of like-minded people with similar interests, issues, and concerns" (p. 13). Also, Zeichner (1999) described the foundation of self-study as "the single most significant development ever" (p. 8) in the teacher education field.

3. Who are the educators contributing to the birth and conceptualization of self-study? The educators contributing to the birth and conceptualization of self-study include Gary D. Fenstermacher (1994), Joseph Schwab (1969, 1971, 1973, 1983), Donald Schön (1992, 1995), and Andy Hargreaves (2000). For example, according to Fenstermacher (1994), research on teachers' knowledge should not be for academics to discover what teachers know but rather for teachers to reveal what they know. This understanding stresses the most crucial distinguishing feature of self-study. Thus, Fenstermacher (1994) contributed much to the conceptualization of self-study by arguing that educators can improve their practices by examining their actions, interactions, and reactions.

4. What are the defining characteristics of self-study? According to LaBoskey (2004a), self-study has the following five essential characteristics: (a) *Self-study is self-initiated and self-focused.* Educators initiate self-study in their work environments with a focus on themselves. (b) *Self-study is improvement-aimed.* Self-study researchers' improvement intentions come from their practices, concerns, contradictions, or dilemmas. (c) *Self-study is interactive.* Self-study researchers interact with their colleagues as critical friends to understand, develop, or evaluate their practices. (d) *Self-study uses multiple qualitative methods.* Data collection methods can include participant observations, interviews,

and documents (Mena and Russell, 2017). Also, data analysis methods can consist of “thematic analysis” (Braun and Clarke, 2006), “content analysis” (Elo, Kääriäinen, Kanste, Pölkki, Utriainen, and Kyngäs, 2014) or “constant comparative analysis” (Boeije, 2002). (e) *Self-study bases validity on trustworthiness*. Validity in self-studies is associated with the trustworthiness of the practical exemplars provided by the researchers.

5. How can self-study be taught and learned? Teaching self-study occurs either within courses offered in teacher education or through doctoral seminars on self-study. Doctoral seminars can help students construct their self-study knowledge and provide peer support to each other through critical friendship.

6. What are the essential criticisms of self-study? One of the essential criticisms of self-study draws attention to its self-critical nature. According to this view, it is difficult for researchers to question their practices objectively. On the other hand, as Garbett et al. (2020) postulate, “It can seem far less demanding to research someone else’s practice and to measure their effectiveness or impact rather than holding oneself to account” (p. 50).

7. What differentiates self-study from other qualitative research approaches? At the core of self-study is understanding the self and developing teaching practice (Loughran, 2004). Although some other qualitative research approaches also focus on the self and teaching practice, the distinguishing feature of self-study is that it considers both (self and practice) simultaneously (Ritter and Quiñones, 2020). According to Hamilton, Smith, and Worthington (2008), narrative research, autoethnography, and self-study are the three methodologies that privilege the self. Nevertheless, while the narrative study examines the self narratively, autoethnography looks at the self from a broader sociocultural perspective. At the same time, self-study focuses on the self in a particular educational context. According to Feldman, Paugh, and Mills (2004), calling a study action research or self-study depends on who is doing the research and who participates in it. Although both self-study and action research aim to investigate the existing problems in practice, the essential feature distinguishing self-study researchers from action researchers is that they make themselves their study’s focal point. However, action researchers focus on others’ actions.

In conclusion, self-study puts forward a professional development model for educators to continually examine their practices and contexts for the purpose of improving or transforming themselves professionally. This study will likely guide researchers new to self-study, those educators aspiring to teach it to their students, and the experienced self-study researchers supporting their colleagues applying it.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.