ENAD ONLINE
EĞİTİMDE NİTEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ
Journal of Qualitative Research in Education
Cilt 4 / Sayı 1, 2016
Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD
Journal of Qualitative Research in Education - JOQRE

Öğretmen Eğitiminde Nitel Bir Araştırma Yöntemi Olarak Bireysel Araştırma

Self-Study as a Qualitative Research Methodology in Teacher Education

Bülent Alan[1]

To cite this article / Atıf için:
Alan, B. (2016). Öğretmen eğitiminde nitel bir araştırma yöntemi olarak bireysel araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education,* 4(1), 7-25, http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c1s1m

Özet. Nitel bir araştırma yöntemi olarak bireysel araştırma son yıllarda özellikle öğretmen eğitimi alanında giderek yaygınlaşan ve akademik çevrelerce saygınlığı kabul edilen bir araştırma yöntemi olmuştur. Bu yöntemde öğretmenler ve öğretmen adayları kendi uygulamalarını araştırmakta ve incelemektedir. Öğretmenin ve öğretmen adayının bireysel uygulamalarını yansıtmaya dayalı bir yaklaşımla sürekli olarak sorgulamasını amaçlayan bireysel araştırmalarda araştırmacı araştırma konusu olarak kendisini belirler. Araştırmacı sistematik veri toplayarak kendi uygulamaları hakkında daha derin bir anlayış geliştirir. Aynı zamanda araştırmasının sonuçlarını okuyucuların kendi dünyaları ile ilişkilendirmelerini ve araştırmanın gerçekleştiği ortamın okuyucu tarafından zihinlerinde canlandırılıp böylece yaşanılan deneyimden diğer kişilerin de dersler çıkarmasını amaçlar. Eğitimcilere sağladığı faydalara rağmen bireysel araştırma nitel araştırma yöntemi olarak Türkiye'de fazla tanınmamaktadır. Bu yüzden bu çalışmada, öncelikle bireysel araştırmanın kısa bir tarihçesi verilmiş ve nitel bir yöntem olarak nasıl geliştiği anlatılmıştır. Daha sonra bireysel araştırmanın özellikleri ve diğer nitel araştırma yöntemlerinden ayrılan yönleri farklı bireysel araştırma örnekleriyle kısaca açıklanmıştır. Makalenin son bölümünde ise bireysel araştırmanın öğretmen eğitiminde nasıl kullanılabileceği tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bireysel araştırma yöntemi, öğretmen eğitimi, nitel araştırma.

Abstract. As a qualitative research methodology, the self-study methodology has recently become widespread and has been accepted as a prestigious research methodology by academia. This methodology helps teachers and teacher candidates explore and analyse their practices. In self-studies, teachers and teacher candidates aim continuous inquiry of their individual practices based on reflection and they determine themselves as research topic. By systematic data collection, the researchers develop a better understanding of their own teaching practices. The purpose of the researchers is also to help readers link the study with their own worlds and picture the context of the study in their minds and in this way take lessons from the lived experiences. Contrary to the benefits it offers, the self-study is not sufficiently known in Turkey. For this reason, firstly the brief history of the self-study is presented and its development as a qualitative methodology is explained in this paper. Then, the characteristics of the self-study are introduced and its distinctive features from the other qualitative methodologies are illustrated. The final part of the paper discusses how self-study can be used in teacher education.

Keywords: Self-study methodology, teacher education, qualitative research.

[1] *Sorumlu Yazar:* Okutman Büent Alan, Anadolu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Eskişehir, e posta: balan@anadolu.edu.tr

Giriş

Bu çalışmada nitel bir araştırma yöntemi olarak *Bireysel Araştırma* (Self-Study) incelenmiştir. Geleneksel araştırma yöntemlerinden farklılık gösteren, öğretmen ve öğretmen eğitimcilerinin de kullandığı bir yaklaşım olarak son zamanlarda ilgi gören bir yöntemdir. Öğretmenler ve öğretmen eğitimcileri kendi okullarındaki öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için öğretim etkinliklerini sürekli olarak değiştirmek, geliştirmek ve uyarlamak zorunda kalabilmektedir ve bunu yaparken her geçen gün bireysel çalışmadan daha fazla yararlanmaya başlamışlardır (Loughran, 2005). Bireysel araştırma halen gelişmekte olan bir yaklaşım olsa da akademik çevrelerde kendine yer bulmuş ve tanınmıştır. Bireysel araştırma açıklanmadan önce yöntemin nasıl ortaya çıktığı ve bir araştırma yöntemi olarak kabul edilişine kadar geçen süredeki evrimi anlatılmıştır. Daha sonra yöntemin alanyazındaki tanımları incelenmiş ve ayırt edici özellikleri vurgulanmıştır. Son olarak bireysel araştırma kapsamında gerçekleştirilebilecek bazı araştırma yöntemlerinden bahsedilmiştir.

Bireysel Araştırmanın Tarihçesi

1980'lerden önce eğitim alanındaki akademik çalışmalar psikoloji başta gelmek üzere daha çok antropoloji, sosyoloji, felsefe ve tarih disiplinlerinde gerçekleştiriliyordu. Bu çalışmalar eğitime kuramsal bir temel oluştursa da çok azı öğretimle doğrudan ilgiliydi (Pinnegar ve Hamilton, 2009). Öğretmenlerin, öğretimin ve öğrenmenin nasıl geliştirilebileceğine yönelik gerek pratik uygulamaları gerekse teorik düşünce ve önerileri dikkate alınmıyor ve bir araştırma alanı olarak kabul görmüyordu. Öğretmenler akademik çevrelerden kendilerine telkin edilen bilgi ve uygulamaları değerli ve geçerli görüyordu (Samaras ve Freese, 2009). Öğretmenler, kendi öğretim uygulamalarını, öğrencilerini ve öğretim ortamlarını bir problem ve inceleme alanı olarak düşünmüyorlardı. Bireysel araştırma yöntemi tam da akademik çevrelerin kabul ettiği doğruların uygulamayla ilgili soruları cevaplayamadığı bir zamanda ortaya çıkmıştır. Bu dönemde bazı araştırmacılar yöntem, uygulama ve bilgiyle ilgili genel kabul gören bazı düşünceleri sorgulamaya başladılar. Bunlar arasında 'Öğretmenler kendi yaşadıkları tecrübeleri bilgi kaynağı olarak kabul ediyorlar mı?' ya da 'Aslında doğrudan bu tecrübeleri yaşamayan akademik çevreler mi bilgiye katkıda bulanabilecek yeterliktedir?' gibi sorular gelmekteydi (Pinnegar ve Hamilton, 2009).

Bu tür sorgulamalar 1980'lerden sonra öğretmen eğitiminin önemli bir unsuru oldu. Bunda bilişsel bilimin (cognitive science) öne çıkması ve araştırmacıların öğretmenlerin etkili öğretim uygulamalarından daha çok öğretmen ve öğrencilerin bilişselliklerine yönelmeleri de etkili oldu. Yine aynı dönemde yansıtıcı düşünce (Schön, 1987) ve uygulamanın önem kazanması araştırmacıları öğretmenlerin örtük bilgisini, öğretmen bilişini ve öğretmenlerin bireysel uygulamalarını araştırmayla ilişkilendirmeye ve öğretmen eğitimcilerini öğretmenlerin mesleki gelişimlerini daha fazla çalışmaya ve araştırmaya yöneltti (Brandenburg, 2008; Pinnegar ve Hamilton, 2009; Russell, 2005; Samaras ve Freese, 2009).

Yansıtıcı uygulama bireysel araştırmayı etkileyen en önemli yaklaşımdır. Yansıtıcı uygulama akımı daha sonra öğretmenin kendi uygulamalarının araştırmacısı olduğu bir araştırma yönteminin temelini atmıştır. Kimi araştırmacılar öğretmenlerin kendi uygulamalarını araştırma problemi olarak belirleyebileceklerini ve kendi öğretim deneyimlerinin yansıtmasını yaparak yansıtıcı araştırmacı olabileceklerini ortaya koydu (Schön, 1987). Kendi öğretim uygulamalarını ve deneyimlerini çalışma konusu olarak belirleyen öğretmenler bir dizi nitel araştırma yöntemleri kullanmaya başladılar. Bunun neticesinde 1980'lerin sonlarında araştırmacılar kendi uygulamalarını ve deneyimlerini inceledikleri araştırmalarında biyografi, kişisel tarih ve anlatı gibi nitel araştırma yöntemlerini benimsediler.

Öğretmenler kendi öğretmenlik uygulamalarının eleştirel yansıtmalarını yaptıkça kendi öğretim etkinliklerini daha iyi anlamlandırdılar ve kişisel gelişimlerinde daha fazla bilinçlendiler (Samaras ve Freese, 2009). Öğretmenlerin kendi uygulamalarını doğrudan kendilerinin çalışmak istemesi ve araştırmacıların çalışmalarını yazarken kullandıkları mesafeli üçüncü tekil anlatımdan duydukları rahatsızlık da bireysel araştırmalara olan ilginin artmasına yol açtı (Rosa ve Chan, 2009; Pinnegar ve Hamilton, 2009). Hatta bu gelişmelerin bir sonucu olarak 1990'larda bir grup uluslararası araştırmacı bir araya gelerek Öğretmen Eğitimi ve Uygulamalarının Bireysel Araştırması- Özel İlgi Grubu'nu (Self-Study of Teacher Education and Practices- Special Interest Group: S-STEP) kurdular (Pinnegar ve Hamilton, 2009). Bu oluşumun kurulmasıyla birlikte bireysel araştırmaya olan ilgi giderek arttı ve bu konudaki çalışmalar saygın dergilerde yayımlandı (Zeichner, 2005). Günümüzde yalnızca bireysel araştırmalar üzerine makaleler yayımlayan hakemli bir dergi de bulunmaktadır (Studying Teacher Education).

Bireysel araştırmayı etkileyen bir diğer yaklaşım da eylem araştırmasıdır. Çünkü bireyin kendi öğretim uygulamasını sistematik bir şekilde sorgulayabilmesi için ona bir yöntem sağlamaktadır. Eylem araştırmasıyla öğretim bağlamsallaştırıldı ve araştırmalar öğretmenle öğrenci arasındaki etkileşime yoğunlaştı. Öğretimle ilgili üretilen bilgi öğretmenlerin soru ve merakından doğmuştur (Samaras ve Freese, 2009). Aslında bireysel araştırmaya ilgi duyan araştırmacılar bir şekilde de olsa eylem araştırmasından yola çıkarak bu yönteme ulaşmışlardır. Her iki yöntem de uygulamayla ilgili sorgulamaya odaklanır ve öğretimin iyileştirilmesi için sistematik bilgi toplar ve inceler. Ancak bireysel araştırma kişisel tarih, anlatıma dayalı sorgulama ve yansıtıcı portfolyo gibi çok farklı veri toplama yöntemlerini de içerebilmektedir. Feldman, Paugh ve Mills (2004'den aktaran Samaras ve Freese, 2009) iki araştırma yöntemi arasındaki ayrımı yapabilmek için *eylem* ve *araştırma* ile *birey* ve *araştırma* arasındaki ilişkiye odaklanmak gerektiğini söylemektedir. Eğer vurgu eylem üzerine yapılıyorsa veri toplama ve analizinin bir eylem planı geliştirilmesini amaçladığı; eğer vurgu kişi (birey) üzerine yapılıyorsa bu defa bireyin araştırmanın odak noktası olduğu varsayılır ve bu da uygulayıcı araştırmanın bir çeşidi olan bireysel araştırmanın ayırt edici bir özelliğidir. Bireysel araştırmada araştırmacı kendini araştırmanın konusu olarak belirler. Oysa eylem araştırmaları daha çok öğretmenlerin kim olduklarıyla değil ne yaptıklarıyla ilgilenmektedir.

Bireysel Araştırma Nedir?

Bireysel araştırma son yıllarda artan oranda ilgi gören bir yaklaşımdır (Brandenburg, 2008; Pinnegear ve Hamilton, 2009). Bireysel araştırma farklı araştırma yöntemlerini kabul etmektedir. Bireysel araştırma yöntemi çalışan araştırmacılar akademik çevrelerde tıpkı eylem araştırmacıları, fenomenologlar ve yaşam tarihçileri gibi uzun yıllar boyunca tanınma mücadelesi verdikleri için araştırma desenine sıkı sıkıya bağlı kalırlar ve araştırmalarında her şeyi açıkça ifade ederler. Bütün bu araştırma yöntemlerinin ortak noktaları araştırmaların iyi desenlenmesi, her aşamanın ayrıntılarıyla açıklanması ve etik değerlere bağlılık olarak gösterilebilir. Bu çalışmalarda 'birey' ve 'ben' kavramı önemli bir yer tutar.

Ancak Pinnegar ve Hamilton (2009) bireysel araştırmayı diğer nitel yöntemlerden ayıran iki temel fark olduğunu söylemektedir. İlk olarak bireysel araştırmada araştırmacının belirgin ve açık bir ontolojik duruşu vardır. Araştırmalarda araştırmacının bir dünya görüşü ve duruşu olmalıdır fakat bu görüş çoğunlukla açıkça ifade edilmek yerine ima edilmektedir. Ontolojik duruş araştırmacının örtük bilgisini ortaya çıkarmaya ve yaşanılan deneyimlerin daha iyi anlaşılmasına yönelmesinde kendini gösterir. Tecrübeli araştırmacılar sahip oldukları felsefi inanç ve yönelimlerin kendi eylemleri üzerinde işe vuruk etkileri olduğunu bilirler. Araştırmacıların diğer kişilerin de araştırılan ortamı kendilerinin

penceresinden görebilmelerini sağlamak adına derinlemesine bağlam bilgisi sunmaları gerekmektedir. Bireysel araştırmalardaki ontolojik duruş var olanın diğerleri için daha iyi hale getirilmesi, diğer bir deyişle araştırmacının kendi uygulamalarını iyileştirerek dünyayı da iyileştirme çabasıdır. İkinci temel fark ise söyleşiyi [diyalog] öğrenme ve veri toplama sürecinin temel bir unsuru olarak kullanmasıdır. Diğer nitel yöntemlerde de eleştirel arkadaşlar ve diğer ilgili kişiler kullanılsa da bireysel araştırma yapan araştırmacılar söyleşinin içinde yer alırlar. Bu söyleşileri ileri sürdükleri savlarının kaynağı ve ontolojik anlayışlarını dışa vurmanın ve uygulamaya dönük eylemlerinin bir aracı olarak kullanırlar.

Çoğunlukla nitel veri toplama yöntemlerini kullanmakla birlikte bireysel araştırma bu yöntemleri farklı ortamlara götürerek ve geleneksel yöntemlerden uzaklaşarak dönüştürür (Pinnegar ve Hamilton, 2009; Tidwell, Heston ve Fitzgerald, 2009). Bireysel araştırmada araştırmacı ve eğitimcinin rolleri birbirine geçmiş ve ayrılmaz bir hal almıştır. Bu yüzden bireysel araştırma temelde 'bilen ile bilinen arasındaki ilişkiyi' ve 'gerçeğin şekli ve doğasını' anlamaya çalışır (Kuzmik ve Bloom, 2008).

Bu tip bir çalışma yöntemi araştırmacılara sadece kendi araştırmalarından yola çıkarak öğretme ve öğretmen eğitimi ile ilgili olarak öğrendiklerini belgelemelerine yardımcı olmakla kalmaz aynı zamanda öğretmeyle ilgili anlayışlarına ve bilgilerine katkı sağlayacak örtük ve kişisel bilgilerinin de ortaya çıkmasına imkân tanır. Bireysel araştırma yapan araştırmacılar diğer araştırma yöntemlerini reddetmez. Fakat bu yöntem ve stratejileri araştırmacının araştırmacı kimliği ve araştırılan konu durumunda olması sebebiyle araştırma konusunun merkezinde konumlandırır (Pinnegar ve Hamilton, 2009).

Bireysel araştırma çok farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bireysel araştırma bireyin kendisini araştırmasıdır (Pinnegar ve Hamilton, 2009). Bireysel araştırmada özün ya da özbenliğin yine kişinin (özün) kendi tarafından çalışılmasına güçlü vurgu vardır (Samaras ve Freese, 2009). Bireysel araştırma öğretmen eğitimcilerinin yansıtma yapabilmelerini, uygulamalarını derinlemesine inceleyebilmelerini ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine yönelik varsayımlarda bulanabilmelerine imkân tanıyan ve böylece öğretim uygulamalarının iyileştirilmesine ve alışılagelmiş uygulamaların değiştirilmesine yardım eden sistematik bir sorgulama yaklaşımıdır (Brandenburg, 2008). Sistematik bilgi toplama yoluyla araştırmacı kendisi hakkında daha derin bir anlayış geliştirir ve değiştirmek istediği uygulamalarını keşfeder. Bu yönüyle bireysel araştırma eylem araştırması geleneğinden gelmektedir (Koster ve Berg, 2014). Ancak bireysel araştırma tamamıyla başka birine dönüşme veya başka bir şekle bürünme olarak düşünülmemelidir. Bireysel araştırma kişinin biçimi ya da sınırları net olarak belirlenmemiş bir dönüşüm süreci içerisinde olmasıdır. Bu anlamıyla bireysel araştırma bireyin güdülerini, ilkelerini ve inançlarını sürekli sorgulaması ve araştırmasını gerektirir (Kaplan, 2002). Bireysel araştırmada kişi, kim olduğuyla ve öğretim uygulamaları ve çalışmalarında kim olmak istediği arasındaki boşluğu kendisinin ve diğerlerinin katıldığı bir çalışmayla kapatmaya ve doldurmaya çalışır (Pinnegar ve Hamilton, 2009).

Kişinin kendi öğrenmesini sorgulamasının yanında araştırmacının öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin anlayış geliştirmesi de bireysel çalışmanın temellerinden biridir. Öğretmenlerin ve öğretmen eğitimcilerinin uygulamalarında bir değişim olabilmesi için gerçek bir değişim ihtiyacının doğması gerekmektedir. Bu sebeple öğretmen eğitimcilerinin kişisel deneyim ve uygulamalara dayalı sorgulamaları öğretme ve öğrenme ile ilgili karmaşık meselelerin hem kendileri hem de öğrencileri açısından daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir (Loughran, 2005; Samaras, 2011). Bireysel araştırmada araştırmacı öğretmeye ve öğrencilerin öğrenmesine odaklanır. Bunların her ikisi de öğretmenlik uygulamalarında ve öğretmen eğitiminde öncelikli konulardır. Bu özelliğiyle bireysel

araştırmalar öğrenme ve öğretme ile ilgili çalışmaların bilgi kaynağıdır ve her ikisinin birbirini tamamlamasını sağlar (Zeichner, 2005).

Öğretime ve öğretmen eğitimine yönelik bireysel araştırmalar öğretmen eğitimcilerinin kendi uygulamalarıyla ilgili meraklarından ve kaygılarından beslenmektedir ve bu özelliğiyle bireysel araştırmaların sonuçları uygulamaya hemen konabilir (Loughran, 2005). Ancak bireysel araştırmalar yalnızca kişisel bir çaba olarak yapılmamaktadır. Bireysel araştırmalar diğer katılımcıların da kendi pedagojik deneyimlerini ve öğretme ve öğrenmeyle ilgili doğru bildikleri savları da sorgulayabilmelerine imkan vermesi amacıyla onları da bu çalışmalara dahil edecek tarzda desenlenir (Brandenburg, 2008).

Bireysel Araştırmanın Özellikleri

Önceki bölümde yapılan açıklamalardan da anlaşılabileceği üzere bireysel araştırma farklı şekillerde tanımlanabilir ancak bu tanımların çoğu benzer unsurlara vurgu yapmaktadır ve bunlar da bireysel araştırmanın özelliklerini ortaya koymaktadır. Bireysel araştırma üzerinde uzlaşılan tanımlardan çok belli özellikler üzerinden açıklanmaktadır (Brandenburg, 2008; Samaras, 2011). Çalışmanın bundan sonraki bölümünde bireysel araştırmanın 'benlik ve öz' kavramından başka hangi temel özellikleri içerdiği üzerinde durulmuştur ve bu özellikler de aşağıda '*Bireysel Araştırma İşbirliğine Dayalı Sorgulamadır, Bireysel Araştırma Bağlamsaldır ve Bireysel Araştırma Gelişime ve İyileştirmeye Yöneliktir*' başlıkları altında kısaca açıklanmıştır.

Bireysel Araştırma İşbirliğine Dayalı Sorgulamadır

Bireysel araştırmanın en önemli özelliklerinden biri yöntemin isminin çağrıştırdığının aksine diğer kişilerle işbirliği içerisinde olunmasıdır. Bireysel araştırmada odak noktası kişinin öğretim uygulamalarının çalışılması yoluyla kendisi olduğu için ister içinde bulunulan zaman diliminde olsun ister diğer kişilerle etkileşimi sonucundaki anıları yoluyla olsun sürekli olarak diğer kişilerle bir etkileşim halindedir ve bu etkileşim öğrenmeyi şekillendirmektedir (Brandenburg, 2008; Pinnegar ve Hamilton, 2009). Araştırmacı diğer öğretmen ve öğrencilerle diyaloğa girerek ve işbirliği yaparak bir probleme farklı açılardan yaklaşabilir. Bireysel çalışmalarda olaylara farklı bir açıdan bakabilmek gereklidir (Samaras ve Freese, 2009). Araştırmacılar çalıştıkları ortamda karşılaştıkları problemler ve olaylar karşısında diğer kişilerin fikirlerini kendi fikirleriyle karşılaştırarak eleştirel bir bakış açısı geliştirebilirler ve kendi uygulamalarını değiştirebilirler. Bu yüzden bireysel araştırmada işbirliği önemli bir rol oynamaktadır.

Bu durum Bandura'nın (1971) *Sosyal Öğrenme Kuramı* ve Vygotsky'nin (1978) *Sosyokültürel Gelişim Kuramı* ile de uyumludur. Bu kuramlara göre içerisinde bulunduğumuz çevredeki kişilerin bizim öğrenmelerimiz üzerinde bir etkisi bulunmaktadır. Kişinin bireysel gelişimi içinde yer aldığı sosyal çevredeki etkileşimlere bağlı olarak gelişir. Kişi mevcut durumu içinde bulunduğu kültürel öğrenme ortamlarına göre anlamlandırır ve içselleştirir. Bu açıdan bakıldığında yakın çevremizdeki diğer kişilerin bizim öğrenmelerimiz üzerindeki rolü yadsınamaz bir gerçektir. Clift, Brady, Mora, Choi ve Stegemoller (2005) de kendi bireysel araştırma uygulamalarını öğretme eylemi ile ilgili sorular sorması, incelemesi ve bu eylemin daha iyi anlaşılmasına çalıştığı için bir sosyal eylem dizisi olarak tanımlamaktadır. Bütün sosyal eylemlerin hem bireysel yaşanmışlıklardan hem içerisinde bulunulan ortamlardan hem de karşılıklı etkileşimlerden etkilendiğini belirtmektedirler.

Samaras (2011) bireysel araştırmalarda başka biriyle işbirliği yapılması gerektiğini ifade etmektedir ve bu başka birini de *eleştirel arkadaş* olarak tanımlamaktadır. Eleştirel arkadaşlar yeni bakış açıları

kazanmak ve bunları anlamlandırmak için araştırmalarına destek ve geçerlilik arayan güvenilir iş arkadaşlarıdır. Eleştirel arkadaş kavramı ilk olarak 1970'lerde kendi kendini değerlendirme (self-appraisal) kavramıyla birlikte kullanılmaya başlanmış ve 1990'larda geribildirimi öğrenmeye bir önkoşul olarak kabul eden okullar tarafından uygulanmaya başlanmıştır (Baskerville ve Goldblatt, 2009).

Costa ve Kallick (1993) eleştirel arkadaşı düşündürücü sorular soran, farklı bakış açılarıyla inceleyebilmesi için araştırmacıya veri sağlayan ve onun uygulamalarını eleştiren güvenilir bir kimse veya arkadaş olarak tanımlar. Kişinin tek başına kendisini değiştirmesi zor olabileceği için bu süreçte güvenilir bir arkadaş araştırmacının kendisini geliştirmesinde ona yardımcı olabilir. Araştırmalarda eleştirel arkadaşın bir başka faydası da araştırmaların etik boyutuyla ilgilidir. Bilimsel araştırmalarda araştırmacının diğer katılımcılara göre daha üstün bir konumu ya da araştırma sonuçlarından faydalanma açısından adaletsizce bir kazanımı olmaktadır. Bireysel çalışmalarda eleştirel arkadaşlık bu durumu ortadan kaldırabilmektedir. Birinin araştırmacı diğerinin de eleştirilen olduğu bir durumda yapılacak olan yansıtmalar gerçeği pek de yansıtmayabilir. Ancak karşılıklı güven temelinde oluşturulan ve güvenilir bir iş arkadaşıyla yürütülen çalışmalar katılımcıların deneyimlerinin gerçek yansıtmalarını ortaya koyabilecektir.

Bireysel araştırma yapan araştırmacılar eleştirel geribildirim sunan ortaklarından ve arkadaşlarından uygulamalarına dönük konularla ve problemlerle ilgili sürekli olarak sistematik veri toplar ve inceler. Bu veri paylaşımı sırasında kendi öğretim deneyimlerinden öğrendiklerini açıklıkla ifade ederler. Brandenburg (2008) bireysel çalışmalarda öğretim etkinlikleri ve uygulamalardan elde edilen bilginin şeffaflıkla paylaşılmasının esas olduğunu belirterek bunun hem eğitimcilerin kendi uygulamalarını hem de yetiştirdikleri öğretmen adayları üzerindeki etkisini mesleki açıdan daha iyi anlayabilmeyi sağlayacağını vurgulamaktadır.

Bireysel Araştırma Bağlamsaldır

Bireysel araştırmalarda diğer kişilerin sesinin duyurulması ne kadar önemliyse bağlamın özelliklerinin ve öğretim etkinlikleri üzerindeki etkisinin anlatılması da o kadar önemlidir (Pinnegar ve Hamilton, 2008). Bireysel araştırmaların sağladığı önemli faydalardan biri de öğretmen eğitiminin gerçekleştiği farklı ortamlar hakkında araştırmacıya zengin ve detaylı bilgi sağlaması olmuştur. Eğitimin gerçekleştiği ortamlarla ilgili bu zengin veri sayesinde bireysel araştırma yürüten araştırmacılar öğretmen eğitimi programlarında belli bazı durum ve davranışların neden ve hangi şartlar altında gerçekleştiğine yönelik daha sağlıklı bir fikir elde edebilir (Pinnegar ve Hamilton, 2009; Zeichner, 2005). Öğretmen eğitiminin verildiği ortamlarda öğretmen eğitimcileri tarafından gerçekleştirilen ve öğretmen eğitiminin doğasını anlamayı sağlayan çalışmalar bireysel araştırmanın ayırt edici bir özelliğidir (Brandenburg, 2008).

Öğretmenler bireysel araştırmada doğrudan kendi sınıflarındaki kişisel deneyimlerinden yararlanmakta ve inandıklarını söyledikleri şeylerle gerçekte yaptıkları uygulamaların birbiriyle tutarlı olup olmadığını sınayabilmektedirler (Samaras, 2011). Bireysel araştırma yapan öğretmen aslında içinde bulunduğu okul ya da sınıf ortamındaki uygulamalarıyla ilgili kendi bilinçsiz, saklı ve örtük uygulamalarını açığa vurur ve kendisine pedagojik uygulamalarını değiştirip dönüştürmesine, yeni anlayışlar geliştirmesine yardım edecek veriler elde eder (Pinnegar ve Hamilton, 2008).

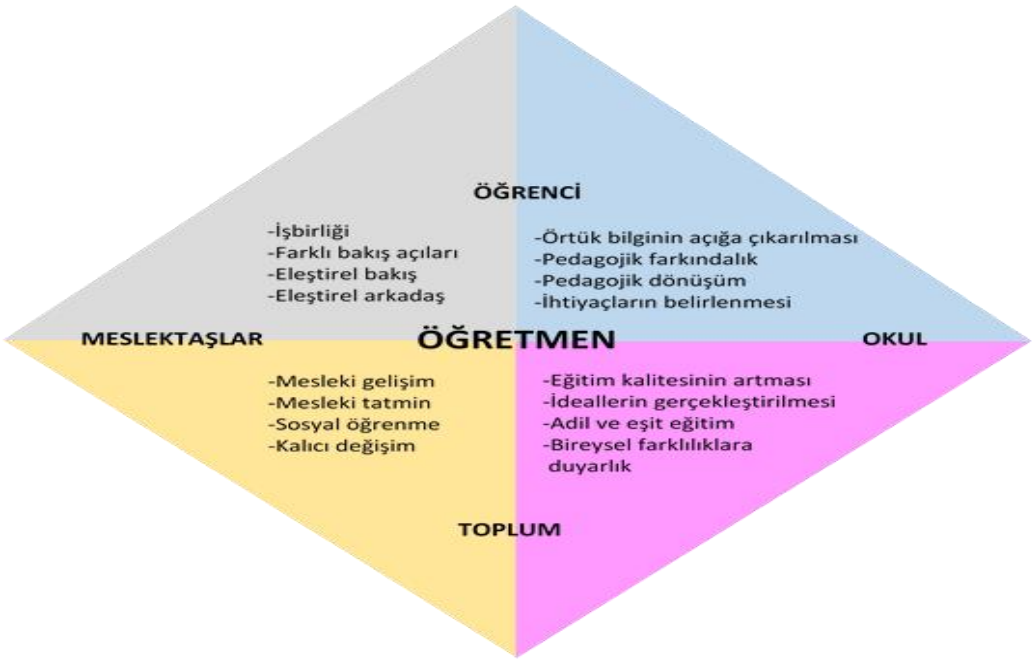
Bireysel Araştırma Gelişime ve İyileştirmeye Yöneliktir

Bireysel araştırmada amaç öğretmenin kendi öğretmenlik uygulamalarıyla ilgili daha iyi bir anlayış ve farklı bakış açıları geliştirmesidir. Bu sayede öğretmen öğrencilerine nasıl daha fazla destek olabileceğini keşfedebilir ve eğitim politikaları ve uygulamalarının şekillenmesine katkı sağlayabilir (Samaras, 2011). Öğretmenler kendi öğretim ortamlarında hangi uygulamalarının başarılı olup öğrencilerine faydalı olduğunu hangilerinin işe yaramadığını ya da beğenilmediğini keşfedebilmektedir.

Bu da öğretmenlerin yolunda gitmeyen uygulamalarını değiştirmelerine iyi giden uygulamalarına ise devam edip geliştirmelerine sebep olacaktır. Öğretmenler kendi öğretim yöntem ve teknikleri hakkında daha fazla bilgiye sahip oldukça öğrencilerinin öğrenmeleri üzerinde de o denli olumlu etkide bulunacaklar ve bu da kendilerine sadece mesleki gelişim değil aynı zamanda mesleki tatmini de getirecektir (Brandenburg, 2008; Loughran, 2005; Samaras, 2011).

Brandenburg (2008) öğretmen eğitiminde ideallerin gözle görülür ve sürdürülebilir kazanımlara dönüşmesini engelleyen güçlerin iyi anlaşılması gerektiğini belirtmektedir. Bu ideallerin çoğu akademik ortamlarda gerçekleşen çalıştaylarla sınırlı kalmakta ve gerçek uygulamalara çoğu zaman dönüşememektedir. Bunun nedeni ise belli kalıpların dışına çıkılmasından kaynaklanan korkular ve geleneksel yöntemlerin dışına çıkılmasını eleştiren kimselerden gelen tepkilerdir (Brandenburg, 2008). Ancak gelişim ve dönüşüm için yenilikçi ve sıradışı düşünmeye ihtiyaç vardır. Bireysel araştırmalar da bu konuda araştırmacılara katkıda bulanabilir. Çünkü değişim bireysel sebeplerle gerçekleştiği zaman daha kalıcı ve anlamlı olacaktır.

Bireysel araştırmaların asıl amacı uygulamaların geliştirilmesidir. Uygulamaların geliştirilmesinden kasıt ise bütün insanların yararına olacak adil, onurlu, insancıl ve dürüst bir iyileştirmedir. Uygulamaların iyileştirilmesiyle belli bir kesimin diğerleri üzerindeki baskısının, sömürüsünün ya da ayrımcılığının ortadan kaldırılmasına çabalanır ve farklılıklara daha fazla duyarlılık gösterilir (Pinnegear ve Hamilton, 2008). Bu, bireysel araştırmalarda araştırmacının ontolojik duruşunun da bir yansımasıdır. Aşağıda Şekil 1'de bireysel araştırmada öğretmenin konumu ve bireysel araştırmada öğretmenin etkileşimde bulunduğu unsurlar gösterilmektedir**.**



Şekil 1. Bireysel araştırmada öğretmenin yeri.

Şekil 1'de görüldüğü üzere öğretmen bireysel araştırmaların merkezinde yer almaktadır. Ancak anımsanacağı gibi bireysel araştırma öğretmenlerin tek başına gerçekleştirdiği bir eylem değildir. Diğer kişilerle karşılıklı güvene ve etik değerlere saygılı bir işbirliğini gerektirir. Bu işbirliğini kendi deneyimlerini ve uygulamalarını keşfedip sorgulamada kullanırlar. Böylece mesleki gelişimlerine ve değişimlerine süreklilik sağlarlar. Bireysel araştırma gerçekleştiren öğretmenler gerek kendi okullarındaki meslektaşları ve öğrencileri ile gerekse içerisinde hem kendilerinin hem de öğrencilerin ailelerinin yer aldığı toplumun değişik sosyo-ekonomik kesimleri ile sürekli bir etkileşim halindedir. Öğretmen etkileşim halinde olduğu bu kaynaklardan sürekli ve sistematik veri toplar ve bunu kendi mesleki gelişimine katkıda bulunmak ve öğrencilerine daha faydalı olmak için kullanır. Bununla birlikte bireysel araştırmacı ontolojik duruşunun da bir gereği olarak yalnız kendi uygulamalarını iyileştirmekle kalmaz, içerisinde bulunduğu ortamın, dolayısıyla çalıştığı okulunun ve iş arkadaşlarının da gelişimine katkıda bulunur. Bu sayede sadece kendine ve kendi öğrencilerine değil, diğer öğretmen ve öğrencilerin de gelişimine ve öğrenmesine yardım eder. Bu karşılıklı etkileşim en nihayetinde tüm toplumun değişip gelişmesine etki edecektir. Son olarak Şekil 1'de gösterildiği gibi öğretmen etkileşim halinde olduğu diğer kişilerin ve ortamın tam kalbinde yer almaktadır. Bunun bir diğer sebebi de aslında bireysel araştırma gerçekleştiren öğretmenin bunu tamamıyla kendi isteğiyle ve iradesiyle yapmak istemesidir. Aksi takdirde, hangi yöntem uygulanırsa uygulansın, eğitimi kim verirse versin, süresi ne kadar olursa olsun değişim ve gelişim bireyin kendi arzusu olmadıkça asla kalıcı ve anlamlı olamaz.

Çoğu yöntemde olduğu gibi bireysel araştırmanın da sınırlılıkları bulunmaktadır ve bu sınırlılıklar temelde iki başlık altında toplanabilir. Bunlardan ilki, araştırmanın öznel değerlendirmelere ve yansıtmalara dayanmasıdır. Ancak bireysel araştırmada asıl amaç genellemelere varmak değil, yukarıda da belirtildiği üzere öğretmenin kendi öğretim ortamında öz yansıtmasını yaparak kendi

mesleki gelişimini sürekli kılmasıdır. Bireysel araştırmanın bir diğer sınırlılığı da araştırmacıların güvenilir ve açık sözlü eleştirel çalışma arkadaşları bulmakta yaşayabilecekleri sıkıntıdır. Araştırmacılar mesleki gelişime açık olduklarını söyleseler bile bazen kendileri hakkında olumsuz görüşler duymaktan hoşlanmayabilirler ve bu da araştırmacılar arasında kişisel sorunlara yol açabilir. Bazen de hem alışık olunmaması hem de bazı kültürel sebeplerle araştırmacılar birbirleri hakkında olumsuz değerlendirmelerde bulunmaktan çekinebilirler. Bu da araştırma sonuçlarının yanlış yorumlanmasına ve dolayısıyla araştırmacıların kendi uygulamaları hakkında yanıltıcı bilgi sahibi olmalarına neden olabilir.

Bireysel Araştırma Yöntemleri

Bu bölümde bireysel araştırma yöntemine ilgi duyan ve bu araştırma yöntemiyle araştırma yapmak isteyen araştırmacılara konuyu tanıtmak ve fikir vermek açısından belli bazı bireysel araştırma yöntemlerinden bahsedilecektir. Bireysel araştırma diğer nitel araştırma yöntemlerinin çoğunu kullanmakla birlikte burada temel amaç kişinin kendisini ve kendi öğretim yöntemlerini keşfederek önce kendi öğrencilerine daha sonra öğretmenlik eğitimine katkı sağlayacak anlayışlar kazandırmaktır. Bu bağlamda bireysel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yöntemler arasında 1) *otoetnografi*, 2) *öyküleyici sorgulama*, 3) *söyleşi* ve 4) *edebi ve sanatsal yaklaşım* gelmektedir (Coia ve Taylor, 2008; Connelly ve Clandinin, 1990; East, Fitzgerald ve Heston, 2009; Griffiths, Malcolm ve Williamson, 2009; Mitchell, Weber ve Pithouse, 2009; Rosa ve Chan, 2009; Pinneagar ve Hamilton, 2009).

Otoetnografi, kişisel hikâye ile etnografi yöntemlerini birlikte kullanır ve çoğu zaman bu iki yöntem birbiri ile kesişir (Ellis, Adams ve Bochner, 2010; Patton, 2014). Otoetnografi çalışması kişinin kendisi ve bireysel biyografisiyle başlar. Araştırmacı kendi anlatısıyla içerisinde bulunduğu kültür hakkında sosyolojik bir söylemde bulunur (Glesne, 2011). Otoetnografi yöntemini kullanan araştırmacılar geçmiş deneyimlerini içinde bulundukları kültür ve sahip oldukları kültürel kimlikleri aracılığıyla anlamlandırmaya çalışır. Bu yöntemin kullanılması edebi ve sanatsal yetenekleri de gerektirir. Çünkü otoetnografik anlatımla yaşanılan deneyimlerin diğer kişiler tarafından da yaşanabilmesi ve canlandırılabilmesi hedeflenmektedir (Ellis vd., 2010; Glesne, 2011; Patton, 2014).

Oto (auto) ön ekinin kullanılmasının sebebi çalışmanın bireyin kendisiyle, özellikle de eylemlerin sorumlusu olmasıyla ilgilidir. Gerçekleşen bir eylem ya da uygulamada kişi kendi rolünü iyi kavrayacak bir anlayış geliştiremezse yaşadığı deneyimleri asla tam olarak anlayamaz (Coia ve Taylor, 2008). Her araştırmacının erkek, kadın, öğretmen, öğretmen eğitimcisi, öğrenci, feminist ya da postmodernist gibi farklı kimlikleri bulunmaktadır. Ancak olaylara yaklaşımlarında tek bir kimlikleri değil bu kimliklerin meydana getirdiği bütüncül kimlikleri etkili olmakta ve her birinden izler taşımaktadır. Coia ve Taylor (2008, s.8) otoetnografinin aşağıdaki üç temel özelliğinden bahsetmektedir:

1. Bizler öğretmenden çok daha fazlasıyız. Öz nitelendirmemiz duruma göre kimliğimizin belli bölümlerini ön plana çıkarsa da kimliğimizin daima birden fazla yönünü anlatmaktadır. Kimliğin karmaşık bir yapısı vardır.
2. Bizler başkaları tarafından tanımlanırız. Öğretmen eğitimcileri olarak kimliklerimiz sosyal ortamlarda oluşturulmaktadır. Belli bir kültürde ve belli bir zamanda öğretmen eğitimcisi olmanın belirgin bir anlamı vardır. İnsanlar bize tepki verir ve biz de kültürel anlayışımızın bizi şekillendirdiği öğretmen eğitimcisi olarak cevap veririz... Kimlik kültüreldir.
3. Bizler başkalarıyla olan ilişkilerimiz yoluyla tanımlanırız… Diyalog ve sohbet kendimizi ve deneyimlerimizi anlamımızda çok önemlidir. Kimlik diyaloglarla şekillenir.

Otoetnografik araştırmalar çok farklı yaklaşım ve şekillerde gerçekleştirilebilmektedir. Ellis vd. (2010) dokuz farklı otoetnografik çalışma örneği sunmaktadır. Bunlardan ilki *yerel etnografidir*. Bu tür yaklaşımda eski koloni ülkelerinin ya da ezilen diğer sosyal azınlık gruplarının kendi kişisel ve kültürel hikâyeleri anlatılır. *Öyküleyici etnografi* ise bireysel araştırmalardan biraz uzaklaşsa da etnografın kendi kişisel deneyimlerini diğerlerinin analizi ve betimlemeleriyle birlikte kullanması sebebiyle bir otoetnografi kabul edilebilir. Üçüncü tür otoetnografi yöntemi de *dönüşlü, ikili görüşmelerdir*. Bu yöntemde odak konusu katılımcı olsa da araştırmacının araştırma konusunu seçmesinin nedeni, o konu hakkındaki duygu ve düşünceleri önemlidir. Araştırmacı ve katılımcı karşılıklı etkileşimle anlam oluşturur. *Dönüşümlü etnografide* araştırmacı saha çalışması sırasında yaşadığı değişimi ve dönüşümü anlatır. Bir diğer yöntem de *tabakalı anlatımdır*. Bu yöntem veri toplama ve analizinin birlikte gerçekleştirilmesi sebebiyle gömülü teori yöntemine de benzemekle birlikte anlatımında kısa hikâye ve skeçlerden yararlanılması, farklı seslerin dillendirilmesi ve iç gözlem yapılması onu gömülü teoriden ayırmaktadır. Ellis vd.'nin (2010) açıkladığı bir diğer yöntem ise *etkileşimli görüşmelerdir*. Yabancı katılımcılarla yürütülen geleneksel bire bir görüşmelerin aksine etkileşimli görüşmelerde araştırmacının amacı çoklu oturumlarla görüşme ortamından ve katılımcının anlatılarından en zengin veriyi elde etmektir. *Topluluk otoetnografileri* etkileşimli görüşmelere benzeyen bir diğer yöntemdir. Araştırmacılar bu yöntemle kişisel deneyimlerini toplumun sosyo-kültürel meseleleri nasıl anlamlandırdığını ve ifade ettiğini açıklamada kullanır. Bir diğer yöntem de *ortak yapılandırılmış öykü / anlatılardır*. Bu yöntem sayesinde araştırmacılar belirsizliklerin, tutarsızlıkların ve iş arkadaşı, aile ya da yakın arkadaş olmak gibi özelliklerden kaynaklanan çatışmaların işbirliğine dayalı çözümüne odaklanır. Ellis vd. (2010) son olarak *kişisel anlatıları* otoetnografik çalışmaların bir başka örneği olarak anlatmaktadır. Kişisel anlatılarda araştırmacılar kendi özlerini araştırma olgusu olarak belirler ve anımsatıcı öykülerle kendi uygulamalarını daha iyi anlamlandırmaya çalışırlar. Bunu yaparken aynı zamanda okuyucuyu kendi dünyalarına davet ederek belli durumlarda nasıl davrandıklarını ve karşılaştıkları zorlukları nasıl aştıklarını okuyucuya aktarırlar. Okuyucuların da bu tecrübeleri kendi dünyalarıyla ilişkilendirmeleri ve bu hikâyelerden dersler çıkarmaları beklenir. Wall (2006) otoetnografik çalışmalarda ortaya konabilecek ürünlere ilişkin olarak kısa hikâyeleri, şiiri, romanı, fotografik deneme yazılarını ve kişisel hikâyeleri örnek göstermektedir.

Öyküleyici sorgulama son yıllarda öğretmenlerin kişisel mesleki deneyimlerini yansıtmalarının güçlü bir aracı olarak kabul edilmektedir (Rosa ve Chan, 2009). Anlatımın sanatsal bir formu olan *öyküleyici sorgulama* (narrative inquiry) sadece duyguları ifade etmenin bir aracı değil aynı zamanda insanların dünyayı nasıl deneyimlediklerini göstermenin de bir yoludur (Connelly ve Clandinin, 1990). Öyküleyici sorgulama, öğretmenlere ve öğrencilerine yaşamlarına daha yakından bakmalarına imkân tanırken aynı zamanda onların geçmiş deneyimlerinin öğretmen benliklerini nasıl şekillendirdiğini anlamalarına da yardımcı olur (Rosa ve Chan, 2009).

Öğretmenlerin öğretim hakkındaki tartışmaları genellikle öykü ya da kişisel anlatılar yoluyla olmakla birlikte bu tür bir yaklaşım genellikle küçümsenmektedir. Fakat öğretmenlerin bilgiyi hangi yollarla elde ettikleri oldukça tartışmalı bir konudur (Lyons, Carmel ve Freidus, 2013). İnsanoğlu hikâyeler anlatan bir varlıktır ve hikâyelerden dersler çıkardığı hayatlar sürer. Bu genel görüş eğitim için de uyarlanabilir. Eğitim ve eğitim araştırmaları kişisel ve sosyal hikâyelerle yapılandırılır. Öğrenciler, öğretmenler ve araştırmacılar hikâyelerin anlatıcıları ve bazen de bu hikâyelerin kahramanlarıdır (Connelly ve Clandinin, 1990). Kişisel anlatılar yoluyla bireysel yaşanmışlıklar incelenir ve sosyal ve kültürel kalıplar ortaya çıkarılır (Patton, 2014).

Öyküleyici sorgulama çalışmalarına örnek olarak katılımcı gözlemci yoluyla elde edilen saha notları, günlükler ve görüşmelerin yanında Kitchen (2008) *hikâye anlatımı, otobiyografi, metafor, kişisel*

öğretim felsefesi ve yansıtmalı günlükler adını verdiği farklı öyküleyici sorgulama yöntemleri sıralamaktadır. Hikâye anlatımı araştırmacının bir öğretmen ya da öğrenci olarak geçmişteki bir deneyimini hikâye oluşturarak anlatmasıdır. Hikâyeleri güçlü kılan özellik içerisindeki gerçek karakterlerin, ortamın ve konunun kişinin hayatındaki önemli olayların incelenmesini kolaylaştırmasıdır. Deneyimlerin yazılıp onların tekrar yorumlanıp anlamlandırılmasını sağlayan bir diğer yöntem ise *otobiyografilerdir*. Otobiyografiler kişinin geçmiş yaşantılarının mevcut uygulamalarını nasıl etkilediğini ve gelecek planlarını nasıl şekillendirebileceğini incelemenin bir yoludur. *Metafor* ise öğretmenin kendisini ya da öğretim uygulamalarını başka bir şeye benzeterek anlattığı ve bu sayede kendisini daha iyi anladığı bir yöntemdir. Öğretmenin aynı anda pek çok işle uğraştığını göstermek için iki eliyle topları havaya atıp büyük bir hünerle döndüren jonglör (ikiden fazla nesneyi havaya atarak döndüren sahne veya sirk sanatçısı) metaforu, dikkatli planlamalar yapması gerektiğini gösteren mimar metaforu ya da geçmişteki başka bir mesleki deneyimini öğretmenlik mesleği ile karşılaştırıp anlattığı bir metafor, örneğin tur rehberi metaforu (Dyson, 2007) bu yöntemin nasıl kullanılabileceğine örnek olarak gösterilebilir. Kitchen'ın (2008) üzerinde durduğu bir diğer otobiyografi yöntemi de *kişisel öğretim felsefesi* olarak adlandırdığı yöntemdir. Öğretmen bu yöntemde inandığını ve savunduğu pedagojik yaklaşımları gerçekte ne kadar uyguladığını keşfeder. İnandığı öğretim felsefesini öğrencileri ile paylaşarak bunu aslında öğrencilerinin görüşüne ve denetimine sunmuş olur. Kitchen'ın (2008) öyküleyici sorgulamaya örnek olarak gösterdiği son yöntem *yansıtmalı günlüklerdir*. Düzenli günlük yazımı öğretmenlere yaşanılan deneyimleri sıcağı sıcağına betimleyip daha sonra üzerinde düşünülüp incelenmesine ve dolayısıyla zaman içinde kendilerinde meydana gelen değişimin görülmesine olanak sağlar.

Söyleşi (dialoque) bireysel çalışmalarda en sık kullanılan yöntemlerden biridir. Bir araştırma yöntemi olarak söyleşiyi diğer konuşmalardan ayıran özellikler bulunmaktadır. Söyleşide temel amaç sorgulamadır ve bunu yaparken, eleştiriden, kanıt sunmadan ve yansıtmadan yararlanılır. Sorgulama amaçlı yapıldığı için katılımcılar karşıt fikirler öne sürerler, konular üzerinde uzlaşırlar ve olaylara ve deneyimlere farklı açıklamalar getirirler (East vd., 2009; Pinnegar ve Hamilton, 2008). Ancak söyleşinin tartışmaya dönüşmemesine dikkat edilmelidir. Tartışmalar öğrenme amaçlı değil ikna amaçlıdır ve bu yüzden katılımcılar inandıkları fikirleri güçlü bir şekilde savunur ve değişime direnç gösterir (Haigh, 2005). Söyleşi ise sorgulamaya dayalı değişimi ve öğrenmeyi hedefler.

Söyleşi anlık gelişen bir konuşmadan da farklıdır. Katılımcılar, gündemi önceden belirlenen bir konu hakkında hazırlanarak toplanırlar. Bu hazırlanma bazen bir kitabın veya makalenin okunması üzerine bazen de belli bir olay ve deneyim hakkında olabilir. Katılımcılar toplantıya gelirken belirlenen konu hakkında yansıtmalarda bulunurlar ve sorular hazırlarlar. East vd. (2009) söyleşiyi bir sistematiğe oturturken belli bazı kurallar belirlenmesinin söyleşinin amacından sapmasını engelleyebileceğini belirtmektedir. Ayrıca yorumlarda bulunurken açık, dürüst ve eleştirel soruların sorulmasının ve tavsiyelerde bulunan bir otorite figürü olarak konuşmaktan kaçınılması gerektiğini ifade etmektedirler.

Bir bireysel araştırma yaklaşımı olarak söyleşi herkesin eşit statüde olduğu bir ortamda katılımcıların fikirlerini açıklıkla ifade edebildikleri, doğru bildikleri yanlışları fark edebildikleri ve deneyimlerini yansıtarak bunları yeniden şekillendirebildikleri işbirliğine dayalı bir mesleki gelişim fırsatı yaratır. Diğer geleneksel mesleki gelişim uygulamaları çoğunlukla kısa ve birbirinden ayrı bölümler halinde düzenlenir ve katılımcılar kendi kurumlarına özel konular yerine daha genel konu ve uygulamalar hakkında bilgilendirilir (Alan, 2015; Cardetti ve Orgnero, 2015). Bu da hedeflenen mesleki gelişimin elde edilmesine bir engel oluşturur. Karşılıklı güven, açıklık ve sadece katılımcı paylaşımına dayalı gizlilik içerisinde yürütülecek bir söyleşi araştırması katılımcılarda daha fazla değişim meydana getirecektir.

Brandenburg (2008) öğretmen eğitiminde geleneksel öğretim yöntemlerinin aksine söyleşinin bir yöntem olarak nasıl kullanılabileceğini somut bir uygulamayla göstermiştir. *Yuvarlak masa toplantıları* adını verdiği yöntemde öğretmen adayları gündemi kendi ihtiyaçları doğrultusunda belirlemektedir. Gündem çoğunlukla öğretmen adaylarının okulda yaşadıkları deneyimler ve problemlerle ilgilidir. Bir sonraki gündemi de yine söyleşide ortaya çıkan ihtiyaçlar belirlemektedir. Placier, Pinnegar, Hamilton ve Guilfoyle (2005) benzer bir uygulamayı farklı üniversitelerden bir araya gelen akademisyenler arasında gerçekleştirmiştir. Arizona grubu adını verdikleri bir oluşumla gerek yüz yüze gerekse teknolojinin sunduğu imkânlardan yararlanarak toplanmışlar ya da yazışmışlar ve belli konular hakkında tartışmışlardır. Bu söyleşilerin notları ve kayıtları kendi kişisel gelişimleri için veri sağlamıştır. Söyleşiler çoğu zaman belli bir konu hakkında uzlaşmaktan ve cevap bulmaktan çok '*Bu durumda ben ne yapardım*? ya da '*Benim ortamımda bu olay nasıl gerçekleşirdi*?' gibi sorgulama amaçlı yeni sorular doğurmuştur. Mentörlük uygulamaları da söyleşi yönteminin kolaylıkla ve başarıyla uygulanabileceği ortamları hazırlayabilir. Eğitmen öğretmenlerin liderliğindeki öğretmen adayları ya da mesleğe yeni başlamış öğretmenler düzenli aralıklarla toplanarak yaşadıkları zorlukları ve deneyimleri karşılıklı güven ve dürüstlük çerçevesinde birbirleriyle paylaşabilir ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilirler.

Sanatsal ve edebi yaklaşım da bireysel araştırmalarda son zamanlarda yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bireysel araştırmalar, görsel malzemelerden araştırmanın farklı aşamalarında farklı oranlarda yararlanması ve farklı türde görseller kullanması açısından değişiklik gösterebilir. Ancak bu görsel malzemelerin hepsinde gerçekliğin resmedilmesine ya da bu görselleri yapan kişilerin gerçekliği nasıl oluşturduklarının anlaşılması amaçlanır (Griffiths, Malcolm ve Williamson, 2009).

Araştırmalarda görsel yöntemlerin gücü gerçekliği hem bireysel hem de toplumsal açıdan ortaya çıkarabilmesinden kaynaklanmaktadır ve sosyal meselelere farklı kuramsal ve işevuruk yaklaşımlar getirmektedir (Mitchell, Weber ve Pithouse, 2009). Bu da bireysel araştırmaların yalnızca bireyde değil diğer kişilerde ve dolayısıyla toplumda da bir değişiklik yaratma özelliğinin bir yansımasıdır. Araştırmacılar görsel malzeme olarak kendi çizimlerinden, okul fotoğraflarına, kişisel fotoğraf albümlerinden belgesel videolara kadar çok farklı türde malzemeden faydalanabilirler (Griffiths vd., 2009; Mitchell vd., 2009). Tidwell ve Manke (2009) öğretmenlikten idareciliğe geçişlerinde yaşadıkları değişimi metaforik çizimlerle ifade etmişlerdir. Birbirlerinin çizimlerini inceleyerek zaman içerisinde geçirdikleri dönüşümü yorumlamaya ve anlamlandırmaya çalışmışlardır. Bu da kendi aralarındaki ve diğer çalışanlarla olan ilişkilerini daha iyi analiz edip anlayabilmelerine yardım etmiştir. Hamilton ve Pinnegar (2009) çalıştıkları okulları, öğrenci ve diğer öğretmenlerle olan ilişkilerini ve deneyimlerini kişisel kolaj çalışmalarıyla yansıtmışlar ve okuyucuya görselleştirmişlerdir.

Bu tür çalışmalarda araştırmacılar sadece görsellerden değil otoetnografi yönteminde de olduğu gibi edebi metinlerden de yararlanabilmektedir. Araştırma raporlarının roman ve şiir tarzında anlatılması araştırmacının sanatsal yetenekleriyle orantılıdır (Patton, 2014; Glesne, 2011). Placier vd. (2005) hizmet öncesi öğretmen eğitiminde dramadan yararlanmıştır. Öğretmen adaylarına okullarda demokrasinin ve sosyal adaletin nasıl sağlanabileceği konusunu bir pedagojik yaklaşım olarak drama yoluyla anlatmışlardır. Bireysel araştırmalarda görüşme, yaşam tarihi ve eylem araştırması gibi diğer nitel araştırma yöntemleri de kullanılmaktadır. Ancak 'Bireysel Araştırma Nedir?' bölümde de anlatıldığı gibi amaç araştırmacının kendisini ve kendi öğrenmelerini ön plana çıkarmasıdır.

Tartışma

Bu çalışmada bir nitel araştırma yöntemi olarak bireysel araştırma incelenmiştir. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, İngiltere ve Avustralya (Brandenburg, 2008; East vd, 2009; Hamilton ve Pinnegar, 2009; Kitchen, 2008; Samaras, 2011) gibi ülkelerde yoğun ilgi gören bireysel araştırmalar akademik ortamlarda kendine daha fazla yer bulmaya başlamış, kabul görmüş ve bu alanda yayımlar artmıştır. Henüz gelişim aşamasında olmasına ve diğer nitel araştırma yöntemleriyle pek çok ortak yönleri bulunmasına rağmen kendi özel ilkeleri ve ontolojik tutumuyla diğerlerinden ayrılmaktadır. Geleneksel yöntemlerde araştırmacılar epistemolojiye daha fazla odaklanabilmekte, çalışmalarını daha güvenilir kılabilmek adına yine pozitivist paradigmanın ilkelerini benimseyebilmekte ve bu da araştırmalarında üretkenliği düşürebilmektedir (Hamilton ve Pinnegar, 2009). Bireysel araştırma yapan araştırmacılar dış geçerlilik aramak yerine kendi tecrübelerini ve uzmanlıklarını araştırmalarının geçerliğine ve güvenirliğine dayanak oluştururlar ve bu süreçte inançlarından ve deneyimlerinin yorumlanmasından da faydalanırlar. Bireysel çalışmalarda araştırmacılar hem güvenilir ve kaliteli araştırmalar gerçekleştirmeyi hem de dünya görüşlerini ve tutumlarını eğitimin ve öğretimin iyileştirilmesinde kullanmayı hedeflerler. Ontolojik duruşa sahip araştırmacılar başkalarının da yaşam kalitelerini artırmaya çabalar ve kendi felsefi düşüncelerini yansıtabilecekleri ideal öğrenme-öğretme ortamlarını oluşturabilmeyi amaçlarlar (Hamilton ve Pinnegar, 2009). Brandenburg'un (2008) da ifade ettiği gibi esas itibarıyla bir öğretmen eğitimcisi araştırma yöntemi olarak bireysel araştırma, kişisel yansıtmanın ve deneyimin değerini kabul eden, eğitimcileri bilgilendiren ve dolayısıyla öğretimle ilgili bilgi edinmeye katkı sağlayan bir yaklaşımdır.

Bireysel araştırma yapmayı düşünen öğretmenlerin bazı konulara dikkat etmesi gerekmektedir. Bunlardan ilki, bireysel araştırma sonuçları hemen elde edilebilecek bir çalışma olmamakla birlikte kazanımları çok daha kalıcı olabilmektedir. Kişisel değişimi ve gelişimi amaçladığı ve bireyin kendini sorgulayıp kendisi hakkında derin bir anlayışa sahip olabilmesini sağladığı için daha anlamlı bir mesleki gelişim ve dönüşüm sağlamaktadır. Bu yüzden araştırmacıların sabırlı olması ve kısa vadeli değil daha uzun vadeli bir değişimi ve gelişimi hedeflemeleri bireysel araştırmalardan istenilen sonuçların elde edilmesini kolaylaştıracaktır. İkincisi, bireysel araştırma yapmak isteyen araştırmacıların farklı düşünebilme yeteneğine sahip olması ve geleneksel yöntemlere bağlı kalmamasıdır. Bireysel araştırmada araştırmacılar çok farklı kaynaklardan veri elde edebilmektedirler. Bu sebeple araştırmacının hem bu yöntemlere açık olması hem de edebi ve sanatsal yaklaşımlara yatkınlığının olması çalışmasının verimliliğini artıracaktır. Ayrıca, bireysel araştırmalarda kişisel deneyimlerin özellikle de rahatsız edici olanların anlatılması ve paylaşılması öğretici olabileceği gibi aynı zamanda rahatsız edici de olabilmektedir. Buna cesareti olmayan eğitimciler ve araştırmacılar bu yöntemden kaçınmakta ve eski alışkanlıklarını sürdürmeye devam etmektedirler. Ancak kişisel uygulamaların geliştirilmesi ve değişimi için dolayısıyla mesleki gelişim ve öğrencilerin daha iyi öğrenebilmeleri adına bu risklerin göze alınması gerekmektedir (Akinbode, 2013). Hatırlanacağı üzere bireysel araştırmaşar iyileşme ve gelişim amaçlı yapılan araştırmalardır.

Eğitimin ve öğretmen eğitiminin giderek daha fazla eleştiri aldığı ve bu eğitimlerin gerçek anlamda bilim olarak kabul edilen deneye ve kanıta dayalı çalışmalarla iyileştirilmesi gerektiği söylenen bir zamanda ve eğitim fakültelerindeki paradigma çatışmalarının istenilen nitelikte öğretmen yetiştirilmesini zorlaştırdığı bir ortamda bireysel araştırma yöntemleri öğretmen eğitimine ve öğretmenlerin değişimine katkıda bulunabilecektir (Zeichner, 2005; Yıldırım, 2011; Dünya Bankası Raporu, 2011). Öğretmenlerin ve öğretmen eğitimcilerinin kendi deneyimlerini ve uygulamalarını eleştirel bir gözle inceledikleri bireysel araştırmalar diğer mesleki gelişim yöntemlerine göre daha kalıcı bir değişim getirebilir. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına pedagojik bilgi ve becerilerin

öğretilmesinin yanında onların bilgiyi kendi deneyimleri ışığında yeniden oluşturabilecekleri ortamlar hazırlanmalı ve buna yönelik etkinlikler düzenlenmelidir. Bunu gerçekleştirmenin en pratik yollarından biri de bireysel araştırmalar olacaktır. Yukarıda bahsedilen örnekler ve benzerlerinden faydalanarak hem öğretmen eğitmenlerinin hem de öğretmen adaylarının daha fazla bireysel sorgulama yapabilecekleri uygulamalar gerçekleştirilebilir.

Öğretmenlik uygulaması dersleri bu gibi çalışmaların gerçekleştirilmesi için uygun bir ortam sunmaktadır. Eğitim fakültelerindeki öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması kapsamında farklı okullara gönderilmekte ve mesleğe başlamadan önce deneyim kazanmaları amaçlanmaktadır. Ancak bu tür uygulamalar okul çeşitliliği ve zaman bakımından sınırlı bir deneyim fırsatı sunmakta ve öğretmen adaylarını mesleklerine yeterince hazırlayamamaktadır. Oysa farklı öğretmen adaylarının farklı okullarda ve farklı öğrenci gruplarında deneyim kazanması da bir fırsata dönüştürülebilir. Her okulun kendine özgü dinamikleri bulunmakta ve öğrencilerin bireysel özellikleri de geldikleri sosyo-kültürel ortama göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu durum öğretmen adayları için bir deneyim zenginliği yaratmaktadır. Uygulanabilirlik açısından öğretmen adaylarının çok farklı okullarda ve farklı öğrencilerle öğretmenlik deneyimi kazanması elbette mümkün olmayacaktır. Fakat öğretmen adaylarının yaşadıkları deneyimleri paylaşabilecekleri, gözlemleyebilecekleri ya da bu uygulamalarını kaydedip daha sonra birlikte izleyebilecekleri ve yapıcı eleştiriye dayalı yansıtmalarını yapabilecekleri etkinliklerin düzenlenmesi öğretmen adaylarına kariyerlerinin başında eşsiz bir fırsat sunacaktır. Bu tür uygulamalar öğretmen adaylarının sadece öğretmenlik deneyimi kazanmalarına değil aynı zamanda kendi bireysel araştırmalarını ve mesleki uygulamalarını yürütebilecekleri ve değerlendirebilecekleri deneyimleri ve yetkinlikleri kazanmalarına da yardımcı olacaktır. Böylece öğretmen adayları yaşam boyu öğrenme ve sürekli mesleki gelişim bilincine de sahip olabilecektir.

Bunun yanında bireysel çalışmalar mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe uyum süreçlerini kolaylaştıracak ve mesleki gelişimlerine katkıda bulanabilecek bir araç olarak da kullanılabilir. Karşılıklı güvene ve işbirliğine dayalı eleştirel arkadaşlar, diyaloglar, kişisel anlatılar ve paylaşımlar öğretmenlerin mesleğe ilk adım attıkları zamanda yaşadıkları zorlukların aşılmasını da kolaylaştıracaktır. Ayrıca kendini sürekli geliştirmek ve dolayısıyla öğrencilerine daha faydalı olmak isteyen ancak bunu tam olarak nasıl gerçekleştirebileceğini henüz keşfedememiş öğretmenler için de bireysel araştırmalar iyi bir mesleki gelişim aracı olacaktır.

Eğitimle ilgili karar alıcıların eğitim fakültelerinin kapatılmasını tartıştığı ve öğretmen eğitmenlerinin yoğun eleştiri ve baskı altında olduğu bir dönemde bu tür yenilikçi, yansıtıcı ve analitik tutum sergilemeyi gerektiren çalışmalar programların kalitesini de artırabilir (Zeichner, 2005). Öğretmenlerin kişisel değerlendirmelerde bulunmaları kendi kişisel gelişimlerini sürdürebilmeleri bakımından oldukça önemlidir. Fakat kişisel değerlendirmelerde bulunmak da başarıyı garantilemeyecektir. Bu bakımdan öğretmenlerin sürekli ideallerinin olması ve bu ideallerini gerçekleştirmenin yollarını araştırmaları gerekmektedir. Bireysel araştırmalar da bu amacı gerçekleştirmek için eğitmenlerin en büyük yardımcılarından biri olabilir (Brandenburg, 2008). Mesleki gelişimin bir gereği olarak öğretmenler ve öğretmen adayları kendi öğretim uygulamalarını sistematik ve sürekli bir şekilde sorgulamalıdırlar. Bu sayede kendi örtük uygulamlarının farkına varabilirler ve bunu mesleki gelişimlerinin doğal bir parçası haline getirebilirler. Mesleki gelişimin kalıcı ve anlamlı olabilmesi için ise öğretmenlerin kendi öğrenme sorumululuklarının bilincinde olması gerekir. Bu bilincin öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitimde kazandırılması da kaliteli öğretmenlerin yetiştirilmesine ve dolayısıyla eğitimin kalitesinin artmasına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Alan, B. (2015). Continuous professional development for novice teachers of English. *US-China Education Review B.* 5(8), 527-534.

Akinbode, A. (2013). Teaching as lived experience: The value of exploring the hidden and emotional side of teaching through reflective narratives. *Studying Teacher Education*: *A journal of self-study of teacher education practices.* 9(1), 62-73.

Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York. General Learning Press.

Baskerville, D. & Goldblatt, H. (2009). Learning to be a critical friend: from Professional indifference through challenge to unguarded conversations. *Cambridge Journal of Education*. 39(2), 205-221.

Brandenburg, R. (2008). *Powerful pedagogy. Self-study of a teacher educator's practice*. Australia: Springer.

Coia, L. & Taylor, M. (2008). Co/autoethnography: Exploring our teaching selves collaboratively. In Tidwell, D.L., Heston, M.L. & Fitzgerald, L.M. (Eds.), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 3-16). Australia: Springer.

Cardetti, F. & Orgnero, M. C. (2013). Improving teaching practice through interdisciplinary dialogue. *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices*. 9 (3), 251-266.

Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.

Clift, R.T., Brady, P., Mora, A. R., Choi, S.J. & Stegemoller, J. (2005). From self-study to collaborative self-study of collaboration. In Kosnik, C., Beck, C., Freese, A. R., & Samaras, A.P. (Eds.), *Making a difference in teacher education through self-study* (pp. 85-100). Netherlands. Springer.

Costa, A. & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership,* 51 (2), 49-51.

Dyson, M. (2007). My story in a profession of stories: Auto ethnography - an empowering methodology for educators. *Australian Journal of Teacher Education. 32* (1), 36-48.

Dünya Bankası Raporu, (2011). Türkiye'de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi: Zorluklar ve seçenekler. Rapor No: 54131TR.

Ellis, C., Adams, E.T. & Bochner, P.A. (2010). Autoethnography: An Overview [40 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research,* 12(1), Art.10.

East, K., Fitzgerald, L.M. & Heston, M.L. (2009). Talking teaching and learning: Using dialogue in self-study. In Tidwell, D.L., Heston, M.L. & Fitzgerald, L.M. (Eds.), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 55-72). Australia: Springer.

Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers* (4th ed.). Boston: Pearson.

Griffiths, M., Malcolm. H. & Williamson, Z. (2009). Faces and spaces doing research. In Tidwell, D.L., Heston, M.L. & Fitzgerald, L.M. (Eds.), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 101-118). Australia: Springer.

Haigh, N. (2005): Everyday conversation as a context for professional learning and Development. *International Journal for Academic Development*, 10 (1), 3-16.

Hamilton, L.M. & Pinnegar, S. (2009). Creating representations. Using collage in self-study. In Tidwell, D.L., Heston, M.L. & Fitzgerald, L.M. (Ed.), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 155-170). Australia: Springer.

Kaplan, J.S. (2002). A journey towards self-understanding: Reflections on a teacher educators' methodology. *Journeys of Hope: Risking Self-Study in a DiverseWorld. Proceedings of the Third International Conference on Self-Study of Teacher Education Practices, Herstmonceux Castle, East Sussex, UK*. (pp. 31-35).

Kitchen, J. (2008). Passages: Improving teacher education through narrative self-study. In Tidwell, D.L., Heston, M.L. & Fitzgerald, L.M. (Ed.), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 35-51). Australia: Springer.

Koster, B. & van den Berg, B. (2014). Increasing professional self-understanding: Self-study research by teachers with the help of biography, core reflection and dialogue. *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices*, 10 (1), 86-100.

Kuzmik, J. J. & Bloom, L. R. (2008). "Split at the roots": Epistemological and ontological challenges/tensions/possibilities and the methodology of self-study research. *Pathways to change in teacher education: Dialogue, diversity and self-study. Proceedings of the Seventh International Conference on Self-Study of Teacher Education Practices, Herstmonceux Castle, East Sussex, England* (pp. 207–212).

Loughran, J.J. (2005). Series editor introduction. In Kosnik, C., Beck, C., Freese, A. R., & Samaras, A.P. (Eds.), *Making a difference in teacher education through self-study* (pp. ix-xi). Netherlands: Springer.

Lyons, N. H, Carmel. & Freidus, H. (2013). Reflective inquiry as transformative self-study for professional education and learning. *Studying Teacher Education*, 9 (2), 163–174.

Mitchell, C., Weber, S. & Pithouse, K. (2009). Facing the public: Using photography for self-study and social action. In Tidwell, D.L., Heston, M.L. & Fitzgerald, L.M. (Eds.), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 119-134). Australia: Springer.

Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. 3. Baskıdan Çeviri. Bütün, M & Demir, S. B. (Edt.), Ankara: Pegem Akademi.

Pinnegar, S. & Hamilton, L.M. (2009). *Self-study of practice as a genre of qualitative research. Theory, methodology and practice*. Dordrecht: Springer.

Placier, P., Pinnegar, S., Hamilton, L.M. & Guilfoyle, K. (2005). Exploring the concept of dialogue in the self-tudy of teaching practices. In Kosnik, C., Beck, C., Freese, A. R., & Samaras, A.P. (Eds.). *Making a difference in teacher education through self-study* (pp. 51-64). Netherlands: Springer.

Placier, P., Cockrell, S.K., Burgoyne, S., Welch, S., Neville, H. & Eferakorho, J. (2005). Theatre of the oppressed as an instructional practice. In Kosnik, C., Beck, C., Freese, A. R., & Samaras, A.P. (Eds.). *Making a difference in teacher education through self-study* (pp. 131-146). Netherlands: Springer.

Rosa T.C.C. & Chan, E.Y. (2009). Teaching and learning through narrative inquiry. In Tidwell, D.L., Heston, M.L. & Fitzgerald, L.M. (Eds.), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 17-34). Australia: Springer.

Russell, T. (2005). How 20 years of self-study changed my teaching. In Kosnik, C., Beck, C., Freese, A. R., & Samaras, A.P. (Eds.), *Making a difference in teacher education through self-study* (pp. 3-19). Netherlands: Springer.

Samaras, A.P. & Freese, A. R. (2009). Looking Back and Looking Forward. An Historical Overview of Self Study School. In Lassonde A. C., Galman, S. & Kosnik, C (Eds.), *Self-Study Research Methodologies for Teacher Educators* (pp. 3-20). Rotterdam: Sense Publishers.

Samaras, A.P. (2011). *Self-study teacher research. Improving your practice through collaborative inquiry*. CA: Sage Publications.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco. CA: Jossey-Bass.

Tidwell, D. & Manke, M. P. (2009). Making meaning of practice through visual metaphor. In Tidwell, D.L., Heston, M.L. & Fitzgerald, L.M. (Eds.), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 135-153). Australia: Springer.

Tidwell, D. L. Heston, M. L. & Fitzgerald, L. M. (Eds.) (2009). *Research methods for the self-study of practice*. Australia: Springer.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wall, S. (2006). An autoethnography on learning about autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, *5* (2), Article 9.

Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası eğitim programları ve öğretim çalışmaları dergisi*. 1 (1), 1-18.

Zeichner, K. (2005). Foreword. In Kosnik, C., Beck, C., Freese, A. R., & Samaras, A.P. (Eds.), *Making a difference in teacher education through self-study* (pp. xiii-xv). Netherlands: Springer.

Yazar
Bülent Alan, Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora yapmaktadır. İlgi alanları arasında hizmet-içi eğitim, öğretmen eğitimi ve İngiliz dili eğitimi yer almaktadır.

İletişim
Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, Eskişehir
balan@anadolu.edu.tr

Summary

Before 1980s, the academic studies conducted in the field of education were mainly from the disciplines of psychology, anthropology, sociology, philosophy and history. Even though those studies established a theoretical base for education, they were not directly related to teaching. The teachers' views and experiences and suggestions about how teaching should be were not valued. The teachers' themselves did not consider their own selves, students and contexts as research areas. As a reaction to this situation, some researchers started to question the truths of academia in terms of methodology, practice and what constituted the knowledge. The self-study research methodology appeared at a time when these questions were asked.

This kind of inquiry became a significant component of teacher training. Reflective practice which enabled teachers to study their own teaching and therefore to become the researchers of their own practice gave path to self-study research. As teachers inquired their own teaching practice, they started to better evaluate themselves and gain awareness of their professional development. As a result of these developments in 1990s, a group of researchers formed the Self-Study of Teacher Education and Practices- Special Interest Group: S-STEP and with the establishment of this group, the interest in the self-study increased.

The self-study is a kind of qualitative research and it therefore sticks to the research design firmly like other qualitative research methodologies such as action research, phenomenology or life histories. However, there are two basic features of the self-study that distinguish it from other qualitative methods. Firstly, the self-study researchers hold an ontological stance and unlike most other research approaches, they explicitly show this stance and their philosophical points of view to the reader. The second difference of the self-study approach is its use of dialogue as part of learning and data collection process. The other qualitative research methodologies also use dialogue, but the researchers in the self-study take part in the dialogue. They use these dialogues as a way to reflect their ontological stance.

The self-study is defined in different terms, but it simply means studying the self as a researcher. It is a research approach enabling researchers to reflect and analyse their practices in-depth and make assumptions about how learning and teaching take place and in this way assisting to improve the learning practices and contexts. It is an inquiry into one's self, values, experiences and systematic data collection process. Systematic data collection helps researchers, in other words –teachers- to develop a better understanding of their own practices and teaching. Not only does the self-study focus on the development of self-awareness and self-improvement, but it also aims to develop a better understanding of how learners learn, which are both vital for professional development of teachers.

The self-study research is defined by the characteristics it holds rather than the agreed upon definitions. This paper focuses on the three main characteristics of the self-study. The first characteristic of self-study is that it is an inquiry based on collaboration. The name of the method might suggest the opposite, but the self-study requires working with others –for instance, critical friends- by dialoguing in order to analyse a situation from different angles. As Vygotsky's Sociocultural and Bandura's Social Learning theories suggest, the others in our environment have important roles in our learning. Our characteristics and practices are shaped by the influences of others. Therefore, collaborating with other teachers to obtain feedback on the basis of mutual secrecy and trust is of great importance in self-studies.

The second characteristic of self-study is its being contextual. The self-study provides rich contextual data about the settings in which the learning and teaching take place. With the help of this contextual knowledge, the self-study researchers may have deeper understanding of why and how certain

situations occur in their contexts. By studying their own contexts, teachers become more aware of their own tacit practices and may need to change some of their practices.

Being development and improvement-oriented is the third feature of the self-study. The basic purpose in self-studies is the improvement of the practices. By studying the self, the teachers may explore their own strengths and weaknesses which will eventually lead them to help their students more. The researchers' ontological views hold that by changing and developing themselves, they help change and improve their students' learning and school environments.

This paper also focuses on some common types of self-study methodologies such as autoethnography, narrative inquiry, dialogue and literary and artistic approach with their examples for the researchers who wish to conduct self-study research. Some of these approaches are also used in other qualitative research methodologies; however, the self-study differs from others by putting the self into the centre of the research.

The self-study research may contribute to the teacher education at a time when education faculties are under attack for not training well-equipped teacher candidates. This kind of an innovative research approach requiring self-reflection and inquiry to become a better teacher can improve the quality of education. Studying their own teaching practices with critical thinking can provide teachers with permanent change. The self-study approach and the practicum courses at education faculties present a great opportunity for teachers and teacher candidates to pursue their ideals.