



Araştırma Yapmanın İngilizce'yi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Öğretmen Araştırması açısından Motivasyonlarına ve Yeterliliklerine Etkisi

Görsev Sönmez Boran ¹

Öz

Bu araştırmanın amacı, araştırma yapan öğretmenlerin motive ve yeterli araştırmacı öğretmen olarak gelişimlerine yardım edip etmediğinin araştırılmasıdır. Araştırmaya İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten 17 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya özellikle katılımcıların hizmet-içi eğitim dersinin sonunda motivasyon ve yeterliliklerinde farklılık olup olmadığını sorgulamaktadır. Araştırma verileri bu çalışma için düzenlenen Araştırma Motivasyonu ve Araştırma Yeterliliği anketlerinin yanısıra diğer niteliksel kaynaklarla toplanmıştır (örn. Mülakat, kompozisyon). Sonuçlara göre katılımcıların yeterlilik düzeyinde anlamlı bir artış meydana gelirken motivasyon düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir değişim ortaya koymamaktadır. Sonuçlar dpğrultusunda öğretmen eğitimcileri, yabancı dil öğretmenleri, öğretmen eğitimi bölümleri ve yüksek lisans programları için önemli öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler

Öğretmen-araştırması
Motivasyon
Yeterlilik
Hizmet-içi eğitim

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 13.09.2017
Kabul Tarihi: 23.03.2018
Elektronik Yayın Tarihi: 12.06.2018

DOI: 10.15390/EB.2018.7499

Giriş

Dil Öğretiminde Öğretmen-Araştırması

Dil öğretiminde, öğretmen-araştırmanın kökleri 1980'lere dayanır. Araştırmacı olarak öğretmen kavramı, kuşkuyla açık olan dil öğretimi / öğreniminde en iyi yöntemleri ve yaklaşımları tanımlamak amacıyla yapılan geniş çaplı ve uzun süreli çalışmaların sınırlamaları sonucunda tanınmaya başlamıştır (Allwright ve Bailey, 1991). Bu muhtemelen büyük ölçüde niceliksel olmasından ve büyük katılımcı gruplarından oluşmasından kaynaklanıyordu. Ayrıca, araştırmacı ile uygulayıcı arasındaki işbirliği eksikliğinden dolayı uygulayıcı hakkında hiç ya da az kaygı duymamış akademisyenler tarafından yürütülmüştür.

Bu sınıf temelli çalışmaların öğretmenler tarafından yapılmadığı ya da en azından onlarla işbirliği içinde olmadığı için, dil öğretmenlerinin ihtiyaçlarının karşılanması ve sorunlarının giderilmesi de başarısız olmuştur (Borg, 2010). Bu nedenle, öğretmenin, akademik araştırmanın bulgularını uygulamada beklenen teknisyen olarak tanımlayan yaklaşım, eleştirinin odağı haline gelmiştir. Allwright (2005) durumu "teknik araştırmada hayal kırıklığı" olarak niteliyor.

Bu nedenle, uygulayıcıyı kendi sınıf uygulamasının öyküsünün sahibi olarak ön plana çıkartan sınıf temelli araştırma, alternatif bir araştırma yöntemi ve öğretmen-araştırmasının tarihsel gelişiminde mantıklı bir adım olarak ortaya çıkmıştır. Freeman (1996) ve Kemmis'in (1980) belirttiği gibi, öğretmenler ve araştırmacılar arasındaki, başka bir deyişle teori ve pratik arasındaki boşluk daralmaya

¹ Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği, Türkiye, gorsevi@gmail.com

başladı. Bu nedenle, öğretim artık “belirli insanların yaptığı ve başkalarının araştırdığı” bir şey olarak algılanmamaktadır (Freeman, 1996, s. 106). Başka bir deyişle, akademisyenlerin yaptığı araştırmaların, öğretmenlerin sınıflarında anlama ve uygulamalarını etkileyebileceği algısını değiştirmek için önemli bir adım atılmıştır (Freeman, 1996). Bu amaçla, öğretmenler kendi problemlerini çözmek için sistematik bir araştırma sürecine girmeye ya da yenilikleri uygulanabilirliklerini kendi bağlamlarında işbirliği içinde veya bireysel olarak test etmeye teşvik edildi.

Nunan'ın (1989) belirttiği gibi, öğretmen-araştırması kavramı, öğretmen kavramına kesinlikle bir değişiklik getirmiştir. Bir öğretmenin araştırmacı kimliği, kendi sınıflarını kendi eğitimini ve eğitimsel yeniliklere ve okul temelli müfredat geliştirmeye dahil olmanın gerekliliğini geliştirmek için kendi sınıflarını araştırmaların önemi nedeniyle ön plana çıkmıştır (Carr ve Kemmis, 1985). Dahası, öğretmen-araştırması “mesleki gelişimin son noktası” olarak kabul edildi.

Öğretmen Araştırması ve Öğretmen Yeterliliği

Öğretmen yeterliliği, öğretmenlerin eylemleri başarıya ulaştıracak şekilde gerçekleştirme kabiliyeti ile ilgili duygularını ifade eden bir kavramdır. Dil öğretimi alanında, öğretmenlerin dil öğretimindeki etkinliğinin rolünün araştırılması amacıyla pek çok çalışma yapılmıştır (Chagon, 2005; Tangen, 2007; Lee, 2009; Swanson, 2010; Jie-ying, 2011; Güven ve Çakır, 2012). Tüm bu çalışmaların ortak özellikleri olarak, öğretmenlerin bir dil öğretimi bağlamındaki etkinliğini etkileyen faktörler ve öğretmenlerin yüksek ya da düşük yeterliliğe sahip olma olasılıkları araştırılmıştır.

Yukarıda belirtilen çalışmalara ek olarak, öğretmen araştırması ve öğretmen etkinliğine katılımın karşılıklı etkisini araştırmayı amaçlayan bir başka araştırma kolu daha vardır (Cabaroğlu, 2014; Cooper-Twamley, 2009; Henson, 2001; Liu, 2009; Seider ve Lemma, 2004). Öğretmen-araştırmasının aktif ve işbirlikçi doğası nedeniyle, bu etkinliğin sadece öğretimsel etkinliğe değil, aynı zamanda öğretmen etkinliğini de olumlu yönde etkileyebileceği yaygın olarak önerilmiştir. Başka bir deyişle, öğretmen araştırması öğretmenlerin öz-yeterlik, işbirliği, olumlu öğrenci-öğretmen etkileşimi ve mesleki gelişim algılarını kolaylaştıracaktır.

Bir önceki tartışmada da görüldüğü gibi, dil öğretiminde öğretmen yeterliliği ve öğretmen-araştırması ve yeterlilik arasındaki ilişki alanda araştırılmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin araştırma yapmadaki yeterliliğini araştırmaya yönelik hiçbir girişimde bulunulmamıştır. Bu çalışmanın amaçlarından biri de bu boşluğu literatürde doldurmaktır.

Öğretmen-Araştırması ve Motivasyon

Motivasyon, “bir şeyi başarmak için birini bir şeyler yapmaya iten bir tür içsel güç” olarak tanımlanmıştır (Harmer, 2001). Ayrıca “karmaşık bir görevin başarısı veya başarısızlığı” olarak da tanımlanır (Brown ve Lee, 1994). Her alanda başarıya ulaşmanın temel nedenlerinden biri olarak kabul edilen öğretmenlerin motivasyonu da yaygın olarak araştırılmıştır (Bernaus, Wilson ve Gardner, 2009; Coladarsi, 1992; Fallout, 2010; Gherali-Roussos, 2003; Nunan ve Lamb, 1996; Pennington, 1992; Praver ve Oga-Baldwin, 2008; Suslu, 2006). Bu çalışmalar genellikle öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen ana faktörlerin olumsuz olduğunu bulmuştur; idari sorunlar, sınıf yönetimi, stres, düşük maaş oranları, malzeme eksikliği ve aşırı zaman çizelgeleri. Ek olarak, öğretmenler, okul hedeflerinin karar verme süreçlerine aktif olarak katılmaları, özerklik, iyi çalışma koşulları ve profesyonel olarak değerlendirilmesinde motive olmuşlardır.

Çok sınırlı olmasına rağmen, öğretmen araştırmasıyla ilgili başka bir literatür alanı, araştırmaya katılan öğretmenleri motive eden faktörler ile ilgilidir. Sonuç olarak, öğretmen-araştırma ilişkisinin açık bir sonucu olarak mesleki gelişim önemli bir faktör olarak kabul edilmiştir (Atay, 2008; Borg, 2003, 2006, 2009). Bu nedenle, öğretmenlerin bu tür mesleki gelişmelere dahil olmalarını teşvik eden spesifik faktörler de alan için değerlidir. Bununla birlikte, şimdiye kadar buna çok fazla önem verilmemiştir.

Yukarıdaki tartışmada açıkça görüldüğü gibi, öğretmen motivasyonu dil öğretimi alanında özellikle araştırılmıştır. Ancak, öğretmenlerin araştırmaya katılma motivasyonu oldukça az ilgi görmüştür.

Yöntem

Bu çalışma, TEFL yüksek lisans programının bileşenlerinden biri olarak hizmetiçi eğitim dersinin, öğretmen adaylarının kendi öğretim uygulamalarını araştırabilecek öğretmen-araştırmacı olarak gelişmesine yardımcı olmak için olası etkilerini görmeyi amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik olarak, çalışma, İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim dersi sonunda araştırma motivasyonu ve yeterliliği konusunda herhangi bir farklılık olup olmadığını araştırmıştır.

Bu çalışma özellikle aşağıdaki soruya yanıt aramaktadır:

1. Hizmetiçi eğitim dersinin öğretmen-araştırması için öğretmenlerin motivasyon ve yeterliliğine etkisi var mıdır? Varsa ne açıdan vardır?

Bu çalışmada karma yöntem stratejileri arasında yer alan paralel yöntem stratejisi benimsenmiştir (Creswell ve Clark, 2011). Bu yöntem, araştırma sürecinin aynı aşamasında niceliksel ve niteliksel kaynaklar aracılığıyla veri toplamak için kullanıldığında önerilmiştir. Bu yöntemde, analiz sırasında veri kaynakları bağımsız tutulur ve sonuçlar genel yorumlama sırasında karıştırılır. Bu yaklaşımın ayrıca, üçgenlemenin ve güvenilirlik kaygıları için daha güçlü verilerin toplanmasını sağladığı iddia edilmektedir.

Araştırma Yeri ve Katılımcılar

Bu çalışma, İstanbul'daki özel bir üniversitenin TEFL yüksek lisans programında yürütülmüştür. Çalışmanın yapıldığı sırada programa kayıtlı 61 öğrenci vardı. Çalışmaya 17 öğrenci (5 erkek, 12 kadın) katılmıştır. 13 öğrenci özel okullarda çalışırken, 4'ü devlet okullarında çalışıyordu. 12 tanesi tam zamanlıydı; diğer beş kişi ise yarı zamanlı İngilizce öğretmenleriydi. Yedi katılımcı lisede çalışıyordu, dokuz katılımcı üniversite düzeyinde çalışıyordu ve sadece bir katılımcı bir anaokulunda çalışıyordu. Bu amaçlı örneklemenin nedeni, bu yüksek lisans öğrencilerinin, çalışmanın yapıldığı dönemden önce herhangi bir araştırma dersi almadığı gerçeğidir.

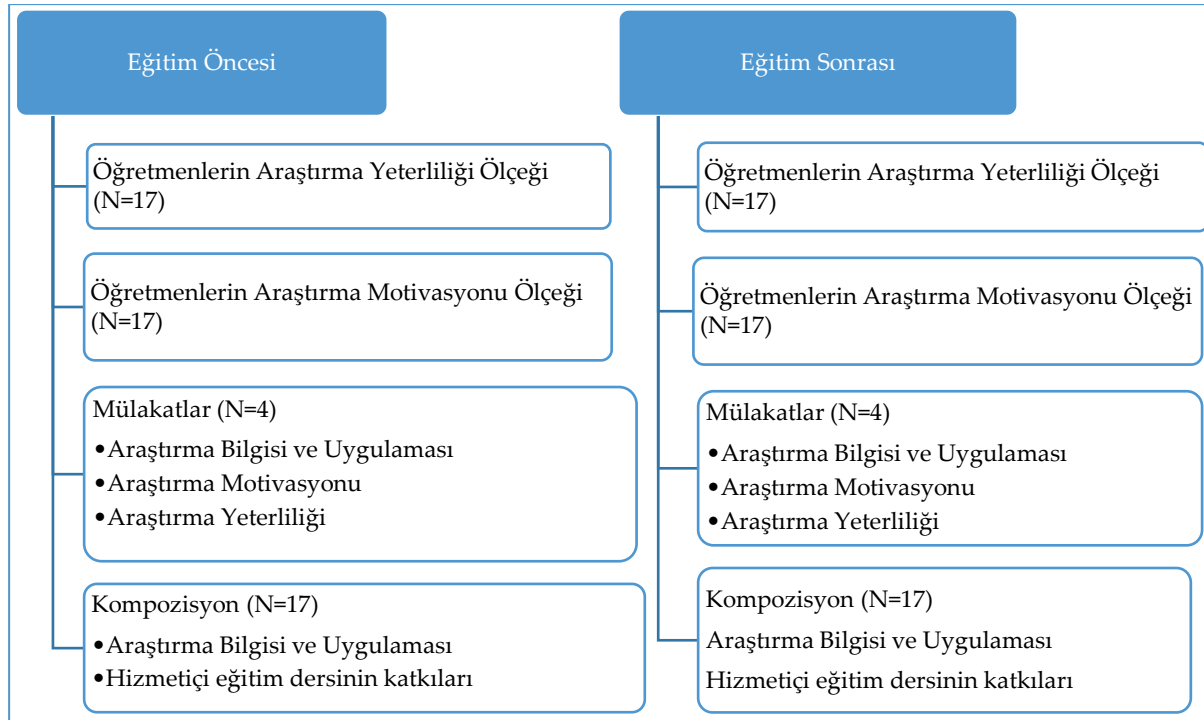
Eğitim: Hizmetiçi Eğitim ve Profesyonel Gelişim Dersi

Hizmetiçi eğitim dersi, TEFL yüksek lisans programında tezli veya tezsiz yüksek lisans derecesi almak için gereken zorunlu derslerden biridir. Başlangıçta çoğunlukla öğrenciler tarafından sunulan teori temelli bir içeriğe sahip olmayı amaçlamaktaydı. Dersin çıktıları olarak, öğrencilerin (a) hizmet içi İngilizce öğretmenlerinin ders okumaları, tartışmalar ve araştırmalar sonucunda karşılaştıkları sorunların çoğuna ilişkin daha geniş bilgi sahibi olmaları beklenir (b) Mesleki gelişim için etkileri olan kendileri ve / veya meslektaşları ile ilgili bir mesele hakkında derinlemesine okumaları beklenir, (c) bir eylem araştırması projesi kurma ve raporlama becerilerini genişletme, (d) meslektaşlarının mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilme, (e) araştırma bulgularının sunulmasında deneyim kazanmak.

Ders yüksek lisans programında 15 hafta boyunca haftada 3 saat olarak sunuldu. Ders için yapılan okumaların tümü hizmet içi öğretmeni olan öğrencilerin akademik düzeylerine göre derlendi. Hizmet içi dil öğretmenlerini araştırmacı olarak eğitmek amacıyla kitaplar gözden geçirildi (ör. Nunan, 1989; Richards ve Lockhard, 1994; Freeman, 1996; Gebhard ve Oprandy, 1999; Lankshear ve Knobel, 2004; Roth, 2007) ve haftalık okumalar bir pakette derlendi (ayrıntılı program için eklere bakınız).

Veri Toplama Araçları ve Prosedür

Veriler Araştırmada Öğretmen yeterliliği ve Araştırmada Öğretmen Motivasyonu ölçeklerinin yanısıra, mülakat ve kompozisyon aracılığıyla eğitimin başında ve sonunda toplanmıştır (bk. Şekil 1).



Şekil 1. Veri Toplama Araçları ve Prosedür

Öğretmenlerin Araştırma Yeterliliği Ölçeği ve Öğretmenlerin Araştırma Motivasyonu Ölçeği

Katılımcıların yeterlilik ve motivasyon düzeylerinin araştırma katılımı açısından incelenmesi amacıyla alanda hiçbir ölçek bulunamamıştır. Bu nedenle, araştırmanın amacı doğrultusunda bu boşluğu giderecek iki ayrı ölçek geliştirilmesine karar verilmiştir.

Araştırma Motivasyonu Ölçeği

Literatürün ayrıntılı bir incelemesinden sonra, daha önce geliştirilen çeşitli motivasyon ölçekleri ifade açısından incelenmiştir (ör. Hardre, Beesley, Miller ve Pace, 2011; Tremblay, Blanchard, Taylor, Pelletier ve Villeneuve, 2009; Vallerand vd., 1992; Waugh, 2002). Maddeleri geliştirmeden önce meslektaşlar ve öğretmen adaylarıyla resmi olmayan görüşmeler yapıldı. "Sizi motive eden unsurlar nelerdir? Motivasyon düşüren takdirden yoksun iş ortamı gibi faktörler size araştırma yapmaktan alıkoyar mı? Motive misiniz? Neden?" gibi sorular soruldu. Bu görüşmelerden sonra motivasyonu araştırmayı amaçlayan maddeler oluşturulmuş ve 45 maddelik bir havuz hazırlanmıştır. Maddelerin hazırlanmasında bir anketin oluşturulması için kurallar sıkı bir şekilde takip edilmiştir. Bu kurallara göre, ifadelerin, maddelere nasıl cevap verileceğine dair net talimatlar dahil, okunması ve takibi kolay olduğu önerilmektedir. Ayrıca, her ifadenin çalışmanın bir veya daha fazla yönü ile ilgili olması tavsiye edilir, belirsiz ve önde gelen soruların önlenmesi tavsiye edilir. Ögeler, katılımcıların ana dilinde değilse, basit bir dilin jargon, çift negatif ve karmaşık ifadeler olmadan kullanılması önerilmektedir.

Terfi almak için araştırma yapıyorum gibi maddelere katılımcıların dışsal motivasyonunu ölçmek için yazılmışken; *Araştırma yapıyorum çünkü son gelişmeleri takip etmeme yardımcı oluyor* gibi maddeler içsel motivasyonu ölçmek için yazılmıştır. Dışsal motivasyona yönelik 22 madde varken, içsel motivasyon için 23 madde vardır.

Daha sonra, içerik geçerliliği amacıyla, bu 45 madde, ELT departmanında inceleme ve öneriler için akademisyen olan dört farklı uzmana verilmiştir. Uzmanlardan, uygunluk, içerik kapsamı ve anlaşılabilirlik açısından maddeleri değerlendirmeleri istenmiştir. Bu ölçeği uzmanlara verirken, bazı değişiklikler veya elemeler yapmaları ve daha fazla maddenin önerisinde bulunmaları bekleniyordu. Bu nedenle, uzmanlar her bir madde hakkında ayrıntılı geri bildirim verdi. Bazı maddeler yeniden formüle edildi, bazıları elendi ve bazıları eklendi. Bu adım sonunda ifadeler, geçerlilik ve açıklık yanı sıra araştırmacının yukarıda belirtilen temel soru yapısı kurallarına uygunluğu açısından test edilmiştir.

Sonuç olarak, çift negatif ve jargon içeren bazı belirsiz maddeler düzeltildi ve yeniden formüle edildi. Gerekli revizyonlar yapıldıktan sonra, anket uzmanlara tekrar verildi ve tatmin edici olarak kabul edilene kadar revize edildi.

Tüm bu adımlardan sonra, 25 maddeli ölçeğin son versiyonu hazırlandı. 14 maddeyle, araştırmaya yönelik öğretmenlerin içsel motivasyonu araştırılmış, 11 maddeyle dışsal motivasyonun araştırılması amaçlanmıştır. Bu ölçek, pilot uygulama amacıyla aynı kurumda İngilizce Öğretmenliği sertifikası programına katılan ve rastgele seçilen 30 öğretmen adayına uygulandı. Öğrencilerden, “hiç doğru değil” (1) “çok doğru” (4) arasında değişen 4 seviyeli Likert ölçeğinde ilgili araştırma motivasyonlarına ilişkin ifadeleri ne ölçüde kabul ettikleri soruldu.

Veriler toplandıktan sonra KMO ve Bartlett'in Sphericity varsayımları testi, faktör analizi yapmak için kontrol edildi. KMO değeri 0 ile 1 arasında değişmektedir. 1'e yakın bir değer, korelasyon kalıplarının kompakt olduğunu ve faktör analizinin güvenilir faktörler oluşturacağını göstermektedir (Akbulut, Şahin ve Erişti, 2010; Kline, 1994). KMO değerleri .60 veya üstü kabul edilebilirdir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Tablo 1'de görüldüğü üzere, KMO değeri .716 olarak bulunmuştur ve Bartlett'in Sphericity testi, .000 ile sonuçlanmıştır. Bunlar, verilerin örnekleme yeterliliği varsayımını karşılayıp karşılamadığını değerlendiren testlerdir. Başka bir deyişle, bu varsayımı yerine getirmek, örneklemin tatmin edici bir faktör analizi yapmak için yeterince büyük olduğu anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2003).

Tablo 1. KMO ve Bartlett Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliğinin Ölçülmesi		.716
Bartlett'in Sphericity Test Etkisi. Ki-Kare 1179.830		
df	300	Sig. ,000

Ölçeğin arkasındaki faktör yapısını incelemek için ilke bileşeni yöntemi uygulanmış ve bunu varimax rotasyonu (döndürülmüş bileşen matrisi) takip etmiştir. Faktör analizi, faktör yükleri 0.4'ten büyük olan iki bağımsız faktör ile sonuçlanmıştır.

Faktör 1, öğretmenlerin araştırma için içsel motivasyonunu ölçen 14 maddeden oluşmaktadır. Bu nedenle, bu faktör “içsel motivasyon” olarak adlandırıldı. Öte yandan, faktör 2, araştırma için katılımcıların dışsal motivasyonlarını ölçen 11 maddeden oluşmaktadır. Böylece, ‘dışsal motivasyon’ olarak adlandırıldı. Bu analizin bir sonucu olarak, araştırma katılımı için öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonu hakkındaki yapıları değerlendirmek için iki ana kurgu gözlemlenmiştir (faktör analizi için Tablo 2'ye bakınız).

Tablo 2. Araştırma Motivasyonu Anketi için Döndürülmüş Bileşen Matrisi

	Bileşen	
	1	2
Madde 1	.575	
Madde 2	.624	
Madde 3		.510
Madde 4	.772	
Madde 5	.770	
Madde 6	.720	
Madde 7	.821	
Madde 8	.763	
Madde 9	.836	
Madde 10	.790	

Tablo 2. Devamı

	Bileşen	
	1	2
Madde 11	.586	
Madde 12	.801	
Madde 13	.876	
Madde 14		.855
Madde 15		.885
Madde 16		.721
Madde 17		.850
Madde 18		.868
Madde 19		.911
Madde 20	.619	
Madde 21	.806	
Madde 22		.785
Madde 23		.855
Madde 24		.742
Madde 25		.650

Ekstraksiyon Metodu: Temel Bileşen Analizi

Araştırma Yeterliliği Anketi

Alandaki birçok yeterlilik anketi (Ashton, Buhr ve Crocker, 1984; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001; Gibson ve Dembo, 1984; Henson, Kogan ve Vacha-Haase, 2001) uygun ifade ve maddelerin kökünün incelenmesi amacıyla analizedildi. İlk adım olarak, incelenecek yapıları tanımlamak için yoğun bir literatür taraması yapıldı. Daha sonra, araştırma ile ilgili kavram ve içerikleri ortaya çıkarmak için birkaç İngilizce öğretmeni ile yapılandırılmamış görüşmeler yapıldı. Bu görüşmelerde sorulan bazı sorular şu şekildedir; Araştırma nedir?, Makale okur musunuz?, Hiç araştırma yaptınız mı? Ne tür adımları biliyorsunuz?. Literatür taraması ve mülakatlardan sonra, literatür taramasından elde edilen aşağıdaki yapıları araştırmak amacıyla 47 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur; Araştırma ve ilgili kavramların tanımlanması, literatürün gözden geçirilmesi, sorunların ortaya çıkması, verilerin toplanması, verilerin analizi, araştırma yapılması, işbirliği yapılması, bulguların sunulması ve uygulanması. Geliştirme sürecinde, alanda önerilen kurallar önceki bölümde belirtildiği gibi takip edilmiştir.

Bir madde havuzu oluşturduktan sonra, içerik geçerliliği, uygunluk, içerik ve anlaşılabilirlik hakkında geri bildirim için ELT alanında dört akademisyene verildi. Değerlendirmelerini ve geri bildirimlerini takiben, bazı maddeler silinmiş, bazıları gözden geçirilmiş ve bazı yeni maddeler eklenmiştir. Ancak, yapılar önerileri üzerine aynı şekilde tutulmuştur. Bu süreçten sonra araştırmacı, açıklık, uygunluk ve basitlik ifadelerini bir kez daha test etti. Gerekli değişiklikleri yaptıktan sonra ölçek uzmanlara ikinci kez atandı ve onayları alındı.

Uzman görüşleri ve revizyonlar sonucunda, “kesinlikle katılmıyorum” (1) ile “kesinlikle katılıyorum” (4) dördümlük likert ölçeğinde 42 madde hazırlandı. Anket, pilot uygulama amacıyla aynı kurumda İngilizce Öğretmenliği Sertifika programına katılan rastgele seçilen 30 öğretmen adayına uygulandı. Bu grup amaca yönelik olarak seçilmiştir, çünkü çalışmanın gerçek katılımcılarına İngilizce seviyesindeki tüm bölümlerin mezunları olmak üzere akademik düzey açısından en yakın gruptur.

Pilot uygulamadan elde edilen verilere göre örneklem yeterliliği (KMO) ve Barlett testi ile Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ölçüsü, örneklemin tatmin edici bir faktör analizi uygulamak için yeterince büyük olup olmadığını ve faktör analizinin uygunluğunu belirlemek için yeterli olup olmadığını değerlendirmek üzere hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2003). Pilot uygulama için KMO .667 ve Bartlett'in Sphericity testi, Maddelerden elde edilen korelasyon matrisinin fizibilitesini destekleyen önemli bir değerde bulunmuştur (.000, $p < 0.01$).

Bu varsayımlar kontrol edildikten sonra varimax rotasyon faktör analizi yapıldı ve aynı faktör altında yüklenen Maddelerin ortak yapıları paylaşmadığı gözlemlendi (faktör analizi için Tablo 4'e bakınız). Bu nedenle, Maddelerin sayısı 33'e düşürülmüştür. Bu gözden geçirilmiş ölçek yine rastgele seçilen 20 öğrenciye tekrar uygulandı. Faktör analizi yapmadan önce örnekleme yeterlilik varsayım testleri tekrar uygulandı. Sonuç olarak KMO'nun vasat bir sonuç olduğu düşünülen .661 olduğu bulunmuştur (Pallant, 2001). Bartlett'in sphericity testi de veriler için faktör analizinin uygulanması için anlamlı bir değer çıkarmıştır (bk. Tablo 3).

Tablo 3. KMO ve Bartlett Test

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliğinin Ölçülmesi		,661
Bartlett'in Sphericity Test Etkisi. Ki-Kare 1655.498		
df	561	Sig. ,000

Faktör analizi yapılmış ve aşağıdaki döndürülen bileşen matrisi ankette 33 madde için faktör yükünün sonuçlarını göstermektedir. Anketteki maddeler daha önce belirtildiği gibi sekiz kavram altında toplanmayı hedeflemiş olsa da, faktör analizinden sonra, farklı kavram altındaki bazı maddelerle birleşmeye meyilliydi. Bu nedenle maddeleri birleştirdikten sonra, faktör analizi, faktör yükleri 0.4'ten büyük olan dört bağımsız yapı ortaya çıkardı. Araştırma yapma, bulgularla başa çıkma kabiliyeti, enstrümantasyon ve veriyi anlama ve analiz etme kabiliyetlerini takip etme becerisi, her biri altına yüklenen madde ortaklığına dayanan kavramlara verilen etiketlerdir.

Tablo 4. Araştırma Yeterliliği Anketi için Rotated Component Matris

	Bileşen				
	1	2	3	4	5
Madde 1					.679
Madde 2			.559		
Madde 3					.645
Madde 4			.729		
Madde 5					.784
Madde 6			.841		
Madde 7			.725		
Madde 8	.626				
Madde 9		.779			
Madde 10	.424				
Madde 11				.766	
Madde 12		.773			
Madde 13		.705			
Madde 14				.552	
Madde 15	.575				
Madde 16	.774				
Madde 17					.508
Madde 18	.841				
Madde 19	.734				
Madde 20		.594			
Madde 21				.595	
Madde 22		.621			
Madde 23		.848			
Madde 24				.662	
Madde 25		.697			
Madde 26		.599			
Madde 27	.776				

Tablo 4. Devamı

	Bileşen				
	1	2	3	4	5
Madde 28			.674		
Madde 29	.859				
Madde 30			.664		
Madde 31	.868				
Madde 32	.843				
Madde 33			.511		

Ekstraksiyon Metodu: Temel Bileşen Analizi

Mülakatlar ve Kompozisyonlar

Tartışmayı tetiklemek ve görüşlerini sınırlamamak için rastgele seçilen dört katılımcı ile üç farklı mülakat yapılmıştır. Katılımcıların araştırma bilgi ve uygulamalarını ortaya çıkarmayı amaçlayan görüşmeler, araştırmalardaki yterlilik, araştırma motivasyonu, eğitimin başında ve sonunda gerçekleştirilmiştir (eklere bakınız). İlk görüşme katılımcıların araştırma bilgi ve uygulamalarını araştırmak için yapıldı. Sorular iki başlık altında toplanmıştır; araştırma bilgisi ve araştırma uygulaması. Birinci gruptaki sorular, katılımcıların araştırmaya ilişkin bilgi ve kavramlarına dokunmayı hedeflerken, ikinci gruptaki sorular, katılımcıların fikirlerini ve araştırma uygulama deneyimlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. İkinci görüşme, araştırmalardaki etkililik duygularını ortaya çıkarmak için yapıldı. Bu röportajda yedi soru vardı. Soruların tümü, araştırma yaparak ve / veya araştırmayla okuyarak araştırma yapma yetenekleri ile ilgili duygularına dokunmayı amaçlamaktadır. Üçüncüsü, katılımcıların ne kadar motive olduklarını ve / veya araştırma yaptıklarını değerlendirmektir. Her biri araştırmayı yürütme, okuma veya uygulamadaki motivasyonlarıyla ilgili fikirlerini araştırmak amacıyla yedi soru sorulmuştur.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, katılımcıların iki farklı yazı yazmaları istenmiştir. Biri araştırma bilgilerini ve uygulamalarını ortaya çıkarmaktır. Bazı sorular soran bir rehber sağladıktan sonra katılımcılar, hem tedavinin ilk haftasında hem de tedavinin son haftasında denemelerini yazdılar. İkinci makale, katılımcıların INSET kursunun ve diğer yüksek lisans derslerinin araştırma bilgilerinin göreceli katkıları hakkındaki görüşlerini araştırmaktır. INSET kursu ve diğer kurslar bittiğinde sömestirin son haftasında yazıldı. Nitel veri kaynaklarından toplanan veriler içerik analizi ve açık kodlama stratejisi ile analiz edilmiştir. Yaygın olarak ortaya çıkan kodlar için katılımcıların yazdığı röportaj ve deneme yazıları incelenmiştir. Ve sonra bu kodların sıklığı, iki araştırmacı tarafından içeriğin yoğun bir analizi ile hesaplandı.

Niteliksel Verilerin Güvenilirliği

Mülakat ve kompozisyonlardan elde edilen nitel verilerin güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlamak için Guba ve Lincoln (1985) tarafından önerilen güvenilirlik kriterleri kullanılmıştır. Bu değerlendirme önerdiği dört kıstasa göre yapıldı; güvenilirlik, aktarılabirlik, güvenilirlik ve doğrulanabilirlik. Kalitatif verilerin güvenilirliğini sağlamak için, Guba ve Lincoln (1985) tarafından önerilen teknikler olarak araştırmacıların uzun süreli katılımı, üçleme, arka plan nitelikleri ve araştırmacı deneyimi ve üye kontrolleri kullanılmıştır. Aktarılabirliği sağlamak için önerilen teknik önerilen kalınlıktır. Araştırmanın yürütüldüğü bağlamın ve katılımcıların ayrıntılı açıklamasını sağlayarak, çalışmanın sonuçları benzer bağlamlara aktarılabir. Araştırma tasarımı, uygulaması, veri toplama prosedürleri ve analizleri, güvenilirliği sağlamak için çok ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Verilerin doğruluğunu sağlamak için, farklı veri kaynaklarının üçgenleştirilmesi, her bölümün kalın açıklaması ve araştırmacının post-facto notları yardımcı oldu. Ve sonuçlar verilerin güvenilirliğini onayladı.

Niceliksel Verilerin Güvenilirliği

Diğer iki niceliksel veri kaynağının güvenilirlik değerleri de Tablo 4'te kontrol edilmiş ve verilmiştir. Eğitim öncesi ve sonrası uygulanan bu iki anket için de normallik varsayımı kontrol

edilmiştir. Tablo 5'te görüldüğü gibi, bu ölçekler bu varsayımı hem ön hem de son uygulamada karşılamıştır.

Tablo 5. Anketler için Normallik Testi

	Eğitim Öncesi			Eğitim Sonrası		
	Kolmogorov-Smirnov			Kolmogorov-Smirnov		
	Statistics	df	Sig.	Statistics	df	Sig.
Yeterlilik Anketi	.123	17	.200	.074	17	.200
Motivasyon Anketi	.126	17	.200	.123	17	.200

Normallik varsayımını karşılayan, verilerin ne ölçüde güvenilir olduğunu görmek için bu iki anket için güvenilirlik testi yapıldı. Tablo 6, her iki anketin de güvenilir değerlerle sonuçlandığını göstermektedir.

Tablo 6. Anketlerin Güvenilirlik Sonuçları

	Eğitim Öncesi	Eğitim Sonrası
	Cronbah's Alpha	Cronbach's Alpha
Yeterlilik Anketi	.92	.86
Motivasyon Anketi	.86	.86

Bulgular

Bu çalışma, hizmetiçi eğitim dersinin, katılımcı İngilizce öğretmenlerinin öğretmen-araştırmasına katılma konusundaki motivasyonunu ve yeterliliğini etkileyip etkilemediğini ve eğer etkiliyorsa ne ölçüde etkilediğini araştırmıştır. Katılımcıların araştırma konusundaki motivasyonu ve yeterliliği, bu çalışma için hazırlanmış olan Araştırma Yeterliliği Anketi ve Araştırma Motivasyonu Anketi ve mülakat ve kompozisyonlar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Eğitim Öncesi Araştırma Motivasyonu

Katılımcıların eğitimden önce araştırma konusundaki motivasyonları ilk olarak katılımcıların fikirlerini dörtlü likert ölçeğinde belirtmeleri istenen araştırmacı tarafından hazırlanan bir anketle incelenmiştir (1 = kesinlikle katılmıyorum, 4 = kesinlikle katılıyorum). Bu anketteki en çok ve en yüksek puan alan maddeler, aşağıdaki tabloda görülebilir.

Tablo 7. Eğitimden Önce uygulanan Araştırma Motivasyonu Anketinde En fazla ve En az Tercih Edilen Maddelerin Tanımlayıcı İstatistik Analizleri

En Çok Tercih Edilen Maddeler	M	SD	F	En Az Tercih Edilen Maddeler	M	SD	F
12 Öğretimdeki sorunlara çözüm bulmak	3.47	.624	16	25 İşimi kaybetmemek	1.35	.492	0
21 Öğretmenlik yeteneğimi geliştirmek	3.35	.618	16	15 Sözleşmemin bir parçası olduğu	1.35	.492	0
13 Öğretim materyallerimi modifiye etmeme yardım ettiği	3.29	.606	16	22 İdare desteklediği	1.52	.624	1
1 Alandaki konuları araştırmak	2.76	.996	12	14 Terfi almak	1.76	.635	2
9 Sonuçları iş arkadaşlarımla tartışmak	2.88	.826	13	18 Ekstra ödeme almak	1.64	.848	2

Katılımcıların görüşlerine göre; Öğretimdeki sorunlara çözüm bulmak (Madde 12; M=3.47), Öğretmenlik yeteneğini geliştirmesi (Madde 21; M=3.35), Öğretim materyallerini modifiye etmeye yardım etmesi (Madde 13; M=3.29), alandaki konuları araştırmak (Madde 1; M=2.76) ve Sonuçları iş arkadaşlarıyla tartışmak (Madde 9; M=2.88) araştırma yapmak için motive edici faktörler olarak ortaya çıkmıştır. Diğer yandan, işi kaybetmemek (Madde 25; M=1.35), sözleşmede olması (Madde 15; M=1.35), idarenin desteklemesi (Madde 22; M=1.52), terfi almak (Madde 14; M=1.76) ve ekstra ödenek almak (Madde 18; M=1.96) araştırma yapmak için en az motive edici faktörler arasında gösterilmiştir.

Katılımcılar ile yapılan eğitim öncesi görüşmeler ve yazılı yansımalar (denemeler), katılımcıları araştırma yapmaya motive eden faktörlerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı oldu. Ayrıca, bu görüşmeler ve denemeler araştırma yapma konusunda motivasyonu düşüren faktörleri de ortaya koymaktadır.

Motive Eden Faktörler

Görüşmelerin ve denemelerin bulguları, anketin bulgularına paralel olarak bazı motivasyon faktörleri göstermiştir. Bunlar; (a) sorunlara çözüm bulma (N = 8) ve (b) mesleki gelişim (N = 9). Katılımcıların bahsettiği diğer faktörler ise merak (N = 2) ve diğer öğretmenlere yardımcı olmak (N = 2), idare baskısı (N = 2), terfi (N = 1), ekstra ödeme (N = 1) ve tatil (N= 1). Bu faktörler aşağıdaki alıntılarda sunulmaktadır.

Öğretmenliğimdeki bir soruna çözüm bulmak motive edici olabilir. (Eğitim-öncesi, Araştırma Motivasyonu görüşmesi)

Araştırma yapmak öğretmenlikte tatminime yol açar. (Eğitim-öncesi, Araştırma Motivasyonu görüşmesi).

Eğer araştırma yaptığım için ekstra ödenek veya tatil verilirse, istekle yaparım. (Eğitim-öncesi, Araştırma Motivasyonu görüşmesi)

Motivasyonu Düşüren Faktörler

Görüşme ve kompozisyon sonuçlarına göre motivasyonu düşürdüğüne inanılan faktörler şu şekildedir; (a) idarenin ilgisizliği (N=3), (b) zaman azlığı (N=4), (c) yüklü ders saatleri (N=4), (d) okul kültüründeki sorunlar (N=1), (e) esnek olmayan müfredat (N=1). Aşağıdaki ifadeler bu faktörlerin varlığını kanıtlamaktadır:

İdareye, benim öğretimle ilgili araştırma yapmakla ilgilendiğimi söylediğimde, ilgilenmediler ve bana enerjiyi öğretim için kullanmamı söylediler. (Eğitim-öncesi, Araştırma Motivasyonu görüşmesi).

Zamanım varsa, eminim ki isteyerek araştırma yaparım. Ama okulda 25 saat ders veriyorum ve bu saatin iki katı evde iş yapıyorum. (Eğitim-öncesi, Araştırma Motivasyonu görüşmesi).

Benim motivasyonumun düşmesinin nedenleri müfredatla ilgili katı düzenlemeler ve bana uygulanan müfredat dışı sorumluluklar. (Eğitim-öncesi, Araştırma Motivasyonu görüşmesi).

Ankette elde edilen bulgulara benzer şekilde, mülakatlar ve denemeler, ELT alanındaki sorunlara, mesleki gelişime, meraklara çözüm bulma ve sonuçların meslektaşlarla paylaşılması ve paylaşılmasının motive edici faktörler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öte yandan; İş kaybetmemek için araştırma yapmak, idarenin teşviki, bir gereklilik olarak yapmak veya ekstra ücret ödenmesi o kadar yüksek oranda tercih edilmemiştir.

Ayrıca, araştırma sürecindeki röportajların ve denemelerin sonuçları, motivasyonu düşürdüğü düşünülen faktörleri ortaya koymuştur. Mesela, yüklü programlar, esnek olmayan müfredat, okul kültürü katılımcıların araştırma yapmasını engelleyen motivasyon düşürücü faktörler arasında belirtildi. Bu nedenle katılımcılar, eğitimden önce araştırma yapmalarını etkileyebilecek bazı motive edici ve motivasyon düşürücü faktörler olduğunu düşünmüşlerdir.

Eğitim Sonrası Araştırma Motivasyonu

Eğitim sonrası araştırma motivasyonu anketi verilerine göre aşağıdaki maddelerdeki faktörler motive edici olarak en çok tercih edilen maddelerdir; öğretmenlik yeteneğini geliştirmesi (Madde 21; M=3.70), öğrencilerin beklentilerini anlamak (Madde 10; M=3.52), yeni yöntemleri denemek (Madde 4; M=3.52), sorunlara çözüm bulmak (Madde 12; M=3.41) ve öğretim materyallerini modifiye etmek (Madde 13; M=3.41). Eğitim öncesi ise, sorunlara çözüm bulmak (Madde 12; M=3.47), öğretim materyallerinin modifiye edilmesi (Madde 13; M=3.29), alandaki konuların araştırılması (Madde 1; M=2.76) ve sonuçların iş arkadaşlarıyla tartışılması (Madde 9; M=2.88) en çok tercih edilen maddelerdi.

Diğer yandan, eğitim verilmeden önce en az motive ettiği düşünülen maddelerde değişiklik gözlenmemiştir.

Tablo 8. Eğitimden Sonra uygulanan Araştırma Motivasyonu Anketinde En fazla ve En az Tercih Edilen Maddelerin Tanımlayıcı İstatistik Analizleri

En Çok Tercih Edilen Maddeler	M	SD	F	En Az Tercih Edilen Maddeler	M	SD	F
.... için araştırma yaparım.				...için araştırma yaparım.			
21 Öğretmenlik yeteneğimi geliştirmek	3.70	.469	17	15 Sözleşmemin bir parçası olduğu	1.29	.587	1
10 Öğrencilerimi daha iyi anlamak	3.52	.514	17	25 İşimi kaybetmemek	1.29	.469	0
4 Yeni yöntemleri denemek	3.52	.514	17	18 Ekstra ücret almak	1.47	.717	2
12 Öğretimdeki sorunlara çözüm bulmak	3.41	.514	17	14 Terfi almak	1.64	.701	2
13 Öğretim materyallerini modifiye etmeme yardım ettiği	3.41	.507	17	22 İdare desteklediği	1.76	1.09	4

Yukarıdaki tabloda, eğitimin sonunda en çok ve en az oranda tercih edilen maddeler gösterilmektedir. Ayrıca, katılımcıların araştırmaya yönelik motivasyonlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkililiğinin önemini görmek için Wilcoxon Signed Rank testi uygulanmıştır. Anlamlılık değeri, eğitimin, araştırmaya katılan katılımcıların motivasyon düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik oluşturmadığını göstermiştir ($Z = -1.657$, $p = .097$). Ancak, sonuçlar, 10 katılımcının eğitimden sonra motivasyon ölçeğine daha yüksek puan verdiğini göstermiştir.

Tablo 9. Araştırma Motivasyonu Anketi Sıra İstatistikleri

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Son – Ön	Olumsuz Sıralar	7 ^a	5,93	41,50
	Olumlu Sıralar	10 ^b	11,15	111,50
	Ties	0 ^c		
	Total	17		

a. Son < Ön

b. Son > Ön

c. Son = Ön

Görüşmeler, eğitim sonrası motivasyonla ilgili anket bulgularına benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Eğitim sonrası mülakatlar ayrıca katılımcıların motivasyonlarını neyin düşürdüğü ile ilgili görüşlerini de sağladı.

Eden Faktörler

Eğitmeden önce içsel motivasyon faktörü olarak; sorunlara çözüm bulmak (N=8) ve profesyonel gelişim (N=9) belirtilmişti. Benzer olarak eğitim sonunda; (a) profesyonel gelişim ve çözüm bulmak (N=15) anket sonuçlarına paralel olarak belirtildi. İlâveten, katılımcılar görüşmelerde şu faktörleri de belirttiler; (b) öğretmen olarak artan kendine güven (N=13), (c) araştırma için yeni yöntem ve aktivitelerin uygulamasında duyulan heyecan (N=6) ve (d) öğrencilerdeki gelişim (N=2), idare baskısı (N=2), terfi (N=1), ekstra ücret (N=1) ve tatil (N=1). Eğitim sonunda araştırma yaptıktan sonra, iş arkadaşlarının ilgisi (N=3)ni de araştırma yapmak için diğer bir motive edici faktör olarak belirtilmiştir. Bu faktörler aşağıdaki alıntılarla belirtilmiştir.

Çok öğrendim. Araştırdım, yazdım, sordum ve hem sınıfta hem de bir araştırmayı ve bir soruna çözüm bulmayı öğrendim. Çok geliştiğimi gördüm (Eğitim-sonrası araştırma motivasyonu görüşmesi).

Bir şeyi değiştirebileceğimi gördüm. Danışmanlık yapacak birine ihtiyacım yok. Yaşadığım sorunları kimse daha iyi bilemez. (Eğitim-sonrası araştırma motivasyonu görüşmesi).

Arkadaşlarım sonuçları bir toplantıda paylaşmamı istedi. Bu mükemmel bir histi Eğitim-sonrası araştırma motivasyonu görüşmesi).

Son olarak, bazı katılımcılar araştırma katılımı sürecinde heyecanlandıklarını ve keyif aldıklarını belirtmişlerdir.

Gelecekte, hiçbir şeyin beni araştırma yapmaya motive etmeyeceğini biliyorum, ancak yeni etkinlik ve yöntemlerin yardımıyla bir problemi çözme heyecanı edebilir (Eğitim-sonrası araştırma motivasyonu görüşmesi).

Araştırmam için başvurduğum faaliyetler sonucunda öğrencilerimin daha hevesli olduklarını ve motive olduklarını fark ettim. (Eğitim-sonrası araştırma motivasyonu görüşmesi).

Motivasyonu Düşüren Faktörler

Katılımcılar, yönetimin ilgisizliği, zaman eksikliği, yüklenen programların eğitimden önce motivasyonu azaltan faktörler olduğunu belirtmiş olsa da, araştırma sürecinde deneyimledikleri zorluğu eğitimden sonra başka bir düşündürücü faktör olarak eklediler. Bu nedenle, eğitimin sonunda yaygın olarak belirtilen demotivasyon faktörleri; (a) idarenin ilgisizliği (N = 3), (b) araştırmanın zorlu süreci (N=2) ve (c) zaman eksikliği (N=2). Aşağıdaki alıntılar, bu faktörler hakkındaki duygularını gösterir.

Yönetimin desteğiyle daha çok motive olabilirdim (Eğitim-sonrası araştırma motivasyonu görüşmesi).

Araştırmanın kurumum için önemli olduğunu düşünmüyorum. Bu bazen beni etkisizleştiriyor (Eğitim-sonrası araştırma motivasyonu görüşmesi).

Sahip olduğumuz yük, okumak için gereken zaman, veri toplamak ve raporlar tümüyle düşkün görünüyor (Eğitim-sonrası araştırma motivasyonu görüşmesi).

Özetle, ankette en çok tercih edilen maddeler, mülakatlar ve yazılar, eğitim sonunda, mesleki gelişim, öğretme becerilerini geliştirme, problemlere çözüm bulma ve yeni yöntemleri denememe gibi faktörlerin motive edici etkenler olduğunu göstermektedir. Ayrıca, özgüvenin artması, görüşmelerde ve yazılarda bir başka motive edici faktör olarak da dile getirilmiştir. Ayrıca, katılımcılar meslektaşlarının ilgisinin motive edici olduğunu düşünmüşlerdir.

Öte yandan katılımcılar zamanın olmayışının, yüklenen programların ve idarenin ilgisizliğinin, eğitimden sonra araştırma yapmalarında motivasyon düşürücü olduğunu düşünmüşlerdir. Ayrıca, araştırma konusundaki uygulamalı deneyimle, bunun kolay bir süreç olmadığını ve eğitimin ardından demotivasyon faktörleri arasına araştırmanın zorluğunu da eklediler.

Eğitim Öncesi Araştırma Yeterliliği

Katılımcıların araştırmadaki etkinliği araştırmacının hazırladığı bir anketle (1 = doğru değil, 4 = çok doğru) (bk. Ek) ve eğitim öncesi görüşmeleri ve yazıları ile araştırılmıştır. Aşağıdaki tablo, eğitimden önce ankette en çok ve en az puan alan maddeleri göstermektedir.

Tablo 10. Eğitimden Önce uygulanan Araştırma Yeterliliği Anketinde En fazla ve En az Tercih Edilen Maddelerin Tanımlayıcı İstatistik Analizleri

En Çok Tercih Edilen Maddeler	M	SD	F	En Az Tercih Edilen Maddeler	M	SD	F
8 Bir sınıfı gözlemleyerek veri toplayabilirim.	3.17	.727	14	18 Verilerin analizi için istatistik analiz yapabiliyorum	1.58	.951	4
13 Veri toplamak için görüşme yapabiliyorum	3.23	.664	15	10 En uygun araştırma yöntemini seçebiliyorum	2.05	.555	3
14 Gözlem sırasında not tutarak bilgi toplayabilirim	3.23	.752	14	32 Farklı kaynaklardan toplanan verileri birleştirip analiz edebiliyorum	2.11	.658	4
20 Araştırmamın sonuçlarını yorumlayabiliyorum	2.58	.712	10				
28 ELT alanındaki konularla ilgili araştırma yapabiliyorum	3.11	.696	12				

Bu sonuçlar, katılımcıların veri toplamada (Madde 8; M = 3.17), görüşme yapmakta (Madde 13; M = 3.23) ve not almakta (Madde 14; M = 3.23) daha yeterli olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ELT alanında araştırma yapmakta (Madde 28; M = 3.11) ve sonuçları yorumlamak (Madde 20; M = 2.58) konusunda da kendilerini yeterli hissetmişlerdir. Ancak, istatistiksel veriler analizinde (Madde 18; M = 1.82), en uygun yöntemin (Madde 10; M = 2.05) seçilmesi, çeşitli araçlarla toplanan verilerin birleştirilmesi ve analiz edilmesi (Madde 32; M = 2.11) konularında daha az yeterli hissetmektedirler.

Eğitim öncesi görüşmeleri ve yazıların bulguları, yukarıda belirtilen bulguları desteklemenin yanı sıra, katılımcıların yeterlilik duygularının nedenlerini ortaya koymuştur. Ayrıca, bulgular katılımcıların neden bazı yönlerden yeterli hissetmediklerini de ortaya koymuştur.

Veri Analizi Konusunda Yeterlilik Duyguları

Anket sonuçlarına benzer şekilde, eğitim öncesi görüşmelerinin ve yazıların bulguları, 17 katılımcıdan 10'unun veri analizinde yeterince yeterli hissetmediklerini ortaya koymuştur. Veri analizi yapamama nedenleri ise; (a) yeterli bilgiye sahip olmamak (N = 8) ve (b) istatistiği analizi yapmanın tek yolu olarak düşünmek (N = 8). Bu nedenler aşağıdaki alıntılarda verilmektedir.

İstatistik analizi beni gerçekten korkutuyor. (Eğitim Öncesi Araştırma Yeterliliği Görüşmesi)

Veri Toplama Konusunda Yeterlilik Duygusu

Anket bulgularına paralel olarak, eğitim öncesi yapılan röportajlarda ve yazılarda, katılımcıların yarısından fazlası (N = 9) veri toplama konusunda yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Ancak, bunlardan 8'i yeterli bilgi sahibi olmadığından (N = 5) ve (b) sürecin zorluğu hakkındaki inançlarından (N = 4) dolayı yeterince hissetmediklerini belirtmiştir. Bu bulgular aşağıdaki alıntılarda tasvir edilmiştir:

Gerçekten bilimsel veri toplama yollarını bilmiyorum (Eğitim Öncesi Araştırma Yeterliliği Görüşmesi).

Veri toplama yöntemleri konusunda emin değilim. Veri toplama aşamalarını bilmiyorum (Eğitim Öncesi Araştırma Yeterliliği Görüşmesi).

Sonuçları Yorumlama Konusunda Yeterlilik Duygusu

Anket sonuçları, 7 katılımcının araştırma bulgularını yorumlamada yeterli hissetmediklerini göstermiştir. Bu bulguya paralel olarak, görüşmelerde ve yazılarda, aynı sayıda katılımcı (N = 7), (a) gerekli bilgiye sahip olmama (N = 3) ve (b) sadece sayısal verilerin düşünülmesi (n = 4) nedeniyle veri yorumlama yeteneğine sahip olmadığını belirtmiştir.

Sonuçları nasıl analiz edeceğimi ve istatistiki sonuçları nasıl yorumlayacağımı bilmiyorum. (Eğitim Öncesi, Araştırma yeterliliği görüşmesi).

Sayıları kontrol ederek daha büyük değerlerin bir şeyin daha fazla etkisini gösterdiğini söyleyebilirim. Bunun gibi yorumlar yapılabilir. Ancak bu yolun tüm sonuçlarda geçerli olup olmadığından emin değilim. (Eğitim Öncesi, Araştırma yeterliliği görüşmesi).

Tamamen istatistiksel bilginizle ilgili. Eğer iyi iseniz, yorumlamak kolay olabilir (Eğitim Öncesi, Araştırma yeterliliği görüşmesi).

Araştırma Yapma Konusunda Yeterlilik Duygusu

Anket sonuçlarına paralel olarak, eğitimden önceki görüşmeler ve yazılar, 13 katılımcının araştırmanın yürütülmesinde yeterli hissettiğini göstermiştir; bununla birlikte 17 kişiden 4 kişi, akademik olduğunu düşündükleri (N = 4) ve bunu nasıl yapacağını bilmedikleri için (N = 4) araştırma yapmaya yeterli hissetmediklerini belirtmiştir.

Araştırma çok akademik geliyor, bu yüzden kendimi yeterli hissetmiyorum (Eğitim Öncesi, Araştırma yeterliliği görüşmesi).

Yardıma ihtiyacım var. Bunu kendi başıma yapamıyorum çünkü nasıl yapacağımı bilmiyorum (Eğitim Öncesi, Araştırma yeterliliği görüşmesi).

Araştırma yapmak için gerekli bilgiye sahip olmalıyım. Şimdi, sahip değilim ve kendimi güvende hissetmiyorum (Eğitim Öncesi, Araştırma yeterliliği görüşmesi).

Özetle, anket sonuçları, görüşme ve yazı bulguları, katılımcıların yarısından fazlasının veri toplama, veri yorumlama ve araştırma yapma konusunda yeterli hissettiğini göstermiştir. Bu açıdan yetenekli olmadığını belirten katılımcıların yaygın nedenleri yeterli bilgi birikimine sahip olmamak, ve araştırmayı çok akademik olarak düşünmelerindedir. Öte yandan, hem anket hem de diğer veri kaynakları çoğu katılımcının, yeterli bilgi birikimine sahip olmadığından ve yalnızca istatistiksel analiz yapmayı düşündüğünden, veri analizinde yeterli hissetmediğini göstermiştir.

Eğitim Sonrası Araştırma Yeterliliği

Tablo 11 eğitim sonrası katılımcıların araştırma yeterliliği anketinde en çok ve en az tercih ettikleri maddeleri göstermektedir. Eğitimden önce, katılımcılar; veri toplama (Maddeler 3, 13, 14), veri yorumlama (Madde 20) ve araştırma yapma (Madde 28) konularındaki maddeleri en çok tercih etmişlerdir. Eğitim sonunda ise, gözlem yoluyla veri toplama (Madde 14; M=4.00), araştırma sorusu yazma (Madde 4; M=3.88), öğretmen araştırmasını tanımlama (Madde 1; M=3.82), veri yorumlama (Madde 20; M=3.76) ve araştırma yapma (Madde 24; M=3.64) konularını en yüksek oranda tercih etti.

Öte yandan, eğitimden önce istatistiksel analiz (Madde 18; M = 1.82), uygun yöntemin seçilmesi (Madde 10; M = 2.05) ve farklı enstrümanlarla toplanan verilerin analizi (Madde 32; M = 2.11) en az oranda tercih edilen maddelerken, eğitimden sonra, anket formu hazırlama (Madde 11; M = 2.41), istatistiksel analiz (Madde 18; M = 2.47) ve araştırma yapmak için zaman ayırma (Madde 25; M = 3.05) hakkındaki maddeler en az tercih edilmiştir.

Tablo 11. Eğitim Sonrası Araştırma Yeterliliği Anketinde En Çok ve En Az tercih Edilen Maddelerin Tanımlayıcı İstatistikleri

En Çok Tercih Edilen Maddeler	M	SD	F	En Az Tercih Edilen Maddeler	M	SD	F
14 Gözlem yaparken bilgi toplamak için not tutabilirim	4.00	.492	17	11 Anket hazırlayabilirim	2.41	.870	3
4 Araştırma sorularını yazabilirim	3.88	.332	17	18 Verilerimi analiz etmek için istatistik kullanabilirim	2.47	.717	6
1 Öğretmen araştırmasını tanımlayabilirim	3.82	.392	17	25 Araştırmaya yapmak için günlük yaşantımda zaman ayırabilirim	3.05	.658	14
20 Araştırma sonuçlarını yorumlayabilirim	3.76	.437	17	15 Anketle toplanan verileri analiz edebilirim	3.05	.747	14
24 ELT alanındaki konularla ilgili araştırma yapabilirim	3.64	.507	17				
31 Gözlemle toplanan verileri analiz edebilirim	3.47	.514	17				
9 Transkripsiyonlardaki verileri analiz edebilirim	3.35	.492	17				
16 Verileri kategori ve kodlamalarla analiz edebilirim	3.29	.587	16				

Wilcoxon Signed Rank testi, eğitimin katılımcıların araştırmadaki etkinlik duyguları üzerindeki etkisinin önemini görmek için yapılmıştır. Anlamlılık değeri, araştırmanın katılımcıların etkinlik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik yarattığını göstermiştir ($Z = -3.408$, $p = .001$). Ek olarak, sıra istatistikleri, 15 katılımcının daha yüksek puan aldığını ve öğretimin ardından etkinlik ölçeğinde 2 puanının aynı olduğunu göstermiştir (Tablo 12'ye bakınız).

Tablo 12. Araştırma Yeterliliği Anketi Sıra İstatistikleri

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Son - Ön	Olumsuz Sıralar	0 ^a	,00	,00
	Olumlu Sıralar	15 ^b	8,00	120,00
	Ties	2 ^c		
	Toplam	17		

a. Son < Ön

b. Son > Ön

c. Son = Ön

Bulgular, görüşme ve yazılardan elde edilen verilerle tamamlandı. Katılımcıların neden aşağıdaki yönlerden etkili ve etkisiz hissettiklerini anlamalarına yardımcı oldular; (1) araştırma yapmak, (2) veri analizi, (3) sonuçların yorumlanması ve (4) veri toplama.

Araştırma Yapma Konusunda Yeterlilik Duygusu

Eğitmeden önce, ankete katılan 5 katılımcı, ELT alanında konuyla ilgili araştırma yapma konusunda yeterince yeterli olmadıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, eğitmeden önceki görüşme ve yazılar, 17 kişiden 4ünün araştırma yapma konusunda yeterli olmadığını göstermiştir. Ancak, eğitimin ardından, ankette, tüm katılımcılar ($N = 17$), ELT alanındaki konular hakkında araştırma yapma yeteneğine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Anket bulgularına paralel olarak, 15 katılımcı eğitim sonrası görüşmelerde çoğunlukla uygulamalı deneyimlerden dolayı araştırma yapmakta yeterli olduklarını belirtmişlerdir.

Bu dersten önce, nasıl araştırma yapacağımı bilmiyordum. Fakat prosedürü ve öğretmen araştırmasının döngüsünü öğrendikten sonra, hem tasarım hem de araştırma yapmak konusunda kendime daha çok güveniyorum. (Eğitim Sonrası, Araştırma Yeterliliği Görüşmesi).

Hem araştırma yapmayı hem de sınıftaki sorunlara nasıl çözüm bulacağımı öğrendim (Eğitim Sonrası, Araştırma Yeterliliği Görüşmesi).

INSET kursu bana ilham verdi ve güven verdi ve problemimi sistematik olarak nasıl incelediğimi öğrendim. Ayrıca bir araştırma yapmanın önemini ve gerçek sorunlara bazı çözümler getirmemde bana yardımcı oldu. Bir projenin nasıl daha verimli tasarlanacağı konusunda net bir fikrim vardı. (Eğitim Sonrası, Araştırma Yeterliliği Görüşmesi).

Veri Analizi Konusunda Yeterlilik Duygusu

Eğitim öncesinde, ankete katılan 13 kişi istatistiksel analiz yapamadıklarını ve 17 katılımcıdan 10'unun görüşmelerde veri analizinde yeterince yeterli olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretim öncesi sonuçlara benzer şekilde 11 katılımcı, anketten sonra ankette istatistiksel veri analizinde yetersiz kaldığını belirtmiştir. Ayrıca, eğitim sonrası mülakatlar, 10 katılımcının istatistiksel analiz yaparken yeterli olmadığını göstermiştir. Bununla birlikte, tüm katılımcılar, anket ve gözlem notlarının analizini yapabileceklerini ve kod yazabileceğini belirtmişlerdir. Bu bulgu, öğretim sonrası röportajlarla da desteklenmiştir. 17'den 13 katılımcı, nitel veri analizi yapmak için yeterli olduklarını hissetmişlerdir (örneğin kodlama).

Kodlamayı yapacak kadar yeterliyim ama istatistiksel analizde pratiğe ihtiyacım var. (Eğitim Sonrası, Araştırma Yeterliliği Görüşmesi).

Veri analizinde uzman olduğumu söyleyemem ama yazım amaçlarına göre kodlama yoluyla yazılı verilerin nasıl analiz edileceğini biliyorum. (Eğitim Sonrası, Araştırma Yeterliliği Görüşmesi).

Veri Yorumlama Konusunda Yeterlilik Duygusu

Eğitim başlangıcında, anket sonuçları, mülakatlar ve denemeler, 7 katılımcının araştırmanın bulgularını yorumlama konusunda yeterli olmadıklarını göstermiştir. Ancak INSET kursundan sonra, 17 katılımcı ankette yeterli olduğunu ve 13 katılımcı eğitim sonrası mülakat ve denemelerde yeterli olduklarını belirtmiştir. Aşağıdaki alıntılar bu bulguyu göstermektedir.

Verileri yorumlamak genelde benim için eğlenceliydi, çünkü kendi sınıfının ürünü olan bir işi gerçekten bitirdiğimi hissettim. Sonuçları yorumlamak, araştırmanıza son şekli vermek gibiydi ve araştırmayı gerçek kılan şey buydu. (Eğitim Sonrası, Araştırma Yeterliliği Görüşmesi).

Aslında, veri yorumu analizden çok farklı değildir. Çünkü analiz ederken, sonuçlar bir şey ifade ediyor. (Eğitim Sonrası, Araştırma Yeterliliği Görüşmesi).

Veri Toplama Konusunda Yeterlilik Duygusu

Eğitimden önce, ankete katılan 15 katılımcı, görüşme yoluyla veri toplayabildiğini belirtmiş, 14 kişi not almada etkili olduğunu, 8 kişi ses / video kaydı ile veri toplayabildiğini belirtmiş ve 14 kişi de veri toplamak için gözlem yapabilecek güce yeterliliğe sahip olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, ön görüşmede, 9 katılımcının veri toplayabileceklerini düşündüklerini; Ancak, INSET kursundan sonra, anket bulguları tüm katılımcıların (N = 17) yukarıda belirtilen yollardan herhangi biriyle veri toplayabildiğini göstermiştir. Benzer şekilde, röportajlar ve denemeler, 15 katılımcının INSET kursundan sonra aşağıdaki alıntılarda da görüldüğü gibi yeterli olduğunu belirtmiştir.

Veri toplayabildiğimi söyleyebilirim çünkü hem sınıfta hem de araştırma sürecimizde üzerinde çalıştık. (Eğitim Sonrası, Araştırma Yeterliliği Görüşmesi).

Sınıf büyüklüğüm küçük olduğu için, veri toplama en azından miktar olarak çok zor değildi. Bir şekilde veri toplamayı başardım (Eğitim Sonrası, Araştırma Yeterliliği Görüşmesi).

Sonuç olarak, istatistiksel analiz, katılımcıların motivasyon düzeylerinde önemli bir değişiklik olmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, çalışma ile ilgili koşulları öğretim yoluyla etkilemenin mümkün olmadığı için şaşırtıcı değildir.

Ayrıca, anket ve görüşmeler, araştırmalarda motivasyon ve yeterlilik açısından benzer bulgular göstermiştir. Özellikle, problemlere çözüm bulma, mesleki gelişim, meslektaşlara yardımcı olma, öğretim materyallerini değiştirme, ekstra ödeme, terfi, yönetimin teşviki, eğitimden önce yaygın olarak bildirilen motive edici faktörlerdir. Ancak araştırma sürecine girdikten sonra, kazandıkları özgüven, deneyimledikleri heyecan, meslektaşlarının ilgisinin ve öğrencilerin geliştirilmesinin diğer motive edici faktörler olarak eklediler.

Ayrıca, görüşmelerde, katılımcılar idarenin ilgisizliğinin ve yüklenen programların eğitimden önce onları etkisiz hale getirdiğini belirtmişlerdir. Eğitimin sonunda, öğretmen-araştırmasını deneyimledikten sonra, süreç sırasında karşılaştıkları zorluğu başka bir dezavantaj faktörü olarak eklediler.

Katılımcıların araştırmadaki yeterliliği ile ilgili olarak, anket sonuçları ve görüşmelerin bulguları, katılımcıların büyük çoğunluğunun veri toplamada ve verilerin yorumlanmasında yeterli olduğunu ve eğitimden önce araştırmanın yürütülmesinde yeterli olduğunu göstermiştir. Bu açıdan yetenekli olmadığını belirten katılımcıların yaygın nedenleri yeterli bilgi birikimine sahip olmamak, araştırmayı akademik bir aktivite olarak düşünmeleriydi. Öte yandan, hem anket hem de diğer veri kaynakları, yeterli bilgi birikimine sahip olmadıklarından ve istatistiksel analizi tek yöntem olarak gördüklerinden, katılımcıların çoğunun veri analizinde etkili olmadıklarını göstermiştir. Eğitimden sonra, sonuçlar neredeyse tüm katılımcıların veri toplama, bulguların yorumlanması, araştırma yapma ve niteliksel veri analizi yapma konusunda etkili olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, istatistiksel analiz yapmak için yeterli derecede yeterli hissetmediler.

Bulguların özeti olarak INSET kursunun katılımcı EFL öğretmenlerinin araştırma bilgisi ve uygulaması üzerindeki olası etkilerine ilişkin olarak, katılımcıların araştırma bilgi ve uygulamalarında genişleme veya ayrıntılanmayı göstermiştir.

Katılımcıların araştırma bilgisiyle ilgili olarak, araştırma bilgilerinin genişlediği ve veri toplama yöntemleri, araştırma aşamaları, araştırma özellikleri ve veri analizleri gibi alt kavramların eğitimin ikinci haftasından başlayarak detaylandırıldıkları sonucuna varılabilir. Başka bir deyişle, katılımcıların öğretimden önceki ve sonraki araştırma bilgisi toplam kavramsal bir değişim göstermemiştir; Ancak, mevcut bilgi detaylandırıldı ve genişletildi. Özellikle anketler, anket, gözlem ve mülakatın başlangıcında tek veri toplama aracı olarak kullanılmasına rağmen, talimatlardan sonra, veri toplama araçları hakkındaki bilgilerini yazılı yansıtıcı dergiler gibi diğer kaynakları ve bilgi tabanlarına postnot notları ekleyerek genişletmişlerdir. Ayrıca, katılımcıların araştırmadan önce veri toplama sürecinin bir parçası olarak sistematik bir problem çözme süreci olarak tanımlanmış olmalarına rağmen, bu sürecin öğretime içten bir bakış açısı kazandırmak için mesleki gelişim ile olan yakın ilişkisi eğitimin sonunda ele alınmıştır. Bu nedenle, onların araştırma anlayışı bir mesleki gelişim yolu anlamına gelmeye başladı. Ayrıca, veri yorumlama ve paylaşma sonuçları, öğretim öncesi araştırma aşamaları arasında sayılmasa da, bu adımlar, eğitimden sonra araştırma tanımlarına eklenmiştir.

INSET kursunun, katılımcı EFL öğretmenlerinin araştırma pratiği üzerindeki olası etkileriyle ilgili olarak, bulgular, katılımcıların çoğunlukla dönem boyunca araştırma faaliyetlerine katılmaları nedeniyle katılımcıların araştırma pratiği duygularının genişlemesini veya ayrıntılandırıldığını ortaya koymuştur. Eğitimden önce ve sonra yapılan analiz, katılımcıların akademisyen ve öğretmenleri iki

farklı meslek olarak düşündüklerini ve aynı türden araştırma yapmamaları gerektiğini göstermiştir. Ancak, talimatlardan önce belirtilen nedenler sadece farklı meslek olmaları ve farklı endişeleri olmasıydı. Eğitim sonrası, farklı amaçların olması ve farklı yöntemlerin uygulanması gerekliliği, katılımcıların araştırma pratiğine ilişkin görüşlerine de eklenmiştir. Son olarak, katılımcılar, daha iyi öğretmek ve öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine yardımcı olmak amacıyla araştırmaya dahil olmanın kaçınılmaz olduğunu belirtmişlerdir. Yine de, bazı katılımcıları demotive eden yüklü programlar ve araştırma görevlerini engellemek de araştırma yapmamanın bir nedeni olarak görülmelidir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin araştırmaya katılımı konusunda mutabakata varılan katılımcıların yüzdesi, eğitimden sonra artmış olsa da, araştırma aşamalarını takip etme ihtiyacının zaman kaybı ve zahmetli olduğunu düşünmektedir.

Ayrıca, eğitimin ardından katılımcıların belirttiği araştırma katılımının faydaları şu şekildedir; mesleki gelişim için avantajlı olma, öğretme sorunlarına çözüm bulma, öğretme bağlamını daha iyi anlama, öğretme becerilerini geliştirme, motivasyonu artırma ve öğretme hevesini artırma yoluyla genişlemiştir. Bununla birlikte, literatürün gözden geçirilmesi, verilerin toplanması ve analiz edilmesi, odaklanılacak soruna karar verilmesi gibi zorluklar da belirtilmiştir.

Bu nedenle, eğitim, katılımcıların araştırma bilgi ve uygulamalarında, yukarıdaki bölümde daha ayrıntılı olarak ele alındığı gibi, araştırma bilgisine ilişkin toplam kavramsal değişim şeklinde herhangi bir değişikliğe neden olmamıştır. Katılımcıların ilk temel araştırma bilgisi, ders kapsamında öğretmen araştırmalarında elde edilen deneyimlerin bir sonucu olarak ele alınmıştır. Ayrıca, yine dersin gerekliliğinin bir parçası olarak deneyimlere ve okumalara duyulan elden dolayı, araştırmanın gerekliliği hakkındaki fikirleri farklı yönleri ve alt bileşenleri de içerecek şekilde hazırlanmıştır. Benzer şekilde, araştırma yapmanın faydaları hakkındaki fikirleri daha fazla benimsenmiştir.

İkinci olarak, katılımcıların araştırmaya yönelik motivasyonlarını ve yeterliliklerini araştırmak amacıyla, eğitim öncesi ve sonrası bulguları INSET kursundaki öğretimin, katılımcıların araştırmadaki etkililiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişikliğe yol açtığını, ancak motivasyon seviyelerinde önemli değişiklikler olmadığını göstermiştir. Ancak, sonuçlar, 10 katılımcının eğitimden sonra motivasyon ölçeğine daha yüksek puan verdiğini göstermiştir.

Özellikle, problemlere çözüm bulma, mesleki gelişim, meslektaşlara yardım etme, öğretim materyallerini değiştirme, ekstra ödeme, terfi, yönetim teşviki, eğitimden önce araştırma için motivasyonlarını etkilediği belirtilen dışsal faktörlerdir. Ancak araştırma sürecine girdikten sonra, kazandıkları özgüven, deneyimledikleri heyecanı, meslektaşlarının ilgisinin ve öğrencilerin geliştirilmesinin diğer motive edici faktörler olarak araştırıldığını da eklediler. Ayrıca, denemeler ve röportajlarda, katılımcılar yönetimin ilgisizliğinin ve programların yüklenmesinin başlangıçta onları demotive ettiğini belirtmişlerdir. Öğretmen-araştırması yaptıktan sonra, süreçte karşılaştıkları zorluğu başka bir dezavantaj faktörü olarak eklediler.

Ayrıca, katılımcıların çoğunluğu, veri toplamada, veri yorumlamada ve eğitimden önce araştırma yürütmede etkili hissettiler. Bu açıdan yeterli olmadığını ifade eden katılımcıların yaygın olarak belirtilen nedenleri yeterli bilgi birikimine sahip olmadıkları, akademik olarak araştırma yapmayı düşündükleridir. Öte yandan, hem anket hem de diğer veri kaynakları, yeterli bilgi birikimine sahip olmadıklarından ve istatistiksel analizi tek yöntem olarak gördüklerinden, katılımcıların çoğunun veri analizinde etkili olmadıklarını göstermiştir. Eğitimin sonunda, sonuçlar neredeyse tüm katılımcıların veri toplama, bulguların yorumlanması, araştırma yapma ve niteliksel veri analizi yapma konusunda etkili olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, istatistiksel analiz yapmak için yeterli derecede yeterli hissetmediler. Bu nedenle, eğitim, uygulamalı ödevler ve INSET kurslarındaki araştırma katılımı, katılımcıların araştırmadaki içsel motivasyonu ve yeterliliği önemli ölçüde etkilemiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı, INSET kursunun, TEFL'de yer alan bir yüksek lisans programındaki gerekli bileşenlerinden biri olarak, EFL öğretmenlerinin kendi öğretim uygulamalarında kendi uygulamalarını araştırabilecek motivasyonlu ve yeterli öğretmen-araştırmacılar olarak daha fazla gelişmesine yardımcı olmak için olası katkılarını araştırmaktır. Bunu yaparken, eğitimin katılımcıların araştırma bilgisi ve uygulamaları üzerindeki etkisi, araştırma için motivasyon, araştırmadaki yeterlilikleri değerlendirildi. Son olarak, INSET kursunun göreceli katkısı ve araştırma bilgisine katmış oldukları diğer MA dersleri hakkındaki fikirleri analiz edilmiştir.

Eğitimin katılımcıların araştırma bilgisi üzerindeki etkilerini araştırmak amacıyla, sonuçlar katılımcıların INSET kursu öncesinde bazı araştırma bilgilerinin olduğunu göstermiştir. Özellikle, araştırmanın sistematik bir şekilde bazı adımları izleyerek veri toplayarak problemleri çözmenin bir yolu olduğunu biliyorlardı. Ayrıca, verilerin analiz edilmesi gerektiğinin farkındalardı. Bununla birlikte, istatistiksel analizin analiz için tek yol olduğuna inanmaktalardı. Ayrıca, eğitimin başlangıcından itibaren, araştırmanın pragmatik perspektifini ortaya koyan öğretmenlere yönelik fikirler vermek için araştırma sonuçlarının önemi vurgulanmıştır (Borg, 2013). Araştırmanın hem akademisyenler hem de öğretmenler tarafından yapılabileceğini düşünmelerine rağmen, katılımcıların araştırma anlayışlarının, akademik ve öğretmen araştırmasının spesifik özelliklerini bilmedikleri anlamında eksik olduğu da dikkate değerdir. Bu nedenle, katılımcıların, kendileriyle ilgili detayları bilmeden genel bir kavram olarak araştırma yaptıklarını söyleyebiliriz.

Bu sonuçlar, öğretmenlerin araştırma kavramlarını araştıran önceki araştırmalarla uyumludur (Borg, 2009, 2013; McNamara, 2002; Rainey, 2000; Ratcliffe vd., 2004). Bu çalışmaların tümü, herhangi bir resmi öğretime maruz kalmadan öğretmenlerin araştırma bilgisi için kanıt sağlamıştır.

Katılımcıların eğitimden önce araştırmaya katılımları ile ilgili bulgular, katılımcıların çoğunun problemleri çözmek ve daha iyi öğretmek için öğretmenlerin araştırmaya katılmasına rağmen, bazılarının zaman sınırlamaları, yüklü programlar ve araştırma yapmak hakkında çok fazla şey bilmemek nedeniyle araştırma yapmadıklarını ifade ettiğini göstermiştir.

Katılımcıların araştırmaya dahil olmasını engellediği belirtilen bu engeller, daha önce yapılmış birçok araştırmaya paralel olmuştur (Allwright, 1993; Allison ve Carey, 2007; Atay, 2006; Borg, 2003, 2007, 2009; Burns, 2009; Edwards ve Willis 2005; Henson, 2001; Maharaj-Sharma, 2011). Bütün bu çalışmalar, öğretmenlerin araştırmayı aktif olarak uygulamalarını engelleyen faktörlere ışık tutmaktadır.

Öte yandan, araştırmaya katılım ile belirli bir ilişki içinde, katılımcıların çoğunluğu, kurumların kütüphaneleri aracılığıyla yayınlanmış araştırmaları okuduklarını belirtmiştir. Katılımcıların çoğu, akademisyenlerin ve öğretmenlerin amaçlarındaki farklılıklar nedeniyle farklı araştırmalar yapmaları gerektiğine inanmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin nasıl çalıştığını araştıran bazı çalışmaların bulgularına (Borg, 2003, 2007, 2009, 2013) uygundur. Ayrıca, daha önce de belirtildiği gibi, bazıları tartışma forumlarını okumayı tercih etmektedir. Fikirleri tartışmak ve paylaşmak için online platformlar olan forumları okumak için yapılan bu tercih, katılımcıların yayınlanmış araştırmanın uygulanamaz sonuçlarla dolu bir şekilde anlaşılmasında zorlandığı önceki çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir (Borg, 2003, 2007, 2009, 2013).

Eğitimin etkisini araştırmak için, katılımcıların araştırma bilgisi ve pratiği de, okuma, tartışma, yansıtma ve araştırma yapmaları gereken 15 haftalık bir eğitimden sonra incelenmiştir. Bulgular, katılımcı öğretmenlerin araştırma bilgisinde hiçbir farklılık göstermedi; Ancak, INSET kursu içinde bir yapı olarak daha ayrıntılı bir araştırma yapısı oluşturarak, eğitimden önce sahip oldukları mevcut bilginin detaylandırıldığı ve genişlediği açıktır.

Bu bulgular bir yüksek lisans programı gibi resmi ortamlarda yapılan çalışmaların bulguları ile uyumludur (Atay, 2008; Borg, 2009; Edwards ve Willis, 2005; Kiely vd., 2004; Reis-Jorge, 2007; Wyatt, 2010; Yaylı, 2012). Katılımcıların araştırma bilgisinde herhangi bir değişiklik olmadığı ancak

genişlemenin olduğu ortaya çıkmış olsa da, tüm bu çalışmalarda, BA mezunu katılımcıların önceden var olan araştırma bilgisiyle başladıkları ve daha sonra maruz kaldıkları resmi eğitimle genişletilmesi muhtemeldir.

Ayrıca, katılımcılar, öğretim süreçleri hakkında bilgi edinmek için araştırma sürecinin mesleki gelişim ile olan yakın ilişkisini vurgulamışlardır. Bu nedenle, daha önce yapılan çalışmalarda sıkça dile getirilen bir mesleki gelişim yolu olarak araştırmayı düşünmeye başlamışlardır (Akyel, 2000; Atay, 2006, 2008; Benton ve Wasko, 2000; Gao ve Kwan Chow, 2012; Korucu, 2011; Macaro ve Mutton, 2002; Stremmel, 2002).

Eğitimin katılımcıların araştırma bilgisine olan etkisinin araştırılmasına ek olarak, eğitim sonunda araştırma uygulamaları üzerindeki etkileri de araştırılmıştır. Bulgular, katılımcı öğretmenlerin teori ve uygulama arasındaki boşluğa olan inançlarını ön plana çıkardı. Daha önce de belirtildiği gibi, farklı amaç ve yöntemlerle akademik araştırmada bulunan öğretime uygulanacak problemleri ve pratik fikirleriyle ilgili hiçbir şey bulma konusunda derin kaygıları vardı. Ayrıca akademisyenlerin öğretim bağlarının gerçekliğinden çok uzak olduklarına inanmışlardır. Freeman'ın (1996) belirttiği gibi, bu anlayış aynı zamanda bazı araştırmacıların hikayenin sahibini merkeze yerleştirmemesinden kaynaklanıyor olabilir. Ek olarak, akademik makalelerin sıkı bir şekilde kontrol edilen araştırma metodolojisi, öğretmenlerin akademik araştırmaları okumalarını engellemiş olabilir.

Katılımcı öğretmenlerin araştırma pratiğiyle spesifik bir ilişki içinde, INSET kursu, çoğunlukla bir uygulamalı etkinliklere katılımı sağlaması nedeniyle bazı değişikliklere neden olmuştur. Yine de, öğretmenlerin araştırmaya katılımı konusunda mutabakata varılmış olan katılımcıların yüzdesi, eğitimden sonra artmış olsa da, akademik araştırmaların adımlarını takip etmenin çok zaman alıcı olduğunu ve yoğun bir süreç olduğuna inanıyorlardı. Katılımcılar ayrıca, literatürü gözden geçirme, veri toplama ve analiz etme gibi, üstesinden gelmek zorunda oldukları zorluklardan da şikayetçi olmuşlardır.

Şu anda, dil öğretmenlerinin INSET kursunda öğrendiklerini, günlük bir yaşamda araştırma amaçlı olan zorlu ve katı döngü nedeniyle günlük yaşamlarına uygulamalarının mümkün olmadığı konusunda ortak bir görüş bulunmaktadır. Ancak, TEFL programında araştırmacının yeri bir MA programı olduğundan, akademik amaçlar için tüm gereklilikleri yerine getirmek gerekiyordu. Bu nedenle, Allwright'ın (1998) önerdiği gibi, yeterli zamana ve desteğe sahip olmayan ve acı çekerek isteksizce amatör araştırma yapacak olan EFL öğretmenleri için böyle bir yük yaratmak yerine, kendi bağlarındaki sorunları anlamaya ve pratik bulmaya teşvik edilmelidirler. Daha esnek bir araştırma döngüsü içinde çözümler. Öğretim amaçları için, katılımcıların araştırma projelerini kamuoyuna sunmaları gerekiyordu. Ancak, yüksek lisans programında araştırma yaptıklarında, bu kadar sıkı bir döngüye uymak zorunda kalmamakta ve raporlarını kamuya açıklamak zorunda kalmamaktadırlar. Bunun yerine, sadece pratik çözümler bulmak amacıyla araştırma yapabilirler.

Katılımcıların araştırma bilgi ve uygulamalarına ek olarak, araştırmada hem araştırma hem de yeterlilik için motivasyonları, eğitimden önce ve sonra da araştırılmıştır. Öğretmenlerin araştırma motivasyonu anketi, mülakat ve yazılarındaki bulgular, mesleki gelişimin, ELT'deki sorunların merak edilmesinin ve problemlerin çözülmesinin, onları daha çok motive eden faktörler olduğunu göstermiştir. Öte yandan, yüklü programlar ve esnek olmayan müfredatlar, eğitimden önce motivasyonu düşürdüğü hissedilmiştir. Eğitimden sonra, mesleki gelişim, problem çözme, öğretme yeteneklerini geliştirme motive edici faktörler arasındaydı. Öte yandan, araştırma sürecinin zorluğu, idari desteğin eksikliği ve yüklü programların da motivasyon düşürücü olduğu hissediliyordu. Katılımcıların araştırmaya katılımı sırasında karşılaştıkları zorluk, eğitim amaçlı gerekli olan yüklü müfredat ve sıkı araştırma döngüsü nedeniyle olmuştur. Ancak, INSET kursunda öğrendikleri teorik bilgileri, öğretim bağlarında karşılaştıkları problemlere pratik çözümler bulmak için uygulayabilirler.

Bu bulgular öğretmenleri motive eden ve onurlandıran faktörlere ışık tutan önceki çalışmaları desteklemektedir (Wilby, 1989; Coladarci, 1992; Pennington, 1992; Nunan ve Lamb, 1996; Gherali-Roussos, 2003; Suslu, 2006; Praver ve Oga-Baldwin, 2008; Bernaus vd., 2009; Fallout, 2010). Dahası, bu sonuçlar, odak noktası öğretmenlerin araştırma görevine odaklandığı çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir (Hardre vd., 2011).

Eğitimin araştırmaya yeterliliğine olan etkisiyle ilgili olarak, eğitimden önce, anket sonuçları, görüşme ve yazı sonuçları katılımcıların yarısından fazlasının veri toplama, veri yorumlama ve araştırma yapma konusunda yeterli olduğunu göstermiştir. Öte yandan, katılımcıların çoğu, yeterli bilgi birikimine sahip olmadığından ve istatistiksel analizi tek yol olarak düşünmekten dolayı veri analizinde yeterli hissetmemektedirler. Eğitimden sonra, sonuçlar neredeyse tüm katılımcıların veri toplama, bulguların yorumlanması, araştırma yapma ve niteliksel veri analizi yapma konusunda yeterli hissettiklerini göstermiştir. Bununla birlikte, hala, derste istatistiksel analiz yapmak için yeterli düzeyde yeterli beceriye sahip olmadıkları için, ilgili derste istatistiksel analizlere ilişkin uygulamalı deneyime ve uygulamalı deneyime bağlı olabilir. Sonuç olarak, bulgular, eğitimin katılımcıların araştırmalardaki yeterlilik duygularını önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir.

Eğitimin katılımcıların yeterlilik duyguları üzerindeki bu olumlu ve anlamlı etkisi, araştırmının bu duygulara olan etkisini araştıran önceki çalışmaların bulgularına benzer bulunmuştur (Cabaroğlu, 2014; Cooper-Twamley, 2009; Henson, 2001; Liu, 2009; Seider ve Lemma, 2004). Ayrıca, araştırmının bulguları, araştırmının öğretim yerine araştırmadaki etkililik duyguları üzerindeki etkisini gösteren sonuçlar sağlayarak alana katkıda bulunmaktadır.

Öneriler

Bu çalışmanın hem INSET kursu hem de dil öğretmeni eğitimi alanı için önerileri vardır. Başlangıç olarak, bu çalışmanın sonuçları, lisans ve lisansüstü öğretmen eğitimi programlarının tasarımına yönelik içgörüler sağlamıştır. Dil öğretmenleri lisans yıllarında araştırmaya dahil edilmeli ve öğretmenlik kariyeri boyunca kendi öğretim uygulamalarını incelemek için gerekli bilgiler sağlanmalıdır. Buna ek olarak, dil öğretmenleri için mesleki gelişim ortamları olarak hizmet veren TEFL programlarındaki yüksek lisans eğitimi, yüksek lisans öğrencilerinin araştırma becerilerini, teorik ve uygulamalı dersler arasındaki uçurumu daraltmak amacıyla ders müfredatlarına geliştirmelerini amaçlayan araştırma katılımı ve etkinlikleri aracılığıyla uygulamalı bir deneyime dahil edilmelidir.

İkinci olarak, bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin araştırmaya katılımını engelleyen faktörlerin yöneticiler tarafından dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Yani, dil öğretmenlerinin çalışma koşulları, onlara uygulanan müfredat dışı sorumluluklar ve iş yükleri, eğitimciler mesleki gelişim için biraz zaman tanıyabilmek için geliştirilmelidir. Ayrıca, yöneticiler farkındalığa sahip olmalı ve dil öğretmenlerinin mesleki gelişimine bu türden katılımın katkısı konusunda bilinçli olmalıdır. Başka bir deyişle, öğretmenleri bu tür etkinliklere katılmaları için desteklemeli ve teşvik etmelidirler.

Bulgular ayrıca, araştırma katılımı sürecine değer verilmesine rağmen, katılımcıların, çoğunlukla öğretmen-araştırma döngüsünün esnek olmayan doğasından kaynaklanan zorlu araştırma katılım sürecinden şikayet ettiklerini göstermiştir. Bu nedenle, Allwright'ın (1993, 1998, 2007) önerdiği gibi, zorlayıcı olan ve öğretme bağlamı hakkında olumsuz bir duyguya neden olan sorun yerine problem çözme ve şaşırtıcı olay yerine anlayışa yer verilmelidir. Daha sonra, sonuçlar EFL öğretmenlerinin akademik araştırmalarda geçerli fikirleri anlama ve bulmada zorluk yaşadıklarını göstermiştir. Bu nedenle, öğretmenler ve araştırmacılar arasındaki işbirliği ve işbirliği geliştirilmeli ve öğretmenlere öğretim bağlamlarında geçerli geçerli ve güvenilir bulgular sağlanmalıdır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın da bazı sınırlılıkları vardır. İlk sınırlılık, araştırmacının eğitim olarak hizmet veren INSET kursunu vermesi gerçeğinde yatmaktadır. Başka bir deyişle, veri toplama süreci boyunca harici bir araştırmacının olmaması, oğretim görevlisi olan araştırmacının kredibilitelerini ve nesnelliliğini etkilemiş olabilir. Ayrıca, araştırmacının dersin oğretim yesi olması nedeniyle, katılımcılar roportajlar sırasında ve denemelerinde gerçek duygularını belirtmekten çekinmiş olabilirler. Ancak, veri toplamanın oğretim ile bağlantılı olması nedeniyle başka bir araştırmacı tarafından veri toplanması mümkün değildi.

Dahası, rgn eğitim ortamında olmak ve adaletle ilgili kaygılardan dolayı, katılımcılar zorlayıcı ve yorucu olan yapılandırılmış bir araştırma sürecine girmeye zorlanmışlardır.

Son olarak, araştırma, eğitimin katılımcıların araştırma bilgisi ve uygulaması üzerindeki etkisini araştırmıştır. Eğitimlerin uzun vadeli etkilerini görebilmek için, katılımcılar TEFL programında yapılandırılmış yüksek lisans programlarından oğretim bağlamında takip edilmelidir. Maalesef, zaman kısıtlamaları nedeniyle, sadece talimatın doğrudan etkileri araştırılmış olabilir.

Daha fazla Araştırma için öneriler

nceki bölümde ele alınan sınırlılıklara rağmen, bu çalışma daha fazla araştırma için temeller sağlamaktadır. Her Őeyden önce, oğretmenleri motive eden ve engelleyen faktörler farklı bağlamalarda değişebileceğinden, bu çalışmanın farklı bağlamalarda çoğaltılması önerilmektedir. Ayrıca, eğitim sistemleri ve okul kültürlerindeki farklılıkların bir sonucu olarak, farklı ülkelerdeki oğretmenlerin araştırma bilgisindeki farklılıkları araştırmak için daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Ayrıca, INSET kursunun müfredatı, sıkı tasarımından kaynaklanan zorluğa bağlı olarak değiştirilmelidir. Daha fazla araştırma, yapılandırılmış bir bağlam olan TEFL programında MA'nın sınırları dışındaki katılımcıların araştırma uygulamalarını da araştırmalıdır. Son olarak, daha önce araştırılmadığı için, EFL oğretmenlerinin farklı bağlamlardaki araştırmalardaki araştırma ve etkinlik motivasyonlarını araştırmak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Kaynakça

- Akbulut, Y., Şahin, Y. L. ve Erişti, B. (2010). Development of a scale to investigate cybervictimization among online social utility members. *Contemporary Educational Technology*, 1(1), 46-59.
- Akyel, A. S. (2000). Collaboration to Explore Teaching: A Case Study Report. *TESL Canada Journal*, 18(1).
- Allison, D. ve Carey, J. (2007). What do university language teachers say about language teaching research?. *TESL Canada Journal*, 24(2), 61-81.
- Allwright, D. (2005). Developing principles for practitioner research: The case of exploratory practice. *Modern Language Journal*, 89(3).
- Allwright, D. ve Bailey, K. (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allwright, D. (1993) Integrating 'research' and 'pedagogy': appropriate criteria and practical possibilities. J. Edge ve K. Richards (Ed.), *Teachers develop teachers research* içinde (s. 125-135). Oxford: Heinemann.
- Allwright, D. (1998). Contextual factors in classroom language learning: An overview. K. Malmkjar ve J. Williams (Ed.), *Context in Language Learning and Understanding* içinde (s. 115-134). Cambridge: Cambridge University Press.
- Allwright, D. (2007). Practitioner research. *Language Teaching Research*, 11(1).
- Atay, D. (2006). Teachers' professional development: Partnerships in research. *TESL-EJ*, 10(2).
- Atay, D. (2008). Teacher research for professional development. *ELT Journal*, 62(2).
- Ashton, P., Buhr, D. ve Crocker, L. (1984). Teachers' sense of efficacy: A self- or norm-referenced construct. *Florida Journal of Educational Research*, 26(1), 29-41.
- Benton, J. ve Wasko, J. (2000). Anything worthwhile takes time: Eight schools discuss impacts and impressions of doing action research. *Networks: An Online Journal of Teacher Research*, 3(1).
- Bernaus, M., Wilson, A. ve Gardner, R. C. (2009). Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement. *Porta Linguarum*, 12, 25-36.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(02), 81-109.
- Borg, S. (2006). Conditions for teacher research. *English Teaching Forum*, 4, 22-27.
- Borg, S. (2007). Research engagement in English language teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 731-747.
- Borg, S. (2009). English language teachers' conceptions of research. *Applied Linguistics*, 30(3), 358-388.
- Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, 43(4), 319-429.
- Borg, S. (2013). *Teacher research in language teaching: A critical analysis*. Cambridge University Press.
- Brown, D. ve Lee, H. (1994). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Pearson.
- Burns, A. (2009). *Doing Action Research in Language Teaching: A guide for practitioners*. New York and London: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (3. bs.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Cabaroğlu, N. (2014). Professional development through action research: Impact on self-efficacy. *System*, (4), 79-84.
- Carr, W. ve Kemmis, S. (1985). *Becoming critical: Knowing through action research*. Victoria: Deakin University Press.
- Chagon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21, 257-272.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of Efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.

- Cooper-Twamley, S. M. (2009). *Action research and its impact on teacher efficacy: A mixed methods case study* (Yayımlanmamış doktora tezi). Baylor University.
- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Edwards, C. ve Willis, J. (2005). *Teachers exploring tasks in English language teaching*. Palgrave: MacMillan.
- Fallout, J. (2010). Strategies for teacher motivation. *The Language Teacher*, 34(6).
- Freeman, D. (1996). Redefining the relationship between research and what teachers know. K. M. Bailey ve D. Nunan (Ed.), *Voices from the language classroom* içinde (s. 88-115). Cambridge University Press.
- Gao, X. ve Chow, A. W. K. (2011). Primary school English teachers' research engagement. *ELT Journal*, 66(2).
- Gebhard, J. ve Oprandy, R. (1999). Exploring our teaching. J. Gebhard ve R. Oprandy (Ed.), *Language teaching awareness: A guide to exploring beliefs and practices* içinde (s. 3-19). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gherali-Roussos, E. (2003). The motivation of English language teachers in Greek secondary schools (Yayımlanmamış doktora tezi). Nottingham University.
- Gibson, S. ve Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (1985). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of Qualitative Research*, 2, 163-194.
- Güven, S. ve Çakır, O. (2012). A study on primary school English teachers' self-efficacy beliefs. *Education and Science*, 37(163), 43-52.
- Hardre, P., Beesley, A., Miller, R. ve Pace, T. (2011). Faculty motivation to do research: Across disciplines in research-extensive Universities. *The Journal of the Professorsiate*, 5(1).
- Harmer, J. (2001). *The practice of english language teaching*. Essex: Longman Press.
- Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17.
- Henson, R. K., Kogan, L. R. ve Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 404-420.
- Jie-ying, Y. (2011). Teacher efficacy and college English teaching. *Asia-Pacific Science and Culture Journal*, 1(1).
- Kemmis, S. (1980). *Action research in retrospect and prospect*. Australian Association for Research in Education toplantısında sunulmuş bildiri, Sydney, Australia.
- Kline, P. (1994) *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Korucu, S. (2011). *The use of action research as a model in the professional development of an English teacher: A case study* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Lankshear, C. ve Knobel, M. (2004). *A handbook for teacher research: From design to implementation*. Open University Press.
- Lee, J. (2009). *Teachers' sense of efficacy in teaching English, perceived English language proficiency, and attitudes toward the English language: A case of Korean public elementary school teachers* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ohio State University.
- Liu, K. (2009). Action research: Impact of holistic method on teacher candidates' self-efficacy. 18th Annual Conference of the Global Awareness Society International konferansında sunulmuş bildiri.
- Macaro, E. ve Mutton, T. (2002). Developing language teachers through a co-researcher model. *Language Learning Journal*, 25, 27-39.
- Maharaj-Sharma, R. (2011). Case study of five science teachers' understandings of classroom research and their willingness to become active classroom researchers. *Asian Social Science*, 7(9).
- McNamara, O. (2002). Evidence-based practice through practice-based evidence. O. McNamara (Ed), *Becoming an Evidence-based Practitioner* içinde (s. 15-26).

- Nunan, D. (1989). *Understanding language classrooms*. Prentice Hall.
- Nunan, D. ve Lamb, C. (1996). *The self-directed teacher*. Cambridge University Press.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. Maidenhead, PA: Open University Press.
- Pennington, M. C. (1992). Motivating English language teachers through job enrichment. *Language, Culture and Curriculum*, 5(3).
- Praver, M. ve Oga-Baldwin, W. (2008). What motivates language teachers? Investigating work satisfaction and second language pedagogy. *Polyglossia*, 14.
- Rainey, I. (2000). Action research and the English as a foreign language practitioner: Time to take stock. *Educational Action Research*, 8(1), 65-91.
- Ratcliffe, M., Bartholomew, H., Hames, V., Hind, A., Leach, J., Millar, R. ve Osborne, J. (2004). *Science education practitioners' views of research and its influence on their practice*. York: Department of Educational Studies, University of York.
- Reis-Jorge, J. (2007). Teachers' conceptions of teacher-research and self-perceptions as enquiring practitioners - A longitudinal case study. *Teachers and Teacher Education*, 23.
- Richards, J. C. ve Lockhard, C. (1994). *Reflective teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Roth, W. M. (2007). *Doing teacher-research: A handbook for perplexed practitioners*. Sense Publishers.
- Seider, S. N. ve Lemma, P. (2004). Perceived effects of action research on teachers' professional efficacy, inquiry mindsets and the support they received while conducting projects to intervene into student learning. *Educational Action Research*, 12(2), 219-238.
- Stremmel, A. (2002). Nurturing professional and personal growth through inquiry. *Young Children*, 57(5), 62-70.
- Suslu, S. (2006). Motivation of ESL teachers. *The Internet TESL Journal*, 12(1).
- Swanson, P. B. (2010). Efficacy and language teacher attrition: A case for mentorship beyond the classroom. *The NECTFL Review*.
- Tabachnick, B. ve Fidell, L. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn & Bacon.
- Tangen, D. (2007). *A contextual measure of teacher efficacy for teaching primary level students who have ESL* (Yayımlanmamış doktora tezi). Queensland University of Technology.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tremblay, M. A., Blanchard, C. M., Taylor, S., Pelletier, L. G. ve Villeneuve, M. (2009). Work extrinsic and intrinsic motivation scale: Its value for organizational psychology research. *Canadian Journal of Behavioral Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 41(4), 213.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. ve Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Waugh, R. F. (2002). Creating a scale to measure motivation to achieve academically: Linking attitudes and behaviours using Rasch measurement. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 65-86.
- Wilby, P. (1989). The secret of successful schools. *Reproduced in The Straits Times*, 4.
- Wyatt, M. (2010). An English teacher's developing self-efficacy beliefs in using groupwork. *System*, 38(4).
- Yaylı, D. (2012). A hands on experience of English language teachers as researchers. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 16(2), 255-271.

Ekler

Araştırma Yeterliliği Görüşme Soruları

1. Araştırma yapma konusunda yeterli hissediyor musunuz? Neden?
2. Sınıfınızdaki sorunları araştırma konusunda yeterli hissediyor musunuz? Neden?
3. Problemleri çözmek için ihtiyacınız olan verileri toplayabilir misiniz?
4. Topladığınız verileri analiz edebilir misiniz? Neden?
5. Uygulamalarınızdaki sonuçları raporlayabilir misiniz?
6. Öğretmenliğinize sonuçları aktarabilir misiniz?
7. Yayınlanmış araştırmayı anlayabilir misiniz?

Araştırma Motivasyonu Görüşme Soruları

1. Bir öğretmeni araştırma yapmak için ne motive eder?
2. Araştırma yapmak için yeterince motivasyonun var mı?
3. Evetse ne motive eder?
4. Hayırsa ne demotive eder?
5. Alandaki son araştırmaları okur musun? Neden?
6. Sonuçları öğretimine aktarır mısın? Neden?
7. Araştırma yapman dışsal mı içsel faktörlerden mi kaynaklanıyor?

İNSET ve diğer derslerin araştırma bilgisine katkılarını ölçmeye yönelik görüşme ve yazı soruları

1. İNSET kursu ve diğer kurslar araştırma bilginizi geliştirmenize yardımcı oldu mu? Evet ise, nasıl?
2. Aldığınız derslerden hoşlandın mı? Evet ise, kurslarda en çok neyi beğendiniz?
3. Dersler esnasında zorluk yaşadın mı? Evet ise hangi konularda?
4. Dersler araştırma yeteneklerini etkiledi mi? Evet ise nasıl?

Araştırma bilgisi ve uygulamasını ölçmeye yönelik yazı ve görüşme soruları

Araştırma bilgisi

1. Araştırma nedir?
2. Araştırma yürütmenin adımları nelerdir?
3. Nitel ve nicel araştırma arasındaki fark nedir?
4. Veri toplama yöntemleri nelerdir?
5. Verileri nasıl analiz edeceğinizi biliyor musunuz?
6. Veri analizinin sonuçlarını nasıl yorumlayacağınızı biliyor musunuz?

Araştırma Uygulaması

1. Öğretmenler araştırma yapmalı mı? Neden?
2. Öğretmenler ve uygulamalı dil uzmanları aynı tür araştırmalar yürütmeli mi? Neden?
3. Araştırma yapıyor musunuz?
4. Cevabınız 4. soruya 'evet' ise, ne sıklıkla yapıyorsunuz?
5. Cevabınız 4. soruya "evet" ise, ne tür bir yardıma ihtiyacınız var?
6. Cevabınız 4. soruya "hayır" ise, neden yapmıyorsunuz?
7. Yayınlanmış araştırmaya erişiminiz var mı?
8. Varsa, ne tür dergileri okumayı tercih edersiniz?
9. Okuduklarınıı faydalı buluyor musun?

INSET COURSE SYLLABUS

Hafta/Tarih	Konu	Okumalar	Görevler	Sınıf-içi
1/11 th Feb		Dersle ilgili genel bilgilendirme	1. Görev	
2/18 th Feb	- Araştırma nedir? -Öğretmen araştırması nedir? - Araştırmacı olarak öğretmenin rolü - Öğretmen araştırması için bir gerekçe	1.An introduction to teacher research (Lankshear&Knobel, 2004; Ch. 1) 2. Basic issues and concerns (Nunan, 1989, Ch. 1) 3. 1. Teacher research and professional development (Nunan, 1989, Ch. 6) 4. Exploring our teaching (Gebhard&Oprandy, 1999, Ch. 1)	2. Görev	- Ödev verilen okullar tartışılacak -Yansıtıcı görev üzerinde tartışma
3/25 th Feb	- Sistematik bir araştırma olarak öğretmen araştırması	1. Teacher research as a systematic inquiry (Lankshear&Knobel, 2004; Ch. 2) 2.The process of exploration (Gebhard&Oprandy, 1999, Ch. 2)	3. Görev	- Ödev verilen okullar tartışılacak -Yansıtıcı görev üzerinde tartışma
4/ 4 th Mar	Araştırma problemlerini ve amaçlarını belirleme	1. Formulating our research purposes: Problems, questions, aims and objectives (Lankshear&Knobel, 2004; Ch. 3) 2. From Questions to planning the project (Freeman, 1998, Ch. 4) 3. Problem posing and solving with action research (Gebhard&Oprandy, 1999, Ch. 4)	4. Görev - Öğrenciler 4. görevin yardımıyla öğretmen-araştırması yapmak için kendi sınıflarında bir problemi tanımlarlar. -Öğrenciler yansıtıcı günlükleri tutmaya başlayacaklar. - Dergilerinin ilk girişindeki ilk üç yansıtıcı görevi tamamlayacaklar.	- Ödev verilen okullar tartışılacak -Yansıtıcı görev üzerinde tartışma
5/11 th Mar	- Genel Yaklaşımlar - Alanyazın taraması	1. General approaches to teacher research (Lankshear&Knobel, 2004; Ch. 4) 2. Informing the study (Lankshear&Knobel, 2004; Ch. 5)	Öğrenciler haftalık yansıtıcı 5. görevi tamamlayacaklar. -Öğrenciler, 5. görevde önerilen öğretmen-araştırması projeleri için kısa bir literatür taraması yapar ve problemlerini çözmek için uygun yaklaşıma karar verirler -Öğrenciler bir araştırma problemini tanımlama sürecine bir dergi girişi yazacaklar.	- Ödev verilen okullar tartışılacak -Yansıtıcı görev üzerinde tartışma

6/18th Mar	- Nicel araştırma tasarımları -Nicel veri toplama teknikleri	1. An introduction to teacher research as quantitative investigation (Lankshear&Knobel, 2004; Ch.8)		- Ödev verilen okullar tartışılacak -Yansıtıcı görev üzerinde tartışma
7/25th Mar	- Nitel araştırma tasarımları -Nitel veri toplama teknikleri -Triangulation	1. A background to data collection in qualitative research (Lankshear&Knobel, 2004; Ch.9) 2. Collecting and analyzing data (Freeman, 2004, Ch. 5)	Öğrenciler haftalık yansıtıcı görevi 6 tamamlamak için atanacaktır. -Öğrenciler araştırmaları için veri toplama yöntemine karar verecekler. -Öğrenciler, araştırmaları için uygun bir yöntem seçme sürecine bir dergi girişi yazacaklardır.	- Ödev verilen okullar tartışılacak -Yansıtıcı görev üzerinde tartışma
8/ 1st Apr	-Sözlü veri toplama - Sözlü veri analizi	1. Collecting spoken data in qualitative research (Lankshear&Knobel, 2004; Ch.10) 2. Analyzing spoken data (Lankshear&Knobel, 2004; Ch.13)	Öğrenciler haftalık yansıtıcı görevi 7'yi tamamlamak için atanacaktır. - Araştırmaları için sözlü veri toplayan öğrenciler analizi yapacaklardır. - Öğrenciler, verileri kopyalamak ve analiz etmek için bir dergi girişi yazacaklar.	- Ödev verilen okullar tartışılacak -Yansıtıcı görev üzerinde tartışma
9/ 8th Apr	-Gözlem verisi toplama -Gözlem verisi analizi	1. Collecting observed data (Lankshear&Knobel, 2004; Ch.11) 2. Classroom observation (Nunan, 1989, Ch. 5) 3. Seeing teaching differently through observation (Gebhard&Oprandy, 1999, Ch. 3) 4. Analyzing observed data (Lankshear&Knobel, 2004; Ch.14)	Öğrenciler haftalık yansıtıcı görevi 8 tamamlamak için atanacaktır. - Öğretmen araştırması için gözlemlenen verileri toplayan öğrenciler analizi yapacaklardır. -Öğrenciler gözlem verileri ve gözlem verilerinin analizi sürecine bir dergi girişi yazacaklardır.	- Ödev verilen okullar tartışılacak -Yansıtıcı görev üzerinde tartışma
10/15th Apr	-Yazılı veri toplama -Yazılı veri analizi	1. Collecting written data (Lankshear&Knobel, 2004; Ch.12) 2. Analyzing written data (Lankshear&Knobel, 2004; Ch.15)	Öğrenciler haftalık yansıtıcı görevi 9 tamamlamak için atanacaktır. - Yazılı veri toplayan öğrenciler analizi yapar. - Öğrenciler yazılı veri ve analiz toplama süreci hakkında bir dergi girişi yazacaklar.	- Ödev verilen okullar tartışılacak -Yansıtıcı görev üzerinde tartışma

11/22 nd Apr	-Anket verisi toplama ve analizi		Öğrenciler haftalık yansıtıcı görevi 10 tamamlamak için atanacaktır. Öğrenciler uygun anketin uyarlanması ve analizlerin yapılması sürecinde bir dergi girişini yazacaktır.	- Ödev verilen okullar tartışılacak -Yansıtıcı görev üzerinde tartışma
12/29 th Apr	-Araştırma sonuçlarını raporlama -Araştırmayı paylaşma	1. Quality and reporting in teacher research (Lankshear&Knobel, 2004; Ch.16) 2. Reporting teacher research (Nunan, 1989, pp. 121-126)	Öğrenciler öğretmen-araştırma raporlarını yazacaklar -Öğrenciler araştırmalarını raporlama sürecine bir dergi girişi yazacaklar.	
13/6 th May	Araştırma projelerinin sunumu (sınıf-içi tartışma ve geri dönüt)			
14/13 th May	Araştırma Projelerinin sunumu (sınıf-içi tartışma ve geri dönüt)			
15/20 th May	FINAL SINAVI			