

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜ ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNDE
EYLEM ARAŞTIRMASININ KIRKPATRICK
PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELİNE GÖRE
İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

CELAL YİĞİT

GAZIANTEP
OCAK 2016

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜ ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNDE
EYLEM ARAŞTIRMASININ KIRKPATRICK
DEĞERLENDİRME MODELİNE GÖRE
İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

CELAL YİĞİT

Danışman: Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ

GAZİANTEP
OCAK 2016

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜ ANA BİLİM DALI

**Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Eylem Araştırmasının Kirkpatrick
Değerlendirme Modeline Göre Katkısının İncelenmesi**

Celal YİĞİT

Tez Savunma Tarihi: 12.01.2016

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Bu tezin Doktora tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylıyorum.

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

(Unvanı, Adı ve SOYADI)

İmzası

Prof. Dr. İsa KORKMAZ

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ

Doç. Dr. Servet DEMİR

Doç. Dr. Ayhan DOĞAN

Sevgili aileme,

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNDE EYLEM ARAŞTIRMASININ KIRKPATRICK DEĞERLENDİRME MODELİNE GÖRE İNCELENMESİ

YİĞİT, Celal

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ

Ocak 2016, 304 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Eylem Araştırmasının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısını incelemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden “durum çalışması” kullanılmıştır. Nitel ve nicel araştırma veri toplama araçlarından birlikte istifade edilmiştir. Konu ile ilgili olarak yapılan alanyazın taraması sonrasında, öncelikle etkili hizmet içi eğitim programlarının özellikleri araştırıldı ve hizmet içi eğitim programı tasarlandı. Pilot çalışma olarak 25 (yirmi beş) öğretmen ile uygulamalı olarak Eylem Araştırması çalıştay yapıldı ve eğitime dair hem nicel hem de nitel veriler toplandı. Elde edilen veriler ışığında eğitim programında iyileştirmeler yapılarak imkanları sınırlı bir resmi okulda asıl uygulama gerçekleştirilmiştir. Derinlemesine çalışma yapılması amacıyla 6 (altı) gönüllü öğretmenle çalışılmış ve yine bu öğretmenlere de Eylem Araştırması eğitimi verilmiştir. Eğitim ile eş zamanlı olarak öğretmenler kendilerinin belirlediği problemin çözümü için bireysel olarak eylem araştırması yürütmüştür. Uygulanan programın değerlendirilmesinde Kirkpatrick program değerlendirme modeli kullanılmıştır. Araştırmada, eğitim değerlendirme formları, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve öz değerlendirme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Nicel verilerin toplam puan üzerinden aritmetik ortalamaları alınmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde Eylem Araştırmasının önemli katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Eylem Araştırması mesleki gelişim modeli olarak daha fazla yaygınlaştırılabilir. Daha etkin sonuçlar elde edilmesi için yeterli zaman ve mekan ayrılması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Eylem Araştırması, Mesleki Gelişim, Hizmet İçi Eğitim, Program Değerlendirme

ABSTRACT**INVESTIGATION OF ACTION RESEARCH IN TEACHERS'
PROFESSIONAL DEVELOPMENT ACCORDING TO KIRKPATRICK
PROGRAM EVALUATION MODEL**

YİĞİT, Celal

Ph.D. Dissertation, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Birsen BAĞÇECİ

January 2016, 304 pages

The aim of this study is to investigate the contribution of Action Research to teachers' professional development. "Case Study", one of qualitative research designs was used in the study. Qualitative and quantitative data collection tools were utilized together in the research. After the review of literature regarding the issue, characteristics of effective in-service training programs were studied and a workshop was designed. A pilot study was implemented with 25 (twenty-five) teachers. In the light of the data gathered, amendments were made to the program and final practice was implemented at a state school with limited opportunities with 6 (six) voluntary teachers to allow in-depth study. The teachers were given training and, simultaneously, they conducted their own action researches concerning the issues they determined. Kirkpatrick program evaluation model was used in the program. Training evaluation forms, semi-structured interviews, a self-assessment form were used as data collection tools. As a result, it is concluded that Action Research contributes to teachers' professional development considerably. Action Research could be popularized more as a professional development model. It is suggested that sufficient time and space be provided for more effective results.

Keywords: Action Research, Professional Development In-Service Education, Program Evaluation

ÖN SÖZ

Lisansüstü eğitimim boyunca bana güvenini ve desteğini yanında daima hissettiğim, insani değerleri ve akademik etik değerleri daima önceleyen Danışman Hocam Sayın Doç. Dr. Birsen Bağçeci'ye,

öğretmenlik hayatımın şekillenmesinde büyük rol oynayan, birlikte çalışırken büyük zevk aldığım ve bu tezin şekillenmesinde ve tamamlanmasında desteğini esirgemeyen Sayın Doç. Dr. Servet Demir'e,

tez konusunu belirlememizde büyük rol oynayan ve desteğini esirgemeyen Sayın Doç. Dr. Erdal Bay'a,

lisansüstü eğitimimi yapmam konusunda daima kolaylık sağlayan ve teşvik eden Özel Sanko Okulları Kurucu Temsilcisi'ne, Danışma Kurulu'na ve okul yönetimine,

tez kapsamında eğitimlere katılan tüm öğretmenlere ve özellikle kendi Eylem Araştırmalarını da yürüten kıymetli meslektaşlarım Sayın Tuğba Er'e, Derya Ertürk'e, Cansu Gün'e, Tevfik Dıvrak'a, Ayşe Demir'e ve Sevil Ulusoy'a,

doktora tezimin tamamlanması sürecini hızlandıran değerli arkadaşım Çiğdem Çelik'e,

süreç içerisinde değerli görüşlerini esirgemeyen ve ihtiyaç duyduğumda daima destek olan Yrd. Doç. Dr. Melike Özyurt'a,

dil ve anlatım açısından tezin kontrolüne katkı sağlayan değerli çalışma arkadaşım Sayın Esin Alpdoğan'a,

doktora tezimin tamamlanması için beni her zaman teşvik eden değerli eşime, anneme, babama ve kardeşlerime

teşekkürü borç bilirim.

Celal YIĞIT

Ocak 2016

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
RESİMLER LİSTESİ	xvi
SEMBOLLER VE KISALTMALAR	xvii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	5
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	6
1.4. SAYILTIAR	8
1.5. SINIRLILIKLAR	8
1.6. TANIMLAR	8
İKİNCİ BÖLÜM	10
KURAMSAL ÇERÇEVE VE KAYNAK ÖZETİ	10
2.1. MESLEKİ GELİŞİM	10
2.1.1. Mesleki Gelişim Tanımları.....	13
2.1.2. Mesleki Gelişimin Faydaları	15
2.1.3. Mesleki Bilgi ve Türleri	17
2.1.3.1. Alan bilgisi	17
2.1.3.2. Pedagojik içerik bilgisi	17
2.1.3.3. Öğrenenlere dair bilgi	18
2.1.3.4. Öğretim metodolojisi bilgisi	18
2.1.3.5. Öğretim programı bilgisi	19
2.1.3.6. Genel pedagojik bilgi	19
2.1.3.7. Durum bilgisi	19
2.1.3.8. “Kendini” bilme	19
2.1.4. Etkili Mesleki Gelişim Programlarının Özellikleri	20
2.1.5. Dünyada ve Türkiye’de Mesleki Gelişim Uygulamaları	24

Sayfa No

2.1.6. Mesleki Gelişim Uygulamaları ve Modelleri.....	28
2.1.6.1. Öğretmen ağları	29
2.1.6.2. Öğretmen çalışma grubu	29
2.1.6.3. Ders çalışma.....	31
2.1.6.4. Okul-üniversite ortaklıkları.....	31
2.2. EYLEM ARAŞTIRMASI.....	34
2.2.1. Eylem Araştırmasının Tanımları	37
2.2.2. Eylem Araştırmasının Tarihçesi	41
2.2.3. Eylem Araştırmasının Amaçları ve Özellikleri	45
2.2.4. Eylem Araştırması Nedir, Ne Değildir?	50
2.2.4.1. Eylem araştırması nedir?	50
2.2.4.2. Eylem araştırması ne değildir?	51
2.2.5. Eylem Araştırmasının Sağladığı Faydalar.....	52
2.2.6. Eylem Araştırması Yaklaşımları	54
2.2.7. Eylem Araştırmasının Türleri.....	54
2.2.7.1. Teknik / teknik-işbirlikli / bilimsel-teknik / pozitivist.....	56
2.2.7.2. Karşılıklı-işbirlikli / pratik-bilinçli-yorumcu perspektif.....	56
2.2.7.3. İyileştirme yaklaşımı / eleştirel-özgürleştirici eylem	56
araştırması / eleştirel bilim perspektifi	56
2.2.8. Eylem Araştırmasının Sosyal Bilimlerde ve Eğitim	57
Bilimlerinde Kullanımı.....	57
2.2.9. Mesleki Gelişimde Eylem Araştırması	59
2.2.10. Eylem Araştırmasının Gerektirdikleri	62
2.2.11. Eylem Araştırmasının Yöntemi ve Aşamaları.....	64
2.2.11.1. Kemmis ve Taggart'ın önerdiği eylem araştırması	64
döngüsü.....	64
2.2.11.2. Mills'in önerdiği eylem araştırması döngüsü	64
2.2.11.3. Cohen ve Manion (1989)'ın önerdiği eylem araştırması	68
döngüsü.....	68
2.2.11.4. Bernauer (1999), Demarrais (2000) ve Glanz (1999)'ın	69
önerdiği eylem araştırması döngüsü	69
2.2.11.5. Basse (1999)'nin önerdiği eylem araştırması döngüsü.....	70
2.2.11.6. Laycock ve Long (2009)'un önerdiği eylem araştırması	71
döngüsü.....	71
2.2.11.7. Coats (2005)'un önerdiği eylem araştırması döngüsü	72
2.2.11.8. Diğer eylem araştırması döngüleri.....	74
2.2.11.9. Araştırmacı tarafından geliştirilen eylem araştırması	76
döngüsü modelleri	76
2.2.12. Eylem Araştırmasında Etik	78
2.2.13. Eylem Araştırması Önerisi	78
2.2.14. Eylem Araştırması Raporu Önerisi	79
2.2.15. Eylem Araştırmasının Uygun Olduğu ve Olmadığı Durumlar	80
2.2.16. Araştırma Sorusu Geliştirmek	81
2.3. HİZMET İÇİ EĞİTİM.....	83
2.4. PROGRAM DEĞERLENDİRME	84
2.4.1. Stufflebeam Program Değerlendirme Modeli	85
2.4.2. Guskey Program Değerlendirme Modeli	86

Sayfa No

2.4.3. Kirkpatrick Program Değerlendirme Modeli	86
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	89
2.5.1. Alanda Yapılan Yurt Dışı Çalışmalar	89
2.5.2. Alanda Yapılan Yurt İçi Çalışmalar	101
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	110
MATERYAL VE YÖNTEM.....	110
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	110
3.1.1. Araştırmanın Nitel Boyutu	111
3.1.2. Araştırmanın Nicel Boyutu	112
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	112
3.3. ARAŞTIRMA SÜRECİ	113
3.3.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Eylem Araştırması	
Eğitimi Pilot Çalışma	114
3.3.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Eylem Araştırması	
Temel Eğitim Programı	128
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE TEKNİKLERİ	129
3.4.1. Eylem Araştırması Eğitimi Genel Değerlendirme Formu.....	129
3.4.2. Eylem Araştırması Eğitimi Günlük Değerlendirme Formu	129
3.4.3. M.E.B. Öz Değerlendirme Formu	129
3.4.4. Görüşme Formu.....	131
3.4.5. Eylem Araştırması Projesi için Değerlendirme Aracı.....	131
3.5. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK	132
3.5.1. Geçerliğe İlişkin Tehditler.....	133
3.5.1.1. Uygulayıcı Etkisi	133
3.5.1.2. Katılımcıların Geçmiş Deneyimleri	133
3.6. VERİLERİN ANALİZİ	134
3.6.1. Eylem Araştırması Eğitimi Genel Değerlendirme Formu	
Verilerinin Analizi	134
3.6.2. Eylem Araştırması Eğitimi Günlük Değerlendirme Formu	
Verilerinin Analizi	134
3.6.3. M.E.B. Öz Değerlendirme Formu Verilerinin Analizi.....	134
3.6.4. Görüşme Formu Verilerinin Analizi	134
3.6.5. Eylem Araştırması Projelerinin Değerlendirilmesi	135
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	137
BULGULAR VE TARTIŞMA	137
4.1. BULGULAR	137
4.1.1. Birinci (“Elif”) Öğretmene İlişkin Bulgular.....	137
4.1.1.1. “Tepki” düzeyine ilişkin bulgular	137
4.1.1.2. “Öğrenme” düzeyine ilişkin bulgular	139
4.1.1.3. “Davranış” düzeyine ilişkin bulgular.....	141
4.1.1.4. “Sonuçlar” düzeyine ilişkin bulgular	144
4.1.2. İkinci (“Zeynep”) Öğretmene İlişkin Bulgular	147
4.1.2.1. “Tepki” düzeyine ilişkin bulgular	147
4.1.2.2. “Öğrenme” düzeyine ilişkin bulgular	149
4.1.2.3. “Davranış” düzeyine ilişkin bulgular.....	151

Sayfa No

4.1.2.4. “Sonuçlar” düzeyine ilişkin bulgular	153
4.1.3. Üçüncü (“Kamil”) Öğretmene İlişkin Bulgular	159
4.1.3.1. “Tepki” düzeyine ilişkin bulgular	159
4.1.3.2. “Öğrenme” düzeyine ilişkin bulgular	161
4.1.3.3. “Davranış” düzeyine ilişkin bulgular	162
4.1.3.4. “Sonuçlar” düzeyine ilişkin bulgular	163
4.1.4. Dördüncü (“Ruşen”) Öğretmene İlişkin Bulgular	167
4.1.4.1. “Tepki” düzeyine ilişkin bulgular	167
4.1.4.2. “Öğrenme” düzeyine ilişkin bulgular	169
4.1.4.3. “Davranış” düzeyine ilişkin bulgular	169
4.1.4.4. “Sonuçlar” düzeyine ilişkin bulgular	172
4.1.5. Beşinci (“Çiğdem”) Öğretmene İlişkin Bulgular	180
4.1.5.1. “Tepki” düzeyine ilişkin bulgular	180
4.1.5.2. “Öğrenme” düzeyine ilişkin bulgular	182
4.1.5.3. “Davranış” düzeyine ilişkin bulgular	184
4.1.5.4. “Sonuçlar” düzeyine ilişkin bulgular	185
4.1.6. Altıncı (“Nazlı”) Öğretmene İlişkin Bulgular	194
4.1.6.1. “Tepki” düzeyine ilişkin bulgular	194
4.1.6.2. “Öğrenme” düzeyine ilişkin bulgular	196
4.1.6.3. “Davranış” düzeyine ilişkin bulgular	197
4.1.6.4. “Sonuçlar” düzeyine ilişkin bulgular	199
4.1.7. Araştırma Kapsamında Yürütülen Eylem Araştırmalarının Genel Değerlendirmesi	205
4.2. TARTIŞMA	206
BEŞİNCİ BÖLÜM	214
SONUÇ VE ÖNERİLER	214
5.1. SONUÇLAR	214
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	214
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	214
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	215
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	216
5.2. ÖNERİLER	217
KAYNAKLAR	219
EKLER	235
EK A. “Başarılı Atölye Çalışmalarının Tasarlanması” Kitapçığı	233
EK A1. “Başarılı Atölye Çalışmalarının Tasarlanması” Kitapçığı	
Atölye Çalışması Uygulama Adımları	234
EK B. Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Eylem Araştırması Eğitimi	249
Pilot Çalışma Programı	249
EK B.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Eylem Araştırması Eğitimi	
Pilot Çalışma Programı	250
EK C. Uygulama İle İlgili Formlar Ve Belgeler	254
EK C.1. Bingo Oyun Kartı (Örnek)	255

Sayfa No

EK C.2. Araç-Amaç Analizi (Johnson, 2011).....	256
EK C.3. Problem Belirleme Tablosu (Johnson, 2011).....	257
EK C.4. Okullardaki Olası Sorunlar Listesi (Johnson, 2011).....	258
EK C.5. Yaratıcı Problem Çözme (Johnson, 2011).....	259
EK C.6. (Katılımcı Öğretmenler İçin) Eylem Araştırması Bilgi Formu.....	260
EK C.7. Eylem Araştırması Projesi Önerisi (Johnson, 2011).....	262
EK C.8. Bir Eylem Araştırması İçin Kriterler (Johnson, 2011).....	263
EK C.9. Alanyazın Taraması Aşamaları (Johnson, 2011).....	264
EK C.10. Eylem Araştırması Eğitimi Afişi.....	265
EK C.11. Uygulamalardan Bazı Görüntüler.....	266
EK C.12. Eylem Araştırması Eğitimi Sertifikası.....	268
EK D. Eylem Araştırması Eğitimi Günlük Değerlendirme Formları.....	269
EK D.1. Eylem Araştırması Günlük Değerlendirme Formu	
(1. Gün)	270
EK D.2. Eylem Araştırması Günlük Değerlendirme Formu	
(2. Gün)	271
EK D.3. Eylem Araştırması Günlük Değerlendirme Formu	
(3. Gün)	272
EK D.4. Eylem Araştırması Günlük Değerlendirme Formu	
(4. Gün)	273
EK E. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Görüşme Sorularının	274
Karşılaştırmalı Analizi.....	274
EK E.1. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Görüşme Sorularının	
Karşılaştırmalı İçerik Analizi	275
EK F. Eylem Araştırması Dereceli Puanlama Anahtarı	286
EK F.1. “Eylem Araştırması Projesi İçin Değerlendirme Aracı”	
(İngilizce)	287
EK F.2. “Eylem Araştırması Projesi İçin Değerlendirme	
Aracı”nın Kullanılmasına İlişkin İzin	289
EK F.3. “Eylem Araştırması Projesi İçin Değerlendirme Aracı”	
(Türkçe Tercümesi).....	290
EK F.4. “Eylem Araştırması Projesi İçin Değerlendirme Aracı”	
(Türkçe’den İngilizce’ye Tercüme)	293
EK F.5. “Eylem Araştırması Projesi İçin Değerlendirme Aracı”	
Orijinal İngilizce ve Tercüme İngilizce Dereceli Puanlama	
Anahtarı Karşılaştırmasına Dair Notlar	296
EK F.6. “Eylem Araştırması Projesi İçin Değerlendirme Aracı”	
(Türkçe’den İngilizce’ye Tercümenin Son Hali).....	300
EK G. Özgeçmiş (Curriculum Vitae)	303

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 2.1. Mesleki gelişim ve mesleki öğrenme (Lieberman, 1995).....	29
Tablo 2.2. Eylem araştırması yaklaşımları (Rawlinson ve Little, 2004:15)	54
Tablo 3.1. Araştırma planı	110
Tablo 3.2. Çalışma grubundaki öğretmenlerin branşlarına/görevlerine göre	112
dağılımı.....	
Tablo 3.3. Çalışma grubundaki öğretmenlere ilişkin bilgiler	113
Tablo 3.4. Bilgilendirme sunumu programı	114
Tablo 3.5. Eylem araştırması atölye çalışması programı (pilot grup).....	115
Tablo 3.5. (devam)	116
Tablo 3.6. Eylem araştırması atölye çalışması haftalık programı (pilot grup).....	118
Tablo 3.7. Eylem araştırması pilot atölye çalışması günlük programları (1. Gün) 119	
Tablo 3.8. Eylem araştırması pilot atölye çalışması programı (2. Gün)	120
Tablo 3.9. Eylem araştırması pilot atölye çalışması programı (3. Gün)	121
Tablo 3.10. Eylem araştırması pilot atölye çalışması programı (4. Gün)	122
Tablo 3.11. Pilot eylem araştırması eğitim günlük değerlendirme sonuçları	123
Tablo 3.12. Pilot eylem araştırması eğitiminde "en faydalı" olarak	124
nitelendirilen bölümler	
Tablo 3.13. Pilot eylem araştırması eğitiminde "en az faydalı" olarak	124
nitelendirilen bölümler	
Tablo 3.14. Eylem araştırması eğitimini başkalarına önerir misiniz?.....	125
Tablo 3.15. Pilot eylem araştırması eğitime ilişkin ilave yorumlar	126
Tablo 3.16. Pilot eylem araştırması eğitim değerlendirme formu sonuçları.....	127
Tablo 3.17. Eylem Araştırması atölye çalışması programı (temel çalışma	130
grubu)	
Tablo 4.1. Eylem araştırması eğitimi günlük değerlendirme formu sonuçları	137
(Elif Öğretmen)	
Tablo 4.2. Eylem araştırması eğitimi genel değerlendirme formu sonuçları	139
(Elif Öğretmen)	
Tablo 4.3. M.E.B. öz değerlendirme testi sonuçları (Elif Öğretmen).....	140
Tablo 4.4. Eylem araştırması eğitimi genel değerlendirme formu C bölümü	141
sonuçları (Elif Öğretmen).....	
Tablo 4.5. Elif Öğretmenin görüşme sorularına yanıtlarının içerik analizi	142
Tablo 4.6. Elif Öğretmenin eylem araştırmasının değerlendirilmesi.....	147
Tablo 4.7. Eylem araştırması eğitimi günlük değerlendirme formu sonuçları	148
(Zeynep Öğretmen)	
Tablo 4.8. Eylem araştırması eğitimi genel değerlendirme formu sonuçları	148
(Zeynep Öğretmen)	
Tablo 4.9. M.E.B. öz değerlendirme testi sonuçları (Zeynep Öğretmen).....	150
Tablo 4.10. Eylem araştırması eğitimi genel değerlendirme formu C	151
bölümü sonuçları (Zeynep Öğretmen)	
Tablo 4.11. Zeynep Öğretmenin görüşme sorularına yanıtlarının içerik analizi	152

Sayfa No

Tablo 4.12. Zeynep Öğretmenin eylem araştırmasının değerlendirilmesi	159
Tablo 4.13. Eylem Araştırması eğitimi günlük değerlendirme formu sonuçları	
(Kamil Öğretmen)	160
Tablo 4.14. Eylem araştırması eğitimi genel değerlendirme formu sonuçları	
(Kamil Öğretmen)	161
Tablo 4.15. Eylem araştırması eğitimi genel değerlendirme formu C	
bölümü sonuçları (Kamil Öğretmen)	162
Tablo 4.16. Kamil Öğretmenin görüşme sorularına yanıtlarının içerik analizi	163
Tablo 4.17. M.E.B. Öz Değerlendirme Testi Sonuçları (Kamil Öğretmen)	164
Tablo 4.18. Kamil Öğretmenin eylem araştırmasının değerlendirilmesi	166
Tablo 4.19. Eylem araştırması eğitimi günlük değerlendirme formu sonuçları	
(Ruşen Öğretmen)	167
Tablo 4.20. Eylem araştırması eğitimi genel değerlendirme formu sonuçları	
(Ruşen Öğretmen)	168
Tablo 4.21. M.E.B. öz değerlendirme testi sonuçları (Ruşen Öğretmen)	170
Tablo 4.22. Eylem araştırması eğitimi genel değerlendirme formu C	
bölümü sonuçları (Ruşen Öğretmen)	169
Tablo 4.23. Ruşen Öğretmenin görüşme sorularına yanıtlarının içerik analizi	171
Tablo 4.24. Ruşen Öğretmenin eylem araştırmasının değerlendirilmesi	180
Tablo 4.25. Eylem araştırması eğitimi günlük değerlendirme formu	
sonuçları (Çiğdem Öğretmen)	181
Tablo 4.26. Eylem araştırması eğitimi genel değerlendirme formu sonuçları	
(Çiğdem Öğretmen)	181
Tablo 4.27. M.E.B. öz değerlendirme testi sonuçları (Çiğdem Öğretmen)	183
Tablo 4.28. Eylem araştırması eğitimi genel değerlendirme formu C	
bölümü sonuçları (Çiğdem Öğretmen)	184
Tablo 4.29. Çiğdem Öğretmenin Görüşme Sorularına Yanıtlarının İçerik	
Analizi	185
Tablo 4.30. Çiğdem Öğretmenin eylem araştırmasının değerlendirilmesi	194
Tablo 4.31. Eylem araştırması eğitimi günlük değerlendirme formu sonuçları	
(Nazlı Öğretmen)	195
Tablo 4.32. Eylem araştırması eğitimi genel değerlendirme formu sonuçları	
(Nazlı Öğretmen)	195
Tablo 4.33. M.E.B. öz değerlendirme testi sonuçları (Nazlı Öğretmen)	198
Tablo 4.34. Eylem araştırması eğitimi genel değerlendirme formu C	
bölümü sonuçları (Nazlı Öğretmen)	197
Tablo 4.35. Nazlı Öğretmenin Görüşme Sorularına Yanıtlarının İçerik Analizi	199
Tablo 4.36. Nazlı Öğretmenin eylem araştırmasının değerlendirilmesi	204
Tablo 4.37. 1. Değerlendiricinin puanlaması	205
Tablo 4.38. 2. Değerlendiricinin puanlaması	205
Tablo 4.39. Öğretim ve öğrenme içeriklerinin ilişkilendirilmesi	238
Tablo 4.40. Öğretim yardım araçları ile içeriğin ilişkilendirilmesi	239
Tablo 4.41. Atölye çalışması programı	240
Tablo 4.42. Eylem araştırması atölye çalışması program taslağı	241
Tablo 4.43. Atöyle çalışması yönetim detayları	245
Tablo 4.44. Öğretim yardım araçları ile içeriğin ilişkilendirilmesi	253

Sayfa No

Tablo 4.45. Eylem araştırmasının “alan bilgisi” açısından mesleki gelişime	
etkisi	276
Tablo 4.46. Eylem araştırmasının “pedagoji” açısından mesleki gelişime etkisi	277
Tablo 4.47. Eylem araştırmasının “öğrenenlere dair bilgi gelişimi” açısından	
etkisi	279
Tablo 4.48. Eylem araştırmasının “öğretim metodolojisi” açısından etkisi.....	280
Tablo 4.49. Eylem araştırmasının “öğretim programı” açısından etkisi.....	281
Tablo 4.50. Eylem araştırmasının “genel pedagojik bilgi” açısından etkisi	281
Tablo 4.51. Eylem araştırmasının “içinde bulunulan okul ortamı” açısından	
etkisi	283
Tablo 4.52. Eylem araştırmasının “kendini bilme (tanıma)” açısından etkisi	284

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 2.1. Öğrenci başarılarını iyileştirme şeması.....	12
Şekil 2.2. Eylem Araştırması döngüsü (Kemmis ve Taggart, 1988)	65
Şekil 2.3. Eylem Araştırmasının diyalektik döngüsü (Mills, 2003).....	65
Şekil 2.4. Eylem araştırmasının diyalektik döngüsü (Cohen ve Manion, 1989).....	69
Şekil 2.5. Eylem araştırmasının diyalektik döngüsü (Bassegy, 1999; Akt. Köklü, 2001).....	71
Şekil 2.6. Eylem araştırmasının diyalektik döngüsü (Laycock ve Long, 2009:3)	72
Şekil 2.7. Eylem araştırması döngüsü-1 (Coats, 2005).....	73
Şekil 2.8. Eylem araştırması döngüsü-2 (Coats, 2005).....	73
Şekil 2.9. Calhoun (1993)'a göre Eylem Araştırması döngüsü (Akt. Rawlinson ve Little, 2004:13)	75
Şekil 2.10. Araştırmacı tarafından geliştirilen 1. Eylem Araştırması döngüsü.....	76
Şekil 2.11. Araştırmacı tarafından geliştirilen 2. eylem araştırması döngüsü	77
Şekil 2.12. Araştırma sorusu geliştirmek (ATA, 2000)	82
Şekil 2.13. Atölye çalışması içeriğini tanımla ve tasarlama	237

RESİMLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Resim 4.1. Öğrenci çalışması-1	145
Resim 4.2. Öğrenci çalışması-2	145
Resim 4.3. Öğrenci çalışması-3	146
Resim 4.4. Öğrenci çalışması-4	146
Resim 4.5. Zeynep Öğretmenin yaratıcı problem belirleme tablosu-1	153
Resim 4.6. Zeynep Öğretmenin yaratıcı problem belirleme tablosu-2	154
Resim 4.7. Zeynep Öğretmenin araç-amaç-analizi (AAA).....	154
Resim 4.8. Zeynep Öğretmenin yaratıcı problem çözme formu (ön sayfa).....	155
Resim 4.9. Zeynep Öğretmenin yaratıcı problem çözme formu (arka sayfa).....	155
Resim 4.10. Zeynep Öğretmen'in öğretmen görüşme soruları.....	156
Resim 4.11. Çiğdem Öğretmenin araç-amaç-analizi	186
Resim 4.12. Elif Öğretmenin 1. problem belirleme tablosu	186
Resim 4.13. Elif Öğretmenin 2. problem belirleme tablosu	187
Resim 4.14. Çiğdem Öğretmenin yaratıcı problem çözme çalışması (ön sayfa).....	187
Resim 4.15. Çiğdem Öğretmenin yaratıcı problem belirleme tablosu (arka sayfa). 188	188
Resim 4.16. Çiğdem Öğretmenin saha notları-1	188
Resim 4.17. Çiğdem Öğretmenin saha notları-2.....	189
Resim 4.18. Çiğdem Öğretmenin öğretmen görüşme soruları.....	190
Resim 4.19. Çiğdem Öğretmenin veli görüşme soruları.....	190
Resim 4.20. Nazlı Öğretmenin problem belirleme tablosu-1	201
Resim 4.21. Nazlı Öğretmenin problem belirleme tablosu-2	201
Resim 4.22. Nazlı Öğretmenin yaratıcı problem çözme formu	202
Resim 4.23. Nazlı Öğretmenin araç-amaç-analizi	202
Resim 4.24. Nazlı Öğretmenin veri analizi.....	203
Resim 4.25. Atölye çalışma planının gözden geçirilmesi	242

SEMBOLLER VE KISALTMALAR

- A.A.A.** : Araç Amaç Analizi
- CEC** : Commission of the European Communities (Avrupa Toplulukları Komisyonu)
- E.A.K.** : Eylem Araştırması Kitapçığı
- K.E.A.** : Katılımcı Eylem Araştırması
- M.E.B.** : Milli Eğitim Bakanlığı
- N.S.D.C.** : National Staff Development Council (Ulusal Personel Geliştirme Konseyi / Amerika)
- O.T.M.G.** : Okul Temelli Mesleki Gelişim
- Ö.M.G.E.A.** : Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Eylem Araştırması
- P.B.T.** : Problem Belirleme Tablosu
- TALIS** : Teaching and Learning International Survey (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması)
- T.T.K.B.** : Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Y.Ö.K.** : Yüksek Öğretim Kurumu
- Y.P.Ç.** : Yaratıcı Problem Çözme

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu araştırmada, Eylem Araştırması yönteminin öğretmenlerin mesleki gelişimindeki katkısı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın problem durumu, amacı, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

Araştırmanın ikinci bölümünde kuramsal çerçeve ele alınmış ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Bu bölümde sırasıyla mesleki gelişim, eylem araştırması, hizmet içi eğitim ve program değerlendirme detaylandırılarak ele alınmış ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde araştırmanın modeli, çalışma grupları, araştırma süreci, veri toplama araçları ve teknikleri ve verilerin analizinde kullanılan teknikler ele alınmıştır.

Çalışmanın dördüncü bölümünde araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara ve bulgulara ilişkin tartışmaya yer verilmiştir.

Araştırmanın son bölümünde ise bulgulara dayalı olarak sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

İnsanoğlu sanayiden eğitime uzanan geniş yelpaze içerisinde imkanları çerçevesinde kalite arayışı içerisinde olmuştur. Peki, kalite nedir? Sözlükte “Bir ürünün bilinen en iyi özellikleri bünyesinde taşıması durumu” (TDK, 2015), “birisinin veya bir şeyin sahip olduğu özellik” (Merriam-Webster, 2015), (üretimde) kusurdan, hatalardan ve önemli farklılıklardan yoksun olma durumu” (Business Dictionary, 2015) ve ISO 9000’e göre “bir takım içsel özelliklerin gereksinimi karşılayabilme derecesi” (Word Press, 2015) olarak tanımlanmıştır.

Modern çağdaki değişim ve gelişmelerin yönetilebilmesi ve sürekliliğın sağlanabilmesi için ekonomik gelişme vazgeçilmezdir. Taymaz (1992), ekonomik gelişmenin ileri düzeyde eğitim gerektirdiğini ve de üst düzey niteliklere sahip işgücünün toplumsal gelişme ivmesini arttıracacağını belirtmektedir. İşte bu noktada eğitimin ne denli kaliteli sunulduğu sorusu belirlemektedir. Dromey (1993), Sanayi

Devrimi sonrasında eğitim sisteminin değişimi yakaladığını hatta diğerlerine öncülük ettiğini ifade ederken; Özden (1999) eğitimin günümüzde diğer sektörleri yakalayamadığını belirtmektedir. Bu yüzden, eğitimin niteliğine yönelik çalışmalarda öğretmen kalitesi ve öğretmen yetiştirme programları öncelikle ele alınması gereken konular arasında bulunmaktadır (Sezal ve Erkan, 1997; Sözer, 1991; Güven, 2001; Akt. Karaca, 2008).

Öğretmenler insanların yeteneklerini geliştirmesine, potansiyellerini gerçekleştirmesine, vatandaş veya çalışan olarak ihtiyaç duyacakları karmaşık bilgi ve becerileri edinmelerine yardımcı olmada hayati bir rol taşımaktadır. Hızla değişen dünya ve ona girmek üzere olan öğrenciler arasında aracılık eden öğretmenlerdir. Öğretmenlik mesleği gittikçe karmaşıklaşmakta ve öğretmenlerden istenen talepler de artmaktadır. Bologna süreci kapsamında öğretmen yeterlikleri ve nitelikleri ile ilgili olarak temel ilkeler olarak “üstün nitelikli bir meslek”, “yaşam boyu öğrenme anlayışına sahip insanlardan oluşan bir meslek”, “mobil bir meslek” ve “işbirliğine dayalı bir meslek” belirlenmiştir. (CEC, 2007).

Dünya genelindeki öğretmen yetiştirme programlarında “alan bilgisi”, “pedagojik formasyon bilgisi” ve “genel kültür bilgisi” alanlarının ortak olduğu görülmektedir. Diğer ülkelerde olduğu üzere ülkemizde de Milli Eğitim Bakanlığı (M.E.B.) ve Yüksek Öğretim Kurumu (Y.Ö.K.) gibi kurum ve kuruluşlar tarafından yukarıda bahsi geçen bilgi ve becerileri kapsayacak öğretmen yeterliklerini tanımlama ve geliştirme çalışmaları yapılmaktadır. Burada asıl mühim olan nitelikli öğretmenin yetiştirilme sürecinde sürekliliğin sağlanmasıdır (Ayas, 2009).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Mesleki gelişimin sağlanması için etkili yöntemlerin uygulanması gereklidir. Garet vd. (2001) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin bilgi ve becerisinde ve sınıf uygulamasındaki değişikliklerde kendilerinin aktardığı artışlar üzerinde önemli ve pozitif etkileri olan etkinliklerin üç temel özelliği olarak “alan bilgisine odaklanma”, “aktif öğrenme fırsatları” ve “diğer öğrenme etkinlikleriyle uyum” belirtilmiştir. Yine, “etkinliğin türü (ör. Atölye çalışması mı çalışma grubu mu?)”, “aynı okuldan, sınıftan, branştan öğretmenlerin toplu katılımı” ve “etkinliğin süresi”nin öğretmenlerin öğrenmesini önemli oranda etkileyen yapısal özellikler olduğu dile getirilmiştir.

Uygulamaya dayalı bir araştırma olan Eylem Araştırması günlük hayatta karşımıza çıkan sorunları çözmeye ve bulguları uygulamaya hemen dökmeye

yöneliktir (McKay, 1992; Twine ve Martinek, 1992). Eylem Araştırması katılımcıların ele alınan konuya dair önemle ve uygulamaya dönük tecrübelerine dayanır ve araştırmalara yön verebilecek kuram geliştirme amacını taşır (Reason, 2001). Bernauer (1999) ise Eylem Araştırmasını “uygulayıcıların etkili bir düzelmeye ihtiyaç duyulan durumlar için problemlere çözüm getirmeleri” olarak tarif eder (Akt. Köklü, 2001).

Dünyada eğitim sistemlerinde değişim zamanında birçok toplum ciddi ve umut vaat eden eğitim reformları içinde yer almaktadır. Bu reformlardaki anahtar unsurlardan biri öğretmenlerin mesleki gelişimidir. Toplumlar öğretmenlerin artık sadece eğitim sistemlerini iyileştirmek için değiştirilmesi gereken “değişkenler”den biri olmadığını, aynı zamanda bu reformlardaki en önemli değişim unsurları olduğunu kabul etmektedir. Diğer bir deyişle; öğretmenler, reformların hem nesnesi hem de öznesi konumundadır. Bu durum ise öğretmenlerin mesleki gelişimini son yıllarda önemli ve ilgi gören bir alan kılmıştır (Villegas-Reimers, 2003:7).

Yüksek nitelikli mesleki gelişim, eğitimi iyileştirme için neredeyse tüm modern önerilerin içerisinde merkezi bir unsurdur. Politika üreticiler, okulların, okullarda çalışan öğretmenler ve idarecilerden daha iyi olamayacağını gittikçe daha iyi anlamaktadır (Griffin, 1983, s. 2; Akt. Guskey, 2002). Öğrenci başarısı ile öğretmenlerin mesleki hazırlığı arasında önemli ilişki olduğuna dair çeşitli araştırmalar da bulunmaktadır (Darling- Hammond, 2000a; Ferguson, 1991a; Goe, 2002; Goldhaber and Brewer, 2000; Akt. Pandey, 2011).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, herhangi bir düzeydeki reformların etkili olmasını sağlamada önemli bir faktördür. Öğretmenler için başarılı mesleki gelişim fırsatlarının, öğrencilerin performansı ve öğrenmesi üzerinde önemli pozitif bir etkisi bulunmaktadır. Bundan dolayı, amaç öğrencilerin öğrenmesini ve performanslarını arttırmak ise, öğretmenlerin mesleki gelişimi önemli bir faktör olarak değerlendirilmelidir (Villegas-Reimers, 2003:19).

Öğretmenlerin kariyerlerinin başlangıcından emekli oluncaya kadar mesleki gelişimlerini teşvik etmek ve desteklemek için farklı ülkelerde geliştirilmiş ve uygulanmış çeşitli modeller bulunmaktadır Bunlar kurumsal ortaklık modelleri ve küçük grup veya bireysel modeller olarak sınıflandırılabilir. Birinci gruptakilerin etkili olabilmesi için belirli kuruluş veya kurumlar arası ortaklıklar gerektirmektedir. Diğer grup ise daha küçük bir ölçekte (okul, sınıf vs.) uygulanabilecek ve mesleki gelişim modellerinden ziyade, mesleki gelişim teknikleri olarak tanımlanabilir. Kurumsal

ortaklık modelleri arasında; mesleki gelişim okulları, diğer üniversite-okul ortaklıkları, diğer kurumlar arası işbirlikleri, okul ağları, öğretmen ağları ve uzaktan eğitim belirtilebilir. Küçük grup veya bireysel modeller arasında ise denetim (geleneksel ve klinik), öğrencilerin performans değerlendirmesi, atölyeler, seminerler, kurslar vs., vaka tabanlı çalışma, öz-yönlendirmeli gelişim, işbirlikli gelişim, mükemmel uygulamanın gözlemi, beceri gelişimi modeli, yansıtıcı modeller, proje tabanlı modeller, portfolyolar, Eylem Araştırması, öğretmen hikayelerinin kullanımı, basamaklı model, akran koçluğu veya danışmanlığı (Villegas-Reimers, 2003:70) söylenebilir.

Sürekli mesleki gelişim için şimdiye kadar farklı etki oranlarına sahip çeşitli yöntemler kullanılmıştır ve bu alanda pek çok araştırma yapılmıştır. Mesleki gelişimin eğitimdeki gelişme için esas olduğuna dair genel kabule rağmen mesleki gelişime dair incelemeler çoğu programın verimsizliğine dikkat çekmektedir (Hill, 1998, 2000; Kennedy, 1998; Wang vd., 1999; Akt. Guskey, 2002)

En çok ön plana çıkan öğretmen yetiştirme yaklaşımı, bilimsel bilgi ile uygulamadan gelen bilginin birleştirilmesi ve öğretmenlerin araştırmacı olarak yetiştirilmesidir (Ekiz, 2006:2). Eylem Araştırması için alanyazında “öğretmen araştırması (teacher research), uygulayıcı araştırması (practitioner research), bilim adamı – araştırmacı olarak öğretmen, uygulanabilir araştırma (practical inquiry), etkileşim araştırması, sınıf araştırması, ve uygulama merkezli araştırma” (Abdal-Haqq, 1995); Downhower, Melvin ve Sizemore, 1990; Williamson, 1992; Akt. Köklü, 2001) terimleri kullanılmıştır. Yaygın tanımlarından birisi ise şöyledir: “Sosyal durumlardaki (eğitimsel dahil) katılımcıların (a) kendilerinin sosyal ve eğitimsel uygulamaları, (b) bu uygulamaların anlaşılması ve (c) bu uygulamaların yürütüldüğü durumların rasyonelliğinin ve doğruluğunun artırılması amaçlarıyla yürütülen yansıtıcı araştırma şeklidir” (Kemmis, 1988, s. 42; Akt. Köklü, 1993).

Öğretmenler, diğer meslek gruplarına göre gün boyunca birbirleriyle daha az işbirliği yapmaktadır ve daha izole dirlir. Öğretmenler nadiren, hatta hiç birbirleriyle önceden tanımlanmış, oldukça yapılandırılmış toplantılar yapmamış; hizmet içi eğitimde ise “mesleki gelişim” hariç nadiren işbirliği yapmaktadır. Akademisyenler tarafından yapılan araştırmalar ise sınıftan uzaktır. Araştırma ve uygulama arasındaki bu fark eğitim için akademisyenlerin kendilerini ya araştırmacı ya da öğretmen

eğitimcisi olarak kendilerini ayırdığı 1930'lardan beri bir problem ortaya koymaktadır (Sagor, 1992; Leglar ve Collay 2002; Akt. West, 2011).

İnançlarda ve uygulamada değişimi kolaylaştırmak için, eğitimcilerin öğretmen gruplarını bir araya getirecek, ihtiyaçlarına uygun durumlarda verileri yansıtma ve toplama fırsatlarının verildiği bir mesleki gelişim modeline ihtiyaç duymaktadır (Brockerville, 1997). Pastor ve Maria (2015)'ya göre öğretmenlerin çalışması hem özel olarak eğitim alanında hem de sosyal ve kültürel çevredeki etkisi açısından önemlidir. Çalışmalarında öğretmenleri araştırmacılar ya da okulların kalitesini iyileştirmek için mesleki öz gelişim aracı olarak araştırma işlevini uygulamalarına entegre eden yansıtıcı uygulayıcılar olarak gördüklerini belirtmektedir. Kısaca belirtmek gerekirse, bir mesleki gelişim biçimi olarak Eylem Araştırması "kurumsal problemlerden" ziyade öğretmenlerin yaşadığı günlük uygulama sorunlarıyla ilgilenir (Johnson, 1993; Akt. Nowlan, 2001).

Eğitimin daha verimli hale gelmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin kaçınılmaz olduğu aşikardır. Ancak, alanyazında, öğretmenlere yönelik çoğu mesleki gelişim programının başarısız olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin belirledikleri problem için belirli bir süreci takip ederek araştırma yoluyla problemlerini çözmeye dayalı olan Eylem Araştırması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunma konusunda bir alternatif sunulmaktadır. Eylem Araştırması yönteminin, öğretmenlerin yürüttükleri eylem araştırmaları ile mesleki gelişimlerine katkısının Kirkpatrick program değerlendirme modeli ile değerlendirmesi alanyazında görülmemiştir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde Eylem Araştırmasının katkısını incelemektir. Aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde ne tür yolların izlendiğini ve etkili atölye çalışmalarının ortak özelliklerini belirlemek amaçlanmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Kirkpatrick program değerlendirme modelinin "Tepki" düzeyinde Eylem Araştırması yönteminin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı nedir?
2. Kirkpatrick program değerlendirme modelinin " Öğrenme" düzeyinde Eylem Araştırması yönteminin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı nedir?

3. Kirkpatrick program değerlendirme modelinin "Davranış" düzeyinde Eylem Araştırması yönteminin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı nedir?

4. Kirkpatrick program değerlendirme modelinin "Sonuçlar" düzeyinde Eylem Araştırması yönteminin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı nedir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İnsan hayatının sorunları eğitimin sorunlarıdır (Jeffrey, 2012) ve yeni deneyimler ve olaylar eğitimin temel faktörleridir (Şimşek, 2010). Diğer bir deyişle insanlar günlük hayatta çeşitli zorluklarla karşılaşır ve onlarla başa çıkmak için eğitim birçok şekilde kullanılır. Modern dünyayı yakalayabilmek ve medeni bir yaşam sürebilmek için insanlar öğrenmeye devam etmelidir. (Akt. Hursen ve Birinci, 2013). Bu nedenle, alanyazındaki kaynaklar doğal bir şekilde eğitimin ve öğretmenin önemine büyük vurgu yapmaktadır. Örneğin Hursen ve Birinci (2013) "öğretmenlerin gelecek nesilleri geliştirmede anahtar konumları vardır" ifadesini kullanmaktadır. Öğretmenler eğitim politikalarını uygulamaya koyan, onları etkileyen, eğitim hizmetlerine anlam katan, eğitim hizmetlerini başlatan, geliştiren ve uygulayandır ve bu sebeple politika üreticiler eğitim reformlarının merkezine öğretmenleri yerleştirmiştir (Abazaoğlu, 2014 ve Mete, 2013).

Okulların toplumla entegrasyonunu gerçekleştirmesinde en çok etkisi olanlar öğretmenlerdir. Sürekli değişen dünyada öğretmenlerin de kendilerini değiştirmesi ve yenilemesi gerekmektedir (Karacaoğlu, 2008). Öğrencilerin öğrenmesinde en önemli etmenlerden biri öğretmenlerin yeterlilik düzeyleridir. Kendini geliştiren ve yeterlilik düzeyi yüksek olan öğretmenler, öğrencilerin bilgilerini yapılandırmalarında ve kalıcı hale getirmelerinde çok daha etkili olmaktadır (Koşar ve Çiğdem, 2005, Akt Genç ve Genç, 2013).

Özelde başarılı ve ayakları üzerinde durabilen bireylerin yetişmesinde ve genelde toplumların geleceği için öğretmenlerin kendilerini sürekli yenilemeleri yani mesleki gelişimleri son derecede önemli ve vazgeçilmezdir. Mesleki gelişim, profesyonel olarak çalışanlar için mesleklerinde; teknik, yasal, kavramsal ve sosyal / değişim hususlarında güncel tutmaları için gereklidir (Murphy ve Calway, 2008, 425; Akt. İlğan, 2013). Amerikan Ulusal Personel Geliştirme Konseyi "mesleki gelişimi" 'öğrenci başarısını arttırmada öğretmenlerin ve yöneticilerin verimliliğini iyileştirmeye yönelik kapsamlı, devamlı ve yoğun yaklaşım' olarak tanımlamaktadır

(Wei, Darling-Hammond ve Adamson, 2010:4). Burden (1990) ise sürekli mesleki gelişimi öğretmenlerin kariyerleri boyunca devam eden ve yaşam boyu gelişim bakış açısıyla tarif edilen bir süreç olarak nitelendirmektedir (Akt. Abazaoğlu, 2014). Lee (2001) etkili mesleki gelişim programlarının amacını, “öğretmenlere öğrencilerin yeni yollarla öğrenmelerine yardımcı olan stratejilerle doğrudan deneyim yaşayarak, öğretme ve öğrenmeye yönelik yeni anlayışlar geliştirmelerinde yardımcı olmak” (Akt. Taşdan ve Çelik, 2014) şeklinde ifade etmiştir.

Ancak, mesleki gelişim programlarının çoğu başarısızlıkla sonuçlanmaktadır (Guskey, 2002). Kurslar ya da atölye çalışmaları gibi resmi yapılar çeşitli amaçlara hizmet edebilirken, program yazma, değerlendirme verilerinin tartışılması ya da stratejilerin paylaşılması başka amaçlara hizmet edebilmektedir (Avalos, 2011). Kısa, sürekli olmayan ve uygulamadan kopuk mesleki gelişimin çok az etkisi vardır ve iyi tasarlanmış mesleki gelişim öğretim uygulamasını ve öğrenci başarısını iyileştirebilir (Wei, Darling-Hammond ve Adamson, 2010:1).

Birçok ülkede, öğretmenlerden rollerini ve işlevlerini değiştirmesi ve/ya değiştirmeleri istenmektedir. Bunlar ise, yeni değerlendirme biçimleri, bilginin ve iletişim teknolojisinin, yeni araçların ve materyallerin kullanımı, çoğunlukla özel ihtiyaçları olan öğrenciler, pedagojik konular, öğrenene, sınıf olaylarına, sınıf yönetimine ve farklı bağlamlara odaklanan yeni modellere dayalı planlamayı içermelidir. Sınıflarında ne olup bittiği hakkında düşünmek ve öğretimleri hakkında eleştirel yansıtma yapmak için derslerinde meydana gelen olaylardan faydalanabilirler (Martínez, 2014).

Eğitim uygulamalarının düzeltilmesi için özellikle eylem araştırmalarının önemi büyüktür. Eylem Araştırması; eğitim uygulamalarını anlamak, değerlendirmek ve daha sonra değiştirmek ve iyileştirmek için yürütülen çalışmalardır (Köklü, 2001). Geleneksel mesleki gelişim programlarının amacı, alan uygulayıcılarının alan bilgisini ve uzmanlığını iyileştirmelerine yardımcı olmaktır. Eylem Araştırması aracılığıyla mesleki gelişim desteği, uygulayıcıların yaptıkları için yeni biçimler bulmasına yardımcı olur ve öğrenme modeli üzerine kuruludur. Geleneksel biçimlerde, eğitmen uygulayıcılara tavsiye verir; uygulayıcılar tavsiyeyi uygular, eğitmen sonuçları değerlendirir. Eylem Araştırması yaklaşımlarında, uygulayıcı düşüncelerini ifade eder, uygulayıcı uygulamaya geçer; uygulayıcı, tavsiye veren ve diğerlerinin yardımıyla sonuçları değerlendirir (Ferguson, 2011). Bu bakımdan, öğretmenlerin mesleki

gelişimlerinin vazgeçilmez bir unsur olduğu ve bazı uygulamalarda başarısızlıkların yaşandığı dikkate alınır, bu çalışma ile derlenen alanyazın taraması ve öğretmenlerin mesleki gelişiminde eylem araştırmasının (Ö.M.G.E.A.) katkısının tespiti mesleki gelişimde farklı bir çıkış kapısı oluşturabilecektir.

Nitelikli bir hizmet içi eğitimi programı ile birlikte öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini sağlayabilmek için saptadıkları bir probleme yönelik Eylem Araştırması yapması ve sonunda bu eylem araştırmalarının Kirkpatrick Değerlendirme Modeli gibi bir değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi, alanyazında öğretmenlerin mesleki gelişimlerini kendi başlarına yürütebilmesine bir model teşkil edebilecektir.

Kısacası, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini yöntemi öğrendikten sonra ileride karşılaşılabilecekleri mesleki gelişime dair problemleri büyük oranda başkalarına ihtiyaç duymadan kendi başlarına çözebilmelerine olanak sağlaması açısından Eylem Araştırması yöntemi büyük önem arz etmektedir. Literatürde öğretmenlerin mesleki gelişiminde eylem araştırması yönteminin bir çalıştay sonrasında öğretmenlerinde yaşadıkları ve kendi seçtikleri bir konunun çözümüne yönelik olarak kullanılması ve bunun Kirkpatrick program değerlendirme modeli ile değerlendirilmesine dair bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Bu bağlamda da, çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. SAYILTILAR

Bu çalışma kapsamında hazırlanan ve kullanılan veri toplama araçlarına verilen yanıtların içten olduğu ve gerçek görüşleri ortaya koyduğu kabul edilmiştir.

1.5. SINIRLILIKLAR

1) Bu araştırma, “Eylem Araştırması” ve Mesleki Gelişim” erişilebilen alanyazın ile sınırlıdır.

2) Bu araştırma, çalışma kapsamına dahil edilen katılımcılar ile sınırlıdır.

3) Bu araştırma, çalışma kapsamında düzenlenen Eylem Araştırması eğitimi, eğitim konumundaki araştırmacının hizmet içi eğitim verme yeterlikleri ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Mesleki Gelişim : Öğretmenlerin okul ortamında öğrencilerin daha etkili şekilde öğrenim görmeleri için mesleki sorumluluklarını içselleştirmeleri, mesleki

gelişimlerini daha ileri bir noktaya taşımaları ve mesleki becerilerinin iyileştirilmesine yönelik çabalara katkı sağlama sürecidir (Bolam, 2000; Akt. M.E.B., 2007)

Eylem Araştırması : Sosyal durumlardaki (eğitimsel dahil) katılımcıların (a) kendilerinin ve sosyal eğitimsel uygulamalarının (b) bu uygulamaların anlaşılması ve (c) bu uygulamaların yürütüldüğü durumların rasyonelliğinin ve doğruluğunun arttırılması amaçlarıyla yürütülen, kendini yansıtıcı araştırma şeklidir (Kemmis, 1998; Akt. Köklü, 1993).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE KAYNAK ÖZETİ

Bu bölümde, araştırma problemleri kapsamında ilgili alanyazına yer verilmiştir. Sırasıyla; mesleki gelişim, Eylem Araştırması ve hizmet içi eğitim kavramlarına genel hatlarıyla yer verilmiş ve ayrıca program değerlendirme hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. MESLEKİ GELİŞİM

Öğretmenler, eğitim-öğretim sürecinin temel yapı taşlarındandır. Bir okulun en büyük zenginliğidir. Bir okulda koşullar en üst düzeyde bile olsa o okulun öğrencilerini yetiştirme konusundaki başarısı, ancak öğretmenlerinin vasıfları ile sınırlıdır veya daha da yukarılara çıkar. Kısacası, öğretmenin eğitimdeki öneminin yadsınamaz bir gerçek olduğundan hareketle öğretmenlerin sürekli gelişim içerisinde olmaları ve gelişimleri de esastır.

Öğretmenlerin eğitim süreci içerisindeki önemi ve vazgeçilmez olduğu, alanyazında pek çok kaynakta farklı şekillerde ifade edilmiştir. Öğretmenin önemini vurgulayan araştırmalardan bazı kesitler şu şekilde belirtilebilir. Öğretmen mesleki gelişimi okulların iyileştirilme çalışmaları için şarttır (Borko, 2004). Öğretmenler, eğitim sisteminin en büyük varlıklarıdır ve omurga kemiğidir (Pandey, 2011). Öğretmen, hedeflerini göz önünde bulundurarak öğretimi biçimlendirir ve uygun öğretim yaklaşımlarını seçerek öğretimi değerlendirir ve gerekli olması durumunda süreci tekrar düzenler (Senemoğlu, 1992). Öğretmenler, eğitim sisteminde hayati bir rol üstlenmiştir çünkü sadece bilgiyi aktaran değil aynı zamanda öğrenciye rehberlik eden, sürecin nasıl işleyeceğini planlayan kişilerdir (M.E.B., 2007). Öğretmen, eğitim sisteminin asıl bileşenlerinden birisi konumundadır (Abazaoğlu, 2014). Öğretmenler; insanların kabiliyetlerini iyileştirmede, kişisel gelişimi ve iyiliği için potansiyellerinden faydalanmada ve onların vatandaş veya işçi olarak ihtiyaç duyacakları geniş bir yelpaze içerisinde yer alan bilgi becerileri edinmesinde yardımcı

olmada hayati görev üstlenir (CEC, 2007). Öğretmenler, okulların varlığında önemli rol teşkil etmektedir (Bozak, Yıldırım ve Demirtaş, 2011).

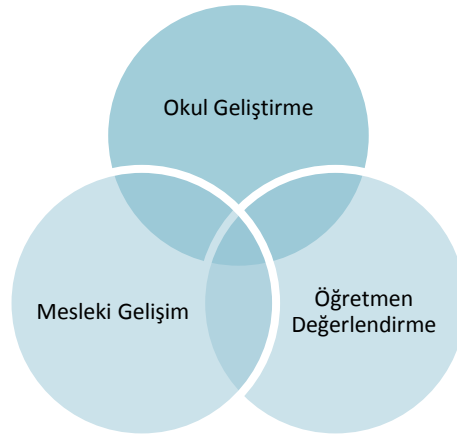
Öğretmenlerin önemi bazı kaynaklarda ise aşağıdaki şekilde yer almıştır:

- Hiçbir eğitim sistemi öğretmenlerin niteliğinden daha iyi olamaz (House of Common Report, 2014; Akt. Saleem, Masrur ve Afzal, 2014: 162)
- Yönetmelikler okulları dönüştüremez; ancak ebeveynler ve idarecilerle işbirliği içerisinde öğretmenler bunu yapabilir.” (Darling-Hammond, 1996; Akt. Shirazi 2015: 41)
- Öğretmenler, sınıftaki yüksek standart taleplerini yerine getirmek zorunda oldukları için reformun merkezindedirler (Garet, Porter, Desimone, Birman, ve Yoon, 2001; Akt. Shirazi vd., 2015:1)
- Okullar, içinde bulunan mesleki eğitimcilerin becerilerini ve yeteneklerini iyileştirmeksizin iyileştirilemez (Guskey ve Huberman, 1995).

Değişen dünya koşullarında ihtiyaçlar da değişmektedir. Öğretmenler, bu yenilenen gereksinimlere göre bireyler yetiştirmede üstlendiği görev büyüktür. Bundan dolayı öğretmenlerin üstün niteliklere sahip olması ve hayat boyu öğrenme ilkesine uyum göstermeleri gereklidir. (Abazaoğlu, 2014). Öğretmenin bahsedilen bu önemli görevi etkin bir biçimde yerine getirebilmesi ile mesleki kabiliyetleri arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır (M.E.B., 2007). Öğrenci başarısına nüfuz eden en önemli bileşenler arasında öğretmenlerin yeterlilikleri gelmektedir. Öğretmenlerin alanında üst düzey niteliklere sahip olması, öğrencilerde kalıcı bilginin sağlanmasında önemli etkisi vardır (Koşar ve Çiğdem 2005; Akt Genç ve Genç, 2013).

Bir öğretmen, belirli standart yetkinlikleri üzerinde bulunduran bir teknisyenden daha fazlasını gerçekleştirme gerektiği alanyazında pek çok araştırmada ele alınmıştır (Hoover, 1994; van Manen, 1995; Reynolds ve Salter, 1998; Spilkova, 2001; Akt. Efe, 2009). Mesleki gelişim, profesyonellerin kendilerini yaşanan değişikliklerden ötürü güncel tutmaları için önem taşımaktadır (Murphy ve Calway, 2008, 425; Akt. İlğan, 2013). Toplumun genelinde ve özellikle eğitim alanında meydana gelen değişiklikler, öğretmen için yeni talepleri de beraberinde getirmektedir (CEC, 2007). Mete (2013) ise, öğretmenlerin eğitiminin eğitim sistemleri için vazgeçilmez bir unsur olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, okul başarısında veya nitelikli öğrenci yetiştirmede ana unsurlardandır. Okuldaki tüm öğrenciler için daha iyi eğitim programları ve sonuçları için Iwanicki (1990)'nin çalışmasından revize edilen ve Şekil 2.1'de gösterilen bir Venn diyagramı bu nihai amacı gösterebilmektedir (Casteel ve Ballantyne, 2010).



Şekil 2.1. Öğrenci başarılarını iyileştirme şeması

Birçok bilim insanı için, yüksek nitelikte mesleki gelişim, öğretmen uygulamalarını iyileştirmek ve öğrenci başarısını arttırmak için önemlidir (ör. Ball ve Cohen, 1999; Darling-Hammond 2010; U.S. Department of Education, 2001; Wei, vd. 2009; Akt. Hudak, 2013). Yoon vd. (2007), öğretmen mesleki gelişiminin öğrenci başarıları üzerindeki etkisini ele alan 1.300'den fazla çalışmayı incelemiştir. Öğretmenleri önemli mesleki gelişim alan ortalama kontrol grup öğrencilerinin başarılarını %21 oranında arttırdığını ortaya koyan bu çalışmaların sonuçları öğretmenlere mesleki gelişim sağlamanın öğrenci başarısında makul bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Mesleki gelişim, öğrenci başarısını üç adımda etkilemektedir. İlk olarak, mesleki gelişim öğretmenin bilgi ve becerilerini artırır. İkinci olarak, daha iyi bilgi ve beceri sınıf öğretimini iyileştirir. Üçüncü olarak, iyileştirilmiş öğretim, öğrenci başarısını artırır. Eğer bir bağlantı zayıf veya eksik olursa, öğrencilerin öğrenmesi beklenemez. Eğer öğretmen mesleki gelişimden yeni düşünceleri sınıf ortamına taşıyamazsa, öğrenciler, öğretmenin mesleki gelişiminden faydalanamaz.

2.1.1. Mesleki Gelişim Tanımları

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri farklı kavramlar kullanılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Bu terimler arasında sürekli eğitim, mesleki gelişim, mesleki öğrenme, hizmet içi eğitim, sürekli mesleki gelişim, sürekli kariyer gelişimi, yaşam boyu öğrenme belirtilebilir. Kavram olarak öğretmenin kendini geliştirmesi literatürde; personel geliştirme, hizmet içi eğitim, mesleki gelişim ve sürekli mesleki gelişim gibi farklı kavramlarla ifade edilmektedir (Woolls, 1991; Turbill, 1993; Hoban, 1996; George ve Lubben, 2002; Akt. İlğan, 2013). Bunların tamamında da öğrenenlerin öğrenmelerinin geliştirilmesi amacıyla öğretmen vasıfları arttırılmaya çalışılmıştır (Abazaoğlu, 2014). Çalıştay, toplantı veya izleme etkinliklerine katılma, vd. resmi etkinlikleri ve meslekle ilgili yayınları takip etme gibi resmi olmayan etkinlikleri içermektedir (Ganser, 2002). Villegas-Reimers (2003), mesleki gelişim kavramının öğretmenlerin kariyerlerinde ilerlerken sağladıkları gelişimi ifade eden kariyer gelişimi ve hizmet içi eğitim programlarını kapsayan personel gelişimi kavramlarından daha geniş bir kapsama sahiptir (Akt. Abazaoğlu, 2014).

TALIS (Teaching and Learning International Survey (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması), mesleki gelişimi “bir bireyin öğretmen olarak becerilerini, bilgisini, uzmanlığını ve diğer özelliklerini geliştiren etkinlikler” olarak tanımlamaktadır (OECD, 2009:49).

Mesleki gelişim, yaşam boyu gelişim hedeflerine ulaşılabilmesi için gerekli sosyal değişimleri barındırmaktadır. Eğitim reformu için tüm öneriler değişimi teşvik etmede önemli bir unsur olarak mesleki gelişimi içerir (Guskey, 2004). Burden (1990) sürekli mesleki gelişimi, yaşam boyu gelişim felsefesiyle belirtilen bir süreç olarak değerlendirirken Phillips (1991), mesleki gelişimi öğretmenlerin, okulun ve öğrencilerin gelişimini içeren karmaşık bir süreç olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, Fullan (1991), mesleki gelişimi, öğretmenlerin temel eğitimi ile başlayan ve mesleki yaşamları boyunca devam eden süreç olarak tanımlamaktadır. Mesleki gelişim ile okul gelişimi doğrudan ilintilidir ve birbirlerini desteklemektedir. Mesleki gelişim genel bir bakış açısıyla kişinin mesleğinde ilerlemesi olarak ifade edilebilir. Glatthorn (1995)’a göre öğretmenin mesleki gelişimi ise, öğretmenin daha fazla tecrübe ve uygulama ile öğretmenliğinin gelişimi olarak belirtilmiştir. (Akt. Abazaoğlu, 2014).

M.E.B. tarafından 2002 yılından itibaren yapılan çalışmalarda ortaya konulan Okul Temelli Mesleki Gelişim Programı ise “okul içinde ve dışında öğretmenlerin

mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarının gelişimini destekleyen, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada öğretmene destek sağlayan süreçler bütünü” olarak tanımlanmıştır.

Mesleki gelişimin yukarıda belirtilen tanımının dışında başka birçok tanımı da bulunmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

- Mesleki gelişim, öğrencilerin öğrenme sonuçlarının geliştirilebilmesi için bireyin mesleki bilgisini, becerilerini ve tutumunu arttırmayı amaçlayan bilinçli olarak tasarlanmış, sürekli ve sistematik bir süreçtir. (Guskey, 2000; Akt. Saleem, Masrur ve Afzal, 2014)

- “Öğrenciler için seçkin eğitim sonuçların üretilmesi için öğretmenlerin ihtiyaç duydukları becerilerin ve yeteneklerinin iyileştirilmesi süreci” (Hassel, 1999; Akt. Kent, 2004).

- “Yüksek nitelikli” veya “etkin” mesleki gelişim, iyileştirilmiş öğrenci öğrenmesinin yanı sıra öğretmenlerin bilgi ve öğretimsel uygulamasında iyileştirmeler ile sonuçlanan mesleki gelişim olarak tanımlanmıştır (Wei vd. 2009; Akt. Wei, Darling-Hammond ve Adamson 2010:1)

- “Öğretmenin hayatı boyunca oluşan ve farklı türlerde öğrenmeleri kapsayan dinamik bir süreçtir” (Menezes, 2011; Akt. Taşdan ve Çelik, 2014:2)

- Mesleki gelişim, hem bireysel gelişim hem de kariyerde ilerleme için elde edilen beceriler ve bilgiyle ilgilidir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi, bir öğretmenin becerilerini, bilgisini, uzmanlığını ve bir öğretmen olarak diğer özelliklerini geliştiren etkinliklerdir. (OECD, 2009; Akt. Saleem, Masrur ve Afzal, 2014).

- Öğretmen gelişimi öğretmenlerin inançlarını ve davranışını değiştirmeyi amaçlar (Saleem, Masrur ve Afzal, 2014).

- Fullan (1991), bu tanımı “birinin hizmet öncesi öğretmen eğitiminden emekliliğe kadar resmi olan ve olmayan öğrenme deneyimlerinin toplamıdır” şeklinde genişletmiştir (Akt. Kim, 2008).

- Fullan (1991), sadece öğretmenlere yeni becerileri öğretmek için resmi olan ve olmayan araçları içeren bir tanım sunmaz ayrıca pedagojiye ve kendi uygulamalarına yeni içgörüler geliştiren ve yeni veya ileri içerik ve kaynak anlayışlarını keşfeden bir tanım oluşturmuştur (Akt. Kim, 2008).

- O'Day ve Smith (1993)'e göre; öğretmenlerin içerik bilgisini ve öğretim uygulamalarını derinleştirmek için temel bir mekanizmadır (Akt. Kim, 2008).
- Kariyer ve Teknik Eğitim için Milli Araştırma Merkezi (NRCCTE), mesleki gelişimi, “öğretmenlerin tanımlanmış ihtiyaçlarına dayalı olan ve iyileştirilmiş öğretimsel verimlilik ve artmış öğrenci başarısı ve performans çıktıları ile sonuçlanan kapsamlı, sürdürülmüş ve sistemik öğrenme deneyimlerini içerir” olarak tarif etmiştir (Akt. Reese, 2010).
- Öğrencilerin daha etkin bir biçimde öğrenim görmeleri amacıyla öğretmenlerin okul ortamında mesleki sorumluluklarını özümsemeleri ve mesleki yetkinliklerini daha ileriye taşımalarına katkı yapma sürecidir (Bolam, 2000, 267-268; Akt. M.E.B., 2007).
- Öğretmenleri mesleki bilgi, yetenek ve değerlerin iyileştirmesi bakımından destekleyen okul içinde veya dışında öğrenme ve öğretme durumları yaratmada öğretmene destek sağlayan süreçlerdir (M.E.B., 2007)
- Kuramı mevcut en iyi öğretim uygulamalarına dönüştüren katalizördür (Kent, 2004; Akt. İlğan, 2013).
- “Öğretmenlerin mesleki gelişimini bilgi ve beceri gelişimidir” (Fullan ve Hargreaves, 1992; Akt. Abazaoğlu, 2014).
- “Öğrencilerin öğrenmelerini geliştirecek şekilde düzenlenen mesleki bilgi, beceriler, davranışlar süreci ve uygulamalardır” (Tomlinson, 1997; Akt. Abazaoğlu, 2014).

2.1.2. Mesleki Gelişimin Faydaları

Blandford (2000)'a göre mesleki gelişimin dört ana amacı vardır. Bunlar; bireysel performansı arttırmak, verimsiz uygulamayı düzeltmek, izlenecek yolun uygulanması için temel oluşturmak ve değişimi kolaylaştırmaktır. Böylece mesleki gelişim kişisel gelişim, ekip gelişmesini ve okul gelişmesini içerir. Bireysel gelişime ilave olarak, mesleki gelişiminin ortak değerleri ve fırsat eşitliğini teşvik etmede daha büyük önemi vardır. Mesleki gelişim, özellikle öğretmene ve öğrenciye çeşitli konularda yarar getirmektedir. Bunlardan bazıları İlğan (2013) tarafından aşağıda sunulmuştur:

- Öğretmenler sürekli mesleki gelişim aracılığı ile mesleki alan bilgilerini genişletebilir ve güncelleyebilir (Reese, 2010).

- Nitelikli mesleki gelişim öncelikli öğretmenin uygulamalarını değiştirebilir ve devamında öğrencilerin öğrenmesine pozitif etki yapabilecektir. (Barko, 2004; Darling-Hammond, 2000)

- Ancak sürekli mesleki gelişim aracılığı ile öğrencilerin öğrenmesi iyileştirilebilir (Maurer, 2000).

- Mesleki gelişim fırsatları ile mesleki işbirliği ve etkileşimi daha üst seviyelere çıkmakta, bunun yansıması ile öğretmenin iş doyumundaki artıştır. (Martson, 2010).

Diğer araştırmalarda mesleki gelişimin önemi ve faydaları arasında şunlara yer verilmiştir: Etkili mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenlerin motivasyonlarına pozitif etki eder ve bu durum öğrenme sürecine de yansır (Flores, 2005; Fullan, 1995; Guskey ve Huberman 1995; King ve Newmann, 2004; Loucks-Horsley ve Stiegelbauer, 1991; Akt. Hunzicker, 2010). Başka araştırmalarda ise mesleki gelişimin altı temel konu bakımından büyük önem taşıdığı belirtilmektedir:

1) Öğrenci başarısını arttırma, 2) Yüksek akademik standartları uygulama, 3) Kurumsal değişimi gerçekleştirme, 4) Okulları dönüştürme 5) Öğretimi iyileştirme 6) Otantik mesleki gelişim toplulukları oluşturma için anahtardır (Guskey ve Huberman, 1995; Lieberman, 1995; Sparks and Hirsh, 2000; Akt. Kim 2008).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi ile öğrencilerin öğrenmesi ve yüksek başarısı arasında pozitif ilişki olduğu sonucu birçok araştırmada elde edilmiştir (National Commission on Teaching and America's Future, 1996, 1997; Falk, 2001; Educational Testing Service, 1998; Grosso de Leon, 2001; Guzman, 1995; McGinn ve Borden, 1995; Tatto, 1999; Akt. Villegas-Reimers, 2003; Sowder, 2007; Higgins ve Parkons, 2009; Loucks-Horsley, Love, Stiles, Mundry ve Hewson, 2003; Akt. Taşdan ve Çelik, 2014). Mesleki gelişim, öğretmen niteliğini arttırmada eğitim alanındaki reformların kilit bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir. (Higgins ve Parkons, 2009; Hiebert, Gallimore ve Stigler, 2002; Borko, 2004; Loucks-Horsley, Love, Stiles, Mundry ve Hewson, 2003; Akt. Taşdan ve Çelik, 2014).

Mesleki gelişimin önemi uluslararası platformda tanınmaya başlamıştır. 2000 Mart Lizbon Avrupa Konseyi, insanlara yatırımın Avrupa'nın bilgi ekonomisindeki

yeri için önemli olduğunu vurgulamıştır. (CEC, 2007). Avrupa Birliği'nde Lizbon sürecinde, 2010 yılına kadar eğitimin kalitesinin ve eğitim sisteminin iyileştirilmesi üç ana hedef arasında yer almıştır. Bu doğrultuda, Avrupa Komisyonu, tarafından “Öğretmenlerin ve Eğiticilerin Eğitiminin Geliştirilmesi” hakkında 2004’te bir uzmanlar grubu oluşturmuştur (Şişman 2009). Ayrıca Mart 2002 Barcelona Konseyi, eğitim ve eğiticilerin eğitimi sistemleri için somut hedefler belirlemiş, 2006 Mart’taki Konsey, eğitimin ve eğiticilerin eğitiminin önemli faktörler olduğunu belirtmiştir (CEC, 2007).

Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilgi düzeyinde ve mesleki gelişimde aldıkları destekte önemli bir artış olmuştur (Kennedy, 2005). Bunun kanıtı olarak yaygın alanyazın, uluslararası ve ulusal bağış ajanslarının mesleki gelişimin önemini kabul etmeleri ve çalışmalar yapmaları, birçok ulusal ve uluslararası kuruluşun öğretmenlerin mesleki becerilerini ve bilgisini iyileştirmeyi amaçlayan girişimlerin uygulanmasını desteklemesi ve günümüzde tasarlanan ve/ya uygulanan çoğu eğitim reformlarının değişim sürecinde önemli unsurlardan biri olarak öğretmen mesleki gelişim bileşenini içermesi belirtilebilir (Villegas-Reimers, 2003:13).

2.1.3. Mesleki Bilgi ve Türleri

Öğretmenlerin mesleki bilgisi, mesleki alana ilişkin tüm ilgili bilgiye atfen kullanılır (Smeby, 2007; Akt. Sadeghi ve Zanjani, 2014). Bu mesleki yetkinlik, farklı bilgi bileşenlerinden oluşmaktadır.

2.1.3.1. Alan Bilgisi

Alan bilgisi Shulman’ın (1986, 1987) etkili öğretim için gerekli olarak tanımladığı çeşitli bilgi türlerinden sadece biridir. Mohammed (2006)’e göre bu bileşenler “alan bilgisi, genel pedagojik bilgi, pedagojik içerik bilgisi, program bilgisi, eğitsel amaçlar bilgisi ve öğrenenlere dair bilgi”den oluşmaktadır. Medwell vd. (1998) ve Richards (2011) alan bilgisinin etkili öğretmenlik için gerekli olduğunu belirtmektedir (Akt. Sadeghi ve Zanjani, 2014).

2.1.3.2. Pedagojik içerik bilgisi

Pedagojik içerik bilgisi “içeriğin ve pedagojinin birleşimidir ki bu eşsiz biçimde öğretmenlerin alanıdır, onların özel mesleki anlayış biçimidir” (Shulman,

1987) ve bundan dolayı öğretmenin mesleki bilgi bileşeni olarak düşünülür (Hashweh, 2005; Akt. Sadeghi ve Zanjani, 2014).

Richards'a (2011) göre pedagojik içerik bilgisi dil öğretimi ve öğrenimi için bir neden oluşturan verilere atfen kullanılır. Pedagojik içerik bilgisi öğretmenlere şu avantajları sunar:

- Öğretmenleri; öğrenenlerin isteklerini, ihtiyaçlarını ve taleplerini anlamaya hazırlama
- Onların öğrenenlerin problemlerini ve meselelerini belirlemeye izin verme
- Dersler ve izlenice için uygun öğretimsel amaçlar planlama
- Öğrenme görevleri ve etkinlikleri seçme ve tasarlama
- Öğrencilerin öğrenmesini değerlendirme
- Otantik etkinlikler ve görevlerden faydalanma
- Yayınlanmış materyalleri değerlendirme ve seçme (Akt. Sadeghi ve Zanjani, 2014).

2.1.3.3. Öğrenenlere dair bilgi

Öğrenenlere dair bilgi; öğrencilerin sosyal, psikolojik ve bilişsel gelişimine dair bilgiyi içermektedir. Bu tür bilgi, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki grup dinamiği ve etkileşimine, öğrencilerin davranışsal problemlerine, öğrenme motivasyonuna, ayarlama konularına, öğrenme güçlüklerine ilişkindir (Liakopulo, 2011). Shulman (1987) öğrenenlere dair bilginin öğrenenlerin yüzlerine ve özelliklerine ilişkin olduğunu belirtmektedir (Akt. Sadeghi ve Zanjani, 2014).

2.1.3.4. Öğretim metodolojisi bilgisi

Öğretim metodolojisi bilgisi bir öğretmenin gerekli niteliklerini tanımlamanın bir yoludur ve öğretim metodolojisinin karmaşık bir tanımlamasını verir (Liakopulo, 2011). Öğretimin belirli yapısal bileşenleri şunlardır: 1) Ders planlama: bir öğretmenin ders öncesi etkinlikleri ve eylemleridir (tematik ünitelerin düzenlenmesi, öğretim materyalinin öğretilebilir bilgiye dönüştürülmesi, zaman planlama, değerlendirme sürecini seçimi) 2) Öğretim performansı. Ör. Planlama sırasında yapılan tercihlerin uygulanması (öğretim yolu, didaktik organizasyon, öğretim biçimlerinin uygulanması, öğretmenin doğrudan davranışları, öğretim yöntemlerinin ve araçlarının kullanımı) 3) Öğretimin değerlendirilmesi. Asıl olarak

öğrenci performansını değerlendirerek sonucu değerlendirme (temel prensipler, biçimler, amaçlar, değerlendirme teknikleri) (Akt. Sadeghi ve Zanjani, 2014).

2.1.3.5. Öğretim programı bilgisi

Öğretim programı, bir öğretmenin didaktik geniş seçimlerini belirleyen bir araçtır (Liakopoulo, 2011). Bundan dolayı öğretmenler öğretim programını, ders kitaplarını, eğitim sistemi kural ve kanunlarını ve bir bütün olarak, devletin eğitimdeki rolünü bilmesi gerekir. (Shulman 1986, Shulman 1987; Akt. Sadeghi ve Zanjani, 2014).

2.1.3.6. Genel pedagojik bilgi

Bu alan öğrencilerin dikkatini toplama, onları motive etme, kaynakları birleştirme, öğrenme kuramlarını ve pedagojik prensipleri öğrenme ile ilgilidir. Shulman (1987)'a göre genel pedagojik bilgi, alan bilgisinin ötesine geçtiği gözükten sınıf yönetimi ve organizasyonunun geniş prensipleri ve stratejileridir. Bu bilgi öğretmenin ahlaki seçimlerine yardım ettiği için ders planlama için oldukça önemlidir (Ernest, 1989; Akt. Sadeghi ve Zanjani, 2014).

2.1.3.7. Durum bilgisi

Bir öğretmen, sırasıyla öğretim yaptığı ve içinde bulunduğu durumu değerlendiren olarak bilinir ve eylemleri etraftaki durumlarla tanımlanır; her duruma uyan, önceden düzenlenmiş hiçbir tutum bulamazsınız (Liakopoulo, 2011). Bundan dolayı durumlara aşinalık; bir öğretmenin üniversitede, bölgede veya eyalette çalışması için ihtiyaç duyulan çevreye aşinalığa dairdir. Özelde, öğrencilere ve aile geçmişlerine, bütün yerel topuma, eğitim ortamına ve okul biriminin iş yönetimine ve eğitimin gerçek tarih ve felsefesine aşinalık sunar (Liakopoulo, 2011). Bu bağlamda, Shulman (1987) grup veya sınıfın çalışmalarını içeren durumlara, okul bölgelerinin yönetimine ve finansmanına ve iletişim ile kültür biçimine aşinalığın önemli olduğuna işaret etmektedir (Akt. Sadeghi ve Zanjani, 2014).

2.1.3.8. “Kendini” bilme

Mesleki bilgi; yansıtma kendi çalışma ortamına ilişkin iş deneyimiyle ilgili mesleki bilgisini kullanma ile ilgilidir (Kagan, 1992; Akt. Sadeghi ve Zanjani, 2014).

Bu kategoriler içerisinde pedagojik içerik bilgisi; öğretim için bilginin farklı unsurlarını barındırdığı için özellikle önemlidir (Sadeghi ve Zanjani, 2014).

TALIS (Teaching and Learning International Survey - Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Araştırması) katılımcı ülkelerinde, ortaokul öğretmenlerinin ortalama %89'u mesleki gelişim içerisinde yer almıştır. Danimarka, Slovakya ve Türkiye'de ise yaklaşık dört öğretmenden biri mesleki gelişime katılmamıştır. Öğretmenlerin önemli bir oranı, mesleki gelişimin ihtiyaçlarını karşılamadığını söylemektedir. Yarısından fazlası, önceki 18 ayda aldığından daha fazlasını istediğini aktarmıştır (OECD, 2009:48). Bu noktada, aynı zamanda etkili mesleki gelişim programları nasıl olmalıdır sorusu belirlemektedir.

2.1.4. Etkili Mesleki Gelişim Programlarının Özellikleri

Birçok araştırmacı sistemik reformun, öğretmenlerin mesleki gelişimine bağlı olduğunu ifade etmektedir (Fullan ve Miles, 1992; Spillane, 1999; Wilson ve Berne, 1999; Akt. Morrow, 2010). İstendik eğitsel sonuçlar için böyle bir stratejik öneme sahip olmasına karşın mesleki gelişim programlarının başarısı tartışılmaktadır. Öğretmenlere ve diğer eğitim personeline sunulan mesleki gelişim öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır; kısaca, kısadır, sık değildir, yerel veya ulusal yetkililerce zorunlu kılınır, yöneticilerin belirlediği konulara odaklanır ve uygulama, geri bildirim alma veya takip çalışmalarına katılım için çok az olanak sağlar. Etkili mesleki gelişim devamlı, ilginç ve katılımcı olmalı ve kişilerin ihtiyaçlarını karşılamalıdır (Casteel ve Ballantyne, 2010).

Bu noktadan hareketle, mesleki gelişimin nasıl olması gerektiği sorusu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin nasıl öğrendiği ve kendilerini nasıl eğittiği nispeten yeni bir alandır (Grossman ve McDonald, 2008). Ball ve Cohen (1999), temel olarak öğretime ilişkin bilginin uygulamalı olarak öğrenilmesi gerektiğini öne süren uygulama temelli bir mesleki öğrenme kuramı önermiştir. Buna göre öğretmenlerin öğrencilerin ne yaptığını ve düşündüğünü ve dersin nasıl anlaşıldığını; öğretimi inceleyerek ve makul sonuçlar çıkararak bu bilgiyi uygulamalarını iyileştirmek için kullanabilmeyi ve öğrencilerin öğretime nasıl yanıt vereceğine dair tahminler yaparak, öğretimi uygulayarak, öğretimin etkisinin kanıtını toplayarak ve analiz ederek ve bu analize bağlı öğretimi gözden geçirerek deneysel olarak uygulama yapmayı

öğrenebilmeleri gerekir. Ancak, bu uygulamadan öğrenmeye dayalı tekrar eden süreçle öğretim iyileşir (Akt. Coggshall vd., 2012).

Amerika’da 2001’deki “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Reformu” (No Child Left Behind Act of 2001), Amerika’da yüksek nitelikte mesleki gelişimin olmadığını tanımlamış ve yüksek kalitede mesleki gelişim için beş kriter koymuştur (U.S. Department of Education, 2001). Bu kriterler özet olarak şu şekilde belirtilebilir:

- Öğretimde ve öğretmen performansında olumlu ve kalıcı etki için sürdürülebilir, yoğun ve içerik odaklıdır.
- Eyalet akademik içerik standartları, öğrenci başarıları standartları ve değerlendirmeleri doğrultusundadır.
- Bilimsel temelli araştırma üzerine kurulu etkili öğretimsel stratejilere dair öğretmenin anlayışını iletir.
- Öğretmenin verimliliği ve öğrenci başarısındaki etkileri için düzenli olarak değerlendirilir (Wei vd., 2009; Akt. Hudak, 2013).

Geleneksel mesleki gelişim modelleri onlarca yıl eğitime hükmetmiştir. Smith ve Gillespie (2007)’ye göre geleneksel mesleki gelişim modelleri içerisinde kısa süreli veya tek oturumlu çalıştaylar, konferanslar, eğitimler vb. yer almaktadır. Öğretmenler ayrıca okul yönetiminin önerdiği mesleki gelişim oturumlarına da katılabilir. Ancak, bu modeller, entelektüel olarak yüzeysel, öğretim programının ve öğrenmenin derin konularından uzak, parçalanmış ve birikimsiz Ball ve Cohen (1999); çoğunlukla sınıf içerisinde uzun vadede değişiklik oluşturmayan Briscoe ve Wells (2002), Joyce, Wolf, and Calhoun (1993) ve Porter vd. (2000); empoze edilmiş ve öğretmenlerin bilginin edilgen alıcıları olduğu (Flint, Zisook, ve Fisher, 2011) gerekçeleriyle eleştirilmiştir (Akt. Hudak, 2013).

Eğitimde hakim olan geleneksel mesleki gelişim modelleri çeşitli incelemeler ve araştırmalar tarafından öğretmen değişimini daha iyi teşvik edebilecek ve öğrenci başarıları etkileyebilecek yöntemler ileri sürmüştür (ör. Knapp, 2003; Porter vd., 2000; Supovitz ve Turner, 2000). Smith ve Gillespie geleneksel mesleki gelişim modellerin nasıl daha etkin olabileceğini şu şekilde özetlemiştir:

- Daha uzun süreli olursa
- Mesleki gelişimde öğrenilenle öğretmenin kendi bağlamı arasında güçlü bağlantı kurarsa

- İçeriğe odaklanırsa
- Sadece teknikleri göstermekten ziyade analiz ve yansıtmaya güçlü vurgu içerirse
- Aynı yerdeki öğretmenleri birlikte katılımcı olmaya teşvik ederse ve
- Biçim veya türden ziyade mesleki gelişimin nitelik ve özelliklerine odaklanırsa (Smith ve Gillespie, 2007; Akt. Hudak, 2013).

Çoğu mesleki gelişim programının ortak amacı “değişim”dir (Guskey ve Huberman, 1995). Eğitimciler genellikle etkili mesleki gelişim programlarının üç ana sonucunun 1) öğretmenlerin inanç ve tutumlarında, 2) öğretmenlerin öğretim uygulamalarında ve 3) öğrencilerin öğrenme sonuçlarında değişiklikler olduğunda hemfikirdir (Griffin, 1983; Akt. Guskey ve Huberman, 1995).

Etkili mesleki gelişimin özellikleri araştırmalarda farklı şekillerde yer bulmuştur. Bunların başlıca olanları aşağıda sunulmuştur:

Smith (2008) araştırmaların yedi ortak niteliğinin olduğunu belirtmiştir. 1) Halihazırda devam eden iyileştirme çabalarına uyum gösterme, 2) Uzun süre devam etme, 3) İşbirliğine dayalı olması, 4) Öğretmenlerin aktivitelere katılım oranının yüksek olması, 5) Sorgulayarak öğrenme ve içeriğe vurgu yapma, 6) Takip etkinlikleri ve 7) Diğer mesleki gelişim yaşantılarına uyum (Akt. Abazaoğlu, 2014).

Yüksek nitelikli mesleki gelişimin belirli özellikleri hakkında mesleki bir uzlaşa ortaya çıkmaktadır. Bu özellikler; içeriğe ve öğrenenlerin öğrenmesine vurgu, derin ve etken öğrenme aktiviteleri; öğretmenlere liderlik fırsatlarının sunulması, süreklilik ve aynı okuldan, aynı düzeyden veya branştan öğretmen gruplarının işbirlikli olarak katılımlarıdır. Bunlardan hangilerinin daha ön planda veya öğrenci başarısına etki ettiği hususunda yeterince veri bulunmamaktadır (Garet ve diğ., 2001; Hiebert, 1999; Loucks-Horsley ve diğ., 1998; U. S. Department of Education, 1999; Akt. Desimone ve diğ., 2002, 81; Akt İlğan, 2013).

Etkili mesleki gelişim; 1) öğretmenleri pratik görevler vermeli ve gözlemlene, değerlendirme ve yeni uygulamalar konusunda yansıtmaya fırsatları sunmalıdır, 2) katılımcılar aktif olmalı ve sorgulama, yansıtmaya ve deneyimlemeye dayanmalıdır, 3) işbirlikli olmalı ve bilginin paylaşımını içermelidir, 4) doğrudan öğretmenlerin ve öğrencilerinin çalışmasıyla bağlantılı olmalıdır, 5) sürdürülmeli ve yoğun olmalı, 6) modelleme, koçluk ve problemlerin toplu çözümü ile destek sunmalı,

7) okul değişiminin diğer yönleriyle bağlantılı olmalıdır (Darling-Hammond ve McLaughlin, 1995).

Ball (1996)'a göre en etkili mesleki gelişim modeli genellikle uzun vadeli ve destek amaçlıdır; öğretmenlerin sınıfında koçluk veya meslektaşlarla sürekli etkileşimler halinde izleme etkinliklerini içermektedir (Akt. Kim, 2008).

Little (1999)'a göre etkili mesleki gelişim; 1) paylaşılan anlayış, paylaşılan yatırım, düşünceli gelişim ve seçilen düşüncelerin adil ve istekli bir şekilde testini üretecek kadar yeterli işbirliği içerir, 2) eğitimde ve uygulamada toplu katılım gerektirir, 3) önemli öğretim programı ve öğretim problemlerine odaklanır; 4) bilgi, beceri ve güvende ilerleyici edinimleri sağlamak için yeterince sık ve uzun olarak yapılır, 5) mesleki alışkanlıklar ve dayanışma ile uygulama normları ile uyumludur ve onlara katkı sağlar (Akt. Kim, 2008).

Sparks ve Loucks-Horsley'e göre ise etkili bir mesleki gelişim programında; a) etkinlikler okul ortamında yapılır ve diğer okul genelindeki iyileştirme çabalarıyla bağlantılıdır, b) öğretmenler aktif olarak planlamada, amaç belirlemede ve etkinlik seçmede etkindir, c) öz-eğitim vurgulanır ve "farklılaştırılmış eğitim fırsatları" sunulur, ç) sürekli destek ve kaynak sağlanır ve d) eğitim somuttur ve sürekli geribildirim, denetlenmiş denemeler ve istek halinde yardım içerir (Akt. Kim, 2008).

Abdal-Haqq (1998)'a göre ise etkili bir mesleki gelişim programı; a) Süreklidir, b) Eğitim, uygulama ve geribildirim içerir: bireysel yansıtma için fırsatlar vardır ve uygulamaya dair grup sorgulaması ve koçluk veya diğer izleme prosedürleri uygulanır, c) Okul temellidir ve öğretmenin çalışmasıyla bütünleşiktir, ç) Öğretmenlerin akranlarıyla etkileşimde bulunmasına olanak sağlayarak işbirliklidir, d) Kısmen verimliliğinin değerlendirmesine rehberlik yapması gereken öğrenci öğrenmesine odaklanır, e) Okul temelli ve öğretmen girişimlerini teşvik eder ve destekler, f) Öğretim için bilgi tabanından kaynaklanır, g) Yapılandırmacı yaklaşımları öğretimle ve öğrenmeyle birleştirir, ğ) Yeterli zaman ve izleme desteği sunar ve h) Erişilebilirdir ve kapsayıcıdır (Akt. Kim, 2008).

Speck and Knipe (2001) etkili mesleki gelişim programın özelliklerini şu beş bileşen olarak belirtir: a) Öğrenci öğrenmesine odaklanır, b) İhtiyaçları değerlendirir ve amaç belirler, c) Öğrenen üzerine odaklanır, ç) Kaynak gerektirir ve d) Amaçlarına göre değerlendirilir (Akt. Kim, 2008).

National Staff Development Council (Ulusal Personel Geliştirme Konseyi) (N.S.D.C.) (2001) etkili mesleki gelişim programlarında 12 temel bileşenin olduğunu ifade eder: 1) Öğrenen toplum, 2) Liderlik, 3) Kaynaklar, 4) Veri güdümlü, 5) Araştırma temelli, 6) Değerlendirme, 7) Tasarım, 8) Öğrenme düzeyi, 9) İşbirliği, 10) Meslek bilgisi, 11) Süreç ve 12) İklim/topluluk (Akt. Kim, 2008).

Diğer taraftan, Guskey (2002) çoğu mesleki gelişim programının başarıya ulaşamadığını ve bunun sebebi olarak da öğretmenleri mesleki gelişim konusunda motivasyonlarını sağlayacak faktörlerin ve öğretmenlerdeki değişim sürecinin dikkate alınmamasını öne sürmektedir (Akt. Taşdan ve Çelik, 2014). Guskey (2007)'nin mesleki gelişim programları için başka önerileri de bulunmaktadır. Guskey öncelikli olarak değişim sürecinin hem birey hem de ekip ayağı bulunduğu için bireyin ve örgünün birbirini destekleyici bir yapıda olması gerektiğini belirtir. İkincisi, değişimin aniden olması beklenmemeli ve mesleki gelişim programları aşamalı ve artan bir yaklaşım ile planlanmalıdır. Kısa sürede çok şeyin beklenmesi değişime sekte vuracaktır. Üçüncüsü, bireyler ayrılmamalı takım çalışması içerisinde yer almalıdır. Daha sonra, biçimlendirici değerlendirme yapılmalı ve katılımcı kişilere geri dönüt sağlanmalıdır. Son olarak, mesleki gelişim programları sonrasında, rehberlik, destek, takip ve baskı gereklidir. Mesleki gelişimin bir süreç olduğu unutulmamalıdır (Akt. Bümen vd., 2012).

Araştırmacılar, nitelikli mesleki gelişimin iyi planlanmış, işbirlikli, sürdürülmüş ve içerik odaklı olduğunu ve tutarlı mesleki gelişimin öğretmen uygulamalarını iyileştirdiğini ve öğrenci başarısını artırdığı sonucuna ulaşmıştır (Hudak, 2013). Son olarak Guskey (2002) mesleki gelişim konusunda “geriye doğru planlama” önerisini sunmuştur. Bu öneriye göre ilk olarak 5. düzeyde, arzu edilen çıktılara yani öğrencilerin öğrenmelerine karar verilmelidir. 4. düzeyde; hangi tekniklerin daha çok fayda sağlayacağı kararının verilmesi; 3. düzeyde, ne ihtiyaç duyulan organizasyon desteğinin şekline karar verilmeli; 2. düzeyde, katılımcıların hangi niteliklere ihtiyaç duyacağı kararı verilmeli ve 1. düzeyde ise paylaşılacak deneyimlere karar verilmesi gerekir.

2.1.5. Dünyada ve Türkiye’de Mesleki Gelişim Uygulamaları

Dünya genelindeki mesleki gelişim programlarının neler olduğuna dair çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalar kısaca şu şekilde özetlenebilir:

Almanya’da öğretmenlerin hizmet içi eğitim kurslarına katılması mecburidir. Bu kurslar okullarda gündüz veya akşam yapılmaktadır. Uzun süreli ve merkezi olarak düzenlenen kurslar da bulunmaktadır. Yayınlar aracılığı ile öğretmenlere alanlarındaki gelişmeler hakkında bilgilendirme yapılmaktadır. Hizmet içi eğitimler için eyaletlerde özel kurumlar da faaliyet göstermektedir (Jeutte, 1993; Akt. M.E.B., 2002:11).

Amerika’da öğretmenlerin mesleki gelişiminde ihtiyaç, öğrenme vb. konularda çeşitlilik gösteren öğrencilerin bulunduğu sınıflarda etkin öğretimin nasıl yapılacağı konusuna ağırlık verilmektedir (Killion ve Williams, 2009). Bu etkinlikler bilgi ve becerilerin geliştirilmesi, metodoloji ve bilgisayar destekli öğretim ile ilgili etkinlikler olarak sınıflandırılabilir (NSF, 2002). Ancak bu programlarda eyaletler arasında farklılaşma olabilmektedir. Bu programlar çoğunlukla uzun bir süreden beri okullar veya bölgesel yönetimler tarafından konferans, çalıştay, gezi, gözlem vb şeklinde yapılmakla birlikte üniversiteler tarafından düzenlenen sertifika programları da bulunmaktadır (Wang ve diğerleri, 2003; Darling-Hammond ve diğerleri, 2009). Amerika’daki mesleki gelişim programlarına ilişkin yapılan araştırmada öğretmenlerin çoğunun her yıl en az bir mesleki gelişim programına katıldığı ve bu programların çoğunun konu merkezli olduğu bulunmuştur (Darling-Hammond ve diğerleri, 2009; Akt. Abazaoğlu, 2014).

Avusturya’da hizmet içi eğitimler zorunlu tutularak büyük önem taşımaktadır. Enstitülerin düzenlediği kurslara katılım ile öğretmenlerin işe başlaması onaylanmaktadır (M.E.B., 1995; Akt. M.E.B., 2002:12)

Avustralya’da öğretmenler için mesleğe hazırlığın; temel eğitim, uygulama eğitimi, staj ve sürekli mesleki gelişim ile sağlanması gerektiği düşüncesi hakimdir (Committee for TRTTE, 2003). Mesleki gelişime dair farklı uygulamalar ve politikalar bulunmaktadır. Mesleki gelişim için öğretmenlerin ve idarecilerin yerel eğitim otoritelerine öneri sunmak zorundadır (Commonwealth of Australia, 2005). Avustralya’da sürekli mesleki gelişimin sağlanması için kendisini sürekli geliştiren ve gerekli niteliklere sahip öğretmenlerin ödüllendirilmesine ve öğretim ve öğrenmeye ilişkin yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin işe koşulmasına önem verilmektedir (AGDEST, 2003; Akt. Abazaoğlu, 2014).

Danimarka’da mesleki gelişim kurslarının düzenlenmesi belediye veya bölge eğitim merkezleri, öğretmen yetiştirme kurumları ve Kraliyet Eğitim Çalışmaları

Okulu tarafından sağlanır. Öğretmenlerin ¼'ü her yıl mesleki gelişim kurslarına devam etmektedir (M.E.B., 2007).

Finlandiya'da öğretmenler en azından yüksek lisans eğitimlerini tamamlamak zorundadır. Buna rağmen, kendilerini geliştirmek için her yıl düzenli olarak hizmet içi eğitim çalışmalarına katılırlar. Farklı branşlarda eğitim olanakları sunan branş birlikleri (Matematik Öğretmenleri Birliği, Sınıf Öğretmenleri Birliği, vd.) faaliyet göstermektedir. Kamu kuruluşları ve özel enstitüler tarafından hizmet içi eğitimler sunulmaktadır. Eğitimler bazen ücretsizdir, bazen ise okullardan finansman sağlanır (M.E.B., 2007).

Fransa'da yapılan çalışmalar üç ana başlık altında toplanmıştır. Bu çalışmalar; devlet tarafından organize edilenler, öğretmenlerin kendi inisiyatifinde tercih ettikleri ile yarışmalar ve sınavlara yönelik yönetim tarafından uygun görülen aktivitelerdir. Bu etkinlikler üniversitelerde öğretmen eğitimi ile ilgilenen enstitülerde, üst düzey eğitim kuruluşlarda ve okullarda organize edilir (M.E.B., 2007).

Hollanda'da öğretmenler mesleki gelişim programlarına katılmak zorunludur. Bu programlar iki müfettiş tarafından onaylanmaktadır. Terfi için en az bir etkinliğe katılmak mecburidir. Çalışmaların yapılacağı yer okulun vereceği bir karar olup etkinliğin kalite değerlendirmesinden de okul sorumlu tutulmaktadır. Okullar her yıl hangi mesleki gelişim programlarının yapılacağına ilişkin bir plan hazırlar. Bu etkinlikler için bütçe okullara aktarılmıştır (M.E.B., 2007).

İngiltere'de mesleki geliştirme programları üniversiteler, bölge eğitim yetkilileri, okullar ve "Manpower Services Commission" (İnsangücü Hizmetleri Komisyonu) adındaki kurumlar tarafından ihtiyaç analizi yapıldıktan ve sorunlar/beklentiler belirlendikten sonra organize edilmektedir. Okullarda aynı branştaki öğretmenlerin sorunları tartışması sonrasında konular aşamalı olarak daha üst kurumlarda bilimsel yöntemlerle incelenmektedir (M.E.B., 2007). Hizmet içi eğitim programları öğretmenlerin profesyonelleşmesinde zorunlu olarak nitelendirilir (EURYDICE 1995; Akt. M.E.B., 2002:13). Bir yıldaki 195 günlük eğitim süresinin 5 (beş) günü öğretmenlerin hizmet içi eğitim çalışmalarına katılması için ayrılmıştır (M.E.B., 2002:13). Mesleki gelişimin sağlanmasının finansmanı kamu ya da özel kuruluşlar tarafından sağlanmaktadır (Neil ve Morgan, 2003). Öğretmenlerin hemen hemen yarısı yerel eğitim kuruluşlarından ücretsiz olarak mesleki gelişim imkanlarından faydalanmaktadır (OECD, 1998; Akt. Abazaoğlu, 2014).

İsveç'te mesleki gelişimden hem merkezi hem de bölgesel yönetim sorumludur. Bu programlar aynı zamanda temel öğretmen eğitimi programından da sorumlu olan Ulusal Eğitim Bürosu tarafından hükümet finansmanı ile gerçekleştirilir. Personel gelişimi, bölge yöneticileri tarafından zorunlu olarak yapılmaktadır. Öğretmenler ise büyük ölçüde geliştirme programlarının planlanmasında ve düzenlenmesinde görevlidir (M.E.B., 2007).

Japonya'da bu alanda yapılan çalışmalar okullarda, okul dışında öğretmenlerin bir araya gelmesi ile informal olarak, yerel veya bölgesel eğitim merkezlerinde ve devlet eğitim merkezlerinde yapılmaktadır (M.E.B., 2007). Üniversiteler ve araştırma enstitüleri gönüllü olarak eğitim düzenlemektedir. Son zamanlarda yeni mezun ile beş yıllık kıdeme sahip öğretmenlere yönelik eğitimler düzenlenmektedir. Eğitimler kısa veya uzun süreli olarak çeşitlilik göstermektedir (M.E.B., 2002:12).

Türkiye'de 2002 yılından itibaren yapılan çalışmalar neticesinde "Öğretmenlik Mesleği Genel Alan Yeterlikleri" belirlenmiş ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca (T.T.K.B.) onaylanmıştır. Bu alanlar (1) Kişisel ve Mesleki Değerler - Meslekî Gelişim, (2) Öğrenciyi Tanıma, (3) Öğretme ve Öğrenme Süreci, (4) Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme (5) Okul, Aile ve Toplum İlişkileri ve (6) Program Ve İçerik Bilgisi'dir. Ayrıca bu alanlara bağlı olarak alt yeterlikler ve performans göstergeleri belirlenmiştir. O.T.M.G. , kendilerini mesleki anlamda geliştirmek isteyen öğretmenler için bir yol haritası görevi görmektedir. Öğretmenlerin bireysel olarak mesleki gelişim süreci beş adımda ortaya konulmuştur. Bunlar; 1) İhtiyaç Belirleme, 2) Öncelikleri Belirleme, 3) Ulaşılabilecek Hedeflerin Belirlenmesi, 4) Hedeflere ulaşmada İzlenecek Yolun Belirlenmesi (Mesleki Gelişimde Strateji Belirleme) ve 5) İzleme ve Değerlendirme'dir (M.E.B., 2007).

Türkiye'ye gelince mesleki gelişimde genel olarak merkezi yönetim esas olup etkinliklerin yürütülmesinde M.E.B. ve valilikler görev almaktadır. Okullarda ise yılda üç defa zorunlu katılımın olduğu etkinlikler düzenlenmektedir. Diğer etkinliklerde de ise eğitimlere katılım zorunlu olmamakla birlikte atamalarda hizmet içi eğitimlere katılma olumlu etki yapmaktadır (EURYDICE, 2010; Akt. Bümen vd., 2012). Ülkemizde farklı periyotlarda hizmet içi eğitim seminerler öğretmen, idareci ve müfettişlere yönelik okul, il veya ülke genelinde organize edilmesine karşın öğretmenlerin ihtiyaçları dikkate alınmamaktadır (Gökdere ve Çepni, 2004; (Şişman,

1999; Akt. Abazaoğlu, 2014). Bu eğitimlerde ihtiyaç analizinin bilimsel olarak yapılmaması, yeterli yatırımın yapılmaması, uzmanlık kadrolarının gerektiği gibi kullanılmaması ve değerlendirilmenin etkin biçimde yapılamaması gibi sorunların olduğu araştırmalar neticesinde ortaya konulmuştur (Pehlivan, 1997; Akt. Abazaoğlu, 201).

Türkiye’de mesleki gelişimde kamunun yanı sıra son yıllarda ÖRAV (Öğretmen Araştırması özel kuruluşlar tarafından bazı programlar düzenlenmektedir. Ayrıca, T.T.K.B. tarafından çevrim-içi olarak da bu hususta öğretmenlere destek sağlayan bir portal bulunmaktadır (Abazaoğlu, 2014 ve Bümen vd., 2012).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik uygulamalardan biri de, "Öğretmenin Sınırı Yok" projesidir. Proje, Milli Eğitim Bakanlığı ile Garanti Bankası/Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) arasında yapılan protokol kapsamında devam etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığıyla 20 Haziran 2008 tarihinde imzalanan protokol çerçevesinde, 5 yılda ilköğretimde görev yapan 100 bin öğretmen, okul yöneticisi ve müfettişe, hizmet içi eğitim verilmesinin hedeflendiği belirtilmektedir. (Terzi, 2014). Bu rakam, 2015 yılı itibariyle 100.000’i geçmiştir (www.orav.org.tr). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayan bir diğer uygulama da “Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Öğretmenler Portalı”dır. Bu portalda, öğretmenlerle, öğretim programları, öğretim materyalleri, şur’a kararları, öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları, yönetmelikler, projeler vd. internet ortamında paylaşılmaktadır (<http://ttkb.meb.gov.tr/>).

2.1.6. Mesleki Gelişim Uygulamaları ve Modelleri

Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamayı amaçlayan programlar çeşitlilik göstermektedir. Mayers (2008)’a göre bunlar okul saatleri sonrasında, kısa süreli, yaz döneminde ve uzaktan eğitim aracılığı ile yapılacak etkinlikler olarak belirtilebilir. Ayrıca öğretmenlerin bu etkinliklere katılması için maddi destek sağlanabilir. Diğer taraftan Darling-Hammond ve Cobb (1995) ise mevcut kadronun niteliklerini geliştirmeyi amaçlayan etkinlikler, yerel düzeyden ulusal düzeye kadar eğitim programı konusunda yapılan bilgilendirme çalışmaları ve deneyimli öğretmenlerin bilgilerinin yenilenmesi amacıyla teknoloji yardımıyla düzenlenen etkinlikler olarak belirtmiştir (Akt. Abazaoğlu, 2014).

Lieberman (1995) mesleki gelişim uygulamalarını “Doğrudan Öğretim, Okulda Öğrenme ve Okul Dışında Öğrenme” olmak üzere üç başlık altında toplanmış olup bu etkinlikler Tablo 2.1’de sunulmuştur:

Başarılı mesleki gelişim uygulamalarından bazıları aşağıda kısaca açıklanmıştır:

2.1.6.1. Öğretmen ağları: Son zamanlarda öğretime ilişkin önemli problemleri ele almak için öğretmenlerin bir araya geldiği ağlarda artan bir ilgi vardır. Geleneksel öğretmen ve okul geliştirme biçimlerine hızlı bir şekilde önemli bir alternatif olmaktadır. Bir öğretmen ağı, ortak bir amaca sahip olan organize mesleki topluluktur. Öğretmen ağları; yeni meslektaşlık biçimleri, genişlemiş liderlik düşüncesi ve öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçları ve fırsatları üzerine artmış bakış açıları ile sonuçlanan oku dışında öğretmenin müdahil olması ve öğrenmesi için yeni bir yapı oluşturmaktadır (Lieberman ve Grolnick, 1996 ve McLaughlin, 1996; Lieberman ve Wood, 2003; Akt. Kim, 2008)

Genellikle üyelere ortak bir amaç veren belirli konulara, öğretim yöntemlerine veya reform yaklaşımlarına odaklanır. Bireyler bilgi ve deneyimleri diğer ağ üyeleriyle paylaşmak ve diğer ağ katılımcılarından öğrenmek için ağlara katılır (Loucks-Horsley, Hewson, Love ve Stiles, 2003; Akt. Kim, 2008)

2.1.6.2. Öğretmen çalışma grubu: Eğitimcilerin iyi öğretimin ve öğrenmenin nasıl olduğuna dair ortak bir anlayış geliştirdiklerinde okulların daha iyiye gittiği söylenir. Ortak anlayış geliştirmek için, eğitimciler kendilerini çalışmaya ve zaman içerisinde birbirinden öğrenmeye adanır. Çalışma grupları birlikte paylaşma ve öğrenme için iyi bir yapı sunar. Öğretmen Çalışma Grubu öğretmenler tarafından ortak ilgi alanlarında mesleki gelişimlerini güçlendirmelerine yardımcı olması için öğretmenler tarafından düzenlenen ve sürdürülen işbirlikli bir gruptur (Murphy, 1999; Wood ve McQuarrie, 1999; Akt. Kim, 2008).

Tablo 2.1. Mesleki gelişim ve mesleki öğrenme (Lieberman, 1995)

“Doğrudan” Öğretim	Okulda Öğrenme	Okul Dışında Öğrenme
İlham Vericiler Farkındalık Oturumları	Öğretmen Bilim İnsanları Öğretmen Liderler	Reform Ağları Okul/Üniversite Ortaklıkları

Temel Bilgi Başlangıç Sohbeti Karizmatik Konuşmacılar Konferanslar Kurslar ve Atölye Çalışmaları Danışmalar	Eleştirmen Arkadaşlar Okul Kalite İncelemesi Akran Koçluğu Eylem Araştırması Hikaye Anlatma Deneyim Paylaşımı Birbirine Öğretim Problem Çözme Grupları Tanımlayıcı İncelemeler Portfolyo Değerlendirme Öğrenen Olarak Kendini Değerlendirme Öneri Yazma Vaka Çalışmaları Uygulaması Standart Belirleme Günlük Yazma Konular Üzerinde Birlikte Çalışma Dergilere Yazma Çevrim-içi Sohbetler Okul Bölgesi Yönetim Ekibi Öğretim Programı Yazma	Resmi Olmayan Gruplar İşbirlikleri Öğretmen Merkezleri Etki II NEA ¹ ve AFT ² İşbirlikleri
---	---	--

Teachers: Restructuring Their World and Their Work. Ann Lieberman and Lynne Miller (basılacak). New York: Teachers College Press'ten alınmıştır

Çalışma Grubu işbirlikli çalışmaya ve hareket etmeye ilgi duyan insanlar grubudur. Okullarda çalışma grupları, öğretim programı ve öğretim yenilikleri tasarlarlarken, okulun uygulamalarını ve programlarını entegre ederken, öğretim ve öğrenme üzerine en son araştırmayı çalışırken, öğrenciler ve öğretmenler üzerinde yeni uygulamaların etkisini gözlemlerken ve okul genelinde bir ihtiyaç analiz ederken ve hedeflerken çalışmak ve birbirlerini desteklemek için buluşurlar. Bu gruplarda öğretmenler kendi bağımsız öğrenmelerinden sorumlu olurlar ancak diğerleri ile etkileşim ile kişisel hedeflere ulaşmaya çalışırlar. Çalışma grupları genellikle 6 ila 8 kişidir. Herkese uygun düzenli bir toplantı programı oluşturmaları gerekir. Eğitimli bir lidere gereksinim yoktur ama grup toplantıları için dönüşümlü liderlik faydalı olacaktır. Lider toplantı için lojistikten sorumlu olur, gerekli materyalleri hazırlar ve

¹ NEA (National Education Association): Ulusal Eğitim Birliği

² AFT (American Federation of Teachers): Amerika Öğretmenler Federasyonu

sonraki toplantı için sorumluluklar tayin eder. Çalışmanın içeriği genellikle okul amaçlarına göre karar verilir ancak çalışmanın odağı grubun seçimidir. Çalışma grupları çalışmaların toplantı notlarını paylaşarak veya oturumlar düzenleyerek bütün okulla paylaşabilirler. (Mohr, 1998; Akt. Kim, 2008).

2.1.6.3. Ders çalışma: Japon ders çalışma olarak bilinen programa yönelik işbirlikli ve amaçlı yaklaşım, özellikle orta ve ilk düzeyde olmak üzere tüm derslerde meydana gelen en yaygın biçimlerden biridir (Fernandez, 2002; Akt. Kim, 2008) Ders Çalışma, uygulamalı mesleki gelişim arzulayan öğretmenler için mevcut pratik uygulamalardan biridir. Öğretmen gruplarına işbirlikli araştırma, geliştirme ve öğrenciler üzerinde doğrudan etkisi olan dersleri ve teknikleri uygulamalarına olanak sağlar (Kim, 2008). Öğretmenler, ortak olarak planladıkları ve dikkatli bir şekilde gözlemedikleri az sayıda dersi tartışarak ders çalışma vaktinin önemli kısmını işbirlikli olarak tartışarak geçirirler. Öğretmenler, seçtikleri hedefe nasıl ulaşacaklarını keşfetmek için onları dikkatli ve sistematik olarak çalıştırdıkları için bu dersler “çalışma” veya “araştırma” dersleri olarak nitelendirilir. Araştırmalar başarılı ders çalışmanın altında yatan iyileştirme için yedi önemli unsurun olduğunu göstermektedir: alana ilişkin artmış bilgi, artmış öğretim bilgisi, artmış öğrenci gözleme yeteneği, daha güçlü meslektaşlık ağları, daha güçlü günlük uygulamaların daha uzun vadeli amaçlara bağlanması, daha güçlü motivasyon, yeterlik hissi ve mevcut ders planlarının iyileştirilmiş kalitesi (Watanabe, 2002; Lewis, 2000; Fernandez ve Chokshi, 2004, Yoshida, 1999; Akt. Kim, 2008).

2.1.6.4. Okul-üniversite ortaklıkları: Ortaklıkların öğrenci başarı üzerinde olumlu bir etkisi vardır. Okul – üniversite ortaklık etkinlikleri genellikle öğretmene öğrenci beklentilerini arttırmak, okullara kaynaklarından en iyi şekilde istifade etmelerine yardımcı olacak değerlendirme araçları desteğinde bulunmak ve stratejik sürdürülmüş akademik destekle öğrenci başarısında ölçülebilir bir farklılık yaratmak için stratejiler ve kaynaklar konusunda öğretmene mesleki gelişim sağlamayı içerir Sohbet, etkileşim ve ortak çalışma ile, üyeler birbirlerini etkileme, meslektaşlık ve destek sağlama ve kendini geliştirme ve ilerlemeyi teşvik etme yolları bulurlar. Öncelikle; ortaklığın yapısı, normları, misyonu ve aktivitesi sürekli gelişim sürecindedir. Üyelerin

ihtiyaçlarına yanıt verirler ve üyelerin ihtiyaçları pek çok sebepten ötürü değişir (Kim, 2008).

Mesleki gelişim söz konusu olunca, bir ortaklık “bir beden herkese uymaz” prensibini kabul eder. Okulları değiştirmek için tek doğru yolun olmadığını kabul etmek zorundadır. Ortaklığın hem bireysel hem de okul değişimini kabul etmesi ve desteklemesi ve hem uygulamayı hem de inancı etkilemesi gerekir (Miler ve O’Shea, 1996; Akt. Kim, 2008).

Bümen vd. (2012), mesleki gelişim modellerini şu şekilde belirtmektedir:

1) Rehberli bireysel gelişim modeli: Bu modelde; öğrenme, öğretmen tarafından tasarlanır. Öğretmenler, ihtiyaç duyulan konularda hedef belirlenerek aktivitelere tercih edilir ve sonunda kendi öğrenmelerini değerlendirir.

2) Gözlem / değerlendirme modeli: Öğretmenler birbirlerine dersteki gözlemleri sonrasında objektif geri dönüt verir. Akran koçluğu olarak da adlandırılan bu modelde gözlem öncesi, gözlem ve gözlem sonrası toplantılar yapılır.

3) Geliştirme / ilerletme sürecine katılım modeli: Modelin temelinde “yetişkinler ihtiyaç halinde en iyi öğrenirler.” görüşü yer almaktadır. Öğretmenler; alanyazını okuma, tartışma, gözlem, eğitim ve/ya deneme-yanılma vd. yöntemlerle kendilerini geliştirme uğraşısı içerisinde yer alırlar.

4) Kurs / seminer modeli: Bir eğitim lideri öncülüğünde anlatım ya da grupla öğretim şeklinde uygulanır. Geleneksel olarak nitelendirir ve en çok uygulanan modeldir. Katılımcı kişilere okulda veya sınıfta danışmanlık yapılmazsa eğitim içeriğinin sınıfa aktarılma oranı düşük olur.

5) Araştırma – inceleme modeli: Öğretmenler, öğretime dair bir problem belirler, plan yapar, veri toplar ve yorumlar. Neticesinde, öğretiminde değişiklikler yapar. Literatürde Eylem Araştırmasına benzetilir.

6) Çalışma grupları modeli: Tüm okul çalışanların genel sorunların çözülmesinde birlikte hareket eder. Çalışma grupları sorunların farklı boyutlarıyla ilgilenir. Geliştirme çalışmaları birlikte planlanabilir ve yenilikler uygulamaya konulabilir. Sonuç alınabilmesi çalışma gruplarının iyi düzenlenmesine ve çalışmaların tamamlanması için yeterli süreye sahip olması gerekir.

7) Danışmanlık modeli: Deneyimli bir öğretmen, daha az deneyimli öğretmenlerle hedefleri tartışır, etkili uygulamalar ve güncel yöntemler hakkında görüş alış-verişi yapılır ve sınıf gözlemlerine dair düzenli çalışmalar yapar.

Sağır (2014), öğretmenlerin mesleki gelişimin ihtiyaçlarını karşılayan beş sistemden bahsetmektedir. Bunlar; asıl görevleri eğitim personeline rehberlik ve eğitim sunmak olan teftiş birimleri, öğretmenlerin liderlik rollerini önceleyen okul yönetimleri, yerel ve merkezi hizmet içi eğitim programları, meslektaşlar arasında sosyal öğrenme ve öğretmenlerin kişisel çabalarıdır. Eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişiminde arzu edilen etkiyi sağlamadığı birçok araştırmada sunulmuştur (Sağır, 2005, Yüksel, 2001, Memişoğlu, 2001, Gül, 2001, Kılıç, 1999, Büyükaslan, 1998, Ecevit, 1996, Bozkurt, 1995, Patterson, 1990, Hobson, 1990, Richardson, 1998, Sarı, 1987, Chunn, 1986; Akt. Sağır, 2014). Okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişiminde arzulanan etkiyi sunduğu sonucu (Aslan, 2009, Derbedek, 2008, Gürsun, 2007, Aksoy, 2007, Süzeroğlu, 2006, Aksoy, 2006, İnceler, 2005, Polat, 1997, Gümüşeli, 1996), Sağır (2014)'ın araştırmasıyla örtüşmektedir. Sağır ve Memişoğlu (2013 ve 2012), okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini etkin olarak yerine getiremediğini ve liderlik rollerinde birçok problemle karşılaştığını ve Serin ve Buluç (2012) okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına kısmen katkı yaptığını saptamıştır (Akt. Sağır, 2014)

Guskey (2000)'ye göre hangi modelin işe koşulacağı, düzenlenecek olan mesleki gelişim programının amaçlarına, içeriğine ve nerede uygulanacağına göre farklılaşabileceğini, aynı zamanda farklı modellerin öne çıkan özelliklerinde karma bir programın da uygulanabileceğini belirtmektedir. Sparks ve Loucks-Horsley (2007) ise sadece kurs yerine sınıf uygulamaları ve akran koçluğu ile birlikte kullanılmasının daha çok fayda sağlayacağını belirtmektedir. Saban (2000) ve Demirkol (2010) da geleneksel yöntemlere ek olarak danışman koçluğu, akran değerlendirmesi, Eylem Araştırması vb. farklı mesleki gelişim uygulamalarının kullanılması gerektiğini dile getirmiştir (Akt. Bümen vd., 2012).

TALIS sonuçlarına göre en yaygın mesleki gelişim türü “eğitimi iyileştirmek için informal diyalog”tur (%93). Bunu %81 ile “kurslara ve çalıştaylara katılma” ve %78 ile “mesleki alanyazın okuma” takip etmektedir. En az yaygın etkinlikler ise “sertifika programları” (%25) ve “diğer okullara inceleme ziyaretleri”dir (%28) (Scheerens vd. 2010:62).

2.2. EYLEM ARAŞTIRMASI

Peter Drucker, “Ya harekete geçersiniz ya da geriye çekilir mucize için umut edersiniz. Mucizeler harikadır ama çok tahmin edilemezdir” ve Jean McNiff şöyle der: “Eylem Araştırmasının eylemi insanların yaşamlarındaki ve bundan dolayı sistemdeki değişikliği ima eder” Eğitim alanında, “değişim” terimine büyük bir vurgu olmuştur. Değişim, eğitimdeki tek değişmez olarak gözükmektedir. “Değişim” terimi; sistemleri, eğitimi, okulları, sınıfları ve öğretmenleri açıklarken ifade edilir. Genellikle, değişim, önemli şekillerde eğitimi iyileştirme fırsatları sunma olarak görülür (Rawlinson ve Little, 2004:11).

Olumlu değişimin meydana gelmesi için eğitimcilerin nelerin yapılması gerektiğinin farkında olması, plan yapması ve süreci desteklemesi gerekir. Amaçlara ulaşılabilmesi için, öğretmenlerin doğrudan sürecin içerisinde yer alması gerekir. “Eylem Araştırması düşüncesi, eğitim problemlerinin ve konularının eylemin olduğu, sınıf ve okul düzeyinde, en iyi şekilde tanımlanması ve araştırılmasıdır. İşin içerisine araştırmayı katarak, bulgular hemen uygulanabilir ve problemler daha çabuk çözülebilir (Guskey, 2000b; Rawlinson ve Little, 2004:11).

Öğretmenler daima bir ‘eylem’ (action) içerisindedir. Öğretim günü, öğretmenin eylemiyle doludur: öğrencilerle eyle; meslektaşlarla eylem; ebeveynlerle eylem. Ancak, öğretmenler daha fazla deneyim kazandıkça, sadece ‘alışkanlık’ haline gelen uygulamaları yapabilmektedir ve daima yaptıkları şekilde bazı hususları gerçekleştirebilmektedir. Ancak, ne kadar sık öğretim eylemlerine bakıldığı ve daha sınıftaki öğrenciler için daha iyi bir öğrenme durumu ve öğretmen için daha iyi bir öğretim durumu ile neticelenebilecek daha iyi eylem biçimlerinin olabileceği olasılıkları aktif biçimde keşfettiği soru işaretidir (Carson vd., 1989).

‘Araştırma’ çoğunlukla yoğun eğitimciler tarafından veya öğretmenlerin zaten bildiklerini öğrenmeye çalışan üniversiteden kişiler tarafından tamamlanacak uzun anket imgesini çağrıştırmaktadır. Okullarda günlük yaşanan uygulamayla ilgili değil de kurumla ilgili bir kelime olarak görülebilir. Ancak, daha yakından incelendiğinde, sınıf öğretmenleri daima ‘araştırma yapmaktadır’. İyi performans sergilemeyen bir öğrenci olduğunda yardımcı olabilecek bilgi için önceki öğretmeni aranır – yani araştırma yapar. Velilerle görüşme yapılacağı zaman daha iyi hazırlık yapmak için öğrencilerin çalışmaları, sınav sonuçları ve standart test sonuçları incelenir. Bu tür ‘iş başında araştırma’ bolca bulunmaktadır ve kısa süre içerisinde bu

tür 'iş başında araştırma'nın sonucunda elde edilebilecek pratik bilgi olmaksızın çok daha az etkin olunacağı anlaşılır. Eylem Araştırması, hem 'eylem'in hem de 'araştırma'nın birleşiminden oluşur. Kısaca belirtilecek olursa; hem gelişme hem de anlama ile sonuçlanabilecek şekillerde davranmak için daha bütüncül biçimde eğitim uygulamalarını anlama girişimidir (Carson vd., 1989).

Yüzyıl başlangıcından beri öğretmenler artan baskı altındadır. Zaman ve kaynaklar üzerindeki baskı bir lider olarak öğretmen beklentisinin olduğu kendini yöneten okullardan gelmektedir. Bilişim teknolojilerinin ortaya çıkmasından ve öğretmenlerin öğrencileri teknoloji odaklı bir toplum için hazırlayabilecek becerilere ve bilgiye sahip olduğu beklentisinden gelmektedir. Bu beklentiyi gerçekleştirmek için yetersiz fiziki ve duygusal desteğin olduğu derse tüm öğrencilerin dahil edilmesi gerektiği beklentisinden gelmektedir. Baskı, işbirlikli ve sürekli mesleki gelişim yoluyla profesyonelliği iyileştirme beklentisinden gelmektedir. Öğretmenler kendilerine uygulanan baskılar altında kişisel ve mesleki dengeyi korumak için büyük stres altındadır. Bu bağlamda; öğretmenler öğretimi, öğrenmeyi iyileştirmek ve mükemmeliyet için uğraşırken öğretmenlerin streslerinin nasıl azaltılabileceği üzerinde durulmalıdır (Nowlan, 2001).

Eylem Araştırması, mesleki gelişimi çalışmaları arasında öğretmenin en etkin olduğu uygulamalardan birisidir. Eylem Araştırması için eğitim literatüründe karşılaşılan bazı terimler şunlardır: öğretmen araştırması (teacher research), uygulayıcı araştırması (practitioner research), bilim adamı – araştırmacı olarak öğretmen, uygulanabilir araştırma (practical inquiry), etkileşim araştırması, sınıf araştırması ve uygulama merkezli araştırmadır (Abdal-Haqq, 1995; Downhower, Melvin ve Sizemore, 1990; Williamson, 1992; Akt. Köklü, 2001).

Öğretmenlerin kendi sınıfları ve okul uygulamaları hakkında yaptıkları araştırmanın güçlü bir mesleki gelişim aracı olduğuna ve eğitimde bilgi temeline katkı sağlandığına dair artan bir destek vardır (Cochran-Smith ve Lytle, 1993, 2001). Öğretmenlere yapılan daha geleneksel bilimsel araştırma biçimlerine alternatif olarak, öğretmen araştırması öğretmenlerin öğrencilerinin ve okullarının ihtiyaçlarına bağlı olarak karar vermede öğretmenlere merkezi roller vermektedir (Cochran-Smith, 1991). Öğretmen araştırmasının altında yatan varsayım öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye ilişkin düşünürler ve araştırmacılar olmasıdır (Zeichner, 1994; Burnaford, Fisher ve Hobson, 2001; Akt. Kim, 2008).

Eylem Araştırması, çalışmaların istenildiği gibi olup olmadığını kontrol etmek için bir kişinin kendi çalışmasını incelemesinin pratik bir biçimidir. Çoğunlukla uygulayıcı temelli araştırma olarak bahsedilir çünkü çalışmanız hakkında düşünmeyi ve yansıtmayı içerir. Ayrıca bir tür öz-yansıtımlı uygulama olarak adlandırılabilir (Ferguson, 2011).

Uzun bir tarihi olan Eylem Araştırması, Avrupa ve Amerika’da savaş sırasında sosyal bilimcilerin birtakım problemlere çözüm bulabilmesi için ortaya çıkmıştır. Eylem Araştırması uygulamaya dayalı sistematik bir araştırma olup sınıfta, günlük hayatta ortaya çıkan problemleri çözmeye ve sorulara cevap vermeye ve bulguları hemen uygulamaya koymaya yöneliktir (McKay, 1992; Twine ve Martinek, 1992). Eylem Araştırması katılımcıların üzerinde çalışılan durumla ilgili derinlemesine yaptığı kritik ve pratik tecrübelerine dayanır ve araştırmalara ve eyleme rehber olacak teori geliştirmeyi amaçlar (Reason, 2001; Akt. Köklü, 2001)

Eylem Araştırması, işyerindeki sorunlara meydan okumada bilgi toplamaya yönelik, eğitimciler için popüler bir yol olarak ortaya çıkan bir çeşit araştırmadır. Eylem Araştırması basitçe uygulayıcı tarafından test edilen eylemlerin yer aldığı bir “uygulamalı araştırma” ve daha karmaşık haliyle geleneksel araştırma yaklaşımlarının yönetim sorunları, öğretme ve öğrenme durumlarına veya mesleki gelişme işlerine uyarlanmasını içine alır (Martin ve Tallman, 2001). Eylem Araştırması, uygulayıcıların etkili bir düzelmeye ihtiyaç duyulan durumlar için problemlere çözüm getirmeleridir (Bernauer, 1999; Akt. Köklü, 2001).

İster bireysel olarak ister takımlar halinde yapılsın, öğretmen araştırması aktif olarak öğretmenleri üretici mesleki gelişim deneyimleri olarak hizmet eden araştırmalar tasarlamada ve yapmada yer almasını sağlar. Veri toplayarak ve analizini yaparak, öğretmenler sınıf uygulamaları hakkında bilgi veren ve onları şekillendiren faydalı iç görüşler sağlayabilir. Özel olarak okullarının bireysel ihtiyaçlarına uygun yapılmasına rağmen araştırmalarının bulguları ve sonuçları çoğunlukla diğer yerler için de geçerlidir. Bundan dolayı öğretmen araştırmasının önemli bir özelliği, sonuçları diğer meslektaşları ile paylaşma fırsatıdır (Kim, 2008).

Öğretmen araştırmasının temelinde öğretmenlerin kuram ve uygulama konusunda sorular sormaya teşvik eden ve sistematik sorgulama ile öğretimin değerlendirmesini teşvik eden bir yöntem vardır (Cochran-Smith ve Lytle, 2001). Sınıf

öğretmenlerinin öğretmen araştırması içerisinde aktif olarak yer alması, çoğunlukla başkaları tarafından yapılan araştırmalarda yer almayan öğretmenler için hem kişisel olarak ilgili hem de anlamlı olan bilgi sunar (Zeichner, 1994; Zeichner ve Nofke, 2002; Kim, 2008).

Öğretmenlerin aktif olarak araştırmanın içerisinde yer almasının tartışmalar yapılmasını sağlayabildiği, kurumlara problemlere tanımlamaya yardımcı olduğu ve uygulama ve politikada değişikliklere neden olabildiğine dair önemli kanıt vardır (Kim, 2008)

Öğretmen araştırması bireysel olarak öğretmenler üzerinde öğretmeni harekete geçirmesi, işbirlikli olmaya dair fırsatlar sunması, gerçek dünya sorunları ve kendi sorunları ile ilgilenmesi ve öğretmenlerin asıl sorunları ile uğraştırması bakımından büyük bir etkisi vardır (Cochran-Smith ve Lytle, 1993; Akt. Kim, 2008)

Eylem Araştırması mantığı üç temel üzerine kuruludur. Birincisi, doğal ortamlar en iyi bir problemi yaşayan katılımcılar tarafından çalışılır ve araştırılır. İkinci olarak, davranış, meydana geldiği doğal ortamlardan oldukça etkilenir ve son olarak nitel yöntemler belki de doğal ortamları araştırmak için en uygun olan yöntemlerdir (McKernan, 1991).

2.2.1. Eylem Araştırmasının Tanımları

Lewin'in 1946'da üç aşamalı sarmal bir yapı şeklinde ve planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşan "Eylem Araştırması" terimini ilk olarak ortaya koyduğundan beri çeşitli tanımlar önerilmiştir. Yedi yıl sonra Corey (1953) Eylem Araştırmasını "uygulayıcılar bilimsel olarak kararlarına ve eylemlerine rehberlik yapmak, düzeltmek ve değerlendirme" olarak açıkladığı sarmal bir yapıdan bahsetmiştir. Calhoun'un (1994) tanımı ise daha rahat bir tarzda "haydi okulda ne olduğunu inceleyelim ve nasıl daha iyi bir yer yapacağımıza karar verelim" şeklindedir. Bu tanım, Cochran-Smith ve Lytle (1993)'ın "öğretmenler tarafından yapılan sistematik, kasti araştırma" şeklinde tanımladığı öğretmen araştırması tanımı ile benzerlikler taşımaktadır. Eğer Calhoun (1994)'ın tanımı kabul edilirse herhangi bir tür öğretmen araştırması Eylem Araştırması olarak düşünülebilir. Ancak, eğer Lewin'in tanımı kabul edilirse sadece sarmal yapıdaki bir araştırma Eylem Araştırması olarak kabul edilebilir (Akt. West, 2011).

Eylem Araştırması farklı şekillerde tanımlanabilir ama genellikle ortaklaşa, işbirlikli, öz-yansıtıcı, eleştirel ve sorgulayıcı katılımcılar tarafından yapılan ve uygulamayı iyileştirmek için uygulamanın anlaşılması amacını taşıyan sistematik araştırma olarak belirtilebilir (Nowlan, 2011).

En çok alıntısı yapılan tanımlardan birisi Rapoport (1970)'undır: Eylem Araştırması, anlık problem çözme durumunda insanların pratik kaygılarına ve eşit derecede kabul edilebilir bir etik çerçevede ortaklaşa bir işbirliği ile sosyal bilimin amaçlarına katkı bulunmayı amaçlar (Akt. McKernan, 1991).

Kemmis (1988)'e göre,

“Eylem araştırması sosyal durumlardaki (eğitimsel dahil) katılımcıların (a) kendilerinin sosyal ve eğitimsel uygulamaları, (b) bu uygulamaların anlaşılması ve (c) bu uygulamaların yürütüldüğü durumların rasyonelliğinin ve doğruluğunun artırılması amaçlarıyla yürütülen yansıtıcı araştırma şeklidir” olarak tanımlamıştır” (Akt. Köklü, 1993:357).

Laycock ve Long (2009:2)'a göre “Eylem Araştırması, gerçekten sizin ve öğrenciler için gerçekten işe yarayan birşeyler buluncaya kadar sınıfınızdaki veya okulunuzdaki uygulamaları yapmak için farklı yöntemler denemenize olanak sağlayan sistematik bir araştırmadır.”

Kuzu (2009:426), Eylem Araştırması tanımlarından bazılarını araştırmasında derlemiştir. Bunlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

Bogdan ve Bikken (2003), Eylem Araştırmasını “sosyal değişimi sağlamak amacıyla sistematik bilgi toplama süreci” olarak tanımlamıştır.

Johnson (2003), Eylem Araştırmasını şu şekilde tanımlar:

“gerçek okul ya da sınıf ortamında öğretimin ya da eylemlerin kalitesini anlamak ve geliştirmek amacıyla yapılan bir araştırma süreci ve önceden planlanmış, organize edilmiş ve diğer ilgili kişilerle paylaşılabilen bir araştırma türüdür.”

Fraenkel ve Wallen (2003), Eylem Araştırmasını “bir problemi çözmek ya da yerel bir uygulama hakkında bilgi vermek için bilgi toplamak amacıyla bir ya da daha fazla kişi, ya da gruplar tarafından yapılan araştırma” şeklinde tanımlamıştır.

Elliot (1991), Eylem Araştırmasını “sosyal durum içerisindeki eylemin niteliğini araştırmak amacıyla sosyal durumun araştırılması” şeklinde tanımlamıştır.

Mills (2003), Eylem Araştırmasını şöyle tanımlar:

“bir öğretme-öğrenme ortamında araştırmacı olarak öğretmenler, yöneticiler, okul danışmanları ya da diğer ilgililer tarafından öğrencilerinin nasıl daha iyi öğrenebilecekleri, nasıl öğretim yaptıkları ve okullarının nasıl işlediği konusunda bilgi edinmek amacıyla sistematik olarak bir araştırma sürecidir.”

Beyhan (2013:67), Eylem Araştırması tanımlarından bazılarını araştırmasında derlemiştir. Bunlardan bazıları şunlardır:

“Eylem araştırması, genellikle katılımcıların kendi problemlerini tanımlama, çözme ve durumunu geliştirmeyi amaçlayan ve diğer çalışanlarla birlikte yapılan araştırma türüdür” (Greenwood & Levin, 2007),

“Eylem araştırması, tanımlama – değişim – araştırma şeklinde devam eden dairesel bir süreçtir” (Cummins & Worley, 1997).

“Eylem araştırması, uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hali hazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Köklü (2001:1) çalışmasında Kemmis (1988)'in aşağıdaki tanımına yer vermiştir:

“Eylem Araştırması, sosyal durumlardaki katılımcıların a- kendilerinin sosyal ve eğitimsel uygulamaları, b- bu uygulamaların anlaşılması ve c- bu uygulamaların yürütüldüğü durumların rasyonelliğinin ve doğruluğunun artırılması amacıyla yürütülen kendini yansıtıcı araştırma şeklidir”. (Kemmis, 1988).

Kuzu (2009:2) da araştırmasında bazı Eylem Araştırması tanımlarına yer vermiştir:

“Sosyal değişimi sağlamak amacıyla sistematik olarak bilgi toplama sürecidir” (Bogdan ve Biklen, 2003).

“Eylem Araştırması, bir problemi çözmek ya da yerel bir uygulama hakkında bilgi vermek için bilgi toplamak amacıyla bir ya da daha fazla kişi, ya da gruplar tarafından yapılan araştırmadır” (Fraenkel ve Wallen, 2003).

“Uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da mevcut sorunları anlama, çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren; bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer tür kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği bir araştırma yaklaşımıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2005; Akt. Alabaş; 2007:58).

Aksoy (2003:477) çalışmasında bazı Eylem Araştırması tanımlarına yer vermiştir: “Eylem Araştırması uygulamacıların, öğretmenlerini eğitim yöneticisi ve deneticilerin işlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olan bir araştırma türüdür.” (Glanz, 1999, s.302). “Eylem Araştırması, sosyal durumun içindeki eylemin niteliğini geliştirmeyi amaçlayan sosyal durum çalışmasıdır” (Elliot, 1991, s.69). “Eylem Araştırması, bir grup veya kişi tarafından yürütülen çözüm yönelimli araştırmadır” (Beverly, 1993). Araştırmada yer verilen diğer tanımlar aşağıda sunulmuştur:

“Eylem Araştırması bir grup insanın bir problemi tanımlaması, problemi çözmek için bir şeyler yapması, çabalarının ne kadar başarılı olduğunu görmesi, eğer sonuçtan tatmin olmazlarsa yeniden denemesi kasaca, yaparak ve yaşayarak öğrenmesidir” (O'Brien, 2003).

“Eylem araştırmaları uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, uygulayıcıların ve probleme taraf olanların da katılımıyla, var olan uygulamanın eleştirel bir değerlendirilmesini yaparak, durumu iyileştirmek için alınması gereken önlemleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır” (Karasar, 1999, s.27).

“Eylem Araştırması eğitimcilerin uygulamalarını iyileştirmek ve onları bilgilendirmek için sistemli ve sürekli olarak yürütülen araştırmadır (Calhoun, 2002).

Uzuner (2005:2) de çalışmasında çeşitli tanımlara yer vermiştir: “Eylemlerin ve öğretimin kalitesini artırmak ve anlamak için gerçek okul ve sınıflarda araştırma yapma sürecidir” (Hensen, 1996; McTaggard, 1997; Schumuck, 1997). Uzuner (2005)'in çalışmasında yer verdiği tanımlar aşağıda sunulmuştur:

“Öğretmenler kendi öğretimlerini gözlemlerler, bir problemi veya bir eylemi sistematik ve sıralı olarak incelerler” (Dinkelman, 1997; McNiff, Lomax ve Whitehead, 1996).

“Öğretim, öğrenme ve belli bir okulun işleyişi gibi konularda var olan sorunların öğretmelerin, okul müdürlerinin ve diğer paydaşların doğrudan katılımları ve işbirliğiyle bir ekip olarak gerçekleştirdikleri eylemleri sistematik sorgulamadır” (Beverly, 1993; Mills, 2003).

Ferrance (2000:1)'a göre Eylem Araştırması, “katılımcıların, araştırma tekniklerini kullanarak sistemli ve dikkatli bir şekilde kendi eğitim uygulamasını inceledikleri bir süreçtir”.

Coats (2005:4)'a göre Eylem Araştırması, “değiştirme ve geliştirme amacıyla uygulamanın içerisinde yer alan kişiler tarafından uygulamaya dair yapılan araştırma” olarak tanımlanmıştır.

Bu tanımlar dikkate alındığında Eylem Araştırması kısaca “mevcut uygulamaların iyileştirilmesi amacıyla bireysel veya işbirlikli olarak yapılan sistemli, planlı, yansıtıcı ve sarmal araştırma süreci” olarak tanımlanabilir.

2.2.2. Eylem Araştırmasının Tarihçesi

Kuram ve uygulama arasındaki boşluğu doldurmak isteyen bir sosyal araştırma paradigması olarak Eylem Araştırması şimdi dünya genelinde bir olgu haline gelmiştir. Entelektüel kökenleri Aristo'ya kadar götürülmesine rağmen paradigma esasında Batı'nın demokratik ulus devletlerindeki 20. Yüzyıl projesinin, (ör. insanların içinde buldukları koşulları iyileştirmede aktif bir rol oynamasına olanak sağlayan bir projenin) sonucudur (Elliott, 1996; Akt. McKernan, 1991). ‘Eylem Araştırması şeklinde ismen belirtilmemiş olmakla birlikte Dewey, 1900’lü yılların başlarında uygulamacılar tarafından gerçekleştirilen araştırmalar yürütmüştür (Burns, 1999: Akt., Morton, 2005; Ak. Uzuner, 2005; Lunenburg, 2011). Bilimsel yöntem olarak eğitim problemlerine uygulanması 1920’li yıllarda görülmeye başlanmıştır (Lunenburg, 2011; Köklü, 1993). Modern sosyal bilimlerinden kurucularından biri olarak nitelendirilen sosyal psikolog ve eğitimci olan Kurt Lewin tarafından “Eylem Araştırması” terim olarak kullanılmıştır ve Eylem Araştırmasının yaratıcısı olarak kabul görmektedir. Lewin’in 1946 yılında kaleme aldığı bir makalesinde Eylem Araştırmasına değindiği belirtilmektedir (Mayring, 2000; Akt. Beyhan, 2013; Ferguson, 2011; Köklü, 1993). 1940’lı yılların başlarında Amerika Birleşik Devletleri’nde yaygın durumdadır. (Ferrance, 2000; Akt. Uzuner, 2005). Aslında diğer yerlerde de başlamıştır, ancak Lewin’in çalışması genel olarak başlangıç noktası olarak kabul edilir. Bir süre Amerika’da popülerdi ancak daha sonra kültürel, siyasi ve ekonomik değişikliklerden dolayı geriledi (Ferguson, 2011). Avrupa ve Amerika’da savaş zamanlarında sosyal bilimciler tarafından bazı sorunlara çözüm amacıyla ortaya çıktığı belirtilmektedir (Köklü, 2001).

Sonraki dönemlerde araştırma, Stephan Corey gibi sosyal bilimciler tarafından geliştirilmiştir (Beyhan, 2013). Eğitimde ilk kullananlar arasında, bilimsel yöntem ile eğitimde değişimin gerçekleşeceğine ve de eğitimcilerin sadece bilgilerin

uygulanmasına değil uygulamanın içinde yer almasına inanan Stephen Corey yer almaktadır. Corey, Eylem Araştırmasının değerinin daha geniş bir kitleye genellenmesinden ziyade günlük yaşamda meydana gelen değişiklikler olduğuna inanmış ve öğretmenlerin ve araştırmacıların birlikte çalışması ihtiyacını görmüştür (Ferrance, 2000:7).

Ancak, 1950'lerin ortalarında, Eylem Araştırması 'bilimsel olmadığı, ortak akıldan pek farklı olmadığı ve amatörlerin işi' şeklinde saldırıya uğramıştır (McFarland ve Stansell, 1993; Akt. Ferrance, 2000:7). Eylem Araştırmasına ilgi sonraki yıllarda araştırma desenleri ve nitel veri toplama norm haline gelince azalmıştır. 1970'lerden önce, Eylem Araştırmasının tekrar ortaya çıkışı görülmüştür. Eğitim uygulayıcıları, eğitim sorunlarının çözülmesinin bir aracı olarak bilimsel araştırma desenlerinin ve metodolojilerinin uygulanabilirliğini sorgulamıştır. Federal olarak finanse edilen birçok projenin kuramsal olduğu uygulamaya dayanmadığı görülmüştür. Eylem Araştırması uygulaması tekrar görülür hale gelmiş ve büyük değer verilmiştir. Zaman içerisinde, tanımının içerisine birçok anlam girmiştir. Şimdi her zamankinden daha çok öğretmene daha fazla vurgu yaparak çoğunlukla mesleki gelişim için bir araç olarak görülmektedir (Noffke ve Stevenson, 1995; Akt. Ferrance, 2000:7). Eylem Araştırması öğretmenlerin kendi sınıf problemleri içinde yer almasını vurgulamaktadır ve öncelik hedef olarak eğitim alanında genel bilginin ediniminden çok öğretmenin hizmet içi eğitimi ve gelişimini esas almıştır (Borg, 1965; Akt. Ferrance, 2000:8).

1960'larda ve 1970'lerde bilim insanları, insan öznelliğini göz ardı eden pozitivist dünya görüşüne karşı olarak daha insancıl bir yaklaşım ile araştırma yapmaya başladılar. 'Bütün insan'a yapılan vurgunun parçası olarak eğitim araştırması, Eylem Araştırmasını içerecek şekilde genişledi (Elliott, 2002; Akt. West, 2011). Bu sırada okul öğretmenlerinin otoriteler olarak tanınmasını savunan ve birçok kişinin Eylem Araştırmasının kullanımını savunmaya zorlayan bir hareket ortaya çıktı (Doyle, 1990; Shulman, 1987; Akt. West, 2011). 1970'lerde İngiltere'de çeşitli etkilerle ortaya çıktı. Temel bir etki Beşeri Bilimler Programı Projesini yöneten Lawrence Stenhouse'un etkisiydi. Öğretim programının anlamlı ve öğrencilerin deneyimi ile ilişkili olması için okullarda organize edilmesi gerektiğine ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına teşvik edilmesi gerektiğine inanıyordu. 'Araştırmacı olarak öğretmen' düşüncesini teşvik etti (Ferguson, 2011).

Glanz (1999) Eylem Araştırmasının eğitimde kullanımına ilişkin tarihsel süreci aşağıdaki şekilde özetlemiştir:

- Lewin (1948) ve Corey (1953) tarafından bir problem çözme yaklaşımı olarak okul organizasyonlarının iyileştirilmesinde,
- Elliot (1991) tarafından uygulamalara dair bireysel değerlendirme (fikir oluşturma) süreci içerisinde,
- Oja ve Smulyan (1989) tarafından personel mesleki gelişim sürecinde,
- Sagor (1992) tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemede işbirlikli bir süreç olarak ve
- Glickman (1993) tarafından okul temelli geliştirme stratejisi olarak Eylem Araştırması kullanılmıştır (Akt. Aksoy, 2003).

Eylem Araştırması çoğunlukla özellikle öğretmen eğitiminde olmak üzere mesleki eğitimde çalışmanın faydalı bir yolu olarak gören yükseköğretimdeki akademisyenler tarafından geliştirildi. Yıllar içerisinde farklı Eylem Araştırması modelleri ve yorumları ortaya çıktı. Bazı insanlar yöntemi doğru uygulamanın önemli olduğuna inanarak teknik yönle öncelik verdiler. Diğerleri insanların çalışmalarının kontrolüne sahip oldukları ve çalışmasını yürütmelerini gerektiği inancı gibi değerlere ve araştırmanın bu değerlerin yaşanmasına yol açmasına ilgi duymaktalar (Ferguson, 2011).

Masters (1995) Eylem Araştırmasının eğitim nasıl geliştiği üzerinde etki yapan beş hareketi ortaya koyan McKernan (1991)'in çalışmasından bahsetmektedir. Bu önemli beş hareket aşağıda sunulmuştur:

1. 19 ve 20. Yüzyıldaki “Eğitimde Bilim Hareketi” (The Science in Education movement). Bu harekette, bilimsel yöntem, bilimin dünya hakkında evrenel gerçekler sağlayabilecek bilgi ürettiği şeklinde görüldüğü eğitime uygulanmıştır.

2. Özellikle John Dewey tarafından etkilenen deneyci ve ilerlemeci eğitim düşüncesi. Dewey, pragmatizm felsefesinin ve eğitimin deneysel olması gerektiği düşüncesi Amerika’da ilerlemeci eğitim hareketine neden olmuştur. Dewey ayrıca yansıtıcı etkinliğin, yansıtıcı düşünmeden elde edilen düşüncelerin bir tür ‘test etme’ biçimini içermesi gerektiğini söyleyerek yansıtıcı düşünce nosyonlarımızda büyük bir etki yapmıştır.

3. Kurt Lewin'in "Grup Dinamiği hareketi" (The Group Dynamics movement). Lewin, sosyal güçleri analiz yapmalarını ve bunların farkında olarak değişimin liderleri olmalarını öğretmiştir. Kurt Lewin'in tüm çalışmasındaki tutarlı tema kuram ve uygulamayı birleştirme düşüncesiydi. Bu durum onun en çok bilinen sözlerinden biri ('İyi bir kuramdan daha pratik hiçbir şey yoktur' (Lewin, 1951) sembolize edilmiştir.

4. Savaş sonrası eğitimde yeniden yapılandırmacı öğretim programı hareketi (1950'lerde). Eylem Araştırması, bu dönemde öğretim programıyla ilgili algılanan savaş sonrası sorunlarla başa çıkmak için eğitim araştırmacılarınca kullanıldı. Öğretmenlerin kendilerinin araştırmaları yapmalarına izin vermekten ve Kurt Lewin'in tartıştığı bütünleşmeden ziyade harici araştırmacıların getirilmesi kuram ve uygulama ('onlar' ve 'biz') arasındaki daha büyük bir ayrışmaya neden oldu ve bunun neticesinde Eylem Araştırması düşüğe geçti (1970'ler).

5. Öğretmen-araştırmacı hareketi (1970'ler). Bu hareket, tüm öğretimin araştırmaya ve bu araştırmanın araştırmacıların değil öğretmenlerin korumasında olması gerektiğine inanan Stenhouse (1971; 1995)'in çalışmasıyla ortaya çıkmıştır. Stenhouse, 'Eleştirel Olmak; eylemle bilmek' (*Becoming critical; knowing through action*) isimli eğitimde Eylem Araştırmasında taslak bir kitap yazan Carr ve Kemmis (1986)'in çalışmasını etkiledi. Bu çalışma, Habernas'ın eleştirel sosyal bilim düşüncesi ve eleştirel kuram üzerine kuruluydu. Habernas, eserlerinde kuramsal ve uygulamalı akıl yürütmeyi sosyal bir kuram halinde bütünleştirmeye çalışıyordu. Habernas'ın eleştirel sosyal bilim kavramına dayalı olarak, Carr ve Kemmis, özgürlükçü Eylem Araştırması olarak adlandırdıkları Eylem Araştırmasıyla uygulama üzerinde etki yapabilecek eleştirel eğitim bilim kavramı ileri sürdüler. Carr ve Kemmis'in Eylem Araştırması tanımı yaygın olarak alıntılı ve eylem araştırmalarınca çok sevildi. Onlara göre, Eylem Araştırması; 'uygulamalarının ussallığını ve doğruluğunu, bu uygulamaları kavrayışlarını ve uygulamaların yapıldığı durumları iyileştirmek için sosyal durumlarda katılımcılar tarafından yapılan bir öz-yansıtıcı sorgulama biçimidir'. (Carr ve Kemmis, 1986). Bu etki altında Eylem Araştırması tekrar popüler olmuş ve öğretmenler tarafından hala kullanılmaktadır ancak üniversite sektöründe aynı etkiyi yapmak durumundadır (Akt. Norton, 2009).

2.2.3. Eylem Araştırmasının Amaçları ve Özellikleri

Eylem Araştırması neredeyse bütün alanlardaki sorunlara çözüm bulunması amacıyla kullanılan işbirlikli bir araştırma çeşididir. Araştırmalar ve eylemlere yön verebilecek kuram geliştirmeyi amaçlar (Köklü, 2001). Araştırmacının zaten oldukça çok mesleki bilgiye sahip olduğunu ve bu bilgiyi geliştirmek ve uygulamayı iyileştirmek için devam edebileceğini varsayar (Laycock ve Long, 2009:2). Okulda ve sınıfta çeşitli amaçlara hizmet etmek için işe koşulur. Eylem Araştırması; a) belirli bir durumdaki soruna çözüm bulmak için, b) hizmet içi öğretim aracı olarak öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak için, c) sisteme yenilikçi öğretme ve öğrenme yaklaşımlarının kazandırılması için, d) geleneksel araştırmaların başarısızlığına çözüm bulmak ve akademisyenler ile uygulayıcı öğretmenler arasında genelde iyi olmayan ilişkileri daha iyi duruma getirmek için ve e) sınıf ortamında daha öznel ve duygusal problem çözme yaklaşımına alternatif bir çözüm aracı sunmak için kullanılır (Köklü, 1993).

Ferrance (2000), Eylem Araştırmasının çeşitli amaçlar için kullanıldığını belirtmektedir. Bunlar arasında; okul temelli öğretim programı geliştirme, mesleki gelişim, sistem planlama, okulun yeniden yapılandırılması ve bir değerlendirme aracı olarak kullanılması ifade edilebilir (s.26).

Mills (2003) tarafından Eylem Araştırması;

a) Öğretmenler ve idareciler tarafından kendi öğrencilerine yönelik (Kim tarafından),

b) Öğretmen ve idarecilerin kendi okullarında (nerede yapılır),

c) Durumun ne olduğunu ortaya koymak ve eğitsel uygulamaların sonucunu görmek için nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı (nasıl),

d) Eğitsel değişimi (olumlu gelişimi) sağlamak amacıyla yürütülen bir süreç (Niçin)

olarak belirtilmektedir (Akt. Kuzu, 2009).

Eylem Araştırmasında, öğretmen araştırmacılar tek başına veya meslektaşları ile birlikte çalışabilir. Deneysel desenler, sistemli gözlem vd. bilimsel yaklaşımlar ve tekniklerden faydalanılabilir. (Downhower vd., 1990; Eisenhart ve Borko, 1993; Köklü, 1993; Neubert, 1989; Wessinger, 1992; Akt. Köklü, 2001). Eylem araştırmalarında araştırmaya ve elde edilen sonuçları yorumlamaya dayanan nitel araştırma yöntemlerinden istifade edilmektedir. Eylem araştırmalarında,

derinlemesine görüşmeler ve katılımcı gözlemler yapılır. Örnek olaylar kullanılır ve anlatım tarzı hikaye şeklindedir. Araştırmada yer alacak dokümanlar arasından araştırmadaki katılımcıların soruna ilişkin şahsi açıklamaları, saha notları ve ses-görüntü kayıtları yararlıdır. Geçerliğin sağlanması için çoklu görüş açılarının sağlanması gerekir (Köklü, 2001).

Eylem araştırmaları, eğitim uygulamalarını iyileştirmek ve değiştirmek için yapılan sistemli çalışmalardır (Onwuegbuzie, 1997; Akt. Köklü, 2001). Öğretmen araştırmacıların çalışmaları, öğretim programları gibi okul programlarındaki hedef ve amaçları tamamlar mahiyettedir. Bu tür araştırmalarda yer ve katılımcılar anlamında sınırlılık olduğu için sonuçlar yerel nitelik taşımaktadır ve genelleme yapılmaz (Karasar, 1995; Köklü, 2001)

Köklü (1993) ve Painter (2000), Eylem Araştırmasının genel özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Durumsaldır yani belirli bir ortam içinde problem keşfedilir ve yine aynı ortamda çözülmeye çalışılır.
- İşbirliğine dayalıdır (katılımcıdır) yani araştırmacı grupları ve o problemi yaşayan kişiler bir Eylem Araştırması projesinde birlikte çalışırlar.
- Demokratiktir
- Kendi kendini değerlendirici niteliktedir (süreç içerisinde yaşanan değişiklikler sürekli olarak değerlendirilir ve bu sayede uygulamanın düzeltilmesi amacı yerine getirilmiş olur.)
- Ani bir durumda ortaya çıkan problemle başa çıkmak için derhal uygulamaya konulabilir. Duruma göre kullanılan mekanizmalara veya süresine göre gözden geçirilen aşamalı bir süreçtir.
- Esnektir ve olaylara kolay uyulanabilir.
- Okullardaki yönetim, kaynak, öğretim programı vd. sınırlılıklar veya diğer kurumların etkisi ile ortaya çıkabilir.
- Eğitim ve öğretime dair varsayımlara ilişkin araştırma yapar.
- Gözleme ve veriye dayanır, diğer bir deyişle ampiriktir. Sistemli olarak veri toplar.
- Verilerin analizini yaparlar ve çıkarımlarda bulunur.

- Bulgular hemen veya zaman içerisinde uygulamaya konulabilir.
- Kendi yaptıkları çalışmaya dair rapor yazar.
- Kendi sınıflarına ilişkin yaratıcılıklarını kullanarak araştırma problemleri geliştir.
- Sonuçlarını diğer öğretmenler, öğrenciler ve diğer eğitim personeli ile paylaşımında bulunur.

Painter (2000), öğretmen araştırmacıların eylem araştırmalarında rollerine ilişkin aşağıdaki tespitlerde bulunmuştur:

- Kendi sınıflarına ilişkin yaratıcılıklarını kullanarak araştırma problemleri geliştir.
- Eğitim ve öğretime dair varsayımlara ilişkin araştırma yapar.
- Bilimsel yöntem kullanır ve sistemli olarak veri toplar.
- Verilerin analizini yaparlar ve çıkarımlarda bulunur.
- Kendi yaptıkları çalışmaya dair rapor yazar.
- Sonuçlarını diğer öğretmenler, öğrenciler ve diğer eğitim personeli ile paylaşımında bulunur.
- Araştırmaları, ilgili kuram ve uygulamaya dair diğer öğretmenler ile tartışır.
- Mesleki gelişimleri için sorumluluk üstlenir (Akt. Köklü, 2001).

Kuzu (2009), çalışmasında Eylem Araştırmasının şu özelliklerine yer vermiştir:

- Sistemlidir.
- Çalışma bir yanıt ile başlatılmaz.
- Muhakkak karmaşık olmak zorunda değildir. Basit ve resmî olmayan veya detaylı ve resmî bir özellik taşıyabilir.
- Önce iyi planlama yapılır, sonra veri toplama aşamasına geçilir.
- Çalışmanın niteliğine göre (araştırma sorusuna, ortama, vd.) araştırma süresi değişkenlik gösterir.
- Düzenli olması gereken gözlemler çok uzun olmamalıdır.
- Bir teori üzerine oluşturulabilir.

- Nicel yöntemler kullanılabilirlikle birlikte sınırlı nitelikte olduğu için genellenemez.

Carson vd. (1989), Eylem Araştırmasının niteliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Pratik ve sınıf ve okul yaşamının gerçek yaşam sorunlarını daha iyi anlama ve onları çözmeye girişimidir.

- Odak noktasında eylem vardır, edilgen bir gözlem değildir. Eylem Araştırması, araştırmacıların aktif bir şekilde belirli bir sınıfta veya büyük okuldaki öğretim uygulamalarını iyileştirebilecek şekillerde yansıtıcı olarak hareket etmelerini gerektirir.

- Demokratiktir. Öğretimi iyileştirmek için ortak bir girişim içerisinde aktif bir işbirliğine davet ederek çok daha büyük oranda meslektaşlarıyla konuşmaya ve etkileşimde bulunmaya teşvik eder. Katılımcılar, Eylem Araştırmasında, araştırmacının hem araçlarını hem de sonuçlarını etkileyen kararların tamamında hak sahibi olarak projenin ortak sahipleridir. Tüm katılımcılar, ekip olarak eşit yetkiye sahip ve birlikte çalıştıklarında, projenin başarısına bağlılıkları ve iyileştirmelerin uygulamalarının çok daha büyük olması olasıdır.

- Sistemik ve yansıtıcıdır.

Watts (1985) Eylem Araştırmasının şu varsayımlar üzerine kurulu olduğunu belirtmiştir: a) Öğretmenler ve müdürler en çok kendileri için tanımladıkları problemler üzerinde çalışmayı sever, b) Öğretmenler ve müdürler, kendi çalışmalarını incelemeye ve değerlendirmeye ve daha sonra farklı çalışma biçimlerini düşünmeye teşvik edildiğinde daha etkili olur, c) Öğretmenler ve müdürler işbirlikli olarak çalışarak birbirlerine yardım eder ve d) Meslektaşlarla çalışmak öğretmen ve müdürlere mesleki gelişimlerinde yardımcı olur (Akt. Ferrance, 2000:1)

Ferguson (2011) Eylem Araştırmasının özelliklerini sıralarken öz yansıtma düşüncesinin esas olduğunu ifade etmiştir. Ferguson (2011)'a göre geleneksel – deneysel – araştırmalarda, araştırmacılar diğer kişiler üzerinde araştırma yaparlar. Eylem Araştırması açık uçludur. Sabit bir hipotez ile başlamaz. Gelişim gösterdiğiniz düşüncesiyle başlar. Araştırma süreci, düşüncenizi takip etme, nasıl ilerlediğini ve sürekli olarak olmasını arzu ettiğiniz şeyle aynı doğrultuda olup olmadığını kontrol ettiğiniz gelişimsel bir süreçtir. Eylem Araştırması bir öz değerlendirme biçimidir.

Değerlendirme, koçluk ve öz değerlendirme gibi mesleki ortamlarda yaygın olarak kullanılır.

Levin ve Merritt (2006) Eylem Araştırmasının ortak özellikleri olarak üç noktaya değinmiştir. Bunlar; a) uygulamaya dayalı sorgulama b) dönüşüm ve c) yöntemdir (Akt. West, 2011).

Kember (2000) Carr ve Kemmis'in asıl tanımlamasından Eylem Araştırmasının yedi ana özelliğini belirlemiştir. Bunlar:

1. Sosyal uygulama: Eğitim sosyal bir uygulamadır ve metodoloji fiziki bilimlerden elde edilmektedir ve eğitim konuları kaçınılmaz şekilde dağınık ve kötü tanımlandığı ve karmaşık durumlarda meydana geldiği için pozitivism uygun değildir

2. İyileşmeye dönüktür: Eylem Araştırmasında temel bir unsurdur ve Eylem Araştırmasını diğer araştırma yaklaşımlardan ayıran husustur. Eylem Araştırması, durumu öncekinden daha iyi hale getirmeyi amaçlamaktadır.

3. Döngüseldir: Bu özellik basit yansıtma, planlama, eylem, gözlem, yansıtma vb. döngüsünün yürütülmesi olarak açıklanır. Ama bu kadar basit değildir. Araştırma planlandığında öngörülmeven konuların araştırma sırasında ortaya çıkması muhtemeldir. Kember (2000), mantıklı bir şekilde ilerlerken, orijinal araştırma düzenine yerleştirilecek paralel araştırma evrelerine ihtiyaç duyabilecek sapmaların olacağını kabul etmenin iyi bir strateji olacağını söylemektedir.

4. Sistemli sorgulama: Eylem Araştırması, araştırma yapmanın çok esnek bir biçimi olarak gözükmemektedir. Ancak, bu daha az titiz olunabileceği anlamına gelmemektedir.

5. Yansıtıcı: Eylem araştırmaları kendi uygulamaları ve araştırmalarının gösterdiği uygulamanın çıkarımları hakkında şeffaf bir şekilde yansıtıcı olmalıdır.

6. Katılımcı: Eylem Araştırması, bazen katılımcı Eylem Araştırması olarak adlandırılır. Eylem Araştırmasının bir grup etkinliği olması konusunda güçlü bir vurgu vardır. Tek bir araştırmacı olarak yanlış varsayımlar yapılabilir tehlikesine karşıdır. Benzer şekilde, bulguların öğretimi doğrulamasına dair yanlış varsayımlar yapılabilir.

7. Uygulayıcılar tarafından belirlenir: Uygulamanın içinde yer alanlar (bazen bir konunun bir araştırma çalışmasına nasıl dönüşebileceği konusunda tavsiye verebilecek harici araştırmacılarla işbirliği ile) araştırma konusuna karar vermelidir. Bu özellikle pedagojik Eylem Araştırmasının esasıdır (Akt. Norton, 2009).

Schmuck (1997), Eylem Araştırmasının eğitimciler için niçin önemli olduğunu çeşitli özelliklerini vurgulayarak dile getirmiştir. Eylem Araştırması katılımcıdır çünkü pratik iyileştirmeler odak noktasıdır. Katılımcıdır çünkü öğretmenler, idareciler, yardımcı öğretmenler, öğrenciler ve velilerin hepsi anlamlı şekillerde araştırma içerisinde yer alabilir. Yetkilendiricidir çünkü tüm katılımcılar sürece katkı sağlayabilir ve süreçten faydalanabilir. Açıklayıcıdır çünkü katılımcıların durumdaki çoklu realitelerini kullanarak yapılandırılır. Belirsizdir yani doğru veya yanlış yanıtlar yoktur; bundan ziyade, çoklu bakış açılarına dayalı olası çözümler vardır. Eleştireldir çünkü katılımcılar belirli problemlere eleştirel olarak bakarlar ve öz eleştirel değişim unsurları olarak davranırlar (Akt. ATA, 2000).

2.2.4. Eylem Araştırması Nedir, Ne Değildir?

Eylem Araştırmasının mahiyetinin tam olarak anlaşılması için Carson vd. (1989)'nin kısmen Kemmis ve McTaggart (1988) uyarlayarak, Eylem Araştırmasının ne olduğunu ve ne olmadığını ortaya koymuştur:

2.2.4.1. Eylem araştırması nedir?

- Eylem Araştırması, değişim ile eğitimi iyileştiren bir süreçtir.
- Eylem Araştırması, eğitimcilerin kendi uygulamalarını iyileştirmek için birlikte çalışan eğitimcilerdir.
- Eylem Araştırması, öğretime ilişkin yansıtma geliştirmektir.
- Eylem Araştırması, işbirliklidir yani ilişkileri güçlendirmede diğer eğitimcilerle konuşan ve çalışan eğitimciler demektir.
- Eylem Araştırması, eğitimcilerin öz-eleştirel topluluklarının tesis edilmesidir.
- Eylem Araştırması, sistemli bir öğrenme sürecidir.
- Eylem Araştırması, eğitime ilişkin düşüncelerin 'test edilmesini' gerektiren bir süreçtir.
- Eylem Araştırması, açık fikirlidir.
- Eylem Araştırması, öğretime ilişkin günlük tutmaktır.
- Eylem Araştırması, politik bir süreçtir.
- Eylem Araştırması, iş yerlerimizin eleştirel bir analizidir.

- Eylem Araştırması, özel noktalara vurgudur.
- Eylem Araştırması, planlama, eylem, gözlem ve gözlem döngüsüdür.
- Eylem Araştırması, küçük eğitimci gruplarında çalışmaktır.
- Eylem Araştırması, öğretim uygulamalarımızın doğrulanmasıdır.

2.2.4.2. Eylem araştırması ne değildir?

• Eylem Araştırması, öğretmenlerin öğretime ilişkin düşünürken yaptıkları her zamanki şey değildir. Daha sistemlidir ve işbirliklidir.

• Eylem Araştırması, sadece problem çözme değildir. Eğitim uygulamalarımıza ilişkin genelde sorduğumuz soruların altındaki soruların arayışında problem ortaya koymayı içerir.

• Eylem Araştırması, diğer insanlara yapılmaz. Eylem Araştırması, belirli eğitimciler tarafından ‘kendi’ çalışmasına dair araştırmadır ve diğer uygulayıcıların yardımıyla yapılır.

• Eylem Araştırması, hiyerarşik değildir, bundan ziyade demokratiktir. Eylem Araştırması projesine ilişkin eşit sahipliğe ve etkiye sahip ilişkilerde birlikte çalışan eğitimciler demektir.

• Eylem Araştırması, eğitim sorunlarına önceden belirlenen cevapları uygulamanın bir şekli değildir. Eylem Araştırması; eğitim sorunlarına bağlamsal olarak özel çözümler üretmek için araştırır, keşfeder ve çalışır.

Eylem Araştırması, “araştırma” kelimesi duyulduğunda akla gelen şey değildir. Eylem Araştırması ilgi duyulan bir konu hakkında daha fazla öğrendiğimiz bir kütüphane projesi değildir. Neyin yanlış olduğunu bulmaya çalışma anlamında problem çözme değil, bundan ziyade nasıl gelişim sağlanacağına ilişkin bilginin araştırılmasıdır. Eylem Araştırması kişiler hakkında araştırma yapmak veya doğru yanıtları ararken bir konu hakkında tüm mevcut bilgiyi bulmak için araştırma yapmak değildir. Becerilerini, tekniklerini ve stratejilerini iyileştirmek için çalışan kişileri içerir. Eylem Araştırması, bazı şeyleri neden yapıldığının öğrenilmesi değil, bundan ziyade nasıl daha iyi yapılacağına öğrenilmesidir. Öğrencilerin etkilenmesi için öğretimi nasıl değiştirilebileceğine ilişkindir (Ferrance, 2000:2).

2.2.5. Eylem Araştırmasının Sağladığı Faydalar

Eylem Araştırmasının öğretmene, öğrencilere ve kurumlarına sağlayacağı faydalar birçok yerde dile getirilmiştir. McNiff (2011) bu faydalardan bazılarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Eylem Araştırması yapmak mesleki açıdan gelişmenize ve kendi mesleki bilginizi nasıl arttırdığınızı göstermenize yardımcı olur
- Eylem Araştırması uygulamanızı incelemenize ve çalışmanızda kendi beklentilerinizi karşılayıp karşılaşmadığını görmenize yardımcı olur.
- Başka kişilere ne yaptığınızı göstererek, sistematik bir değerlendirme süreci kurabilirsiniz.
- Sizin yaptığınız ve başkalarının yaptığı şeyin kalitesini değerlendirmek için kullanılan kriterleri veya standartları tanımlayabilirsiniz.

Maclean ve Mohr (1999) Eylem Araştırmasının sağlayacağı faydaları şu şekilde belirtmiştir:

- Diğer meslektaşlarla işbirliği ve paylaşım daha üst seviyeye çıkar.
- Öğretmen ve öğrenciler arasında etkileşimin artması ile daha iyi öğretim ve öğrenme imkanı ortaya çıkar.
- Araştırma ile elde edilen veriler neticesinde edinilen yeni bilgilerin ışığında öğretim uygulamalarının yeniden gözden geçirilmesi mümkün hale gelir.
- Okulun yapılandırılması ve iyileştirilmesi için öncelikli hususların belirlenmesine olanak sağlanmış olur.
- Öğrenme ve öğretim alanlarında mesleki gelişime katkı yapar (Akt. Köklü, 2001)

Flake vd. (1995) öğretmenlerin kendi ders programlarını geliştirebilen araştırmacı olarak çok şey yapabileceğini ifade etmektedir. Bu araştırmalar, üniversite araştırmalarından farklı bir biçimde yaşam tarzını temsil etmektedir. Okullardaki uygulamaların neticesinde elde edilen sonuçlar üniversite araştırmalarından daha geçerli ve önemlidir. Eylem Araştırması, öğretmenlerin rollerinin değişmesi açısından önemlidir. Araştırmacı kimliğiyle öğretmen öğretimi iyileştirir ve mesleki anlamda sorumluluk üstlenmiş ve bunu yerine getirmiş olur. Süreç içerisinde edinilen araştırma teknikleri daima fayda sağlayacaktır. Araştırmacı ünvanı ile öğretmenler mesleki yaşamlarını ve sınıflarını daha yakında takibe alabilecektir (Akt. Köklü, 2001).

Carson vd. (1988) neden Eylem Araştırmasının yapılması gerektiğinin sebeplerini şu şekilde ortaya koymuştur:

- Eylem Araştırması, başkasının değil kendi sorularımız ve problemlerimizle ilgilenir.
- Eylem Araştırması, şimdi başlar, yani, Eylem Araştırmasına hemen başlanabilir.
- Eylem Araştırması, eğitimcilerin daha iyi bir anlayış geliştirebileceğini yani eğitim uygulamalarını iyileştirebileceği bir yöntem olarak kendisini defalarca ispatlamıştır.
- Eylem Araştırması, daha iyi öğretim ve daha iyi öğrenme ile sonuçlanabilir.
- Eylem Araştırması, birlikte çalıştığımız kişilerle daha güçlü meslektaşlık ilişkilerinin oluşturulmasına yardımcı olur.
- Eylem Araştırması ile eğitimciler kendi uygulamalarına dair daha büyük kontrol elde edebilir.
- Eylem Araştırması, eğitimdeki etğin daha iyi anlaşılmasına ve takdir görmesine yardımcı olur.
- Eylem Araştırması, müdürler ve öğretmenler gibi okullardaki farklı kişileri ayırabilen hiyerarşik bariyerlerin bazılarını yıkabilir.
- Eylem Araştırması, eğitimcilerin kendi eğitim uygulamalarını görmelerini yeni biçimleri ile eğitim sorularının görülmesi ve onlara yaklaşım için alternatif biçimler sunar.
- Eylem Araştırması, geliştirilen ‘alışkanlıklar’ın ve gerçekten öğretimde veya idari uygulamalarda ne yapıldığının incelenmesine yardımcı olur.

Laycock ve Long (2009:2), Eylem Araştırmasının sağlayacağı faydaları şu şekilde belirtmiştir:

- Eylem Araştırması durumsaldır. Kendi durumunuzu incelemenize olanak sağlar.
- Katılımcı bir süreçtir ve tüm yer alan kişilerden girdiye izin verir.
- İşbirliklidir. Araştırma sorusuna yanıt vermek için meslektaşlarla ve diğer katılımcılarla birlikte çalışır.

- Araştırmacı kendini ve kendi performansını değerlendirdiği devamlı bir öz değerlendirme sürecine olanak sağlar.

Son olarak, Aksoy (2003) ise Eylem Araştırması sürecinde toplanacak veriler neticesinde öğretime ilişkin daha sağlıklı kararların alınabileceğini belirtmektedir.

2.2.6. Eylem Araştırması Yaklaşımları

Eylem Araştırması; bir öğrenci, küçük bir öğrenci grubu, sınıf veya sınıflar veya bütün okul üzerinde çalışma yoğunlaştırılarak yürütülebilir. Calhoun (1993) üç Eylem Araştırması türü tanımlamıştır: bireysel, işbirlikli ve okul genelinde Eylem Araştırması. Ortamlar farklı olmasına rağmen, süreç aynıdır. Bu süreç; sınıf/okul problemlerini tanımlamayı, bir eylem planı oluşturmayı ve uygulamayı, veri toplamayı ve analiz etmeyi ve sonuçları kullanmayı ve paylaşmayı içerir (Rawlinson ve Little, 2004:13).

Bireysel Eylem Araştırması, tek bir sınıftaki bir problem veya konuya odaklanır. Öğretmen, meslektaşlarından veya okuldan destek alabilir veya alamayabilir. Ancak, destek yine de önemlidir. Üniversiteler, eğitim ajansları vd. mesleki gelişim sağlayarak öğretmen Eylem Araştırmasını teşvik edebilir. Bu kaynaklar, Eylem Araştırmasının başarılarını paylaşmak için farklı kaynaklar da sağlayabilir. *İşbirlikli Eylem Araştırması*, bir veya daha fazla sınıftaki bir problem veya konuya odaklanır. Öğretmenler; belirli öğrencileri inceleyerek, bir sınıf düzeyindeki konuya odaklanarak vb. şekillerde işbirliği yapabilir ve birlikte çalışabilir. Okul genelindeki Eylem Araştırması, bir okul reform inisiyatifidir. Okulun her bir üyesi belirlenen konu üzerinde çalışmanın içerisinde yer alır (Rawlinson ve Little, 2004:14).

Farklı Eylem Araştırması yaklaşımlarının kullanıldığı araştırma sorusu örnekleri Tablo 2.2’de sunulmuştur:

Tablo 2.2. Eylem araştırması yaklaşımları (Rawlinson ve Little, 2004:15)

Yaklaşım	Odaklanma Düzeyi	Katılım Düzeyi	Araştırma Sorusu Örneği
Bireysel	Tek sınıf	Bireysel öğretmen	1. Günlük sesbirimsel farkındalık etkinlikleri, anasınıfı öğrencilerinin sözel dil gelişimi üzerinde nasıl bir etki yapabilir? (Anasınıfı öğretmeni)

			2. Somut nesnelere, bir öğrencinin matematikte şemaları tanımlama ve genişletme yeteneğini nasıl geliştirebilir? (Üçüncü sınıf öğretmeni)
İşbirlikli	Bir veya daha fazla sınıf	İşbirlikli öğretmenler, ekipler, bölümler, eğitim ajansları, öğretmenler ve öğretim üyeleri, öğretmenler ve bir bölgedeki öğretmenler	1. Sesbirimsel farkındalıkta sorun yaşayan engelli öğrenciler haftada en az dört defa sesbirimsel farkındalık etkinliklerine katılarak bu becerilerini nasıl geliştirebilir? (İstisna Çocuk Eğitimi Öğretmeni ve Okuryazarlık Eğitmeni) 2. Bir Stratejik Öğretim Modeli olan “Birlikte Organize Etme”yi uygulama, 6. Sınıf öğrencilerinin ders organize ve hazırlıklı gelme yeteneklerini nasıl iyileştirebilir? (Ortaokul ekibindeki 6. Sınıf öğretmenleri)
Okul genelinde	Okul geliştirme	Bütün ekip	1. Öğrencilerimize okuduklarını organize etmeyi, analiz etmeyi, sentezlemeyi ve yorumlamayı nasıl öğretebiliriz (Okul genelinde bir problem) • Sesli okuma ile modelleme öğrencilerin okuduklarını organize etmesini, analiz etmesini, sentezlemesini ve yorumlamasını nasıl iyileştirebilir? • Okulda çeşitli eylem araştırma ekipleri bulunmaktadır. Yukarıdaki örnek bir Eylem Araştırması ekibi tarafından çalışılan bir problemdir. 2. Okul genelinde bir pozitif davranış destek programı uygulamak öğrencilerin güvenliğini nasıl iyileştirebilir ve okulda uygun öğrenci davranışlarını nasıl arttırabilir (Tüm ekip)

2.2.7. Eylem Araştırmasının Türleri

Kaynaklarda farklı Eylem Araştırması türlerine rastlamak mümkündür. Eylem Araştırmasının bireysel olarak sınıf bazında, birkaç sınıfı kapsayarak grup halinde ve okul çapında veya bölgesel nitelikte ise takım halinde yapılabilmektedir (Ferrance, 2000: 3).

Masters (1995) ayrıca her biri kendi bilimsel epistemolojilerini ve araştırma yaklaşımlarını içeren kullanışlı bir Eylem Araştırması tiplemesi ortaya koymuştur. Norton (2009) ise bu durumlara örnek olarak hayali bir durum eklemiştir:

2.2.7.1. Teknik / teknik-işbirlikli / bilimsel-teknik / pozitivist

Özel bir müdahaleyi test etmek için yapılan bir araştırma olma eğilimindedir. Bu araştırma türü teknik araştırma uzmanlığı sağlayan uzman araştırmacı ve uygulamanın iyileştirilmesine odaklanan uygulayıcılar arasında bir işbirliği olarak açıklanabilir.

Örnek durum: Bir grup tarih akademisyeninin müze gezilerini üçüncü sınıf öğretim programına eklemenin son sınıf tezlerine yaratıcılık katıp katmayacağını görmek isterler. Bu yeniliğin verimliliğini değerlendirmek için nasıl başlayabileceklerine dair sosyal bilim araştırma geçmişi olmadığı için, onlarla birlikte çalışacak bir araştırmacı çalıştırırlar. Araştırmacıyı istihdam etmek yerine, ancak, uygun araştırma becerileri konusunda tavsiye almak veya bunları öğrenmeyi tercih edebilirler (Akt. Norton, 2009).

2.2.7.2. Karşılıklı-işbirlikli / pratik-bilinçli-yorumcu perspektif

Bu araştırma türünde, yine bir araştırmacı ve uygulayıcılar bulunmaktadır ancak yaklaşık çok daha akışkandır ve amaç uygulayıcıların uygulamalarını yorumlamalarıdır (ve böylece değiştirmeleridir). Bu kategorideki Eylem Araştırması, problemin önceden belirlenmiş kuramsal çerçeveyi kullanarak betimlendiği teknik Eylem Araştırmasına zıt olarak, uygulayıcıyı ve onun/onların bilişini ve anlayışını ön plana çıkarmaktadır.

Örnek durum: Aynı tarih akademisyenleri grubu ele alındığında, araştırmacı daha çok kolaylaştırıcı veya grup tartışmalarını kolaylaştırabilecek öğrenme ve öğretim biriminden kadrodan bir üye olabilir. Aynı birey, bir öğrenme seti kurar ve akademisyenlerin sıradan müze ziyaretleri konusunun ötesinde düşünmesine ve öğrencilerinin çalışmasında yaratıcılığı teşvik etmek için diğer düşünce biçimlerine yol açabilecek yansıtma ve uygulayıcı iç görülerini teşvik eder (Akt. Norton, 2009).

2.2.7.3. İyileştirme yaklaşımı / eleştirel-özgürleştirici eylem araştırması / eleştirel bilim perspektifi

Bu yaklaşımda, burju bireysel uygulayıcıların kendilerinde değil ama daha çok uygulamanın meydana geldiği sosyal ve politik bağlamı anlama üzerinedir. Kuramla başlamaktan ziyade, uygulama deneyiminin ışığında kuramın eleştirisi ile

başlanır. Yansıtma, aydınlanma ve iç gözü sadece uygulamayı değil kuramı da değiştirme gücü sağlar.

Örnek durum: Tarih akademisyenleri, öğretim kadrosundan bir kolaylaştırıcı ile tarihin öğretilmesine bakmaya ve ne derecede orijinalliğin bir tarih mezununun uygulama yapmasının beklenmesi gerektiğini sorgular. Bu daha geniş bir eleştirel Eylem Araştırması potansiyelidir (Akt. Norton, 2009)

Cohen ve Manion (1989) da eylem araştırmalarını niteliklerine göre tasnif etmiştir:

1. Eylemi teşvik edici olarak hareket eden, diğer alternatif araçlarda olabileceğinden daha hızlı bir şekilde sonuca ulaştırma hedefi olan eylem araştırmaları
2. Kişisel işlev, insan ilişkileri ve maneviyatla uğraşan ve böylece insanların iş verimliliği, motivasyonları, ilişkileri ve genel refah seviyesi ile ilgilenen,
3. İş analizine odaklanan ve mesleki işlev ve verimliliği düzeltme gayesi olan,
4. İş veya endüstride işlevin düzelmesiyle sonuçlanan örgütsel değişme ile ilgilenen,
5. Genellikle sosyal yönetim alanında planlama ve politika ile ilgilenen
6. Yenilik ve değişikliklerle ve bunların süregelen sistem içinde yerine getirilme durumları ile ilgilenen
7. Çözölmeye ihtiyaç duyulan belirli bir problemin bulunduğu ortamda problem çözmeyi hedefleyen
8. Teorik bilgi geliştirme fırsatı sağlayan eylem araştırmaları (Akt. Köklü, 1993).

Uzuner (2005), Eylem Araştırmasının yapıldığı ortama, katılımcıların rollerin vd. değişkenlere göre bir sınıflandırma yapmıştır. Bunlar; a) Sınıfında sorun yaşayan bir öğretmenin tek başına yaptığı bireysel araştırmalar, b) Genel bir sorun üzerinde okul temelli olarak yapılan ve öğretmenlerin, idarecilerin veya üniversite öğretim elemanlarının katkılarıyla yapılan eylem araştırmaları ve c) Bir eğitim bölgesinde karşılaşılan bir probleme ilişkin çalışma yürüten bir ekip ve diğer katılımcılarına yaptığı eylem araştırmalarıdır.

2.2.8. Eylem Araştırmasının Sosyal Bilimlerde ve Eğitim Bilimlerinde Kullanımı

Lewin'in başlattığı çalışmalar ile Eylem Araştırması genelde sosyal bilimlerde ve özel olarak ise eğitim alanında kullanılmaya başlanmıştır. Corey tarafından yapılan çalışmalar ile ise eğitim kurumlarda yapılan bir araştırma modeline dönüşmüştür (Aydın, 2005; Akt. Beyhan, 2013). Cohen ve Manion (1989), sosyal bilimler alanında kullanımının Blum'a göre bunun iki aşama halinde incelenebildiğini

belirtmektedir. İlk olarak sorunların incelenerek varsayımların ortaya konulduğu ve teşhis edildiği aşama gelir. Daha sonra ise çözüm aşaması olarak da belirtilebilir. İkinci olarak, genellikle sosyal bir yaşantıda bilinçli olarak çalışmanın yönlendirildiği ve varsayımların test edildiği aşama gelir (Akt. Köklü, 1993).

Eğitim alanında ise okul temelli öğretim program geliştirmede, mesleki gelişimde, okul kaldırma ve politika üretme amaçlı olarak kullanılmaktadır. Eylem Araştırması, okullarda üç şekilde yapılmaktadır. Birinci olarak, bireysel olarak bir öğretmenin kendi sınıfında araştırma yapmasıdır. İkincisi, bir okulda bir öğretmen grubu işbirlikli olarak Eylem Araştırması yapar. Son olarak, öğretmen(ler)in üniversiteden araştırmacı(lar)la birlikte Eylem Araştırmasını yapmasıdır. Eylem Araştırması, işbirlikli olarak yürütüldüğünde en iyi şekilde yürümektedir. Böyle bir durumda, problemle ilgili herkesin beklentileri ve görüşleri alınır ve birleştirilir (Köklü, 1993).

Eylem araştırmaları teori ve uygulama arasındaki boşluğu doldurur. Öğretmenin süreç içerisindeki aktif katılımı ile yetkili ve güçlü bir hale gelir. Öğretmenler, mesleki açıdan daha donanımlı hale gelir. Yapılan araştırma ile öğretmen sınıfına dair yeni şeyler öğrenir. Yansıtıcı düşünme ve öğretim teşvik edilmiş olur. Öğretmen kendi uygulamalarının sorumluluğunu alır (Uzuner, 2005) .

Eylem araştırmaları öğretmenlere öğretimde karşılaşılan sorunların hafifletilmesi konusunda katkı sağlar. Bu çalışmalar ile uygulamaların anlaşılması ve onların değiştirilmesi mümkün olacaktır. Öğretmenlerin merakı artarak sınıfta yaşanan sorunlara farklı açılardan bakma imkanı elde edeceklerdir (Ruddick, 1985). Öğretmenlerin süreç içerisinde yer almaları yetki sahibi olma konusundaki düşüncelerini ve güvenlerini arttıracaktır (Lafleur, 1992). Pareire (1991) okullarda acilen ele alınması gereken ahlakî, bilimsel ve politik sorunları Eylem Araştırmasının aydınlatılabildiğini aktarmaktadır. Eylem Araştırması ile öğretmenler ile öğretim elemanları arasında etkileşim kurulabilmektedir. Öğretmenlerin kendi uygulamalarını araştırması, eğitim sistemlerinin reformun önemli rol üstlenmektedir (Akt. Köklü, 2001).

Sınıf ve katılımlı Eylem Araştırması; demokratik metodoloji, bireylere saygı, dahil edilebilirlik, perspektif çeşitliliğine açıklık, yaklaşım esnekliği, ve uygulamayı değiştirmek için temelli bilgiyi sağlamaştırmasından dolayı okul ortamlarına uygundur (Watt, 1997; Nowlan, 2011).

2.2.9. Mesleki Gelişimde Eylem Araştırması

Öğretmenlere, öğretmen gibi yeni bir rol vermek mesleki gelişimi uyarabilir (Hammond ve McLaughlin, 1995). Sagor (1992) öğretmenlerin diğer meslek gruplarına göre gün boyunca birbirleriyle daha az işbirlikli olduğuna ve daha izole olduğuna işaret etmektedir. Öğretmenler nadiren hatta hiç birbirleriyle önceden tanımlanmış, oldukça yapılandırılmış toplantılar ve hizmet içi eğitimde “mesleki gelişim” hariç nadiren işbirliği yapmaktadır. Akademisyenler tarafından yapılan araştırmalar ise sınıftan uzaktır. Araştırma ve uygulama arasındaki bu fark eğitim için akademisyenlerin kendilerini ya araştırmacı ya da öğretmen eğitimcisi olarak kendilerini ayırdığı 1930’lardan beri bir problem ortaya koymaktadır (Leglar ve Collay 2002; Akt. West, 2011).

Geleneksel mesleki gelişim modelleri; atölye çalışmalarını, hizmet içi eğitimleri ve akademik araştırmacıların ya da uzmanların yardımıyla öğretmenlerin politikaları, rutinleri ve uygulamaları incelemelerine yardımcı olmak için tasarlanan üniversite derslerini içermektedir. İnançlarda ve uygulamada değişimi kolaylaştırmak için, eğitimcilerin öğretmen gruplarını bir araya getirecek, ihtiyaçlarına uygun durumlarda verileri yansıtmaya ve toplama fırsatlarının verildiği bir mesleki gelişim modeline ihtiyaç duyulmaktadır (Brockerville, 1997). Bir mesleki gelişim biçimi olarak Eylem Araştırması “kurumsal problemlerden” ziyade öğretmenlerin yaşadığı günlük uygulama sorunlarıyla ilgilenir (Johnson, 1993; Nowlan, 2001).

Paylaşılan vizyonun olduğu fırsatların kolaylaştırıldığı bir ortamda Eylem Araştırması mesleki gelişim için başarılı bir araç olabilir. Eylem Araştırmasını uygulamadan önce dikkate alınması gereken 5 unsur vardır:

- Amaç ve süreç
- Dış destek
- Elde edilecek veri türleri
- Araştırmanın hedef kitlesi
- Beklenen sonuçlar (Calhoun, 1993).

Bu sorgulama, veri toplama, yansıtma ve eylem ile, karmaşık sınıf ortamında ve okulun mesleki kültüründe iyileştirmeler yapılabilir (Gabel, 1995; Johnson, 1993; Akt. Nowlan, 2001).

Araştırma temelli mesleki gelişimin özellikleri şunlardır:

1. Okul genelinde yapılır.
2. İzleme süreci ile birlikte uzun sürelidir.
3. Meslek dayanışmasını teşvik eder.
4. Amaçlar ve vizyon konusunda katılımcılar arasında anlaşmayı güçlendirir
5. Destekleyici bir yönetime sahiptir.
6. Materyaller, harici konuşmacılar, vekil öğretmenler vd. için yeterli finansmana erişime sahiptir.
7. Katılımcılar arasında satın alarak stoklamayı geliştirir.
8. Katılımcıların mevcut inançlarını ve uygulamalarını kabul eder.
9. Harici kolaylaştırıcı/personel geliştiriciden faydalanır.

İlk altı madde bir süredir bilinmektedir ancak son üç tanesi daha günceldir. Ayrıca, harici kolaylaştırıcı/personel geliştiriciye ihtiyaç konusunda tam bir uzlaşma olmayabilir çünkü bu konuda yeterince araştırma yoktur (Richardson, 2003).

Öğretmenler, Eylem Araştırmasında, kendi uygulamalarına odaklanma ve yaşadıkları sorunları kendileri doğrudan ele almaktadır. Yaptıkları değişiklik ve iyileştirmeden de yine öğretmenlerin kendileri etkilenmektedir. Eylem Araştırması projesinde yer alan katılımcıların mesleki açıdan geliştiklerini, kendileri daha etkili birer öğretmen olarak nitelendirdikleri ve mesleklerine karşı daha olumlu bir tutum sergiledikleri görülmüştür (Atay, 2003; Akt. Kuzu, 2009). Öğretmenler bu projelerde becerilerini, öğretmenlik deneyimlerini ve yaratıcılıklarını öğrencileri için en uygun olan programları ve stratejileri geliştirmek için kullanırlar. Bunun neticesinde, öğretmenler daha yetkili olacak ve bunun sonucunda öğrenciler daha başarılı olacak, öğretmenler mesleki açıdan kendilerini geliştirecek ve öğretmenlerin çalıştıkları okul veya bölgenin gelişimine katkıda bulunmuş olacaktır (Kuzu, 2009).

Eylem araştırmalarının sonuçlarına etki eden bir takım önemli unsurlar vardır. İlk olarak, araştırma içerisinde yer alan öğretmenlerin çalışmaya yönelik istekleri ve motivasyonları önemlidir. Çalışmanın niçin yapıldığı katılımcı

öğretmenlere bildirilmelidir. Süreç içerisinde öğretmenlerin görüşlerini net bir şekilde izah edebileceği bir ortam yaratılmalıdır. Eğer çalışmanın içerisinde başka kurumlar da varsa bu durum süreci zorlaştırabilir. Öğretmenleri destekleyecek kaynaklar çalışmanın başarısına etki eden faktörler arasındadır. Öğretmenlerin kütüphanelere erişim olanağının olup olmaması ve çalışma içerisindeki öğretmen sayısı çalışmanın başarısına etki eden unsurlardandır. Tüm bahsi geçen bu bileşenlerin sürecin planlanmasında dikkate alınması gerekir (Köklü, 1993).

Sınıf veya okul temelli Eylem Araştırması içerisinde yer alarak, öncelikle, öğretmenler mesleki gelişimlerine odaklanabilir ve istedikleri yönde mesleki gelişimlerini yönlendirebilirler. Eylem Araştırması, bireysel olarak bir eğitimcinin ve belki eğitimci ekibinin ihtiyaçları için uyarlanabilir. Zayıf olarak tanımlanan belirli alanlar Eylem Araştırması kişiselleştirilmiş ve özelleştirilmiş mesleki gelişimin odak noktası olabilir. Eğitimciler bu tür mesleki gelişimi, etkinliğin bireylerin iyileştirmeyi istedikleri uygulama alanlarını buldukları için daha anlamlı olarak görmektedir (Mertler, 2013).

Güncel eğitim yaklaşım içerisinde öğretmen-öğrenci etkileşimi eğitim-öğretim sürecinin merkezinde yer almalıdır. Öğretmenin değişim oluşturabilme ve yönetebilme kabiliyeti doğrultusunda eğitim-öğretim süreci anlaşılabilir. Eylem Araştırması, öğretmenin bu gücünü sağlayan ve izleyen bir çerçeve olarak ön plana çıkmaktadır. Eylem araştırmalarında kuram ve uygulama iç içe girmekte ve birbirini şekillendirmektedir. Eylem araştırmaları, öğretmen yetiştirmede ön planda olması gereken bir nitelik taşımaktadır (İnan, 2011).

Borg (2015), mesleki gelişim için haricî meslek gelişim biçimlerinin olumsuz yanlarından hareketle başladığı çalışmasında Eylem Araştırmasını sürekli, ucuz, öğretmenlerin rutin çalışmasına entegre, kişisel ve pratik olarak değerlendirmiştir. Öğretmen araştırmasının ayrıca mesleki gelişimin yönünü şekillendirmede öğretmenlere önemli bir sahiplik hissi verdiğini belirtmiştir. Eylem Araştırmasının tüm öğretmenler için doğru veya tek seçenek olmadığını ve farklı ortamlardaki farklı yaklaşımlardan çeşitli şekillerde faydalanacağını belirtmiş ancak koşulların uygun ve öğretmenlerin uygun becerilere sahip olduğu durumlarda, öğretmen araştırmasının önemli dönüştürücü potansiyelinin olduğu sonucuna varmıştır.

Eylem Araştırması, hem öğretmenlere hem de öğrencilere fayda sağlayabilecek bir mesleki gelişim yaklaşımıdır. Eylem Araştırmasının döngüsel

süreci öğretmenlere, kendi öğretim uygulamalarını çalışırken, sürekli olarak öğrencilerin öğrenmesini takip etmelerini sağlar. Eğer okullar veya bölgeler bu yaklaşımı mesleki gelişim için düşünürlerse, öğretmenler için öğrenme ortamı mesleki gelişimi, sorgulamayı, yansıtmayı ve işbirliğini güçlendirmek için iyi desteklenmelidir (FLARE Center, 2006)

Eylem Araştırması, öğretmenlerin kendi öğretim tarzını geliştirmesi için oldukça faydalıdır çünkü öğretmenler, öğretim yaparken Eylem Araştırması içinde yer aldığına, neyi, nasıl, ne zaman ve niçin öğrettiklerine dönüp bakabilir ve eksik olanı söyleyebilir. Öğretim ve öğrencilerin seviyesindeki zayıflıkların bilgisinin yardımıyla kendi öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirebilirler. Bu şekilde, Eylem Araştırması öğretmenler profesyonel olmasını sağlar. Kısacası, Eylem Araştırması öğretmenin mesleki gelişiminde hayati bir rol oynamaktadır (Karki, t.y.).

2.2.10. Eylem Araştırmasının Gerektirdikleri

Eylem Araştırması beraberinde bazı özellikleri de getirmektedir. Eylem Araştırması projesi içerisinde yer alan kişilerin sorumlu olmaları, işbirliğine yatkın olmaları, özenli çalışmaları, fikir üretmeleri ve değişmeye açık olmaları gereklidir (Borgia ve Schuller, 1996; Köklü, 2001). Bunlar şu şekilde kısaca izah edilebilir:

1. Sorumluluk: Eylem Araştırması süreci vakit almaktadır. Projenin içerisinde yer alan kişilerin tanışması, çalışma arkadaşlarına güven duymaları, çalışmaları gözlemlemeleri, değişimleri önemsemeleri, yeni değişimleri uygulamaları, çalışmaların düzenli bir şekilde dosyalanması, yansıtma yapılması ve nihayetinde elde edilen sonuçların yorumlanması kısa sürede gerçekleşmemektedir.

2. İşbirliği: Katılımcılar arası güç ilişkileri eşittir; herkes katılır ve herkesin bir payı vardır. İşbirliği sadece uzlaşmak değildir; döngüsel bir paylaşım, alış ve veriş süreci de buna dahildir. Herkesin fikir ve önerileri dinlenmeli, değerlendirilmeli ve saygı gösterilmelidir.

3. Özen: Eylem Araştırması verilerin yorumlanmasına dayalıdır. İşbirliği esas olduğu için yapılan çalışmaları eleştiren bir arkadaş destek grubu oluşturmalıdır. İşin içerisinde eleştiri olması dolayısı ile bu yapılar risk alınmasını beraberinde getirir ancak çalışmanın içerisinde yer alanların birbirine güveni çalışmanın değeri açısından önem taşımaktadır.

4. **Düşünme:** Çalışma yüzeysel olmayıp dikkatli çalışmayı, yoğunlaşmayı ve konuların derinlemesine incelemesini içermektedir.

5. **Değişim:** Proje döngüsünün önemli unsurlarından biri değişmek ve gelişmektir. Bu süreç bazen zor olabilir ancak bir eğitimci için vazgeçilmezdir. Doğru gelişimin ve desteğin sağlanması neticesinde değişim gerçekleşecektir ve elde edilecek sonuçlar sarf edilen çabaya değerlidir.

Eylem Araştırması projesinde öğretmen diğer katılımcı araştırmacıların bazı beklentileri bulunmaktadır. Bunlar, Holly ve Whitehead (1986) tarafından aşağıdaki şekilde izah edilmiştir:

1. Katılımcılar bakımsız olmalı yani işbirlikli ilişkilerin dengeli olması gerekir.

2. Araştırmacı kimliği doğrultusunda yapılacak işlere dair pratikliğin katılımcı öğretmenler tarafından kazanılması gerekir.

3. Katılımcı öğretmenler anlamlı bir şekilde çalışmaya dair anlamlı sorular üretmelidir.

4. Katılımcılar arasında bilgi alışverişi için etkileşim ortamının yaratılması ve kontrol edilmesi gerekir.

5. Tüm öğretmenlerin öğrenmeye açık ve araştırmacı olması gerekir (Akt. Köklü, 1993).

Cohen ve Manion (1989), Eylem Araştırmasının özüne dair başka tespitlerde de bulunmuştur. Buna göre;

1. Tüm katılımcılar araştırmacı niteliğine sahiptir. Burada ön plana çıkması gereken husus her katılımcının projenin farklı aşamalarında kendi yetkinliklerini kullanmasıdır. Öğretmenler, araştırma yapıldığında kendilerini daha motive ve güçlü hissetmeleri gereklidir.

2. Okullarda çeşitli zorluklar bulunabilir ancak bunların arasında en rahat şekilde yapılabilecek eylem araştırmaları yapılmalıdır.

3. Araştırma problemi tanımlandıktan sonra ne tür verilerin toplanacağına karar verilir (Akt. Köklü, 1993).

2.2.11. Eylem Araştırmasının Yöntemi ve Aşamaları

Eylem Araştırmasının aşamaları temelde birçok ortak özelliği olmasına rağmen farklı düzeylerle ve isimlerle de açıklamışlardır. Bunların başlıca olanları aşağıda sunulmuştur.

2.2.11.1. Kemmis ve Taggart'ın önerdiği eylem araştırması döngüsü

Şekil 2.2'de görüldüğü gibi, Kemmis ve Taggart (1988) tarafından tanımlanan Eylem Araştırması, bir döngü şeklinde dört aşamadan oluşur. Bunlar; planlama, eylem, gözlem ve yansıtma'dır.

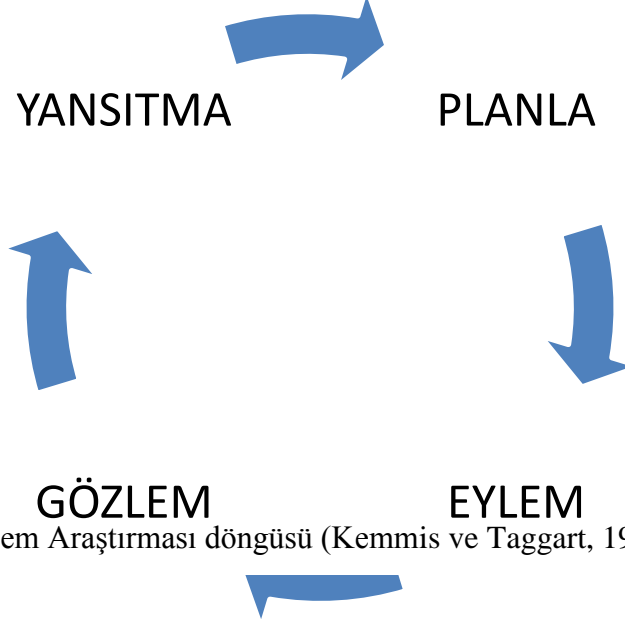
Planlama aşamasında, araştırma ekibinin tüm üyeleri kendi uygulamalarının gerçekliklerinin ne olduğunu sorgular ve 'ne yapılması gerektiğini' araştırmaya başlar.

Gözlem aşamasında **eylem** ile eş zamanlı olarak veri toplama gerçekleşir. Gözlem, devamındaki yansıtma ve eylem için önemlidir.

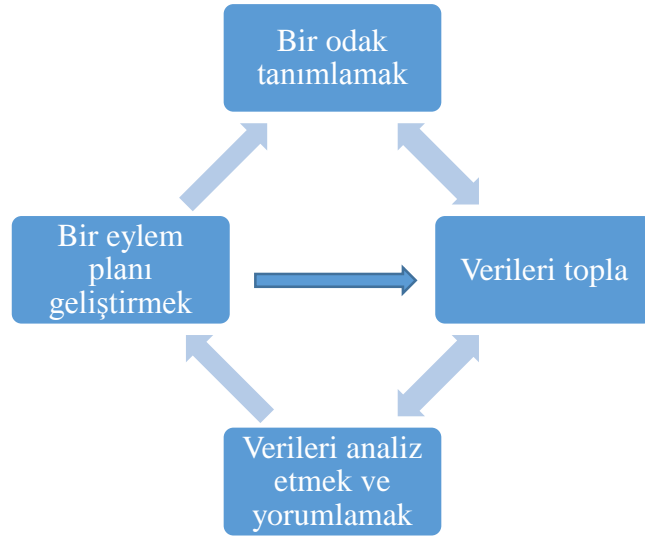
Yansıtma aşamasında araştırmacılar planlama, eylem ve gözlem sürecinde öğrendiklerine bağlı olarak gözden geçirilmiş eylem planları geliştirerek projede ne olduğunu yansıtır (Akt. Carson vd., 1989).

2.2.11.2. Mills'in önerdiği eylem araştırması döngüsü

Alanyazın incelendiğinde Eylem Araştırmasının uygulama sürecine dair farklı yaklaşımların olduğu görülmektedir. (Cresswell, 2005; Hendricks, 2006; Johnson, 2002; Mills, 2003; Sagor, 2000; Wallen and Fraenkel, 2003). Bununla birlikte, bu yaklaşımların ortak özelliği olarak Eylem Araştırmasının eylemi planlama, planı eyleme geçirme, veri toplama ve çözümlenme ile yansıtma süreci şeklinde döngüsel bir uygulama sürecine sahip olduğu ifade edilebilir. Eylem Araştırmasının bu aşamaları doğrusal nitelikte değildir; gerekli görülen durumlarda bazı aşamaları çıkartılabilir, yeri değiştirilebilir veya gerekli durumlarda bazı aşamaları tekrarlanabilir. (Mills, 2003, Akt. Uzuner, 2005). Şekil 2.3'te bu araştırma döngüsü sunulmuştur:



Şekil 2.2. Eylem Araştırması döngüsü (Kemmis ve Taggart, 1988)



Şekil 2.3. Eylem Araştırmasının diyalektik döngüsü (Mills, 2003)

1. Bir Odak Alan Tanımlamak: Yapılan çalışma bireyin kendi öğrenmesi ve öğretimi dahilinde olmalıdır. Çalışma alanı, gelişmesi durumunda heyecan verecek bir alan olmalıdır. Olası problemlerin içerisinde öncelikle uygulanabilir olmalıdır ve anlamlı olanlar tercih edilmelidir (Ferrance, 2000; Mills, 2003, Akt. Uzuner, 2005).

2. Veri Toplamak: Eylem Araştırmasında çalışmanın amacına ulaşabilmesi ve sonuçların desteklenmesi için çoğunlukla nitel olmak üzere araştırmaya uygun nicel araştırma yöntemlerinden de faydalanılmaktadır (Kuzu, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2006:76). Çalışmalarda birbirini destekleyici nitelikte farklı zaman ve ortamlarda veri toplanır ve veri çeşitlemesine gidilir. Veri toplama teknikleri araştırmanın doğasına ve araştırmacının vasıflarına göre değişiklik gösterebilir. Deneyimlere, sorgulamaya ve incelemeye dayalı teknikler en çok kullanılan teknikler olarak belirtilebilir. Deneyimlere dayalı teknikler arasında araştırmacının aktif ve pasif katılımı, katılımcı gözlem, saha notları, toplantı tutanakları ve gözlemler; sorgulamaya dayalı teknikler arasında yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler, standart testler, anketler, tutum ölçekleri, kontrol listeleri, öz değerlendirme formları vd. ve incelemeye dayalı teknikler arasında ise ses ve video kayıtları, günlükler, internet kayıtları, e-postalar, öğrenci ürünleri, haritalar, günlükler, planlar, arşiv kayıtları vb. yer almaktadır (Kuzu, 2009).

Verilerin analizinde de nitel ve nicel analiz yaklaşımlarından istifade edilebilir (Hendricks, 2006, Akt. Kuzu, 2009). En çok başvurulan yöntemler betimsel çözümleme, içerik çözümlemesi ve tümevarım çözümlemesidir (Kuzu, 2009). Geçerlik ve güvenilirliği nicel araştırmalarınkinden farklıdır. Eylem Araştırmasının yerel olarak uygulanması ve verilerin ortama ve kendisine özgü olmasından dolayı, nicel araştırmalarda yer verilen iç geçerlik, güvenilirlik ve nesnellik kriterleri eylem araştırmalarında doğrudan kullanılamaz. Bunlardan ziyade; inandırıcılık, transfer edilebilirlik, güvenilmeye layık olmak ve onaylanabilirlik ölçütleri kullanılır. Araştırmacının inandırıcı olması veya uzmanlığı veya bilgili olması karmaşıklıklarla veya zor kalıplarla uğraşabilme becerisidir. Transfer edilebilirlik, araştırmacının her şeyin bağlama dayalı olduğuna dair kanaatidir. Araştırmacı bağlama dair veri toplar ve raporunu ayrıntılı olarak yazar. Güvenilmeye layık olma, verilerin sağlam ve dengeli olmasıdır. Son olarak onaylanabilirlik ise verilerin objektif olmasıdır. Bunun sağlanabilmesi için çeşitli veri toplama teknikleri kullanılır, karşılaştırılır ve yansıtma yapılır (Mills, 2003, Akt. Uzuner, 2005).

Çalışmaya ilişkin hükmün sadece araştırmacının görüşünün olmaması için çalışmanın eleştirel arkadaşlara ve geçerlik grubu gibi başkalarının eleştirisine açılması gerekir. Eleştirel meslektaş veya öğrenme ortağı olarak adlandırılacak

eleştirel arkadaş görüşüne önem verilen ve çalışmayı eleştirebilecek ve yeni bir şekilde görülmesine yardımcı olacak kişidir. Eleştiri araştırmanın kalitesinin değerlendirilmesine yardımcı olması açısından esastır. Bir ya da iki kişiye projenin başlangıcından itibaren eleştirel arkadaş olması istenir. Ayrıca 4-10 kişilik bir geçerlik grubu bir araya getirilir. Eleştirel arkadaş, grubun bir üyesi olabilir veya olmayabilir. Mesleki çevreden seçilir ve periyodik olarak ilerleme raporları ve verileri inceler (Ferguson, 2011).

Wolcott'ın (1994: Akt. Mills, 2003) eylem araştırmalarında geçerliği sağlamak için çeşitli hususlara işaret etmektedir. Buna göre eylem araştırmalarında geçerliğin sağlanması için araştırmacının iyi bir dinleyici olması ve karşıdaki kişiye daha çok konuşma olanağının sunulması ve kayıtların doğru olarak yapılması gerekir. Video ve ses kaydı yapılsa bile gözlemlerin hemen arkasından düşünce kayıtlarını yazmaları gerekir. Güvenirlik ise toplanan verilerin, kendi içinde tutarlı ve verilerin anlamlı olması ile sağlanır. Nicel araştırmalardaki genellenebilme veya tekrarlanabilme durumları Eylem Araştırmasının yapısına uygun değildir çünkü bağlama göre veri toplamıştır. Ayrıca, araştırma verilerinin ve raporunun objektif uzmanlar tarafından eleştirilmesi, araştırmacının verileri üzerinde yapacağı yansımalar ve tek taraflı düşüncenin önleme çalışmaları ile güvenirlik sağlanır (Akt. Uzuner, 2005).

3. Verileri Analiz Etmek ve Yorumlamak: Eylem Araştırmasını yapan öğretmenler verilerin ne anlama geldiğini sistematik olarak yanıtlamalıdır. Veriler yorumlanırken araştırma sorularına yanıt aranır. Verilerin analizinde ana temalar ve eğilimler saptanır. Yaş, sınıf, okul gibi değişkenlere göre veriler sınıflandırılabilir. Bu veriler sayısallaştırılabilir ama bazı verileri sayısal olarak vermek mümkün değildir. Fikirler, tutumlar vb. kontrol listesi veya tablolar ile özetlenebilir. Başka araştırmacıların örneklerinden veya sınıflandırmalarından faydalanılabilir. (Mills, 2003, Akt. Uzuner, 2005).

4. Bir Eylem Planı Geliştirme: Veri analizinden ve alanyazın taramasından elde edilen verilerle bir eylem planı geliştirilir. Değişiklikler tek tek yapılır ve veri toplama / belgeleme süreci devam eder. Yapılan değişikliğin etkileri incelenir. İyileşme varsa bunun kanıtının belirgin olup olmadığı yoksa ne gibi değişikliklerin

yapılacağı sorularına yanıt aranır. Araştırma projesinin sonucundan ilave sorular saptanır ve ek iyileştirmeler için yeni planlar yapılır (Mills, 2003, Akt. Uzuner, 2005).

2.2.11.3. Cohen ve Manion (1989)'ın önerdiği eylem araştırması döngüsü

Cohen ve Manion (1989) Eylem Araştırmasının aşamalarını şu şekilde belirtmektedir:

1. Aşama: Kritik olarak değerlendirilen problemin tanımlanması, değerlendirilmesi ve formüle edilmesi. Problem, okulun halihazırdaki durumunu iyileştirme ihtiyacından kaynaklanabilir.

2. Aşama: Öğretmenler, araştırmacılar ve danışmanlar arasındaki tartışma ve müzakereleri içerir. “Hangi durumlarda program değişikliği en iyi yerine getirilebilir? Etkili program değişikliğine hangi sınırlı faktörler neden olmaktadır? Eylem Araştırmasının hangi kuvvetli yönleri program değişikliğini getirmede kullanılabilir?” gibi sorulara yanıt aranır.

3. Aşama: Araştırmaya ilişkin alanyazın taraması yapılır.

4. Aşama: Birinci aşamadaki problem cümlesinin yeniden tanımlanır. Çalışmaya dair temel varsayımlarda bulunulur.

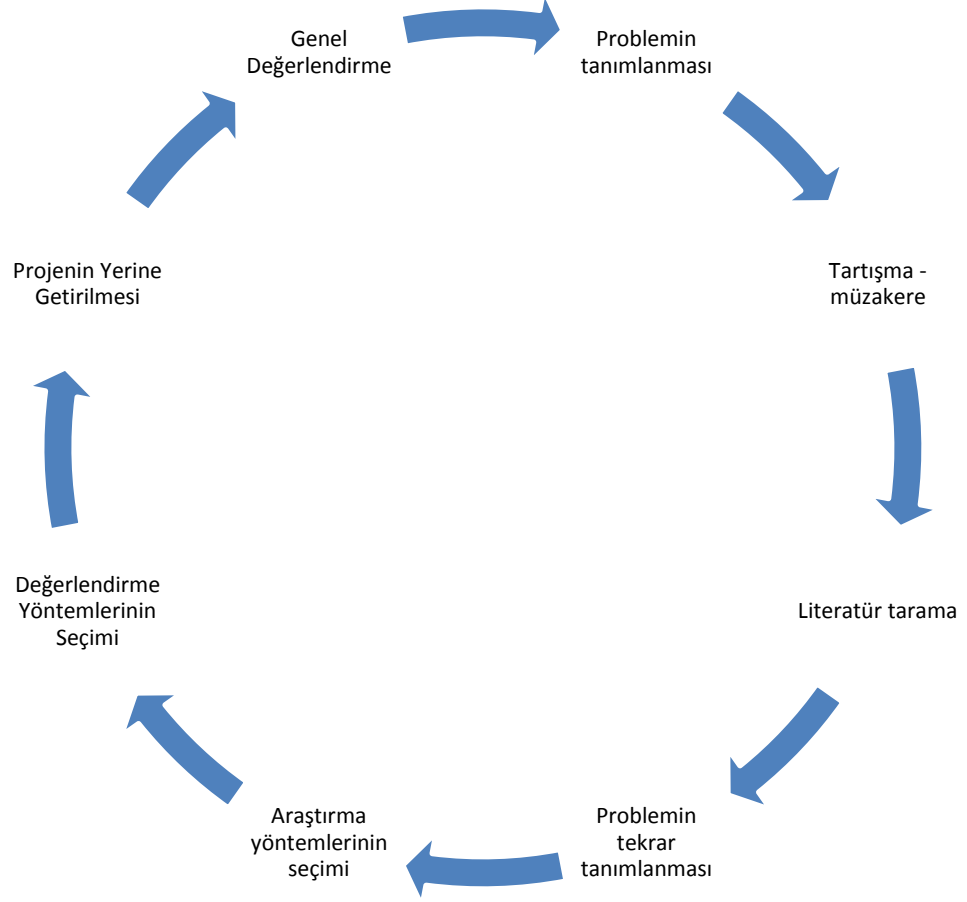
5. Aşama: Örneklem, uygulama, materyal ve yöntem seçimi gibi araştırmada kullanılacak yöntemlere karar verilir.

6. Aşama: Araştırmada kullanılacak değerlendirme yöntemlerine karar verilir.

7. Aşama: Proje yerine getirilir. Veri toplama, görevlerin gözden geçirilmesi, araştırma grubuna geribildirim verilmesi, verilerin sınıflandırılması ve analiz edilmesi gerekir.

8. Aşama: Veriler yorumlanır, sonuç çıkarılır ve genel değerlendirme yapılır. Değerlendirme kriterlerine göre genel değerlendirme yapılır. Projenin sonuçları gözden geçirilir ve önerilerde bulunulur (Akt. Köklü, 1993).

Cohen ve Manion (1989) tarafından önerilen Eylem Araştırması döngüsü Şekil 2.4’te gösterilmiştir:



Şekil 2.4. Eylem araştırmasının diyalektik döngüsü (Cohen ve Manion, 1989)

araştırması döngüsü

1. Net bir şekilde bir sorunu ortaya koymak, yol gösterici sorular sormak ve bir plan tasarlamak: Problemin ne ve niçin önemli olduğu belirtilir. Konu ile ilgili bilinenler ve bilinmeyenler ortaya konulur. Problemin açığa çıkarılması gereken yönler belirlenir.

2. Veri toplamak ve verileri analiz etmek: Problemin daha iyi ortaya konulması için görüşme ve katılımcı gözlemler vb. şekilde veri toplanır.

3. Alanyazın taraması yapmak: Problemlerle ilgili alanyazında neler yapıldığı araştırılır.

4. Eylemi başlatmak: Bütün alternatifler dikkatli bir şekilde ele alınır ve strateji geliştirilir. Bulgular kaydedilir ve yansıtma yapılır. Bulgular sunulur. (Akt. Köklü, 2001).

2.2.11.5. Bassey (1999)'nin önerdiği eylem araştırması döngüsü

Bassey (1999)'nin önerdiği Eylem Araştırması döngüsü (Şekil 2.5) üç temel soruya cevap arayışı içerisinde sekiz aşamadan oluşmaktadır. Bu üç temel soru şunlardır:

- Eğitim durumunda şimdi ne meydana gelmektedir? (Aşama 1 - 4)
- Hangi değişiklikler önerilmektedir? (Aşama 5)
- Değişiklikleri gerçekleşirse durum nasıl olacak? (Aşama 6 - 8).

Aşama 1. Araştırmayı tanımlama: Problem konusu nedir? Araştırma problemleri nelerdir? Araştırma kimlerle ilgili olacaktır? Nerede ve ne zaman yapılacaktır?

Aşama 2. Eğitim durumunu açıklama: Ne yapılması gereklidir? Ne yapılmaya çalışılmaktadır? Hangi düşünceler yapılanları destekler?

Aşama 3: Verileri toplama ve onu analiz etme. Şimdi eğitim durumunda ne meydana gelmektedir? Araştırma yöntemleri ile onun hakkında ne öğrenebilir?

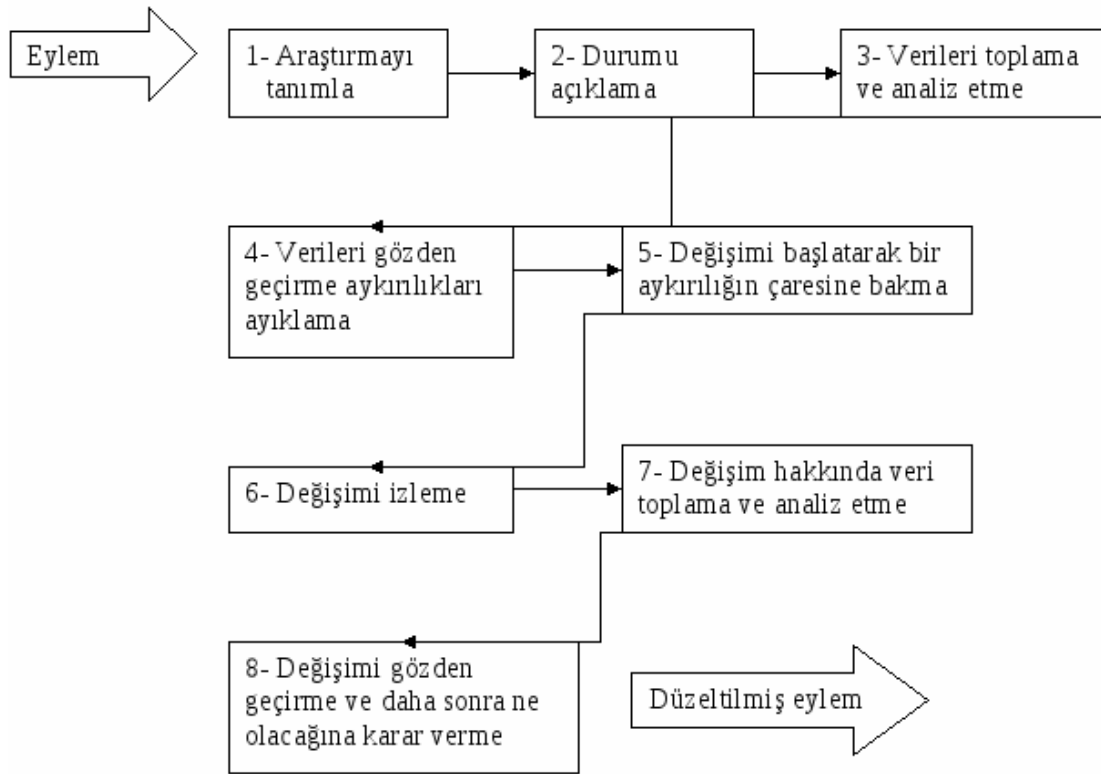
Aşama 4: Verileri gözden geçirme ve aykırılıkları arama: Olması arzu edilen durum ile görünürdeki durum arasında ne gibi aykırılıklar vardır?

Aşama 5: Değişimi başlatarak bir aykırılığın çaresine bakma (başarma). Yaratıcı ve eleştirel yansıtma ile, aykırılıklar hakkında faydalı olacağı öngörülen hangi değişiklikleri uygulamaya konulacaktır?

Aşama 6: Değişimi izleme. Değişimin başlangıcından itibaren ne gibi değişiklikler meydana gelmektedir?

Aşama 7: Değişim hakkında değerlendirilen verileri analiz etme. Değişimin sonucunda eğitim durumunda ne meydana gelmektedir?

Aşama 8: Değişimi gözden geçirme ve daha sonra ne olacağına karar verme. Değişim yararlı mıydı? İleride devam edilecek midir? Daha sonra ne yapılacaktır? Değişim yeterli midir? Bu araştırma sonuçları kimlere neler aktarılacaktır?



Şekil 2.5. Eylem araştırmasının diyalektik döngüsü (Bassey, 1999; Akt. Köklü, 2001)

2.2.11.6. Laycock ve Long (2009)'un önerdiği eylem araştırması döngüsü

Laycock ve Long (2009)'un önerdiği eylem araştırması döngüsü Şekil 2.6'da sunulmuştur. Döngünün adımları aşağıda açıklanmıştır:

1. Adım: Bir konu belirli ve sorunu formüle et. Öğretmen olarak senin için önemli bir şey seç. Basit, yönetilebilir bir projeyle başla – hemen her şeyi değiştiremeyebilirsiniz fakat küçük bir kısmı iyileştirebilirsiniz. “Sınıftakiler niçin ...?” gibi bir soruyla başla. Soruyu “... yaptığımda ne olur gibi?” bir müdahale içeren bir hale dönüştür.

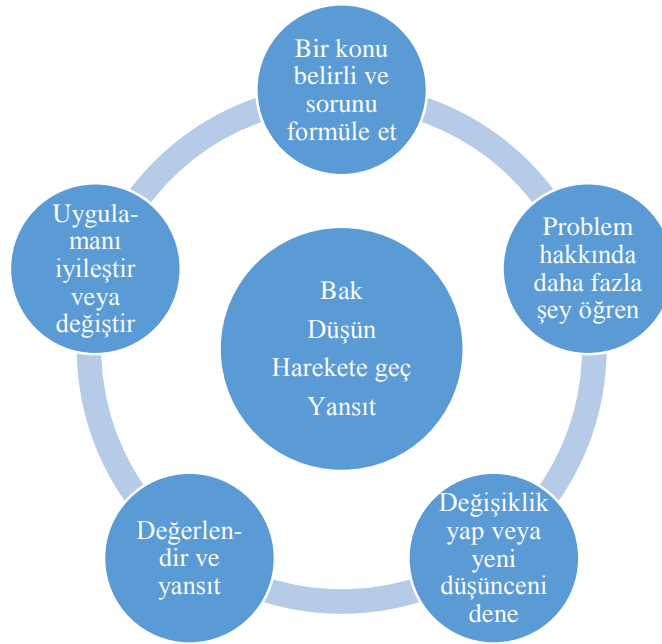
2. Adım: Problem hakkında daha fazla şey öğren. Oku, araştır, yansıt! Konu hakkında daha fazla şey öğrenme için araştırma yap. Kitap, dergi, diğer araştırma çalışmalarını ve makalelerini oku. Başladığında en az üç kaynak oku. Araştırmanın çalışmanın bir kısmını ile ilgili olmadığını unutma. Araştırma yaparken odak noktasını koru. Sorunu tekrar gözden geçirmek ve değişiklik yapma ihtiyacı hissedebilirsin.

3. Adım: Değişiklik yap veya yeni düşünceni dene. Ne yapacaksın? Sınıfta değişiklik yap veya düşünceni uygula. Sonuçları nasıl ölçeceksin. Görüşme, anket,

gözlem, günlük vb. kullanabilirsin. Araştırma sistematik olmalı. Sağlam kanıtlar sunmak gerekir.

4. Adım: Değerlendir ve yansıt. Toplanılan bilgi analiz edilir. Sonuçlar adil ve doğru olduğundan emin olmak için eleştirel birisine danışılır. Meslektaşlarına veya geçerlik grubuna verilerini kontrol etmen için ve raporun hakkında yorum yapmaları için danış.

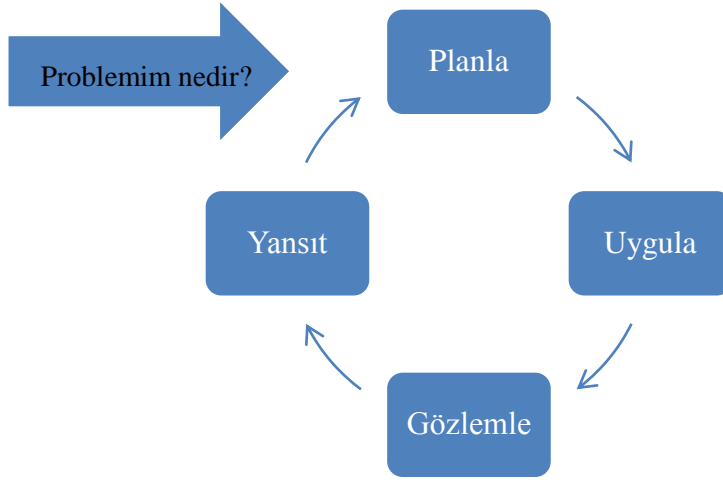
5. Adım: Uygulamayı iyileştir veya değiştir. Ne daha farklı yapılabilir? Daima değişiklik yapılabilir ve mesleki olarak gelişim devam edebilir. Sorular yanıt buldu mu? Belki incelenmesi gereken başka konular ortaya çıkmış olabilir. Sonuçlar beklediğin gibi mi? Sonuçlar nasıl paylaşılacak? Başkalarına bulgularını sun. Jean McNiff (2002) süreci şöyle özetlemektedir: “Özellikle kendimde, uygulamada değişiklik yaptığım için belirli değişikliklerin meydana geldiğini farklı ilişkilerin ortaya çıktığını gösterebilirim.” (Akt. Laycock ve Long, 2009:3)



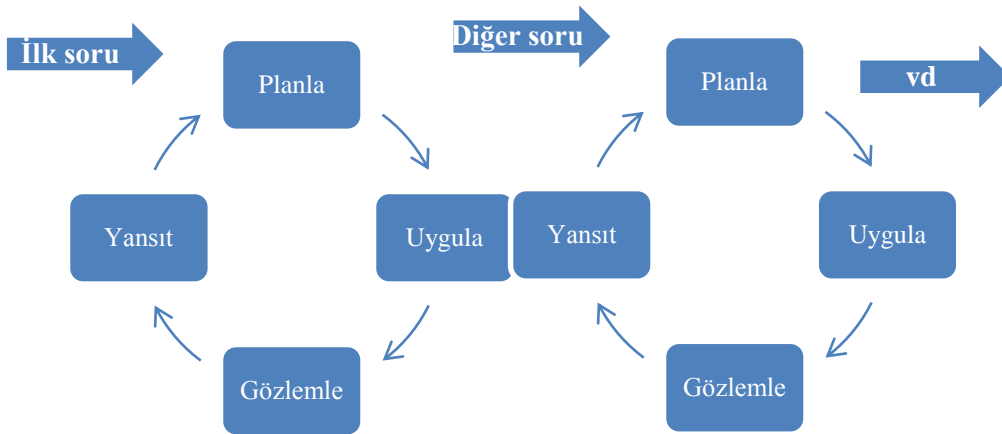
Şekil 2.6. Eylem araştırmasının diyalektik döngüsü (Laycock ve Long, 2009:3)

2.2.11.7. Coats (2005)'un önerdiği eylem araştırması döngüsü

Eylem Araştırması, birbirleriyle bağlantılı ve çoğunluk, uygula, gözlemler ve yansıt” olarak açıklanan ve Şekil 2.7’deki temsil edilen döngüsel bir süreçtir. Süreç, nadiren basit bir döngüdür, daha çok spiraldir. Yani, eyleme ve bulgulara dair yansıtma başka bir soruya ve eyleme götürebilir, bu ise genellikle uygulamada bir değişikliğe neden olur. Bu döngü, Şekil 2.8’deki gibi temsil edilebilir:



Şekil 2.7. Eylem araştırması döngüsü-1 (Coats, 2005)



Şekil 2.8. Eylem araştırması döngüsü-2 (Coats, 2005)

2.2.11.8. Diğer eylem araştırması döngüleri

Beverley (1993)'ye göre Eylem Araştırması süreci; “problem tanımlama, sistematik veri toplama, yansıtma, analiz, veriler doğrultusunda yapılan eylemler ve nihayetinde problemin yeniden tanımlanması” kısır döngüsü ile tanımlanır (Akt. Köklü, 2001).

“Planlama, harekete geçme, gözlem yapma ve yansıtma” çevrimi Eylem Araştırmasının temelini oluşturmaktadır. Kurt Lewin süreci ise süreci “planlama, bilgi toplama ve icra etme” olarak açıklamaktadır. (Kemmis, 1988, Akt. Köklü, 1993).

Kemmis (1988)'e göre planlama, genel bir fikirle başlar ve arzu edilen amacın gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Bu aşamada fikir özenli bir şekilde incelenir. 2. Basamakta planın uygulanması gerçekleşir ve devamında 3. Basamakta keşif veya bilgi toplama yapılır. Bunun dört temel işlevi vardır: a) Elde edilen sonuç beklentileri ne kadar karşılıyor? b) Sonraki aşama için temel teşkil edebilecek nitelikte olmalıdır. c) Genel planın değiştirilebilmesi için temel teşkil edebilecek nitelikte olmalıdır. d) Planlamacıların genel değerlendirmesi ve öğrenmesi için fırsat yaratabilmelidir. 4. Basamak planlama, uygulama ve keşif / bilgi toplama aşamalarının döngüsünü içermektedir (Akt. Köklü, 1993).

Ganz (1998)'a göre Eylem Araştırması döngüsü şu şekildedir: a) Konu belirle b) Veri topla c) Verileri analiz et ve yorumla d) Eyleme geçir e) yansıt ve f) Eylemleri biçimlendirmeye devam et (yeni bir konunun tanımlanmasına ve sürecin başlamasına yol açar (Akt. Köklü, 1993).

Borgia ve Schuller (1996)'e göre Eylem Araştırması döngüsü şu şekildedir: a) Problemi belirleme, b) Çözüm yaratma, c) Çözümü yerine getirme, d) Değerlendirme, e) Birisinin fikirlerini değiştirme ve f) Değerlendirmenin ışığında uygulama (Akt. Köklü, 1993).

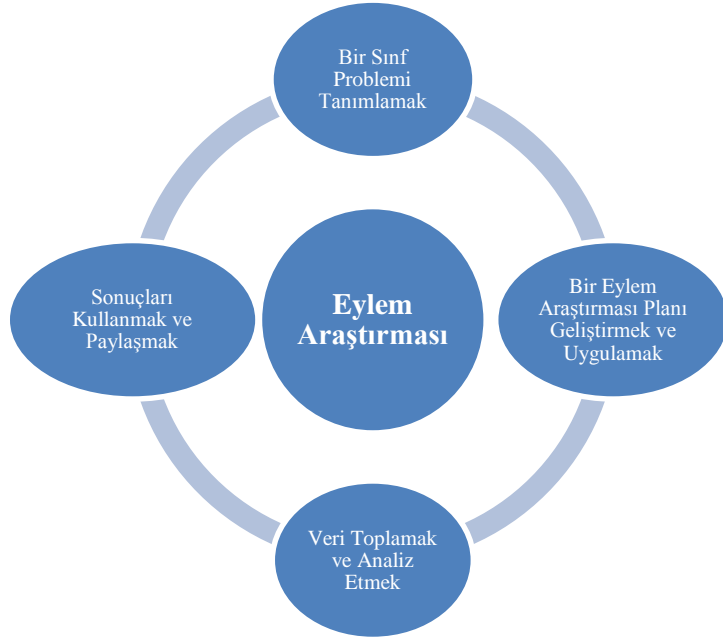
Lewin (1947)'e göre Eylem Araştırması sarmal yapıda üç aşamalı bir süreçten oluşmaktadır. Bu aşamalar sırasıyla a- Keşfedilecek noktaların araştırmasını kapsayan bir planlama, b- Eyleme geçme ve c- Eylemin sonuçları hakkında bulgular elde etmekten oluştuğunu ortaya koymuştur (Akt. Aydın, 2005; Akt. Beyhan, 2013).

Ferguson (2011)'a göre Eylem Araştırması döngüsü şu şekilde işler: Mevcut uygulama gözden geçirilir: a) Araştırmak istediğimiz bir yön tanımlanır, b) Bir yol hayal edilir, c) Denenir, d) Ne olduğuna ilişkin veri toplanır, e) Bulunanın ışığında

yapılan biçimlendirilir ve bu yeni şekilde çalışmaya devam edilir (yeni çalışma biçimi doğru değilse yeni bir seçenek denenir), f) Yapılan gözlenir, g) Biçimlendirilen eylem gözden geçirilir ve değerlendirilir, vs. Bu süreçte şu sorulara yanıt aranır:

- Hangi konuyu araştırmakla ilgileniyorum?
- Bu konuyu niçin araştırmak istiyorum?
- Bu konuya ilgi duymamın sebebini göstermek için ne tür kanıt toplayabilirim?
- Ne yapabilirim? Ne yapacağım?
- Etki yarattığımı gösterme için ne tür kanıt toplayabilirim?
- Bu etkiyi nasıl açıklayabilirim?
- Yaptığım yorumların makul derecede edil ve doğru olduğunu nasıl sağlayabilirim?
- Değerlendirmem ışığında uygulamamı nasıl değiştireceğim?

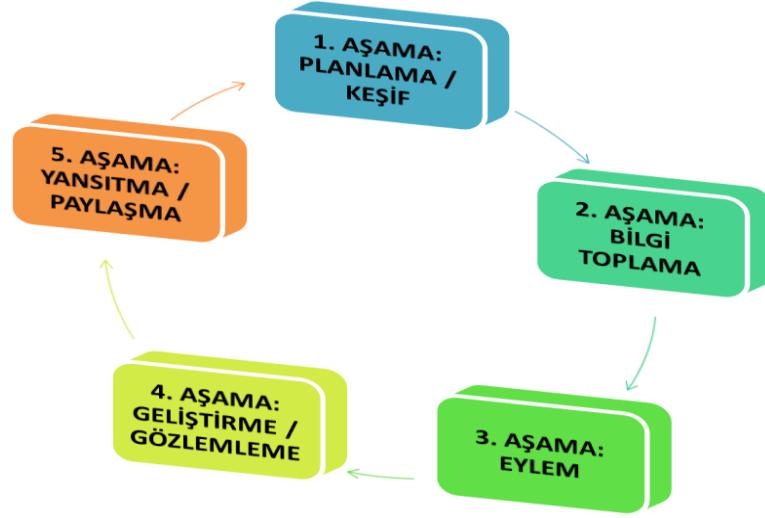
Calhoun (1993)'un önerdiği sürekli Eylem Araştırması döngüsü Şekil 2.9'da sunulmuştur:



Şekil 2.9. Calhoun (1993)'a göre Eylem Araştırması döngüsü (Akt. Rawlinson ve Little, 2004:13)

2.2.11.9. Araştırmacı tarafından geliştirilen eylem araştırması döngüsü modelleri

Yapılan alanyazın taraması ve Eylem Araştırması atölye çalışmaları neticesinde (alanyazında da bu esnekliğe olanak sağlandığı şekilde) iki farklı Eylem Araştırması döngüsü geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen birinci model Şekil 2.10'da gösterilmiştir:



Şekil 2.10. Araştırmacı tarafından geliştirilen 1. Eylem Araştırması döngüsü

1. modelde temel basamaklar yer almaktadır. Bu aşamalara ilişkin aşağıda kısa bilgi sunulmuştur:

1. aşamada (Planlama / Keşif) eklerde sunulan araçlar da (A.A.A. / Problem Belirleme Tablosu (P.B.T.)) kullanılabilirerek çalışma alanı ve problem saptanmaya çalışılır.

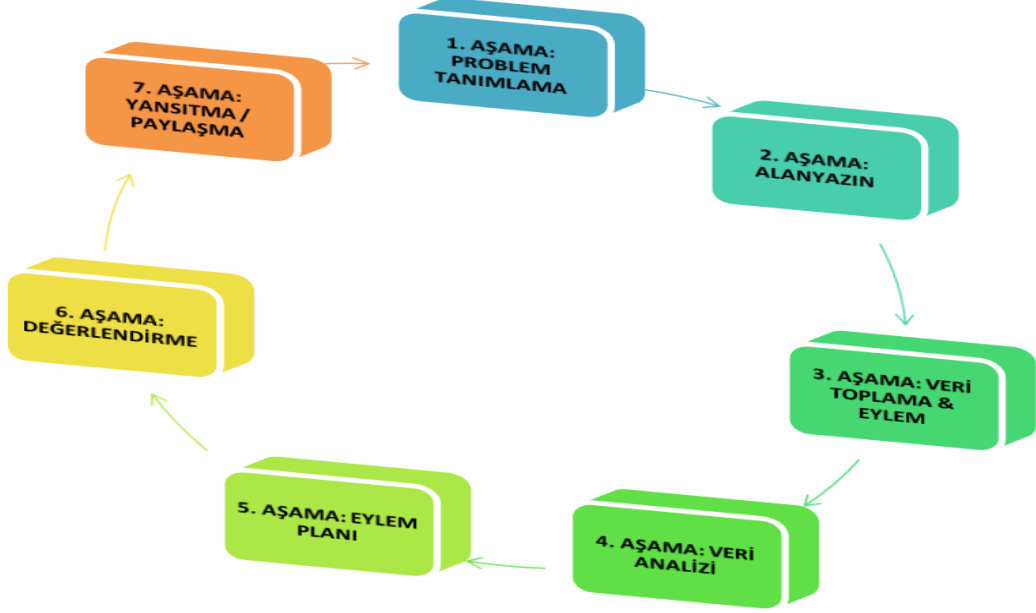
2. aşamada (Bilgi Toplama) saptanan probleme ilişkin olarak alanyazın taraması yapılır ve veri toplanır.

3. aşamada (Eylem) problemin çözümüne yönelik harekete geçilir. Yaratıcı Problem Çözme (Y.P.Ç.) vb. araçlar ve Eylem Araştırması Önerisi vb. eylem aşamasına geçilir.

4. aşamada (Geliştirme / Gözleme) uygulama sonrasında saptanan eksiklikler doğrultusunda eylem planı revize edilir ve probleme ilişkin tekrar gözlem yapılır.

5. aşamada (Yansıtma / Paylaşma) elde edilen sonuçlara dair yansıtma ve meslektaşlarla ve/ya diğer paydaşlara bilgilendirme yapılır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen ve daha detaylı olan ikinci model Şekil 2.11’de gösterilmiştir:



Şekil 2.11. Araştırmacı tarafından geliştirilen 2. eylem araştırması döngüsü

2. model daha detaylı olup bu modeldeki basamaklara ilişkin aşağıda kısa bilgi sunulmuştur:

1. aşamada (Problem Tanımlama) eklerde sunulan araçlar da (A.A.A. / P.B.T.) kullanılabilirerek çalışma alanı ve problem saptanmaya çalışılır.

2. aşamada (Alanyazın) saptanan probleme ilişkin olarak alanyazın taraması yapılır.

3. aşamada (Veri Toplama ve Eylem) problemin gerçekten problem olup olmadığının saptanmasına ilişkin veri toplanır ve sonrasında problemin çözümüne yönelik harekete geçilir. Y.P.Ç. vb. araçlar ve Eylem Araştırması Önerisi vb. eylem aşamasına geçilir.

4. aşamada (Veri Analizi) toplanan veriler analiz edilir.

5. aşamada (Eylem Planı) elde edilen veriler doğrultusunda eylem planı hazırlanır.

6. aşamada (Değerlendirme) ulaşılan sonuca dair değerlendirme yapılır ve son olarak

7. aşamada (Yansıtma / Paylaşma) elde edilen sonuçlara dair yansıtma ve meslektaşlarla ve/ya diğer paydaşlara bilgilendirme yapılır.

2.2.12. Eylem Araştırmasında Etik

Eylem Araştırmasını yürütülürken göz önünde bulundurulması gereken önemli bir konu, etikdir. Etik konusunda dört uygulamadan bahsedilmiştir:

1. Umut Etiği: Okullardaki eylem araştırmalarının tüm boyutlarının merkezinde yer almaktadır. Eylem Araştırmasının amacı, okulları öğrenciler için daha iyi hale getirmek olabilir ama okulları iyileştirmek, okulların öğretim programlarını uygulayabileceği teknik değişiklikler yapmaktan ötesidir. Eylem Araştırması geniş yelpazede öğrencilerin ve okul topluluğunun ihtiyaçlarına yönelik bir kaygıdan ortaya çıkmalıdır.

2. Şefkat Etiği: Eylem Araştırmasının amacına ulaşması önemlidir. Ancak, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin iyi hali daima ön planda tutulmalıdır.

3. Açıklık Etiği: Eylem araştırmaları amaçlı olmaksızın bazı kişileri içeriye alabilir bazılarını ise dışarıda bırakabilir. Önemli olan husus, ele alınan problemlerin ve onların ele alınış biçimlerinin meslektaşlara ve okul üyelerine açıklanmasıdır.

4. Sorumluluk Etiği: Öğretmen araştırmacıları, kendilerini prensipli eyleme adanmalıdır. Öğrencilerin iyi hali ve işbirliğini muhafaza etmek daima akılda tutulmalıdır (Carson vd.,1989; Akt. ATA, 2000).

2.2.13. Eylem Araştırması Önerisi

Laycock ve Long (2009:5)'a göre Eylem Araştırması önerisi şablonu aşağıdaki gibidir:

Eylem Araştırması Proje Başlığı:

Araştırma sorusu:

- Alt sorular

Araştırma gerekçesi/geçmişi:

- Bu projenin ele alacağı tanımlanmış ihtiyaç nedir?

Alanyazın:

- Araştırma önerisine ilişkin alanyazın. İlk başta tam bir literatür incelemesine gerek yoktur.

Araştırma yöntemi:

- Araştırma yaklaşımı (nitel, nicel, karma)
- Örneklem
- Veri toplama araçları
- Veri analiz yöntemleri
- Geçerlik ve güvenirlik kontrolleri

Rapor:

- Bulgular rapor olarak sunulacaksa 3000-5000 kelimelik bir rapor (kaynakça hariç) uygundur.

Zamanlarıyla birlikte önemli aktiviteler:

- Yapılacaklar (ör. İzin mektuplarının gönderilmesi, projenin taslağının ortaya çıkması için katılımcılar ilk toplantı vd.)

Etik hususlar:

- Katılımcılar için araştırma süresi
- Kimliğin ifşa edilmemesi (araştırma, rapor vd.)
- İzinler (katılma, görüşme, fotoğraf çekmek, kamera)
- Araştırma ile ilgili herhangi bir dezavantajın dikkate alınması

Bütçe:

- Maliyetler (seyahat, kırtasiye, veri toplamada yardım)

2.2.14. Eylem Araştırması Raporu Önerisi

Laycock ve Long (2009:6)'a göre Eylem Araştırması raporu şablonu aşağıdaki gibidir:

Giriş

- Araştırmanın genel incelemesi (araştırma konusu, gerekçesi, kısa alanyazın tartışması)
- Araştırma sorusu ve alt sorular
- Araştırma ortamı (okulun, ortamın ve karakterin kısa tanıtımı)
- Araştırma grubu

Araştırma planı

- 'Eylem'in tanımı
- Yaklaşım (nitel, nicel, karma)
- Veri toplam teknikleri
- Analiz yöntemleri

Sonuçlar: Analiz ve tartışma

- Önemli bulgular
- Bulguların araştırma sorusu açısından tartışması

Sonuç

- Bulguların araştırma sorusu açısından tartışması

Uygulama önerileri

- Bulguların sizin, meslektaşlarınız ve okulunuz için nasıl katkı sağlayacağını yansıtın.
- Bulguların Eylem Araştırmasının sonraki aşamasını nasıl etkileyeceğini ele alın.

2.2.15. Eylem Araştırmasının Uygun Olduğu ve Olmadığı Durumlar

Cohen ve Manion (1989), Eylem Araştırmasının uygun olduğu durumları şu şekilde özetlemiştir:

1. Özel bir durum için özel bilgiye ihtiyaç duyulduğunda veya mevcut duruma yeni bir yaklaşım kazandırılması istendiğinde.

2. Geleneksel öğretim yöntemlerinin yerine bilimsel yöntemin getirilmesi istendiğinde,

3. Karma öğretim tekniklerinin benimsenmesi istendiğinde,

4. Değerlendirme biçimlerinin düzenlenmesi istendiğinde,

5. Çalışmaya karşı daha olumlu tutumun geliştirilmesi teşvik edilmek istendiğinde veya değer sistemleri istendiğinde,

6. Öğretmenlerin kişisel mesleki gelişimlerinin sağlanması, öğretim becerilerinin geliştirilmesi, yeni öğrenme yöntemlerinin geliştirilmesi ve analiz güçlerinin geliştirilmesi istendiğinde,

7. Davranışların geliştirmesi istendiğinde,

8. Okul yaşamının idari anlamda geliştirilmesi istendiğinde uygundur (Akt. Köklü, 1993).

Bassey (1998); okul müdürünün demokratik bir yönetim tarzına sahip olmadığı, öğretmenler arasında dar görüşlülüğün egemen olduğu, güven probleminin olduğu, mesleki iyileştirme kararlarının itibar görmediği ve veri toplama konusunda engeller olduğu durumların Eylem Araştırması için elverişli olmadığını belirtmiştir (Akt. Köklü, 2001).

2.2.16. Araştırma Sorusu Geliştirmek

Araştırma soruları kişilerin öz yansıtmaları ile ortaya çıkar. Soruların bulunabilmesi için Şekil 2.12'deki şu sorular yöneltilebilir:



Şekil 2.12. Araştırma sorusu geliştirmek (ATA, 2000)

Araştırma sorusu geliştirmek için izlenebilecek bazı stratejiler aşağıda sunulmuştur:

1. En az bir, tercihen iki hafta günce tut.

- Her günün sonunda yazmak için 10 dakika ayır.
- İki haftanın sonunda, önemli düşünceleri ve temayı yakalamak için günceyi oku.
- Araştırmak istediğiniz şeyler üzerine beyin fırtınası yap.
- Listeyi gözden geçir ve sorunuzun taslağını yaz.
- Sorunuzun gerekçesini desteklemek için bir paragraf yaz.
- Soru üzerine yansıtma yap (Peterson vd., 1993; Akt. ATA, 2000).

2. Cümle kökleri. (Sınıfınıza ya da okulunuzdaki rolünüze odaklanın ve aşağıdaki cümle köklerini tamamlayın.

Değiştirmek istediğim bir şey ...

- Uygulamam ... yaparak geliştirilebilir.
- Çalıştığım öğrenciler ... ihtiyaç duyar.
- ... bilmek istiyorum.
- Niçin ... olduğunu merak ediyorum.
- Öğretime dair en önemli şey ...dir.
- Öğrenciler için en iyi öğrenme ortamı ...dır.
- Nasıl ... yapıldığını öğrenmem gerek

- Eğer ... olsa öğrencilerim daha başarılı olur (ATA, 2000).
3. İlgi çizelgesi (işbirlikli Eylem Araştırması için)
- Eğitim ortamınızla ilgili kaygı veya ilgi duyulan konular üzerine beyin fırtınası yapın. Her maddeyi farklı bir kağıda kaydedin
 - İlgi çizelgesi kullanarak maddeleri gruplandırın. En çeşitli ifadeleri tabloda satırlara yazın. Ortak tema veya odak noktası olan maddeleri her bir sütuna yazın.
 - Yerleştirmeyi gözden geçirin ve yansıtma yapın. Bazı maddeler farklı bir sütunda daha iyi olur mu?
 - Her bir sütundaki anahtar konuyu yansıtan taslak bir araştırma sorusu geliştirin.
 - Sizi en çok ilgilendiren ve çalışması mümkün olan soruyu seçin (ATA, 2000).

ATA (2000) tarafından iyi bir soru geliştirirken göz önünde bulundurulması gereken hususlar belirlenmiş olup bunlar aşağıda sunulmuştur:

- Bu soruyu çalışmak mesleki uygulamamı iyileştirecektir.
- Bu soru sınıfım, okulum ve/ya meslektaşlarım için değerlidir.
- Sınıf ve okul iklimim bu soruyu destekleyicidir.
- Soru, önemli bir konuya odaklanmaktadır.
- Soru, mevcut zamanda çalışılabilir.
- Bilgi sunabilecek alanyazına ve kaynaklara erişebilirim.
- Bu soruyu yanıtlamak için ihtiyaç duyulan veriler erişilebilirdir.
- Soru, kişisel ilgimi çekmektedir.

2.3. HİZMET İÇİ EĞİTİM

Farklı biçimlerde yürütülen hizmet içi eğitim programlarının amacı performansların en üst düzeye çıkarılmasının yanı sıra çalışanların bilgi, tutum ve becerilerinin de geliştirilmesidir (Kaya, Ünalı ve Artvinli, 2013). Öğretmen gelişimine ilişkin alanyazında ve katılımcılara ve bağlama duyarlı hizmet içi eğitim programlarında seslendirildiği üzere, etkili bir hizmet içi eğitim programının önemli

bir gereksinimi öğretmenleri ve onların durumlarını merkeze alarak planlama ve uygulama aşamalarına öğretmenleri dahil etmektir (Sandholtz, 2002; Akt. Uysal, 2012).

Yetişkinler öz-yönetimli, öğrenmeye hazır, görev odaklı ve doğaları gereği motive olan bir gruptur. Yetişkinler tipik olarak açık uçlu öğrenme fırsatlarını, gidilecek yöne doğru sesli ve düzenli öğrenme fırsatlarını tercih ederler. Yetişkinler, öğrenme faaliyetlerine kafalarında açık amaçlar ile ulaşmakta ve kendi deneyimlerini yeni bilgilerin anlamını kavrayarak kazanmada kullanırlar. Ayrıca yetişkinler, doğrudan kendi yaşamları ile ilgili problemler ve onlara çözüm bulmaya odaklanmayı sağlayan fırsatlar için doğal olarak güdülenmişlerdir (Hunzicker, 2010; Akt. İlğan, 2013).

Bu çalışma kapsamında, hizmet içi eğitim konusunda Steinert (2010)'in "Başarılı Atölye Çalışmalarının Tasarlanması – Çalışma Kitabı" Türkçe'ye tercüme edilmiş ve uygulamalarda takip edilmiştir. Tercüme edilen kitapçık Ek A.1'de sunulmuştur.

2.4. PROGRAM DEĞERLENDİRME

Mesleki gelişim programlarının bazıları amaçlarına ulaşamamaktadır. (Brinkerhoff, 2006). Bu sebeple ne derece etkili olduklarının tespit edilmesi kararların veriye dayalı olarak alınmasında ve öğretmenlerin değişimine neyin katkı yaptığının belirlenmesi için gereklidir. Programların değerlendirmesinde bazen tek bir model bazen ise karma bir yöntem ile kendi yaklaşımlarını benimsenmiştir (Rodriguez, Nussbaum, Lopez ve Sepulveda, 2010; Smith ve Freeman, 2002, Smith ve Freeman, 2002, Muijs ve Lindsay, 2008; Akt. Uslu, 2013).

Geleneksel olarak eğitimciler, mesleki gelişim çabalarını değerlendirmeye çok önem vermemişlerdir. Birçoğu değerlendirmeyi dikkati planlama, uygulama ve takip gibi daha önemli çalışmalardan başka yöne çeviren maliyetli ve zaman alan bir süreç olarak nitelendirirken diğerleri meşakkatli değerlendirmeler içerisinde yer alacak beceriden ve uzmanlıktan yoksun olduklarını düşünür. Bunun sonucunda ise, ya tamamen değerlendirme konularını ihmal ederler ya da "değerlendirme uzmanları"na bırakırlar (Guskey, 2002).

İyi değerlendirmelerin karmaşık olmasına gerek yoktur. Sadece iyi planlama, iyi soru sorma yeteneği ve geçerli soruların nasıl bulunacağına temel bir anlayışını

gerektirmektedir. Ayrıca, iyi değerlendirmeler, mesleki gelişim süreçleri ve etkileri hakkında düşünceli, sorumlu kararlar alınabilecek anlamlı bilgi sunar. Etkili mesleki gelişim değerlendirmeleri üzere beş önemli bilgi düzeyinin toplanmasını ve analizini içerir (Guskey, 2000a). Her bir düzeyle birlikte, değerlendirme süreci biraz daha karmaşık hale gelir ve her düzey, daha öncekilerin üzerine kurulu olduğu için, bir düzeydeki başarı genellikle daha yüksek düzeylerdeki başarı için gereklidir (Guskey, 2002).

Mesleki gelişim programlarının değerlendirmesinde Guskey (2000a), Kirkpatrick ve Kirkpatrick (2006) veya Stufflebeam (2000)'in değerlendirme aşamaları sıklıkla kullanılmaktadır (Fullan, 2005; Knowles, 2009; Merriam, 2009; Smith, Hofer, Gillespie, Solomon ve Rowe, 2003; Akt. Uslu, 2013).

2.4.1. Stufflebeam Program Değerlendirme Modeli

CIPP Değerlendirme Modeli (Stufflebeam, 1983), programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarını inceler. 1960'larda geliştirilen değerlendirme stratejisi süreç içerisinde öğrenmeye olanak sağlar (Zhang et al., 2011). Böylece süreçte yer alanlar için faydalı bir yansıtma aracı sunar. CIPP değerlendirmesi, "karar vermeye rehberlik yapmak ve sorumluluğu desteklemek, etkili uygulamaları yaymak ve yer alan olguların anlayışı arttırmak için bir nesnenin değeri, doğruluğu ve önemi hakkında betimleme yapma, betimleyici ve yargılayıcı bilgi elde etme, aktarma ve uygulama süreci" olarak tanımlanabilir (Stufflebeam, 2005, s. 61). Bu modelin kalbinde programın değerini ispatlamaktan ziyade programı iyileştirme amacı yer almaktadır ve bu modelin savunucularına göre değerlendirmenin temel amacıdır (Stufflebeam, 2003; Stufflebeam, 2005; Zhang vd., 2011). Değerlendirme stratejisi bağlam, girdi, süreç ve ürünü ele almaktadır ve değerlendiriciler "Ne yapılması gerekir? Nasıl yapılmalıdır? Yapılıyor mu? Başarılı oluyor mu" sorularını sormuştur (Stufflebeam, 2005; Akt. Hillier ve Sheppard, 2015).

Stufflebeam'e göre bağlamı değerlendirebilmek için sorunları, gereksinimleri ve fırsatları tespit etmeye olanak sağlayan deneysel verilerin ve girdi için ise kaynaklardan nasıl istifade edilebileceğine ilişkin verilerin elde edilmesi gerekir. Süreç boyutunda planlama ile uygulama arasındaki uygunluk değerlendirilir ve son olarak ürün değerlendirmesinde ise sonuçların beklentilere uygun olarak gerçekleşip

gerçekleşmediğine dair veriler toplanılır (Popham, 1988; Ornstein ve Hunkins, 2004; Akt. Özdemir, 2009).

2.4.2. Guskey Program Değerlendirme Modeli

Değerlendirmenin ilk düzeyi, katılımcıların mesleki gelişim deneyimine tepkilerine ilişkindir. En yaygın mesleki gelişim biçimi olup toplaması ve analiz etmesi en kolay bilgi türüdür. Katılımcıların mesleki gelişim deneyimini sevmelerine ek olarak, ondan bir şey öğrenmeleridir. 2. düzey katılımcıların edindiği bilgi ve becerileri ölçmeye odaklanmaktadır. 3. düzeydeki problemler 1. ve 2. düzeydeki kazanımları ortadan kaldırmıştır (Sparks ve Hirsh, 1997). Bu nedenle, mesleki gelişim değerlendirmeleri organizasyon desteği ve değişimine dair bilgi içermelidir. 4. düzeyde, “Katılımcıların edindiği bilgi ve beceriler mesleki uygulamalarında farklılık yaratmış mıdır?” sorusu yöneltilir. Bu düzeyde bilgi toplamanın anahtarı, uygulamanın derecesi ve niteliğinin açık göstergelerini belirlemede yatmaktadır. 1. ve 2. düzeyin aksine, bu bilgi bir mesleki gelişim oturumunun sonunda toplanamaz. Katılımcıların yeni düşünceleri ve uygulamaları kendi ortamlarına uyarlayabilmeleri için yeterince zaman geçmelidir. Uygulama aşamalı ve değişken bir süreç olduğu için, çeşitli zaman aralıklarında ilerlemenin ölçülmesi gerekir. 5. düzeyde, ilgili öğrenci öğrenme sonuçları, özel mesleki gelişim çabasının amaçlarına bağlıdır (Guskey, 2002).

Neredeyse tüm mesleki gelişim gerçek ortamlarda meydana gelir. Gerçek ortamlardaki mesleki gelişim ve öğrenci öğrenmesi arasındaki ilişki, çok karmaşıktır ve pek çok araya giren değişken içerir (Guskey, 1997; Guskey ve Sparks, 1996). Ayrıca, çoğu okul, eş zamanlı olarak çoklu yeniliklerin uygulamasını içeren sistemik reform girişimlerinde bulunur (Fullan, 1992). Böyle şartlar altında tek bir programın veya etkinliğin etkilerini izole etmek genellikle imkansızdır. Değerlendirme bu farkın anahtarını sunar. Tüm mesleki gelişim etkinliklerinin merkezi bir bileşeni olarak sistemik bilgi toplama ve analizini içererek, her yerde mesleki gelişimin başarısını arttırabiliriz (Akt. Guskey, 2002).

2.4.3. Kirkpatrick Program Değerlendirme Modeli

Kirkpatrick’in modeli hedef temelli bir yaklaşım benimser (Rajeev, Madan ve Jayarajan, 2009; Akt. Özaydın vd., 2012). Kirkpatrick değerlendirme modeli dört basamaktan oluşmaktadır: 1. Reaksiyon; 2. Öğrenme; 3. Transfer ve 4. Sonuçlar. Her

düzey önemlidir ve her düzeyin sonraki düzey üzerinde yansması vardır. Değerlendirme her basamakta gittikçe zorlaşır ve daha çok vakit alır ama önemli bilgiler sunar (Kirkpatrick, 1998; Akt. Özaydın vd., 2012)

İlk iki basamak eğitimin yapıldığı ortamda ve son iki düzey ise çalışma ortamında değerlendirilir. Her bir basamak bir sonrakinin temelini oluşturmaktadır. Basamakların sırasıyla değerlendirilmesi mümkün olmakla birlikte herhangi bir basamak tek başına da ele alınabilir (Altıntaş ve Alimoğlu, 2013). Basamaklara ilişkin detaylı bilgi aşağıda sunulmuştur:

1. Basamak (Reaksiyon): Katılımcıların eğitimin başlangıcındaki reaksiyonları değerlendirilir (Altıntaş ve Alimoğlu, 2013; Özaydın, 2012, Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006). Değerlendirmenin odak noktasını öğrenen ve öğrenenin eğitim programına ilişkin memnuniyeti oluşturmaktadır (Altıntaş ve Alimoğlu, 2013). Burada amaç olumlu tepkinin oluşmasını sağlamaktır. Eğer bu sağlanamazsa katılımcıların öğrenmeye güdülenmeyeceklerdir (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006). Eğitim programının hemen sonrasında katılımcılardan veri elde edilmektedir. Katılımcıların eğitim programına ilişkin tutum ve motivasyonlarına ilişkin bilgi elde edildiği için programın iyileştirmesine de olanak sağlar. Likert tipi anketlerle, odak grup görüşmeleriyle programın içeriği, etkinlikler, yöntemler, öğrenme ortamı, eğitimcilerin performansı değerlendirilir (Altıntaş ve Alimoğlu, 2013; Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006). Bu araçlardan en üst düzeyde verimin elde edilebilmesi için şunlar önerilmektedir:

- Öğretilmek istenilen tespit edilmesi,
- Reaksiyonların sayısallaştırılması,
- Yorumların ve önerilerin yazılması,
- Geri dönüt sağlanması,
- Cevaplarda açık olunması,
- Kabul edilebilir standartların geliştirilmesi,
- Tepkilerin ölçülmesi,
- Sonuçların açıklanması (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006).

2. Basamak (Öğrenme): Bu basamakta bilgi, beceri ve tutumdaki değişiklikler objektif değerlendirme araçları, performans testleri veya tutum ölçekleri

ile incelenir (Altıntaş ve Alimoğlu, 2013). Öğrenmenin değerlendirilmesi için aşağıdaki öneriler yol gösterebilir:

- Kontrol grubunun kullanılması,
- Gelişen yeterliklerin değerlendirilmesi,
- Ön test – son testin kullanılması,
- Değerlendirme sonuçlarının kullanılması (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006).

3. Basamak (Transfer): Bu aşamada bilgi, beceri ve tutumların ne kadar davranış haline dönüştürüldüğü veya gerçek yaşama aktarıldığı belirlenmeye çalışılır. Davranışların değerlendirilmesi eğitimden hemen sonra değil bir süre sonra yapılır. Anket, görüşme veya doğrudan gözlem ile değerlendirme yapılabilir (Altıntaş ve Alimoğlu, 2013). Bu aşamadan önce birinci ve ikinci basamakların atlanması büyük hata teşkil eder. Davranışta değişimin oluşması için aşağıda belirtilen dört durum gereklidir:

- Katılımcının istekli olması,
- Katılımcının neyi nasıl yapabileceğini bilmesi,
- Uygun çalışma ortamının sağlanması,
- Değişim için katılımcıların ödüllendirilmesi (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006).

Bu basamağın değerlendirilmesinden önce neyin ne zaman ve nasıl değerlendirileceğinin karar verilmesi gereklidir. Bu basamağın değerlendirilmesi için şu öneriler sunulmuştur:

- Kontrol grubunun kullanılması,
- Davranışta değişikliğin oluşması için zaman verilmesi,
- Ön test – son testin kullanılması,
- Katılımcılarla, katılımcıların üst ve astlarıyla anket çalışması veya görüşme yapılması,
- 100'lük değerlendirme modelinin kullanılması,
- Değerlendirmenin uygun zamanlarda tekrarlanması,
- Fayda-maliyet analizinin yapılması (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006).

4. Basamak (Sonuçlar-Etki): Bu düzeyde değerlendirme katılımcıların izlenebildiği ve kontrol altında olduğu durumlarda yapılabilir. Bu basamaktaki değerlendirmenin amacı eğitim programının hedef grup üzerindeki etkisini tespit etmektir (Altıntaş ve Alimoğlu, 2013). Bu basamağın değerlendirilmesi için şu öneriler sunulmuştur:

- Kontrol grubunun kullanılması,
- Sonuçların elde edilmesi için zaman verilmesi,
- Ön test – son testin kullanılması,
- Ölçmenin uygun zamanlarda tekrarlanması,
- Fayda-maliyet analizinin yapılması,
- Sonuçlarda tatmin edici olunması (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006).

Kirkpatrick (1979) değerlendirme konusunda, eğitim programı öncesinde ve sonrasında ölçümün yapılması ve bu sayede programdan kaynaklanan öğrenmenin belirlenmesidir. Kirkpatrick modeli daha çok hedefler çerçevesinde programın etkililiğiyle ilgilenmektedir. Değerlendirme sürecinde olabildiğince kesin verilerin toplanması ve meydana gelen gelişmenin öğretim programının neticesinde neydena geldiğinin ortaya konulmasından söz edilmektedir. Kirkpatrick modelinde değerlendirmenin her aşamasında maliyetler dikkate alınır. Kesin verilerin elde edilmesinin çok maliyetli olduğu durumlarda imkanlar çerçevesinde elde edilen verilerle yetinilir (Kirkpatrick, 1998; Akt. Özaydın, 2012).

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.5.1. Alanda Yapılan Yurt Dışı Çalışmalar

Brown (2002), “Improving Teaching Practices through Action Research” (“Eylem Araştırması ile Öğretmen Uygulamalarını İyileştirmek” isimli doktora tezi çalışmasında öğretmenlerin Eylem Araştırmasının etkilerine dair algılarının öğretim uygulamalara dair düşüncelerini ve bu düşüncenin öğretim uygulamalarına etkisini araştırmıştır. Araştırmada dört özel alan ele alınmış olup bunlar genel öğretmen rolüne, öğretmenlerin öğretim bilgisine, öğretim uygulamalarına ve yansıtıcı uygulamalara dair algılardır. Öğretmen araştırmacılarından, resmi olmayan sınıf gözlemlerinden ve öğretmen ile öğrenci çalışmaları ve ilgili çalışmalardan veri toplandı. Elde edilen veriler sonucunda, Eylem Araştırması aşamaları içerisinde yer almanın bir öğretmene

öğretimi ve uygulama ve analiz etmede ve öğrenci süreci için sistemli bir yapı sunduğu görülmüştür. Bu tanımlanmış yapı öğretmenlere daha sistemli bilinçli veri toplama, veri analizi ve yansıtma ile öğretmenlere rehberlik yapmıştır. Araştırma sonucunda, Eylem Araştırması raporlarının bölge standardını karşıladığı, araştırmanın amacı, mesleki işbirliği ve uygulama, veri ve kanıt alt ölçeklerini karşılarken plan ve sonuçları paylaşma alt ölçeklerinde çalışmadığı bulunmuştur.

Tynan vd. (2008), “Participatory Action Research for Professional Development: Changing Our Approach to Distance Learning” (Mesleki Gelişim için Katılımcı Eylem Araştırması: Uzaktan Öğrenmeye Yaklaşımımızı Değiştirmek) isimli çalışmasında iyileştirilmiş uzaktan öğrenme yönetimi deneyimleri için öğretim programının yenilenmesinin tasarım, geliştirme ve uygulamanın temelini oluşturan bir mesleki gelişim programının uygulamasının mini vakasının detaylarını ortaya koymaktadır. Araştırmada, Katılımcı Eylem Araştırmasının metodolojisinin derinlemesine yer alma ve öğretim ve öğrenme uygulamalarının kavramsal değişimi için önemli olduğunu ispatladığı belirtilmiştir.

Levin ve Rock (2003), “The Effect of Collaborative Action Research on Preservice and Experienced Teacher Partners in Professional Development Schools” (Mesleki Gelişim Okullarındaki Hizmet Öncesi ve Deneyimli Öğretmen Partnerleri Üzerinde İşbirlikli Eylem Araştırmasının Etkisi) isimli çalışmalarında mesleki gelişim okul bölgelerinde bir sömestrlik staj deneyiminde eylem araştırmalarını planlamada, uygulamada ve değerlendirmede işbirlikli olarak çalışan beş hizmet öncesi öğretmenin ve deneyimli danışman öğretmen partnerlerinin bakış açılarını incelemiştir. Öğretmen adaylarının ve deneyimli öğretmenlerin işbirlikli Eylem Araştırması yapmanın bedellerine ve faydalarına dair görüşleri sunulmuş ve yazarlar hizmet öncesi ve deneyimli öğretmen çiftleri arasındaki danışman / danışman alan kişi ilişkisinin gelişimi üzerine yorum yapmıştır. Araştırma başlangıcında ve sonunda hizmet öncesi ve öğretmen eğitimcisi ile bireysel görüşme, dönem ortasında her katılımcı ile bireysel görüşmeler yapılmış, katılımcı çiftlerin planlama, dönem ortası değerlendirme ve nihai değerlendirme toplantılarının ses kaydı alınmış, hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtmalarının da yer aldığı yazılı eylem araştırmaları planları, hizmet öncesi öğretmenler tarafından yazılan nihai eylem araştırma raporları ve yansıtıcı yazılar, hizmet öncesi öğretmenlerin portfolyolarına dair yansıtıcı yazılar ve araştırma sırasında araştırmacılar tarafından tutulan saha notları veri toplamada kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, hem hizmet öncesi hem de deneyimli öğretmenlere yeterince eğitim ve mümkünse işbirlikli Eylem Araştırması öncesinde hizmet öncesi öğretmenlere Eylem Araştırmasıyla ilgili ön deneyim verilmesi, Eylem Araştırması projelerinin sonuçlarının paylaşılması ve yaygınlaştırılması konusunda deneyimli öğretmenlerin sahiplenmesini ve sorumluluğunun arttırılması, deneyimli öğretmenlerin mesleki gelişim kazanma konusunda çabalarının karşılığında ödüllendirilmeleri için yollar sağlanması, Eylem Araştırması sorularının sadece üniversite gündeminden değil tüm öğretmenlerin ilgi ve kaygılarından çıkmasına olanak sağlanması, Eylem Araştırması sorularının değerinin ve kullanılabilirliğinin tartışılması ve değerlendirilmesi için yeterince zaman ve desteğin verilmesi ve son olarak öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bilgi için veri toplama stratejilerinin teşvik edilmesi sonucuna ulaşılmıştır.

Madden (2011), “An Analysis of Teacher Action Research Focused on Differentiated Instruction for Student Subgroups in One Florida School District in 2009-2010” (2009-2010’da Bir Florida Okul Bölgesinde Öğrenci Alt Grupları için Farklılaştırılmış Öğretim Üzerine Odaklı Öğretmen Eylem Araştırmalarının Analizi) isimli doktora tez çalışmasında 2009-2010 eğitim-öğretim yılında farklılaştırılmış öğretim ve Eylem Araştırması süreci hakkında mesleki gelişim aldıktan sonra bir Florida okul bölgesindeki öğretmenler tarafından yazılan Eylem Araştırması raporlarını incelemiştir. Öğretmenler tarafından tamamlanan 69 rapor, araştırma için geliştirilen Eylem Araştırması Rubriği kullanılarak değerlendirilmiştir. Dereceli puanlama anahtarı, raporların farklılaştırma, öğrenci alt grupları ve işbirliği gibi mesleki gelişimin parçası olarak çalışmanın yapıldığı bölge tarafından vurgulanan özelliklerle birlikte Eylem Araştırması unsurlarını içerip içermediğini değerlendirmiştir.

Pellerin (2011), “University–School Collaborative Action Research as an Alternative Model for Professional Development Through AISI” (Okul Gelişimi için Alberta İnisiyatifi ile Mesleki Gelişim için Alternatif Bir Model Olarak Üniversite-Okul İşbirlikli Eylem Araştırması” isimli makalesinde Okul Gelişimi için Alberta İnisiyatifi (AISİ – OGAI) şemsiyesi altında mesleki gelişim için alternatif model olarak Eylem Araştırmasını uygulayan üniversite-okul ortaklıklarına odaklanmıştır. Çalışmanın ana amacını, bu başarılı ortaklıkların, özellikle sürdürülebilir okul gelişimi için öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etmede üniversite-okul işbirlikli Eylem

Araştırmasının rolüne vurgu yapmaktadır. Araştırmada, sunulan eşsiz üniversite-okul ortaklığının bilginin katı bir şekilde bir eğitsel topluluk içinde ya da akademide yapılandırılması gerektiği algısından uzaklaştığı, bunun yerine sunulan işbirlikli Eylem Araştırmasının öğrencilerin öğrenmesi ve performansına bağlılığın artırılması için her iki topluluğun en iyi çabalarını varsaydığı belirtilmektedir. Ayrıca, işbirlikli Eylem Araştırmasının öğretmenlerin kişisel pedagojisinin altında yatan varsayımları ve inançları da inceleyerek öğretim uygulamalarını yenilemelerine yardımcı olan yansıtıcı uygulama ve sorgulamada yer almalarına ve geleneksel mesleki gelişim ile dağıtılan kuramların ve bilginin alıcıları ve ileticileri olmak yerine kendi sınıflarında ve okullarındaki değişimin faileri olmasına olanak sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

West (2011), “Action Research as a Professional Development Activity” (Mesleki Gelişim Aktivitesi olarak Eylem Araştırması) isimli makalesinde müzik eğitimi ve genel eğitimi a) Eylem Araştırmasının kavramsal temellerini, b) Eylem Araştırması ve öğretmen araştırmasının özelliklerini, c) Eylem Araştırması eleştirilerini ve d) bir mesleki gelişim biçimi olarak öğretmen araştırmasının çıkarımlarını ele almak için sentezlemiştir. Araştırmaya göre, sanat öğretmenlerinin sistematik olarak merak ettiklerini keşfetmeleri ve uygulamalarını bilgilendirmeleri için güçlendirilmeleri isteniyorsa, sadece mevcut sanat öğretmenleri arasında değil lisans öğrencilerinde de öğretmen araştırmasının teşvik edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Öğretmen araştırmacılarının / eğitimcilerinin uygulayıcılarla işbirliğine açık olması gerektiği ve yasa yapıcıların, akreditasyon sağlayan ajansların ve okul yöneticilerinin Eylem Araştırmasını geçerli bir mesleki gelişim biçimi olarak kabul etmesi gerektiği ve öğretmenlerin devam etmekte olan çeşitli eğitim gereksinimlerini karşılamak için bu aktivitelerin bir yöntem olarak yapılabilmesi için imkan sağlaması gerektiği önerilmiştir.

Hughes ve Rabbitt (2012), “LEAN Classrooms: Action Research for Continuous Improvement” (LEAN Sınıfları: Sürekli İyileştirme için Eylem Araştırması) isimli eylem araştırmalarını eğitimde bir lisansüstü programındaki öğretmenlerle birlikte bir yükseköğretim kurumunda yapmıştır. Araştırmanın amacı öğretmenlerin a) Eylem Araştırmasını eski problemlere yeni opsiyonlar veya yeni yaklaşımlar oluşturmak için kullanıp kullanmadıklarını, b) öğrenmeye ve sürekli mesleki gelişime bağlılığı model alıp almadıklarını, c) mesleki gelişim için bir planı harekete geçirmek için öğretimlerini çalışıp çalışmadıklarını ve d) sonraki iki yılda

ilave liderlik fırsatları üstlenip üstlenmeyeceklerini belirlemektir. Araştırmanın sonuçları katılımcıların büyük çoğunluğunun Eylem Araştırmasının sürekli mesleki gelişim için bir araç olarak faydalarını gördüğünü göstermiştir.

Mertler (2013), “Classroom-Based Action Research: Revisiting The Process as Customizable and Meaningful Professional Development for Educators” (Sınıf-Temelli Eylem Araştırması: Eğitimciler İçin Uyarlanabilir Mesleki Gelişim Olarak Süreci Yeniden Değerlendirmek) isimli makalesinde öğretme ve öğrenmenin sistematik olarak sorgulandığı döngüsel doğasıyla sınıf-temelli Eylem Araştırmasının sadece uygulanabilir değil ayrıca değerli bir mesleki gelişim alternatifi sunduğu belirtilmektedir. Eylem Araştırması sürecinin mesleki gelişim için çok daha anlamlı bir yaklaşım sunarak bir öğretmenin mesleki gelişimini uyarlamak için kullanılabilmesi belirtilmekte ve bu yaklaşımın öğretmenlerin kendi uygulamalarını sorgulamalarına ve sınıflarında öğrencileri için neyin işe yarayacağı ve neyin işe yaramayacağını keşfetmelerine izin verdiği aktarılmaktadır. Araştırmacı, eğitimcilerin mesleki gelişim aktivitesi olarak Eylem Araştırması konusunda eğitilmeleri gerektiği, eğitimcilere bu tür çalışma yapmak için zaman verilmesi gerektiği, süreç boyunca işbirliğinin teşvik edilmesi gerektiği ve ödül ve/ya tanınma biçiminde bir teşvik sisteminin olması gerektiği önerileri sunulmuştur.

Hwa (2014), tarafından yapılan “Promoting Collaborative Action Research Among in-Service Teachers Through Lesson Study: A Proposed Approach” (Ders Araştırması ile Hizmet Öncesi Öğretmenler Arasında İşbirlikli Eylem Araştırmasını Teşvik Etme” isimli çalışmada Eylem Araştırması ve Ders Araştırmasında gerekli becerilerinden başka aşamalar bakımından ortak noktalar saptamıştır. Öğretmenlerin kendi uygulamalarını sistemli incelemeye ve süreci belgelendirmeye vurgu yapan İşbirlikli Eylem Araştırmasını teşvik etmenin daha faydalı bir yönteminin, takım çalışmasını vurgulayan Ders Araştırması ile mümkün olduğunu ifade etmiştir.

Hine ve Lavery (2014), “The Importance of Action Research in Teacher Education Programs: Three Testimonies” (Eylem Araştırmasının Öğretmen Eğitimi Programlarındaki Önemi: Üç Kanıt) isimli çalışmada, lisansüstü eğitimlerinin bir parçası olarak kendi okullarında bir Eylem Araştırması projesi yürüten “Simone”, “Damian” ve “Michael” adındaki üç öğretmen-araştırmacının deneyimlerini incelemiştir. Mesleki Öğrenme'nin de Başkanı olan Simone, Personel Danışman Programı'nın gözden geçirilmesine özel bir vurguyla mevcut Mesleki Gelişim

Programı'nı iyileştirme yollarını araştırmıştır. Bir ilkokulun yöneticisi olan Miguel, ilkokul öğrencilerinin oyun alanı kurallarına uymamasından kaynaklanan oyun alanı kazalarının sayısını azaltma yollarını araştırmıştır. Araştırma öncelikle Eylem Araştırmasının eğitim araştırmalarında uygulanabilirliğinin kurgusunu ortaya koymaktadır. Eylem Araştırmasının öğretmenlik mesleğini yapanlar için Eylem Araştırmasının faydalarını ve Eylem Araştırması ile ilgili güçlükler atıf yapmaktadır. Üç öğretmen araştırmacının her birinin projesini bireysel vaka çalışması olarak incelemek için nitel paradigma ve sembolik etkileşimci perspektif kullanmıştır. Veri toplama, 40 dakikalık yarı yapılandırılmış görüşme aracılığı ile sağlanmıştır. Bulgular üç tema altında toplanmıştır: değerli bir metodoloji olarak Eylem Araştırması, Eylem Araştırmasının okul topluluğu üzerindeki etkisi ve Eylem Araştırmasını uygulamadaki güçlükler. Araştırma sonucunda; ilk olarak, Eylem Araştırmasının öğretmenlere, onların aktif bir şekilde yer almalarını sağlayan sistemli ve katılımcı bir araştırma süreci sunduğu; ikinci olarak, öğretmenlere mesleki alanlarında dönüştürücü olmak için gerekli teknik becerileri ve uzmanlaşmış bilgiyi sunduğu ve üçüncü olarak, Eylem Araştırmasının öğretmenlere mesleki yaşamlarında yenilikçi olmalarına olanak sağladığını gösteren kanıtın olduğu belirtilmiştir.

Joung (2014), "Promoting Self-Reflection and Professional Development Through Action Research" (Eylem Araştırması ile Öz Yansıtmayı ve Mesleki Gelişimi Teşvik Etmek) isimli çalışmada Eylem Araştırmasının Kore'de bir büyükşehirde özel bir kurumda çalışan bir TESOL profesyonelinin deneyimini yakından inceleyerek İngilizce öğretmenlerinin öz yansıtma ve mesleki gelişimini iyileştirmek için Eylem Araştırmasının potansiyelini araştırmıştır. Veri kaynağı olarak saha notları, uygulayıcı haftalık günlükleri, uygulayıcı yansıtıcı yazıları ve uygulayıcı Eylem Araştırması raporu kullanılmış ve nitel veri analizi yapılmıştır. Bulgular, Eylem Araştırması deneyimi içerisinde yer alarak uygulayıcının öz yansıtma olanağı bulduğunu, öğretim denetiminde uzun süredir taşıdığı düşüncenin farkına vardığını göstermektedir. Ayrıca, TESOL uygulayıcısı olarak mesleğinde Eylem Araştırması deneyimini anlamlı bulduğunu ancak eş zamanlı olarak iş ve lisansüstü çalışmalarını bir arada götürmekte zorlandığını ve hem TESOL alanına hem de nitel araştırma metodolojisine yeni olduğu için araştırmaya yürütmekte zorlandığını ifade etmiştir. Çalışmada Eylem Araştırmasını uygulamak için çeşitli pratik yöntemler sunulmuştur.

Mandal (2014), “Teacher’s Professional Development with Action Research” (Eylem Araştırması ile Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi) isimli makalesinde öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları problemleri tanımlamayı ve sınıf öğretiminin iyileştirilmesi için Eylem Araştırmasını kullanmayı amaçlamıştır. Araştırma on beş gün süre ile hükümet destekli bir okulda yapılmıştır. Kaç kişinin sınıf çalışması yaptığı, kaç tanesinin ödevlerini teslim etmediği ve kaç tanesinin yazım, dilbilgisi vs. konularında tamamen doğru yaptığına dair veri toplanmıştır. İlk yedi gün performansa dair veri toplandıktan sonra günlük olarak performansa dair veri toplanmıştır ve böyle ön ve son test verileri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenin ödevleri kontrol etmede ihmalkar olduğu dönemde ödevlerini teslim etmede az ilgi gösterirken öğretmenin öğrencilerin ödevlerini kontrol etmede ve hataları dikkatli bir şekilde düzeltmeye ilgi gösterdiği dönemden itibaren öğrenciler de ilgilerini arttırmıştır. Öğrencilerin performansları aşamalı olarak artmış ve en iyi performans son iki günde elde edilmiştir. Öğrencilerin, öğretmenlerin olumlu tutumundan esinlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Beavers vd. (2015), “Integrating Writing in the Middle-Level Mathematics Classroom: An Action Research Study” (Orta Düzey Matematik Sınıfında Yazmayı Entegre Etmek: Bir Eylem Araştırması Çalışması) isimli makalelerinde yazmanın öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerindeki ve becerilerindeki etkisini incelemeyi ve değerlendirmeyi amaçlamıştır. Eylem Araştırması yaklaşımının kullanıldığı çalışmada veri toplamada karma yöntemler yaklaşımını benimsemiştir. Veriler sekiz hafta süre boyunca toplanmıştır. Farklı etnik gruplardan 38 beşinci sınıf öğrencisi çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin günlük olarak çok algılayamadığı ve matematik problemlerini açıklayamadığı ancak matematik günlüğünün matematik kavramlarını anlamalarına ve düşüncelerini daha açık bir şekilde organize etmelerine yardımcı olduğunu kabul etmeye istekli oldukları görülmüştür. Öğrencilerin günlüklerdeki iletilere ve matematik problemlerine yanıtlarının kullanılan stratejilerin verimliliği, açıklamaları doğruluğu ve öğrencilerin çözümlerinin değerlendirmesi açısından arttığı belirlenmiştir.

Bissonnette ve Caprino (2015), “A Call to Action Research: Action Research as an Effective Professional Development Model” (Eylem Araştırmasına Bir Çağrı: Etkili Bir Mesleki Gelişim Modeli olarak Eylem Araştırması) isimli araştırmalarında mesleki gelişimin eğitimdeki en ivedi ve zorlu konulardan biri olduğu ve Eylem

Araştırmasının kuram ve uygulama arasındaki boşluğu kapatmak, öğretmenleri güçlendirmek ve öğrenci öğrenmesine etki etmek için güce sahip olduğuna dikkat çekmiştir. Eylem araştırmacısı olan öğretmenlerin öğretim uygulamaları konusunda daha iyi kararlar aldığını, tercihlerinde yansıtıcı ve amaçlı olmayı öğrendiklerini, işbirlikli oldukları, meslektaşlarına, yönetime ve okul topluluğuna daha derin bağlılık duyduklarını belirterek yazarlar, amaçlarının Eylem Araştırması modelinin bu gücü konusunda eğitim topluluğunu – profesörleri, öğretmenleri ve yöneticileri – bilgilendirmeyi amaçladıklarını belirtmiştir.

Chow vd. (2015), “Teachers as Researchers: A Discovery of Their Emerging Role and Impact Through a School-University Collaborative Research” (Araştırmacı olarak Öğretmenler: Okul-Üniversite İşbirlikli Araştırmayla Yeni Gelişen Rollerinin ve Etkisinin Keşfi) isimli çalışmada öğretmen-araştırmacıların rolünün hizmet içi öğretmenlerin mesleki gelişimdeki etkisi ve okullardaki araştırmacı olarak öğretmen sisteminin olmamasının ardındaki sebepler araştırılmıştır. İşbirlikli sorgulama proje-tabanlı öğrenmeyi teşvik eden okul-üniversite işbirlikli araştırma projesine katılan dört Hong Kong ilkokulundan öğretmenler araştırmada yer almıştır. Uygulama dönemi sırasında öğretmenler öğretmen ve araştırmacı rollerini üstlenmiştir. Altı yapılmıştır. Bilgi zenginleşmesi, okul kültürü, öğretmenlik uygulaması ve öğretim programı tasarımı şekli dört boyutta çalışma ele alınmıştır. Araştırma öğretmen araştırmasının faydalarına dair kanıt sunmuş ve çalışma sonunda üniversite-okul işbirliğinin öğretmenleri derslerinde Eylem Araştırması içerisine dahil etmesine nasıl katkı sağlayabileceğine ışık tuttuğu belirtilmiştir.

Dehghan ve Sahragard (2015), “Iranian EFL Teachers' Views on Action Research and Its Application in Their Classrooms: A Case Study” (İranlı İngilizce Öğretmenlerinin Eylem Araştırması ve Sınıflarındaki Eylem Araştırma Uygulaması Hakkında Görüşleri) isimli makalelerinde öğretmenlerin Eylem Araştırmasına dair inançlarını ve görüşlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Bu doğrultuda 89 öğretmenin görüşüne başvurulmuş, üç katılımcı ile derinlemesine görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Eylem Araştırmasının öğretmenlerden ziyade profesyonel araştırmacıların işi olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin Eylem Araştırmasını sınıflarında uygulamama sebepleri arasında zaman yetersizliği, araştırma yöntemlerini tanımama, Eylem Araştırmasını öğretme ve öğrenmeyi geliştiren bir araç ve mesleki gelişim için de bir strateji olarak düşünmeme yer

almaktadır. Yansıtıcı araştırmacı olarak rollerine ilişkin öğretmenlerde olumlu bir tutum geliştirmeye dikkat etmenin eğitsel değişimde önemli bir adım olabileceği önerisinde bulunulmuştur.

Kalamaras (2015), “Participatory Action Research as Professional Development in Multicultural Education: What Are the Effects on a Staff in a New York City Public School?” (Çok Kültürlü Eğitimde Mesleki Gelişim olarak Katılımcı Eylem Araştırması (K.E.A.): Bir New York City Devlet Okulundaki Öğretmenler Üzerindeki Etkileri Nelerdir?) isimli doktora tez çalışmasında K.E.A.nın çok kültürlü eğitim ortamındaki öğretmenlerin mesleki gelişimindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya 11 öğretmen katılmıştır. K.E.A.nın öğretmenlerin çok kültürlü eğitim, öğretim programı ve pedagoji ile ilgili derin ve zengin tartışmalarda yer almasına olanak sağlayan etkili bir mesleki gelişim biçimi olduğu görölmüştür. K.E.A.nın mesleki gelişim için değerli bir araç iken okul genelinde bir değişiklik gerçekleştiremediği araştırma sonunda görölmüştür.

Lee (2015), “Enhancing the Reading Engagement of University English Language Learners: An Action Research Project” (Üniversitede İngilizce Öğrenenlerin Okuma ile Uğraşlarını Arttırma: Bir Eylem Araştırması Projesi) isimli doktora tez çalışmasında strateji tabanlı bir girişim olan ve Eylem Araştırması paradigması altında yürütölen Okuma Uğraşısına Kapsamlı Yaklaşım ile öğrencilerin okuma meşguliyetlerini arttırmayı amaçlamıştır. Ayrıca, eylem araştırmacısı olarak yansıtıcı uygulama ve gelişimin hangi derecede mesleki gelişiminde uygulayıcıyı güçlendireceği amaçlanmıştır. Çalışmada altı katılımcı yer almış olup katılımcıların yansıtıcı okuma kütüklerinin transkripsiyonları, grup tartışmalarının ve görüşmelerinin ses kayıtlarının transkripsiyonları gibi çoklu kaynaklardan veri elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yeniden anlatma veya grup tartışması gibi etkileşimsel fırsatların dil öğrenenlerin okuma uğraşlarının dört boyutunu desteklediği görölmüştür. Etkin bir şekilde desteklendiğinde sürdürölmüş sessiz okumanın dil öğrenenler üzerinde olumlu etki yapma eğilimi gösterdiği ve artan uğraşının araştırmada benimsenen yaklaşım ile ilgili olduğunun göröldüğu belirtilmiştir. Bulguların, okuma uğraşının rolünün göz ardı edilmesinin dil okuryazarlığı gelişimini ve öğrencilerin eleştirel düşünme duruşlarını destekleme fırsatlarının kaçışılmasının nedeni olabileceği ve yansıtıcı fırsatlar geliştirmenin

Eylem Araştırması içerisinde yer alan öğretmenler için açık sonuçlarının olduğunu gösterdiği ifade edilmiştir.

Michel (2015), “Supporting Development of Mathematics Teaching Practices in the Context of the Common Core: An Action Research Model of Professional Development” (Ortak Temel Bağlamında Matematik Öğretimi Uygulamalarının Gelişimini Desteklemek: Bir Eylem Araştırması Modeli Olarak Mesleki Gelişim” isimli doktora tez çalışmasında matematik öğretim uygulamalarının üçüncü ila beşinci sınıf öğretmenleri grubu arasında gelişiminin desteklenmesi için tasarlanmış olup öğretmenlerin süreç içerisinde uygulamalarının gelişimine dair algılarını araştırmak için Eylem Araştırması desenini kullanmıştır. Altı aylık süre boyunca on öğretmen çalışmaya katılmıştır. Veri kaynağı olarak çalışma grubu oturumlarının yazıya dökülmesi, yazılı ve sözlü yansımalar ve ön ve son anketler kullanılmıştır. Araştırma boyunca öğretmenler nadiren kullandıkları veya hiç kullanmadıkları uygulamaları deneyimlemiştir. Araştırma sonunda öğretmenler, mesleki gelişimde öğrendikleri ınsandırma çalışmalarının matematik öğretimi uygulamalarındaki değişiklikleri için itici güç olduğunu, önceki okul yılı ve araştırmanın yapıldığı yıl arasında meydana gelen öğrenci söylevlerinde önemli farklılıkların olduğu ve öğrenci söylevlerinin matematik dersinde basitleştirilmesinin uygulamalarının düzenli bir parçası olduğunu aktarmıştır.

Pastor ve Maria (2015), “Collaborative Action Research: An Effective Tool for Interdisciplinary Education” (İşbirlikli Eylem Araştırması: Disiplinler arası Eğitim için Etkili Bir Araç) isimli makalelerinde eğitsel süreci iyileştirmeye, öğretmen mesleki gelişimini güçlendirme ve kuram ile uygulama arasında köprüler kurmaya katkıda bulunan bir öğretmen ekibinde işbirlikli Eylem Araştırmasını analiz etmeyi amaçlamıştır. Çalışma, bir okul yılı boyunca bir ilkokulda, disiplinler arası bir öğretmen ekibinde işbirlikli Eylem Araştırması süreci olarak sunulmuştur. Deneyim, nitel perspektiften analiz edilmiş ve ana araç olarak sınıfta doğrudan gözlem, takım toplantılarının ve öğrencilerle oturumların görsel-işitsel kayıtları, özetler ve anekdot kayıtları kullanılmıştır. Sonuçlar işbirlikli Eylem Araştırmasının hem öğretme-öğrenme sürecinde hem de öğretmenlerin mesleki gelişimindeki olumlu etkisini göstermektedir. Ayrıca, çalışma, bu metodolojinin ilkökul eğitiminin niteliğini iyileştirmek için etkili bir araç olduğunu göstermiştir.

Stephens (2015), “The Development of a Preventative Bullying Policy: An Action Research Approach” (Önleyici Bir Zorbalık Politikasının Geliştirilmesi: Bir

Eylem Araştırması Yaklaşımı) isimli makalesinde katılımcı olarak sekiz okul mensubunun bakış açılarını ve önerilerini içermiştir. K.E.A. yaklaşımının kullanılmasıyla, katılımcılar zorbalığa ve okul iklimine dair görüşlerini ve deneyimlerini sunmuştur. Tematik analiz kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Veriler toplanmış ve analiz edilmiş ve öneriler sunulmuştur. Sonraki adımda görüşmelerden ve odak gruplardan geliştirilen öneriler uygulanacak ve mevcut zorbalık politikasında değişiklikler yapılacaktır.

Swain (2015), “The Evaluation of Professional Development on Improving Teachers' Self-Efficacy at A Middle School: An Action Research Project” (Bir Ortaokulda Öğretmenlerin Öz Yeterliliğini İyileştirmede Mesleki Gelişimin Değerlendirilmesi: Bir Eylem Araştırması Projesi) isimli doktora tez çalışmasında mesleki gelişim uygulamasının bir ortaokuldaki öğretmenlerin öz yeterliliğini iyileştirmedeki etkisini incelemiştir. Katılımcılar okumayı öğretme alanlarında emin hissetmeyen öğretmenlerdi. Her eyaletteki öğretmenin belgelendirmelerini güncel tutmaları ve yeni öğrenme eğilimlerini takip edebilmeleri için belirli süre boyunca mesleki gelişime katılmaları gereklidir. Çalışma mesleki gelişim uygulamasından önce ve sonra öğretmenlerin öz yeterlik algısını, bazı öğrenilmiş stratejilerin kullanımı ve mesleki gelişim uygulamasının okuma üzerinde nasıl ve ne derece etki yaptığını araştırmıştır. Ön ve son yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler, öğretmenlerin mesleki gelişim algılarına dair algıları ve öğretmenlerin uygulama öncesi ve sonrasındaki duygularının yansıtılmalarına dair nitel veri toplanmıştır.

Szabó ve Szinger (2015), “Development And Implementation of an Action Research-Based Blended Learning In-Service Teachers' and Trainers' Course” (Eylem Araştırması Tabanlı Karma Öğrenmenin Geliştirilmesi ve Hizmet içi Öğretmenlerin ve Eğiticiler Kursunda Uygulanması) isimli çalışmasında BaCuLit (Orta Okullarda İçerik Alanı Okuryazarlığında Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitiminde Temel Öğretim Programı) adındaki öğretmen mesleki gelişim programı çerçevesinde mesleki gelişim için öğretimsel çerçevenin ABD’den ve yedi Avrupa ülkesinden ünlü öğretmen mesleki gelişimi kurumlarıyla ve alan uzmanlarıyla işbirliğiyle geliştirildiği belirtilmektedir. Katılımcıların onlara BaCuLit materyallerine dayalı olarak mesleki gelişim programları sunması için lisans veren üç aylık karma öğrenim kursu ve 1 haftalık uluslararası yaz okulu ile sertifikalı BaCuLit eğiticileri oldukları aktarılmıştır. Projenin sonuçları bir konferansta paylaşılması planlanmıştır.

Yuan ve Lee (2015), Eylem Araştırmasının öğretmenlerin mesleki gelişimi için güçlü bir yol iken bağlama ilişkin farklı güçlüklerle karşılaşılabilceğini aktarmıştır. Ancak, bu güçlükler konusunda öğretmenlere yardımcı olunabileceğini belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, üniversite araştırmacılarının desteğiyle öğretmenlerin araştırmaya ilişkin düşüncelerini değiştirmiştir ve eylem araştırmalarındaki bağlamsal sınırlılıklarla başa çıkmıştır. Bu ise, meslekî öğrenme ve gelişime neden olmuştur. Çalışma, ayrıca, Eylem Araştırmasının öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini teşvik etmek için nasıl kullanılabilceğine ilişkin çeşitli çıkarımlar sunmuştur.

Yurt dışında yapılan çalışmalar ele alındığında, bazılarının Eylem Araştırmasının niteliklerini ortaya koymaya çalışırken diğer çalışmaların ise Eylem Araştırmasını bir araç olarak benimsemiş ve araştırma deseni olarak kullanmışlardır. Bu çalışmaların amaçları arasında eğitimcilerin tutumlarının, inançlarının ve görüşlerinin tespit edilmeye çalışılmasının yanı sıra Eylem Araştırmasının hem mesleki gelişim programı olarak hem de var olan durumu iyileştirmek için kullanıldığı görülmektedir. Hem nitel hem de nicel veri toplama araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Bunların arasında rubrikler, günlükler, oturumların / görüşmelerin transkripsiyonları, performansa dair veriler, özetler, anekdot kayıtları ve ön-son testler yer almaktadır. Yapılan çalışmaların sonuçları olarak Eylem Araştırmasının faydalı, değerli ve geçerli bir mesleki gelişim modeli alternatif olabileceği, eğitim-öğretim uygulamalarının kavramsal değişimi için önemli olduğu, bu konuda hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimler verilmesi, deneyimli öğretmenlerin mesleki gelişim çabalarının ödüllendirilmesi gerektiği ve Eylem Araştırmasının farklı boyutlarıyla tartışılması için yeterince zaman ve desteğin ayrılması gerektiği, Eylem Araştırmasının öğretmenlerin bilgi ve kuramlar konusunda pasif rol üstlenmek yerine kendi sınıflarında ve okullarındaki değişimin uygulayıcıları olmasına olanak sağladığı, okul yöneticilerinin ise Eylem Araştırmasının uygulanabilmesi için imkan sağlaması gerektiği bir araştırma süreci sunduğu vb. olumlu özelliklerinden bahsetmiştir. Diğer taraftan K.E.A'nın mesleki gelişim için önemli bir araç iken okul genelinde etkili olmadığı da elde edilen sonuçlar arasındadır.

2.5.2. Alanda Yapılan Yurt İçi Çalışmalar

İskenderoğlu Önel (1998) “Eylem Araştırmasının Bir Öğretmen Geliştirme Modeli Olarak Öğretimde Yansıtıcı Olmada Etkisi” isimli çalışmada öğretmenlerin sınıflarında araştırma yürütmelerinin yansıtıcı öğretme yeteneklerinin gelişimini ve araştırmaya katılmanın öğretmenlerin mesleki gelişime dair tutumlarını ve öğrencilerden gelen geri bildirimlere karşı açık olma düzeylerine ne derece etki ettiğini araştırmıştır. Öğretmenlerin çalışmadan istifade ettikleri görülmüş ve sınıftaki problemlere karşı hassasiyet ve işbirlikli çalışmaya ve mesleki gelişime yönelik olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin, öğrencilerin geri bildirimlerine karşı daha sistematik yaklaştıkları gözlenmiştir.

Özdemir (2001) “Eylem Araştırmasının Öğretmenin Gelişimine Katkıda Bulunan Bir Araç Olarak Etkinliği” isimli çalışmada Eylem Araştırmasının öğretmenin gelişiminde ne düzeyde etkili olduğunu ve öğretime yaptığı değişimleri ve gelişimlerini araştırmıştır. Araştırmanın sonunda, Eylem Araştırmasının öğretimde değişiklikler yaptığını ve gelişmelere neden olduğunu ve öğretmenin düşüncelerinde, algılarında ve duygularında değişimlerin gözlemlendiği görülmüştür. Eylem Araştırmasının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aksoy (2003) “Eylem Araştırması: Eğitimsel Uygulamaları İyileştirme ve Değiştirmede Kullanılacak Bir Yöntem” isimli makalesinde Eylem Araştırması tanıtılmış ve gelişimi, aşamaları, veri toplama teknikleri ve faydaları açıklanmış ve Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliğini tartışmıştır. Araştırma sonucunda Eylem Araştırmasının ülkemizde eğitim sisteminin pek çok alanında kolaylıkla kullanılabileceği, başta araştırma yapmanın öğretmen ve yöneticilere zor ve uğraş gerektiren bir çalışma olarak görülebileceği belirtilmiştir.

Şimşek (2007) “İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Düzeyinde İngilizce Öğretimine Yönelik Bir Öğretmen Geliştirme Programı Eylem Araştırması” isimli doktora tez çalışmasında 1999 yılında müfredata konulan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf İngilizce dersine eğitim verilmeksizin ders vermesi istenen öğretmenler için “İlköğretim 4-5 düzeyine İngilizce Öğretimi” isimli bir öğretmen geliştirme programı uygulanmış ve sonuçları araştırılmıştır. Öğretmenlere ilk olarak anket gönderilmiş ve anket sonuçlarına ve programa katılan öğretmenlerin görüşlerin doğrultusunda bir hizmet içi eğitim çalışması pilot ve ana çalışma grubu şeklinde

uygulanmıştır. Çalışmada yapısalcılık ana teorem olarak benimsenmiş ve yapılandırılmış görüşme tekniği olan Repertory Grid kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretmeninde olması gereken niteliklere dair kişisel görüşlerinde yapısal ve içeriksel değişiklikler bulunmaktadır.

Kaya (2012) “Oluşturmacı Yaklaşımına Göre Düzenlenen İlköğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğrenmeye Etkisi: Bir Eylem Araştırması” isimli doktora tez çalışmasında oluşturmacı yaklaşıma göre hazırlanan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin tarihsel öğrenmeye etkisini bir Eylem Araştırması şeklinde incelemiştir. Araştırma pilot çalışma olarak planlanmış ve araştırmacının görev yaptığı resmi okulda 30 öğrenciyle bir yıl boyunca devam ettirilmiştir. Veri olarak oluşturmacı yaklaşıma göre hazırlanan materyaller, dokümanlar ve çalışma dosyaları kullanılmıştır. Dersler kayıt altına alınarak veri toplanmıştır. Veriler içerik, söylem ve yorumsal analizlerle incelenmiştir. Araştırma sonunda T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük programının uygulanabilir olduğu ve öğrencilerin sosyal, bilişsel ve duyuşsal becerilerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkkan (2008) “İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Bağlamında Görsel Kültür Çalışmaları: Bir Eylem Araştırması” isimli doktora tez çalışmasında ilköğretim okullarında Görsel Sanatlar dersinde yer alan görsel kültür çalışmalarının nasıl yapılacağını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 30 öğrenci üzerinde uygulanmış ama yedi öğrenci odak olarak seçilmiştir. İki ay süren uygulamalarda veri çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Veriler betimsel analiz ile çözümlenmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

Cavkaytar (2009) “Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Uygulanması: İlköğretim 5. Sınıfta Bir Eylem Araştırması” isimli doktora tez çalışmasında beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmede dengeli okuma yazma yaklaşımının etkilerini amaçlamış ve araştırma deseni olarak Eylem Araştırması seçilmiştir. Araştırmada altı öğrenci odak olarak belirlenmiş ve veri kaynağı olarak video kayıtları, yarı yapılandırılmış görüşme, yansıtıcı günlük, sınıf öğretmeni günlüğü, okuma anlama testi, kompozisyon testi ve dengeli okuma yazma yaklaşımı ders değerlendirme aracı belirlenmiştir. Verilerin analizinde SPSS ve Nvivo programlarından faydalanılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin yazılı anlatım ve okuma anlama becerilerinde gelişme

görülmüş, ürün ve süreç değerlendirme yönelik farklı değerlendirme araçlarından yararlanılmasının etkili olduğu ve dengeli okuma yazma bileşenlerinin öğrencilerin derse aktif katılımlarını olumlu etkilediği gözlenmiş ve son olarak bu yaklaşımın öğrencilerde derse karşı olumlu tutum geliştirdiği belirtilmiştir.

Kuzu (2009) “Öğretmen Yetiştirmede ve Mesleki Gelişimde Eylem Araştırması” isimli çalışmada Eylem Araştırmasının genel özelliklerini ve nasıl uyguladığını tanıtmakta ve öğretmen yetiştirme ile mesleki gelişimdeki önemine değinmektedir. Ayrıca, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü programlarında Eylem Araştırmasının nasıl dahil edilebileceği ve uygulanabileceğini tartışmıştır. Araştırma sonucunda, yetkin ve donanımlı bir şekilde yetiştirilen öğretim teknologlarının okullarında öğretmen araştırmacısı olarak görev yapabilecekleri ve yine okullarında Eylem Araştırmasının planlanmasında ve uygulanmasında öncülük edebilecekleri belirtilmiştir.

Yapalak (2009) “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin Tespiti ve Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması” isimli doktora tez çalışmasında ilköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme kavramları ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki bilgilerini belirlemeyi ve olası eksiklerini gidermeyi amaçlamıştır. Araştırma deseni olarak Eylem Araştırması ve veri toplamada görüşme ve gözlem tekniklerinden faydalanılmıştır. İlk görüşme sonrasında öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusunda yetersiz oldukları görülürken son görüşmede ölçme-değerlendirme ve alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olduklarının görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlik uygulamalarında bu bilgileri başarıyla uyguladıkları görüldüğü aktarılmaktadır.

Yuladı ve Doğan (2009) “Fen ve Teknoloji Dersinde Öğrencilerin Ev Ödevi Performansını Arttırmaya Yönelik Bir Eylem Araştırması” isimli makalelerinde Eylem Araştırması yöntemiyle öğretmenlerin sorunlarını tanımlamayı ve çözmeyi ve öğrencilerin ödev performanslarını arttırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 27 (yirmi yedi) 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. 1. dönem problemlerin nedenleri tanımlanmaya çalışılmış ve bir eylem planı hazırlanmış olup 2. dönem ise plan uygulamaya konulmuş ve değerlendirme yapılmıştır. Nitel ve nicel araçlar karma olarak kullanılmıştır. 1. dönem öğrencilerin ödevine karşı tutumları olumlu olmasına

rağmen performanslarının düşük olduğu görülmüştür. 2. dönem uygulama sonrasında ödev yapan öğrenci sayısında artış olmuş ancak ödevi doğru yapma konusunda önemli bir artış olmadığı belirlenmiştir. Eylemin kısmen başarılı olduğu görülmüş ve problemin çözümü için yeni eylem önerileri sunulmuştur.

Selanik Ay (2010) “Sosyal Bilgiler Dersinde Yerel Toplum Çalışmalarından Yararlanma: Bir Eylem Araştırması” isimli doktora tez çalışmasında ilköğretim okullarında Sosyal Bilgiler dersinde yer alan yerel toplum çalışmalarının nasıl uygulanacağına belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın öğretimi 13 (on üç) öğrenci üzerinde uygulanmış ama 3 (üç) öğrenci odak olarak seçilmiştir. Çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yerel toplum çalışmalarının nasıl yapılacağına dair bazı öneriler sunulmuştur. Ayrıca, yerel toplum çalışmalarıyla yapılan Sosyal Bilgiler dersi sonunda öğrenciler tutumlarında olumlu değişiklik gözlemlendiği belirtilmiştir.

Karadağ (2010) “İlköğretim Türkçe Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanması: Bir Eylem Araştırması” isimli doktora tez çalışmasında beşinci sınıfta Türkçe dersinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre nasıl uygulanabileceği belirlenmeye çalışılmış ve bu yaklaşımın öğrencilerin dil becerilerine etkisi ve bu derse karşı tutumlarına etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. On altı hafta devam eden uygulamada veri kaynağı olarak araştırmacı ve öğrenci günlükleri, tutum ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşmeler, fotoğraflar, video kayıtları ve öğrenci ürün dosyaları belirlenmiştir. Verilerin analizinde SPSS ve Nvivo programlarından faydalanılmıştır. Araştırma sonunda, beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme alanlarına ve öğrencilerin okuma ilgilerine uygun olarak farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kullanılmasının mümkün olduğu, Eylem Araştırması şeklinde yürütülen süreç boyunca farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun etkinliklerin öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine yönelik sürecin daha ayrıntılı ve derinlemesine gerçekleşmesine katkı sağladığı, öğrencilerin etkin katılımına katkı yaptığı, öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu etkilediği gibi olumlu etkiler yaptığı ortaya konulmuştur.

Sidekli (2010) “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme (Eylem Araştırması)” isimli doktora tez çalışmasında fiziki ve zihinsel problemi olmadığı halde sesli okuma ve anlama güçlüğü bulunan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin yapılandırıcı

yaklaşım etkinlikleriyle nasıl geliştirilebileceği araştırılmıştır. Araştırma deseni olarak Eylem Araştırması seçilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme ve verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sekiz öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmanın farklı aşamalarında testler uygulanmış, yapılandırıcı okuma ve anlama etkinlikleri hazırlanmış ve aşamalı olarak uygulanmıştır. Araştırma sonunda, uygulanan etkinliklerin öğrencilerin yaşadığı güçlüklerin iyileşmesinde ve okuma ve okuduğu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Korucu (2011) “Model Olarak Eylem Araştırmasının Bir İngilizce Öğretmeninin Mesleki Gelişiminde Kullanılması: Örnek Olay Çalışması” isimli çalışmada Eylem Araştırmasının bir İngilizce öğretmenin mesleki gelişimine katkısını araştırmıştır. Araştırmacı bir İngilizce öğretmeniyle Eylem Araştırması yürütmüştür. Araştırma on bir hafta sürmüştür. Araştırma sonunda; Eylem Araştırmasının mesleki gelişimin alan bilgisi, inanç, tutum ve öğretim uygulamalarında değişiklik ve gelişmelere neden olduğu ve dolayısıyla bir İngilizce öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özkan (2011) “Bir Profesyonel Gelişim Stratejisi Olarak Eylem Planının Uzun Süreli Etkileri” isimli çalışmada mesleki gelişim stratejisi olarak Eylem Araştırmasının uzun vadeli etkilerini araştırmıştır. Eylem Araştırmasının öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve sınıf uygulamalarındaki uzun vadeli etkileri ve yabancı dil olarak İngilizcenin konuşulduğu ortamda Türk öğretmenlerin eylem araştırmalarını uygulama biçimleri ve Eylem Araştırmasının en etkili biçimleri araştırılmıştır. Araştırma sonunda Eylem Araştırmasını uygulamanın öğretmenlerin sınıf uygulamalarına ve mesleki gelişimlerine uzun dönemde ve farklı yönlerden katkı yapabildiği tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin sistematik olarak Eylem Araştırmasını uyguladıkları ama sonuçlarını paylaşmadıkları ve bireysel Eylem Araştırması türünün daha yaygın kullanıldığını ortaya konulmuştur. Eylem Araştırmasının daha etkili kullanılabilmesi için destekleyici bir okul ortamında okul yönetiminin, danışmanın ve meslektaşların desteğini ve rehberliğini almalarının önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Eren-Kızılcık (2012) “Sistematik Yansıtmanın Akademik İngilizce Dersleri İle Bütünleşmesine Yapılandırıcı Bir Yaklaşım: Bir Eylem Araştırması” isimli doktora tez çalışmasında yansıtmanın üniversitede verilen akademik İngilizce dersleri ile sistemli bir biçimde bütünleştirilmesinin etkin öğrenmeyi nasıl desteklediğini

araştırmıştır. Üç sınıfta yetmiş öğrenciye uygulanan çalışma sırasında Eylem Araştırması sırasında, öğretmen-araştırmacı, öğretmenin ve öğrencilerin, performanslarını geliştirmek için ortaklaşa yansıtma yaptıkları etkileşimli yansıtma modeli geliştirmiştir. Yansıtma materyalleri hazırlanmış, değerlendirme için dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiş, öğrenciler yansıtıcı paragraflar yazmış, öğretmen-araştırmacı öz değerlendirme için yansıtıcı günlük tutmuştur. Veri kaynağı olarak öğrenci anketi, öğrenci yazıları ve sunumları, öğrencilerin yansıtıcı paragrafları, yansıtıcı etkinlik değerlendirmeleri ve yansıtıcı öğretmen günlüğü kullanılmıştır. Araştırma sonunda yapılan çalışmanın öğrencilerin performanslarına ilişkin farkındalıklarını arttırdığı, öz değerlendirme becerilerine katkı yaptığı ve güvenlerini arttırdığı görülmüştür.

Beyhan (2013) “Eğitim Örgütlerinde Eylem Araştırması” isimli makalesinde eğitim örgütlerinde Eylem Araştırmasının kullanımını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, Eylem Araştırmasıyla ilgili kavramsal bir çerçeve ortaya konulmaya çalışılmış, Eylem Araştırmasının tarihsel gelişimi ve eğitim örgütlerinde kullanımı ele alınmıştır. Eylem Araştırmasının pek çok gelişmiş ülkede kullanılırken ve bu alanda yayın ve çalışma yapılırken ülkemizde bu alanın yeni olduğu yayınların az olmasından anlaşıldığı belirtilmiştir. Ülkemizde yapılan çalışmalardan okullardaki öğretmen ve yöneticilere göre akademisyenlerin daha fazla ilgi gösterdiği belirtilerek bunun sebepleri irdelenmiştir. Eylem araştırmalarının öğretmene, öğrenciye ve topluma olan katkısından dolayı desteklenmesi gerektiği ve eğitim çalışmalarının teşvik edilmesi, maddi destek sağlanması ve konu ile ilgili araştırma sayısının artırılması önerilerinde bulunulmuştur.

Şakırgil (2014) “Bir Üniversitede Öğretmen Geliştirme Üzerine Eylem Araştırma (Action Research) Çalışması” yaptığı çalışmada üniversite hazırlık okulundaki öğretmenlerin Eylem Araştırması yaparak gelişimlerine katkıda bulunmayı ve aynı bağlamda öğretmen geliştirme biriminin nasıl kurulabileceğinin öğrenilmesini amaçlamıştır. Öğretmenlerin yer aldığı eylem araştırmalarının öğretmen olarak güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmalarına yardımcı olduğu ve öğretmenler kendi sınıflarında ne olduğunu anlamada daha emin olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, dersin en değerli ve eğlenceli unsurlarının grup tartışmaları olduğu, öğretmenleri gelişimlerinde öğretim ve sınıfları hakkında farklı şekilde düşünme

fırsatının ve 'nin bir parçası olarak yapılan etkinliklerin öğretmenlerin gelişimlerinde kendilerini teşvik ettiği görülmüştür.

Aydoğan ve Gündoğdu (2015) “The Reflections of a Responsibility Program Prepared for Primary School Students: An Action Research” (İlkokul Öğrencilerine Yönelik Hazırlanan Bir Sorumluluk Programının Yansımaları: Bir Eylem Araştırması) öğrencinin sorumluluk almaya ilişkin olumsuz davranışlarını en aza indirmeyi amaçlayan “Sorumluluk Programı”nın öğrenci üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma bir köy ilkokulunda yapılmıştır. İstenilmeyen davranış sergileyen dört öğrenci çalışmada yer almıştır. Altı sorumluluk alt boyutu ele alınmış ve eylem planı dört hafta uygulanmıştır. Gözlem ve görüşme formları ile veri toplanmış ve betimsel analiz yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin en çok arzu ettikleri görevleri etkin olarak yaptığı ve daha sorumlu davrandığı, bu nedenle verilen sorumluluğunun niteliğinin önem taşıdığı belirtilmiştir. İstenilmeyen öğrenci davranışlarının özel programlar ile öğretmen, aile ve rehber öğretmen aracılığı ile daha iyi seviye getirilebileceği önerilmiştir.

Keskin ve Kuzu (2015) “Development and Testing of a M-Learning System for the Professional Development of Academics Through Design-Based Action Research” (Tasarım Temelli Eylem Araştırmasıyla Akademisyenlerin Mesleki Gelişimi İçin Bir M-Öğrenmenin Geliştirilmesi ve Test Edilmesi) isimli makalelerinde, tasarım temelli Eylem Araştırmasıyla akademisyenlerin mesleki gelişimi için geliştirilen bir mobil öğrenme sistemini ve bu sistemi kullanan akademisyenlerin algılarını ve deneyimlerini incelemişlerdir. Akademisyenlerin birincil ve önemli mesleki gelişim ihtiyaçlarının bilimsel araştırma düzeyinde olduğu; geliştirilen sistemin bilimsel araştırmaya dair genel amaca uygun, erişilebilir, uyarlanabilir ve albenili olduğu; hem m-öğrenme hem de akademik destek sistemi olarak hizmet ettiği; içeriğinin tatmin edici olduğu ve sistemde kullanılan araçların faydalı olduğu bulunmuştur. Ayrıca, akademisyenlerin öğrenme için mobil teknolojileri kullanabildiği gözlenmiş ve böyle bir sistemin akademisyenlerin mesleki gelişimi için olumlu katkılar sağlayabileceği ifade edilmiştir.

Uzuner (2015) “Özel Eğitimden Örneklerle Eylem Araştırmaları” isimli makalesinde Eylem Araştırmasının tarihi, tanımları, varsayımları, nitelikleri, türleri, diyalektik döngüsü, geçerliği, güvenilirliği, analizi ve etik konularını irdelemiştir. Araştırmada özel eğitim alanındaki bazı Eylem Araştırması örneklerine yer verilmiştir.

Eylem araştırmalarının öğretmen eğitiminde ve mesleki gelişimdeki önemi tartişılmıştır. Araştırma sonucunda, eylem araştırmalarının öğretmenleri yetkili ve donanımlı hale getirdiği ve mesleki gelişime olanak sağladığı belirtilmiştir. Öğretmenler, aileler ve okul yönetimi için faydaları aktarıldıktan sonra özel eğitim alanında yaygınlaşmasının kaçınılmaz olduğu sonucuna varılmıştır.

Aksoy (2003), “Eylem Araştırması: Eğitimsel Uygulamaları İyileştirme ve Değiştirmede Kullanılacak Bir Yöntem” isimli çalışmasında Eylem Araştırmasının ülkemizde eğitimin farklı alanlarında rahatlıkla kullanılabileceğini belirtmektedir. Yerel problemlerle karşılaşılabilecek durumlarda veya birden fazla doğru çözümlünün olduğu durumlarda eylem araştırmalarıyla elde edilecek veriler doğrultusunda sağlıklı kararlar alınarak uygulamaya geçilebilir. Veriye dayalı sistemli çalışma yürüten öğretmen ve yöneticilerin karar organlarını etkileme güçlerinde de artış olacaktır.

Yılmaz ve Erkol (2015) “Using Word Processor as a Tool to Enhance the Teaching of Writing in a Turkish EFL Context: An Action Research” (Türk EFL Bağlamında Yazma Öğretimini İyileştirme Aracı Olarak Kelime İşlemci Kullanımı: Bir Eylem Araştırması) isimli makalelerinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin kompozisyon yazma performanslarının değerlendirilmesinde kağıt-kaleme karşın kelime işlemci kullanımının etkilerinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada deney grubunda kelime işlemci ve kontrol grubunda ise el yazısı kullanılmıştır. Araştırma sonunda, deney grubundaki öğrencilerin daha başarılı olduğu ve kelime işlemcinin performanslarını arttırmaya yardımcı olduğu bulunmuştur. Anket sonuçlarına göre öğrencilerde kelime işlemciye karşı olumlu tutum görölmüştür. Yazma öğretiminde düzenleme yapılırsa daha başarılı olunacağı önerisi sunulmuştur.

Türkiye’de yapılan araştırmalar, yurt dışındakiler gibi, nitelikleri bakımından farklılık göstermektedir. Bazıları mesleki gelişim modeli olarak Eylem Araştırmasından bahsederken, bazıları ise Eylem Araştırmasını bir araç olarak kullanmıştır. Nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmaların sonucunda Eylem Araştırmasının ilk başta zor gibi gözükebilmesine karşın öğretmenlerin mesleki gelişimi katkıda bulunduğu sonucu hakimdir. Araştırma deseni olarak Eylem Araştırmasının kullanıldığı durumlarda bazen sorunların çözümüne katkı sağladığı görölmüş, bazen de sonuçların kısmen başarılı olduğu ve yeni eylem önerilerinin sunulduğu tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin nasıl toplandığı, çözümlendiği ve yorumlandığı açıklanmıştır. Araştırmanın problemi, alt problemler, veri toplama araçları, yöntem ve teknik aşağıda Tablo 3.1’de sunulmuştur:

Tablo 3.1. Araştırma planı

Araştırma problemi	Alt problem	Veri Toplama Aracı	Yöntem ve Teknik
Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde Eylem Araştırması yönteminin katkısı nedir?	a) Eylem Araştırması yöntemi, Kirkpatrick program değerlendirme modelinin "Tepki" düzeyinde öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı nedir?	- Eylem Araştırması Eğitimi Genel Değerlendirme Formu - Eylem Araştırması Eğitimi Günlük Değerlendirme Formu	- Nitel ve Nicel - Betimsel istatistikler - Frekans analizi
	b) Eylem Araştırması yöntemi, Kirkpatrick program değerlendirme modelinin "Öğrenme" düzeyinde öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı nedir?	- M.E.B. Öz Değerlendirme Formu	- Nicel - Betimsel istatistikler
	c) Eylem Araştırması yöntemi, Kirkpatrick program değerlendirme modelinin "Davranış" düzeyinde öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı nedir?	- Eylem Araştırması Eğitimi Genel Değerlendirme Formu - Görüşme Formu	- Nitel ve – Nitel - Betimsel istatistikler - İçerik Analizi
	d) Eylem Araştırması yöntemi, Kirkpatrick program değerlendirme modelinin "Davranış" düzeyinde öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı nedir?	- Öğretmenlerin Yürüttükleri Eylem Araştırmaları	- Nitel

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Öğretmenlerin mesleki gelişiminde Eylem Araştırmasını ele alan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden “Durum Çalışması” deseni kullanılmıştır.

Bu çalışma deseninin özelliği derinlemesine sonuçlar ortaya konulabilir. Bu desende, nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılabilir. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin tek başına taşıyacağı sınırlılıkları daha az hale getirmek için, bu çalışmada da, her iki yöntem karma olarak kullanılmıştır. Karma yöntemin kullanılması ile birbirini doğrulayabilecek veri çeşitliliği sağlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006:288-290). Nicel yöntemler; veri toplama, analiz etme, yorumlama ve bir çalışmanın sonuçlarını yazma süreçlerini içerir. Nitel yöntemler ise geleneksel nicel yaklaşımlardan farklı olarak veri toplama, yorumlama ve rapor yazmayı içerir. Amaçlı örneklendirme, açık uçlu verilerin toplanması, metnin veya resimlerin analizi, bilginin şekiller ve tablolar halinde sunulması ve bulguların kişisel yorumlanması nitel yöntemlerde yer almaktadır. Karma yöntemler ise çalışmada hem nitel hem de nicel verilerin toplanması ve “karıştırılmasını” veya bütünleştirilmesini içerir (Creswell, 2013). Bu yaklaşımlar zıt kutuplar olarak görülmekten ziyade bir süreci farklı uçlarını temsil eder (Newman ve Benz, 1998; Akt. Creswell, 2013). Bir çalışma nicelden daha çok nitel olmaya meyillidir veya tersi şekilde nitelden daha çok nicel olmaya meyillidir. Karma yöntemler ise bu sürecin tam ortasında yer almaktadır (Creswell, 2013).

3.1.1. Araştırmanın Nitel Boyutu

Öğretmenlerin mesleki gelişiminde Eylem Araştırmasının katkısı incelenirken derinlemesine çalışma ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu durumun tespiti amaçlandığı için, araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden “durum çalışması”na örnek teşkil etmektedir. Nitel durum çalışması; veri çeşitliliği kullanarak bir olguyu kendi bağlamında keşfini kolaylaştıran bir araştırma yaklaşımıdır. Durum çalışmasında farklı yöntemler izleyen Yin ve Stake’in ortak noktası, her ikisinde de ilgi duyulan konu iyi keşfedilir ve olgunun özü açığa çıkarılır (Baxter ve Jack, 2008). Araştırmanın birinci aşamasında 25 kişilik pilot gruba ve sonrasında 6 kişilik nihai uygulama grubuna 18 saatlik Ö.M.G.E.A. eğitimi verilmiş ve öğretmenlerin eğitimin içeriğine ilişkin görüşlerine dair veriler günlük eğitim değerlendirme formlarındaki ve “Eylem Araştırması Eğitimi Genel Değerlendirme Formu”ndaki açık uçlu sorularla ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Nihai uygulama grubuna verilen eğitim sonrasında öğretmenlerin Eylem Araştırmasının kullanma sürecine ilişkin düşüncelerine dair veriler de görüşme yoluyla toplanmıştır.

3.1.2. Araştırmanın Nicel Boyutu

“Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Eylem Araştırması” eğitimin verildiği pilot ve nihai eğitim grubunun eğitim içeriğine ve Eylem Araştırması adımlarına ilişkin görüşleri “Eylem Araştırması Eğitimi Günlük Değerlendirme Formu” ve “Eylem Araştırması Eğitimi Genel Değerlendirme Formu”ndaki çoktan seçmeli sorular ve nihai eğitim grubuna uygulanan Milli Eğitim Bakanlığı (M.E.B.) tarafından hazırlanan “M.E.B. Öz Değerlendirme Formu” araştırmanın nicel boyutunu oluşturmaktadır. Toplanan verilerin betimsel analizi yapılmış ve ortaya çıkan bulgular yorumlanmış ve yorumlar üzerine önerilerde bulunulmuştur.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmada Eylem Araştırmasına dair verilen atölye çalışmasından kaynaklanabilecek olası sorunların saptanması ve minimize edilmesi amacıyla pilot gruba Ö.M.G.E.A. eğitimi verilmiş, daha sonra ise nihai gruba aynı eğitim verildiği için iki ayrı çalışma grubu bulunmaktadır. Her bir aşamada nitel ve nicel boyutlara ilişkin çalışma grupları ortaktır.

Ö.M.G.E.A. pilot grubunda 2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılı’nda Gaziantep ili merkezindeki bir özel okulundaki ilk ve ortaokulda gönüllü olan yirmi beş öğretmen ve anasınıfı yardımcı öğretmen yer almıştır. Pilot gruptaki öğretmenlerin branşlarına ve/ya görevlerine dağılımı Tablo 3.2’de sunulmuştur:

Tablo 3.2. Çalışma grubundaki öğretmenlerin branşlarına/görevlerine göre dağılımı

Görev/Branş	Sayı	Oran
Müdür Yardımcısı	1	% 4,00
Anasınıfı öğretmeni	10	% 40,00
Anasınıfı yardımcı öğretmeni	10	% 40,00
Rehber öğretmen	3	% 12,00
Toplam	25	%100,00

Ö.M.G.E.A. çalışma grubunu yine Gaziantep ilinde ancak kısıtlı imkanlara sahip bir resmi ortaokuldaki altı öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil olan ve farklı branşlardaki altı öğretmen, araştırmacı tarafından yapılan bir tanıtım sonrasında gönüllü olarak çalışmanın içerisinde yer almışlardır. Örnek olayların detaylı

analizlerinin yapılabilmesi için çalışma grubu sayısı küçük tutulmuştur. Araştırmada yer alan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 3.3'te sunulmuştur:

Tablo 3.3. Çalışma grubundaki öğretmenlere ilişkin bilgiler

No	Takma İsim	Kademe	Branş	Genel Kıdem	Okuldaki Kıdem	Eğitim durumu
1. Öğretmen	Elif Öğretmen	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	6	4	Yüksek Lisans
2. Öğretmen	Zeynep Öğretmen	Ortaokul	Matematik	4	4	Lisans
3. Öğretmen	Kamil Öğretmen	Ortaokul	Türkçe	6	4	Yüksek Lisans
4. Öğretmen	Ruşen Öğretmen	Ortaokul	Bilişim Teknolojileri	1	1	Lisans
5. Öğretmen	Çiğdem Öğretmen	Ortaokul	İngilizce	2	2	Lisans
6. Öğretmen	Nazlı Öğretmen	Ortaokul	Fen ve Teknoloji	2	2	Lisans

3.3. ARAŞTIRMA SÜRECİ

Ö.M.G.E.A. çalışması ilk olarak Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümündeki öğretim üyeleri ve araştırma görevlilerine yapılan bir brifingle başlamıştır. 24 Mart 2014 tarihinde yapılan iki saatlik bilgilendirme sunumun programı Tablo 3.4'te sunulmuştur. Seminer sonunda yapılan değerlendirmeler ve görüşler ileride yapılması planlanan atölye çalışmaları için ışık tutmuştur.

İkinci olarak, Ö.M.G.E.A. eğitimi programı öncesinde etkili hizmet içi eğitim programlarının / atölye çalışmalarının özellikleri araştırılmıştır. Bu kapsamda alanyazın taraması aşamasından saptanan Yvonne Steinert ve Marie-Noel Ouellet (2010) tarafından hazırlanan "A Workbook on Designing Successful Workshops" isimli çalışma "Başarılı Atölye Çalışmalarının Tasarlanması - Çalışma Kitabı" olarak araştırmacı tarafından İngilizceden Türkçeye tercüme edilmiştir. Çalışmada sunulan 15 adım içerisinde yer alan 11. Adım (Atölye çalışma ekibinin istihdamı ve hazırlanması) dışındaki adımlar eğitim sürecinde takip edilmiştir. Araştırma kapsamında herhangi bir kişinin istihdamı söz konusu olmadığı için bu adım atlanmıştır. Tercüme edilen kitapçık ile alanyazından edinilen bilgilerin sentezlenmesi ile oluşan Ö.M.G.E.A. eğitimi programının hazırlanması ve uygulanması sırasında takip edilen adımların yer aldığı "Başarılı Atölye Çalışmalarının Tasarlanması" Kitapçığı Atölye Çalışması Uygulama Adımları" Ek B.1'de sunulmuştur.

Üçüncü olarak, Ö.M.G.E.A. kapsamında pilot çalışma yapılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 3.4. Bilgilendirme sunumu programı

Zaman	Hedef / İçerik	Öğretim Yöntemleri	Doküman
5 dk	Eylem Araştırması'na Genel Bakış	Video Tartışma	https://www.youtube.com/watch?v=Og83f72_6Gw (1,51 dk)
10 dk	Tanım	(küçük grup çalışması) + genel grup kağıt parçalarına yazılan tanımların ortak özelliklerinin grup üyelerince belirlenmesi	E.A.K (Eylem Araştırması Kitapçığı) – Sayfa 1-2-3 tanımlar kesilerek gruplara dağıtılacak
5 dk	Tarihçe	Anlatım	Powerpoint Slayt 2-4, E.A.K s 5-6
10 dakika	Eylem Araştırması Türleri	Video Tartışma + (Anlatım)	https://www.youtube.com/watch?v=8jENIAS-V4Q (3,05 dk) ppt Slayt 5
5 dakika	Genel Özellikleri / Faydaları	(Sunum) + Tartışma	ppt Slayt 6 E.A.K s 9-12
15 dakika	Örnek Vaka Çalışmaları	(küçük grup çalışması) + genel grup tartışması	İlgili çalışmaların özetlerinin yer aldığı pdf ve doc dosyaları
3 dk	Araştırma sürecindeki beklentiler	(Sunum) + Soru-Cevap	E.A.K – sayfa 15
10 dk	Ara		
35 Dk	Eylem araştırmasının aşamaları	(Sunum) + Ödev (her grup için 1 vaka çalışması)	ppt 7-11 E.A.K 15-22
5 dk	Değerlendirme		Değerlendirme Formu

3.3.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Eylem Araştırması Eğitimi Pilot Çalışma

Ö.M.G.E.A. pilot çalışması ilk olarak eğitim programlarının hazırlanması ile başlamıştır. Bu bağlamda 18 – 23 Haziran 2014 tarihlerinde düzenlenen 23 saatlik pilot atölye çalışması programı (Tablo 3.5), haftalık program (Tablo 3.6) ve günlük programlar (Tablo 3.7, 3.8, 3.9 ve 3.10) hazırlanmıştır.

Tablo 3.5. Eylem araştırması atölye çalışması programı (pilot grup)

Zaman	Hedef / İçerik	Öğretim Yöntemleri
30 DAKİKA	GİRİŞ	
10 dakika	Tanıtım	(Sunum)
20 dakika	Tanışma Etkinlikleri	Bingo
165 DAKİKA	1. AŞAMA: PLANLAMA / KEŞİF	
30 dakika	Beyin Fırtınası tekniği	Açıklama + Grup çalışması
15 dakika	ARA	
30 dakika	Balık Kılıcı tekniği	Grup çalışması
30 dakika	Kavram haritası tekniği	Grup çalışması
15 dakika	ARA	
30 dakika	Problem belirleme tablosu	Bireysel çalışma
15 dakika	Ara değerlendirme	
220 DAKİKA	2. AŞAMA: BİLGİ TOPLAMA	
30 dakika	İnternet sitelerini tarama	
15 dakika	Ara değerlendirme	
15 dakika	ARA	
45 dakika	Kaynakları tarama, belirleme, okuma ve not çıkarma	+ Eğitim saatleri dışında okuma ve not çıkarma
15 dakika	ARA	
15 dakika	Notlardaki temaları belirleme	Notları düzenleme, gözden geçirme
15 dakika	1. taslak paragrafı oluşturma	
10 dakika	1. taslak paragrafı gözden geçirme ve yayına hazırlama	
15 dakika	ARA	
30 dakika	Kaynakçayı oluştur	
15 dakika	Ara değerlendirme	
225 DAKİKA	3. AŞAMA: EYLEM	
20 dakika	Kontrol listesi hazırlama	
10 dakika	Kontrol listesi hazırlama – tartışma	Diğer gruplarla
20 dakika	Görüşme soruları hazırlama ve görüşme yapma	
10 dakika	Görüşme soruları hazırlama ve görüşme yapma - tartışma	Diğer gruplarla
15 dakika	ARA	
20 dakika	Veri düzenleme çizelgeleri	
10 dakika	Veri düzenleme çizelgeleri - tartışma	Diğer gruplarla
20 dakika	Film izleme	
10 dakika	Film değerlendirme	
15 dakika	ARA	
20 dakika	Yazma değerlendirme	Genel
10 dakika	Yazma değerlendirme - tartışma	
20 dakika	Çevrimiçi anket ve düzey belirleme ölçekleri	
10 dakika	Çevrimiçi anket ve düzey belirleme ölçekleri - tartışma	Diğer gruplarla
15 dakika	Ara değerlendirme	
235 DAKİKA	4. AŞAMA: GELİŞTİRME / GÖZLEMLEME	
	Raporlama Önerileri	
45 dakika	Nitel verileri raporlaştırma	
15 dakika	ARA	

Tablo 3.6. (devam)

Zaman	Hedef / İçerik	Öğretim Yöntemleri
45 dakika	Nicel verileri raporlaştırma	
15 dakika	ARA	
	Eylem planı hazırlama	
30 dakika	Sonuçlar	
15 dakika	ARA	
30 dakika	Öneriler	
15 dakika	ARA	
	Rapor yazma	
20 dakika	Gazeteden editöre yazılmış mektup; dergiden paragraf	Öznelleştirme ve gereksiz sözcük ekleme
20 dakika	Hazine avı	Özlü iyi yazılmış yazı; kafa karıştırıcı paragraf; çok fazla fazladan sözcük ve cümlenin kullanıldığı bir paragraf; aşırı ön yargılı ya da öznel görünen bir paragraf
15 dakika	Hazine avı - tartışma	

Programların hazırlanması sonrasında eğitim içerikleri üzerinde durulmuş ve aşağıdaki bileşenler hazır hale getirilmiştir

- Bingo Oyun Kartı (Örnek) (Ek C.1). Pilot eğitimde katılımcıların birbirini tanıması amacıyla uygulanmış olan interaktif bir etkinliktir. Katılımcılara oyun kartından birer adet dağıtıldıktan sonra yatay, dikey veya çapraz olarak kutulardaki niteliklere sahip üç kişinin bulunması istenmiştir. Daha sonra, grup bireylerinden belirtilen özelliklere sahip kişileri tanıtmaları istenmiştir.

- Araç-Amaç Analizi (Ek C.2). Amaçtan yola çıkarak plan oluşturmaya ve revizesine uzanan bir süreç için kullanılan bir araçtır (Johnson, 2011).

- Problem Belirleme Tablosu (Ek C.3). Çalışılacak konunun belirlenmesi için mevcut ve istenen durumdan yola çıkarak ilgili unsurların da ortaya konulmasıyla problemin saptanmasının amaçlandığı bir araçtır (Johnson, 2011).

- Okullardaki Olası Sorunlar Listesi (Ek C.4). Çalışılacak konunun belirlenmesi için anahtar ifadelerin yer aldığı listedir (Johnson, 2011).

- Y.P.Ç. (Ek C.5). Problemin tanımlanması ve olası çözümlerin değerlendirilerek problemin çözülmesinin amaçlandığı bir araçtır (Johnson, 2011).

- (Katılımcı Öğretmenler İçin) Eylem Araştırması Bilgi Formu (Ek C.6). Eylem Araştırması eğitiminin amaçları ve aşamaları konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi için hazırlanmıştır.

- Eylem Araştırması Projesi Önerisi (Ek C.7). Pilot çalışma grubundaki katılımcıları bir başka öğretmen ile birlikte yapmak istedikleri bir eylem araştırmasının konusunun belirtildiği, araştırma sorularının sorulduğu, alanyazın taraması yaparak açıklamalı kaynakça oluşturdukları, yönteminin ve kaynaklarının belirtildiği bir öneri formudur (Johnson, 2011).

- Bir Eylem Araştırması İçin Kriterler (Ek C.8). Nitelikli bir Eylem Araştırmasında bulunması gereken kriterler yer almaktadır (Johnson, 2011).

- Alanyazın Taraması Aşamaları (Ek C.9). Alanyazın taramasının aşamaları liste olarak sunulmuştur (Johnson, 2011).

- Eğitim programının ve içeriğinin belirlenmesinden sonra eğitimin duyurulması ve gönüllü öğretmenlerin belirlenmesi amacıyla afiş (Ek C.10) hazırlanmıştır.

- Eylem Araştırması Günlük Değerlendirme Formları (Ek D). Yvonne Steinert ve Marie-Noel Ouellet (2010)'ten uyarlanan ve Ö.M.G.E.A. eğitiminin günlük olarak içeriği yer almaktadır.

- APA 6.0 Yazım Kuralları ve Kaynak Gösterme Biçimi Kitapçığı. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından düzenlenen APA 6.0 kitapçığı öğretmenlerin raporlarını yazımına rehberlik etmesi amacıyla kullanılmıştır.

Tablo 3.2'de belirtildiği üzere pilot çalışma grubunda 25 kişi yer almıştır. Eğitim süresince katılımcılardan öncesinde izin alınarak fotoğraf çekimi ve kamera kaydı alınmıştır. Eğitimden bazı görüntüler Ek C.11'de verilmiştir.

Eğitimin değerlendirilmesi için günlük ve genel eğitim değerlendirme formları ile birlikte yazılı ve görüntülü görüşler alınmıştır. Günlük ve genel eğitim değerlendirme formlarına ilişkin bilgi Bölüm 3.4.te verilmekle birlikte 5'li likert tipi bir ölçek olan formda yanıtlar "1: (Hiç iyi değil)" ile "5: (Çok iyi)" aralığında verilmiştir. Bu doğrultuda "1,00 – 1,80: Hiç iyi değil; 1,81 – 2,60: İyi değil; 2,61 – 3,40: Orta; 3,41 - 4,20: İyi ve 4,21 – 5,00: Çok iyi" olarak belirlenmiştir. Verilerin

Tablo 3.7. Eylem araştırması atölye çalışması haftalık programı (pilot grup)

TARİH	16.06.2014 PAZARTESİ	17.06.2014 SALI	18.06.2014 ÇARŞAMBA	19.06.2014 PERŞEMBE	20.06.2014 CUMA
SAAT AŞAMA /	PLANLAMA / KEŞİF	BİLGİ TOPLAMA	EYLEM	GELİŞTİRME / GÖZLEMLEME	YANSITMA / PAYLAŞMA
09:00-09:45	Tanışma / Beyin Fırtınası	İnternet Sitelerini Tarama	Kontrol Listesi / Görüşme	Nitel Verileri Raporlaştırma	Etkili Ve Etkisiz Sunular
10:00- 10:45	Balık Kılıçığı Tekniği	Kaynakları Tarama, Belirleme, Okuma	Veri Düzenleme Çizelgeleri	Nicel Verileri Raporlaştırma	Sunumlar / Performans
11:00-11:45	Kavram Haritası Tekniği	Notları Düzenleme	Film Değerlendirme	Sonuçlar / Öneriler	Genel Değerlendirme
12:00-12:45	Problem Belirleme Tablosu	Kaynakça	Yazma Değerlendirme	Rapor Yazma	Genel Değerlendirme

Tablo 3.8. Eylem araştırması pilot atölye çalışması günlük programları (1. Gün)

Oturum	Zaman	Hedef / İçerik	Açıklama	Gerekli Materyaller	Diğer
1. OTURUM	20 DAKİKA	GİRİŞ			
	10 dakika	Tanıtım	Eylem Araştırması ile ilgili genel bilgilendirme yapılacaktır.		
	10 dakika	Tanışma Etkinlikleri	Bingo kartları dağıtılır, 5 dakika süre verilir. Süre sonunda bingo yapanlardan 2 kişiye söz verilir.	Oyun kartları	
	120 DAKİKA	1. AŞAMA: PROBLEM TANIMLAMA			
	20 dakika	(Problemi Belirlemek) Problem Tanımlayıcı	İkili çalışma	Problem tanımlayıcı kartları	Problem, mevcut durumla ulaşılmak istenen durum arasındaki farktır.
	15 dakika	ARA			
2. OTURUM	20 dakika	(Problemi Belirlemek) Beyin Fırtınası tekniği	Grup çalışması: En az 15 olası eylem araştırması projesi	Flip-chart kağıtları	Önce düşün-sonra tartış; farklı fikirler iyidir; nicelik önemlidir; fikirleri birleştir ve geliştir
	20 dakika	(Çözümleri Bulmak) Y.P.Ç.		YPÇ adımları listesi	
	15 dakika	ARA			
3. OTURUM	20 dakika	(Çözümleri Bulmak) Araç - Amaç Analizi	+ Çözümün Test Edilmesi + Örneklerin yer aldığı notların katılımcılara verilmesi	AAA adımları listesi	
	220 DAKİKA	2. AŞAMA: BİLGİ TOPLAMA			
	45 dakika	İnternet sitelerini tarama	ERIC, Google Akademik, Akademik Dergiler (http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/e_gitim/dergi.html)	Alanyazın taraması ppt ; Alanyazın Taraması Aşamaları doc	
	15 dakika	ARA			
4. OTURUM	45 dakika	Kaynakları tarama, belirleme, okuma ve not çıkarma	Referans bilgilerini kaydetmek (APA Formatı)	Alanyazın taraması ppt ; Alanyazın Taraması Aşamaları doc	

Tablo 3.9. Eylem araştırması pilot atölye çalışması programı (2. Gün)

Oturum	Zaman	Hedef / içerik	Açıklama	Gerekli materyaller	Diğer
I. OTURUM	15 dakika	Buz kırıcı etkinlik	Tempoyu yakala		
	30 dakika	Kaynakları Tarama, belirleme, okuma ve not çıkarma / Temaları belirleme	Notları düzenleme, gözden geçirme	Alanyazın taraması ppt;Alanyazın Taraması Aşamaları doc	Yazarın en iyi yaptığı 3 şey. Yazı stili hakkında dikkat çeken hususlar
	15 dakika	ARA			
II. OTURUM	45 dakika	1. taslak paragrafı oluşturma, gözden geçirme ve yayına hazırlama			
	15 dakika	ARA			
III. OTURUM	45 dakika	Kaynakçayı oluşturma		Alanyazın taraması ppt; Alanyazın Taraması Aşamaları doc, APA el kitapçığı	
	165 DAKİKA	3. AŞAMA: VERİ TOPLAMA ve EYLEM			
IV. OTURUM	45 dakika	Saha notları		30 dakika boyunca öğretmenler gözlem yapacaklar	

Tablo 3.10. Eylem araştırması pilot atölye çalışması programı (3. Gün)

Oturum	Zaman	Hedef / İçerik	Açıklama	Gerekli Materyaller	Diğer
	165 DAKİKA	3. AŞAMA: VERİ TOPLAMA ve EYLEM			
I. OTURUM	15 dk	Buz kırıcı etkinlik	A'lar ve B'ler		Herkes A ve B olarak 2 kişi seçsin. Önce A'lara yakın B'lere uzak olmaya çalışılsın.
	10 dk	Önceki günü tekrar	Alıntı ve kaynak gösterme	Eylem araştırması ppt	
	45 dakika	Öğrenciler için Kontrol listesi hazırlama	İstenilen alan ve türde kontrol listesi hazırlama	Eylem araştırması ppt	
	15 dakika	ARA			
II. OTURUM	15 dakika	Görüşme	4-8 soruluk bir görüş me.		
	30 dakika	Çevrimiçi anket	Giriş ve 5 soruluk anket hazırlama	Eylem araştırması ppt	Google docs
	45 DAKİKA	4. AŞAMA: GELİŞTİRME / GÖZLEMLEME			
		Raporlama Önerileri			
	15 dakika	ARA			
III. OTURUM	30 dakika	Nitel verileri raporlaştırma (Tümevarım Analizi)	Saha Notları + 25 kelime		Temaların belirlenerek verilerin sayısallaştırılması
	30 dakika	Nicel verileri raporlaştırma	Kitaplar ve Filmler (Kıdem, Grup, Şehir)		
	15 dakika	ARA			
IV. OTURUM	20 dakika	Araştırma Değerlendirme	Ödev olarak verilen makaleler incelenecek	Eylem araştırması ppt	
	20 dakika	Eylem Araştırması Önerisi Hazırlama		Eylem Araştırması Projesi Önerisi	
	15 dakika	ARA			
V. OTURUM	45 dakika	Bulguları Raporlaştırma	Nitel bir araştırma bulunacak, incelenecek; kitap ve filmler ile ilgili sonuçlar raporlaştırılacak		

Tablo 3.11. Eylem araştırması pilot atölye çalışması programı (4. Gün)

Oturum	Zaman	Hedef / İçerik	Açıklama	Gerekli Materyaller	Diğer
I. OTURUM	15 DAKİKA	Buz kırıcı etkinlik “Sor Bakalım” “Süpermarket”	Kursiyerlere sınıfa sormak istedikleri 1 soru yazmaları istenir. Süpermarkete gittim ve ... aldım. (A-Z)	Küp kağıt ve kalem	
	20 dakika	Sonuçlar, Öneriler, Tartışma	Katılımcılardan çalışmalarına dair 3 sonuç; 3 öneri çıkarmaları istenecektir.	Ppt sunum	
	20 dakika	Yeni bir Plan veya Program Tasarlama	Misyon, Hedefler, Gerekçe Görmek istediğiniz bir değişim?	Ppt sunum	Misyon, hedef ve gerekçe ile belirtilir.
	15 dakika	ARA			
II. OTURUM	10 dakika	Rapor yazma	Dikkat edilecek hususlar üçlü gruplar halinde çalışılacak	Ppt sunum	
	20 dakika	Haberler	1. grup: Öznelleştirme ve gereksiz sözcük ekleme 2. grup: Özel bir üslupla raporlaştırma		2şerli gruplar halinde
	20 dakika	Video: Ders veya sunu (sunumun olumlu ve olumsuz yönleri)	http://www.youtube.com/watch?v=Dm3Vb0C5ke0		
	15 dakika	ARA			
III. OTURUM	45 dakika	Eylem Araştırmasını Sunma (Etkili sunumların ve genel kürsü becerilerinin özellikleri üzerine tartışma yapıldıktan sonra)	Amaç, Kuramsal Temel, Veri Toplama, Bulgular, Yargılar, Eylem planı, Sorular ve Tartışma / Sunu Değerlendirme Formu	sunu değerlendirme formu Öğretmek için önemli olan bir konu hakkında sunum / Ppt sunum	Her kişi veya grup, eylem araştırması projesini sunacaktır. Diğer katılımcılar sunu değerlendirme formunu kullanacaktır.
	15 dakika	ARA			
IV. OTURUM	25 dakika	Mesleki Gelişme için Stratejiler	+ Daha az ve daha fazla uygulanacak hususlar	Sunum + kişisel örnekler	
	5 dakika	Dersleri Kaydetmek	T-Çizelgesi		
	10 dakika	Genel Değerlendirme – Sözlü			
	15 dakika	ARA			
	15 dakika	Genel Değerlendirme – Yazılı			

analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Formun açık uçlu olarak yer alan bölümlerine ilişkin yanıtların ise frekans analizi yapılmıştır.

Pilot çalıştayda her günün sonunda uygulanan günlük eğitim formlarının sonuçları Tablo 3.11’de verilmiştir:

Günlük değerlendirme formu sonuçlarına bakıldığında iki günün sonuçları ortalama olarak “Çok iyi” ve iki günün sonucu ise “İyi” olarak ortaya çıkarken, genel ortalama ise “Çok iyi” olarak tespit edilmiştir. Hiçbir bileşenin ortalaması “İyi”nin altında çıkmamıştır. Yazılı görüşlerde belirtilen en faydalı bulunan bölümler Tablo 3.12’de gösterilmiştir:

Tablo 3.12. Pilot eylem araştırması eğitim günlük değerlendirme sonuçları

1. GÜN		
İçerik	Ort.	Sonuç
4. Beyin fırtınası	4,64	Çok iyi
9. Genel olarak bu çalışmayı ne kadar faydalı buldunuz?	4,62	Çok iyi
8. Kaynakları tarama, belirleme, okuma ve not çıkarma	4,57	Çok iyi
3. Problem belirleme tablosu	4,50	Çok iyi
7. İnternet sitelerini tarama	4,33	Çok iyi
5. Y.P.Ç.	4,27	Çok iyi
6. Araç-amaç analizi	4,18	İyi
2. Tanışma oyunu (bingo)	4,05	İyi
1. Tanıtım	3,90	İyi
Ortalama (4. Gün)	4,34	Çok iyi
2. Gün		
İçerik	Ort.	Sonuç
1. Buz kırıcı etkinlik (tempoyu yakala)	4,53	Çok iyi
4. Kaynakçayı oluşturma	4,11	İyi
2. Kaynakları tarama, belirleme, okuma ve not çıkarma / temaları belirleme	4,06	İyi
3. 1. Taslak paragrafı oluşturma, gözden geçirme ve yayına hazırlama	3,83	İyi
Ortalama (4. Gün)	4,13	İyi
3. Gün		
İçerik	Ort.	Sonuç
2. Öğrenciler için kontrol listesi hazırlama	4,56	Çok iyi
3. Görüşme	4,28	Çok iyi
1. Buz kırıcı etkinlik (a'lar ve b'ler)	4,00	İyi
6. Araştırma değerlendirm	4,00	İyi
5. Raporlama	3,94	İyi
7. Eylem araştırması önerisi hazırlama	3,94	İyi
8. Bulguları raporlaştırma	3,94	İyi
4. Çevrim içi anket	3,89	İyi
Ortalama (4. Gün)	4,07	İyi

Tablo 3.13. (devam)

		4. Gün	
	İçerik	Ort.	Sonuç
5.	Sunum teknikleri	4,73	Çok iyi
6.	Mesleki gelişme için stratejiler	4,73	Çok iyi
4.	Rapor yazma	4,52	Çok iyi
2.	Sonuçlar, öneriler, tartışma	4,48	Çok iyi
1.	Buz kırıcı etkinlik (Sor Bakalım)	4,43	Çok iyi
3.	Yeni bir plan veya program tasarlama	4,35	Çok iyi
Ortalama (4. Gün)		4,54	Çok iyi
Genel ortalama		4,27	Çok iyi

Tablo 3.14. Pilot eylem araştırması eğitiminde "en faydalı" olarak nitelendirilen bölümler

En faydalı bulunan bölümler	Sıklık
Yaratıcı Problem Çözme (Y.P.Ç.)	10
Makale araştırma, okuma, yayınlara ulaşma (not çıkarma) konusunda farkındalık oluşturu	9
Sunum teknikleri	8
İnternet sitelerini tarama	6
Gözlem	6
Öğrenciler için kontrol listesi hazırlama	6
Problem belirleme	5
Rapor yazma	5
Beyin fırtınası	4
Araç-Amaç-Analizi (AAA)	4
Mesleki gelişim için stratejiler	4
Grup çalışmaları ile birlikte düşünüp birlikte araştırıp karar vermek	2
Çözüme ulaşmak için birçok kaynaktan faydalanmak	2
Mesleki bilgileri güncellemek	2
Çevrim içi anket	2
Görüşme	2
Her bölümü ayrı ayrı faydalıydı (hepsi)	2
Yaşadığım sorunlara daha açık, bir daha tekrar etmeyecek şekilde cevap bulmak	1
Araştırma	1
Not çıkarma	1
Grup dinamiğinin oluşması	1
Bilinmeyen farklı yönlerin ortaya çıkması	1
Veri toplama aşaması	1
Genel	1
Fikir üretme, araştırma yönlerinin farklılıklarını öğrenmek	1
Kaynakçayı oluşturma	1
Araştırma değerlendirme	1
Makale inceleme	1
İnternette google'da yapılan araştırma	1
Eylem araştırması önerisi hazırlama	1
Mesleki anlamda kendimi geliştirmem	1
Eylem araştırmasının aşamalarını nasıl uygulayacağımız	1
Buz kırıcı etkinlik (Sor Bakalım)	1
Sonuçlar, öneriler, tartışma	1

Tablo 3.12'ye göre Y.P.Ç. teknikleri, kaynak tarama, sunum teknikleri, problem belirleme ve rapor yazma eğitimin en faydalı bulunan kısımları arasında yer

almaktadır. Yazılı görüşlerde belirtilen en az faydalı bulunan bölümler Tablo 3.13'te gösterilmiştir:

Tablo 3.12'de gösterilen ve katılımcılarca "en faydalı" görülen ile mukayese edildiğinde Tablo 3.13'te yer alan "en az faydalı" olarak nitelendirilen bölümlerin azlığı dikkat çekmektedir. Ayrıca, pek çok katılımcının bu bölümü boş bıraktığı da anlaşılmaktadır. "İnternet sitelerini tarama, tanışma oyunu ve öneri raporu hazırlama" katılımcılarca en az faydalı olarak görülen bölümler arasında yer almıştır. Yazılı görüşlerde katılımcılara eğitimi başkalarına önerip önermedikleri sorulmuştur. Sonuçları Tablo 3.14'te yer almaktadır:

Tablo 3.15. Pilot eylem araştırması eğitiminde "en az faydalı" olarak nitelendirilen bölümler

En az faydalı bulunan bölümler	Sıklık
İnternet sitelerini tarama	3
Tanışma oyunu	2
Eylem araştırması önerisi hazırlama	2
Akademik açıdan gelişme	1
Sanki zaman yeterli değildi	1
Makalelerde herhangi yeni bilgi öğrenmedim	1
Grupla ve bireysel yaptığımız çalışmalar	1
Makale oluşturma	1
Gözlem yapma	1
Kaynakları tararken makalenin alınması gereken bölümünü detaylı okumak	1
Buz kırıcı etkinlik (a'lar ve b'ler)	1
Görüşme	1
Araştırma değerlendirme	1
Buz kırıcı etkinlik (Sor Bakalım)	1
Rapor yazma	1

Tablo 3.16. Eylem araştırması eğitimini başkalarına önerir misiniz?

Gün	Önerir misiniz?	Sıklık
1. Gün	Evet	15
	Kesinlikle Evet	5
	Yanıtız	1
	Hayır	0
2. Gün	Evet	13
	Kesinlikle Evet	2
	Yanıtız	2
3. Gün	Hayır	1
	Evet	8
	Kesinlikle Evet	1
4. Gün	Hayır	0
	Evet	15
	Kesinlikle Evet	4
	Hayır	0

Tablo 3.15’te sunulan katılımcıların görüşlerine göre; eğitimin, çok büyük çoğunlukla başka eğitimcilere önerildiği görülmektedir. Bazı katılımcılar “Kesinlikle evet” diyerek eğitimi önerdiklerini vurgulayarak belirtirken dört günlük eğitimin sonunda ve her gün değerlendirme yapıldığı dikkate alındığında sadece iki kişinin “Hayır” demesi eğitimin diğer eğitimcilere de uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Katılımcılardan bazıları “mesleki gelişim için farklı kaynakları kullanmayı sağladığı için”, “fikir üretme ve kişiyi düşünmeye yöneltmesi”, “çalışmaya yeni başladık ancak bittiğinde faydalı olacağını düşünüyorum” ve “uygulayan olursa” şeklinde önerme sebeplerini sunmuştur.

Katılımcılara ayrıca “Neyi farklı yapabiliydiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen yanıtlar arasında “ısınma ve tanışma oyunu”, “programın tanıtımı”, “uzun zaman diliminde araştırmaya ve incelemeye fırsat verilmesi”, “daha uzun zamana yayma ve içselleştirerek çalışma”, “her aşamanın daha detaylı anlatılması, örneklendirilmesi, uygulanması ve görsellerle zenginleştirilmesi”, “beyin fırtınası uygulaması”, “3. maddedeki durum için ‘1. taslak paragrafı oluşturma, gözden geçirme ve yayına hazırlama’ belki biraz daha zaman verilebilirdi”, “kaynakları tarama kısmının daha detaylı olması”, “kaynakları tarama okuma not çıkarma uygulamalı olarak anlatılabilirdi” ve “Giriş Bölümü” yer almaktadır. Bu görüşlerden giriş ve tanıtım kısımları ve çalışmalara daha fazla zaman ayrılarak detaylandırılması dikkat çekmektedir.

Katılımcıların günlük değerlendirme formunda belirttikleri ilave yorumlar Tablo 3.16’da yer almaktadır:

Tablo 3.17. Pilot eylem araştırması eğitimine ilişkin ilave yorumlar

Gün	Görüş	Sıklık
1. Gün	Teşekkürler	8
	Mesleki gelişimin gerçekten çok önemli olduğu ve tekrar farkındalığı kazandırdığınız için	1
	Çok faydalı	1
	Celal hocamın konuya hakimiyeti harikaydı, sıkılmadan eğitim geçti.	1
	İlerleyen oturumlarda etkinliklere artı olarak bende farkındalık yaratacak bilgi paylaşımlarının olacağına inanıyorum.	1
2. Gün	Teşekkürler	5
	Hepsi çok faydalıydı	1
3. Gün	Teşekkürler	2
	Çok faydalıydı	2
4. Gün	Teşekkürler	4
	Elinize sağlık	1
	Her şey çok güzel	1
	Eylemlerin devamını diliyoruz	1
	Gayet güzeldi	1

Tablo 3.16’da görüldüğü şekilde katılımcıların belirttikleri tüm ilave görüşler olumludur. Çoğunlukla teşekkür şeklinde yer alan görüşler arasında eğitimin devamına ilişkin temenniler de yer almaktadır.

Dört günlük eğitimin sonunda katılımcılara ayrıca eğitim genel değerlendirme formu uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 3.17’de sunulmuştur:

Tablo 3.18. Pilot eylem araştırması eğitim değerlendirme formu sonuçları

A	Eğitimin Planlanması ve Programı	Sayı	Ort.	Düzye
A7	Eğitim ortamına ilişkin görüşünüz nedir?	24	4,92	Çok iyi
A6	İkramlara ilişkin görüşünüz nedir?	24	4,75	Çok iyi
A4	Eğitimcinin bilgili ve yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz?	24	4,63	Çok iyi
A5	Hizmet-içi eğitimde kullanılan materyal araştırma temelli miydi?	24	4,58	Çok iyi
A3	Hizmet-içi eğitimde kullanılan materyali faydalı buldunuz mu?	24	4,33	Çok iyi
B	Eğitimcilerin	Sayı	Ort.	Düzye
A1	Eğitimi keyifli buldunuz mu?	24	4,29	Çok iyi
A2	Eğitimde geçirdiğiniz süreye ilişkin görüşünüz nedir?	24	4,04	İyi
	BÖLÜM A - ORTALAMA	24	4,51	Çok iyi
B10	Eğitimin içeriğini güncel konu ve çalışmalarla ilişkilendirmesi	24	4,92	Çok iyi
B6	Motivasyonu sağlama ve iletişim kurma becerileri	24	4,88	Çok iyi
B8	Faaliyet programına uyması	24	4,88	Çok iyi
B9	Konuya uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanması	24	4,88	Çok iyi
B1	Konuya hakimiyeti (Alanında yeterli bilgi birikimine sahip olması)	24	4,83	Çok iyi
B11	Eğitimin içeriğini katılımcıların görev alanı ile ilişkilendirmesi	24	4,83	Çok iyi
B7	Konuyu daha etkili sunabilmek için gerekli olan araç-gereçleri	24	4,79	Çok iyi
B2	Konuyu uygun yöntem ve tekniklerle sunumu	24	4,71	Çok iyi
B3	Zamanı etkin ve verimli bir şekilde kullanması	24	4,63	Çok iyi
B5	Bilgiye ulaşma ve ilgili kaynakları kullanma konusunda katılımcıları	24	4,63	Çok iyi
B4	Konuları açık, anlaşılır ve katılımcıların seviyesine uygun işleme	24	4,58	Çok iyi
	BÖLÜM B - ORTALAMA	24	4,78	Çok iyi
C	Eğitim Sonu Kazanımlar	Sayı	Ort.	Düzye
C3	Eğitim yeni bilgi ve beceriler kazandırdı	24	4,88	Çok iyi
C7	Eğitim konuya olan ilgimi artırdı	24	4,79	Çok iyi
C4	Eğitim motivasyonumu artırdı	24	4,75	Çok iyi
C6	Eğitim meslektaşlarımla paylaşabileceğim yeni mesleki bilgi ve	24	4,67	Çok iyi
C5	Eğitim kurumumda uygulayabileceğim yeni bilgi ve beceriler	24	4,63	Çok iyi
C1	Eğitim mesleki gelişimime olumlu katkı sağladı	24	4,58	Çok iyi
C2	Eğitim kişisel gelişimime olumlu katkı sağladı	24	4,58	Çok iyi
	BÖLÜM C - ORTALAMA	24	4,70	Çok iyi
	GENEL ORTALAMA	24	4,66	Çok iyi

Tablo 3.17 incelendiğinde katılımcıların eğitimden oldukça memnun oldukları gözükmektedir. Formun her üç bölümü ve genel ortalama “çok iyi” olarak bulunmuştur. A Bölümü’ndeki “Eğitimde geçirdiğiniz süreye ilişkin görüşünüz

nedir?” sorusuna verilen “İyi” yanıtı dışındaki diğer tüm maddelere “çok iyi” yanıtı verilmiştir.

Özet olarak, hem günlük değerlendirme formlarına hem de eğitim genel değerlendirme formuna bakıldığında pilot Ö.M.G.E.A. eğitiminden katılımcıların olumlu görüşlerle ayrıldığı görülmektedir.

Pilot çalışma sonrasında 01-26 Aralık 2014 tarihlerinde temel eğitim programı düzenlenmiştir. Eğitimlerin sonrasında katılımcılara Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı ve tez danışmanı tarafından imzalanan katılım sertifikası (Ek C.12) verilmiştir.

3.3.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Eylem Araştırması Temel Eğitim

Programı

Eylem Araştırması pilot eğitimi verileri doğrultusunda temel eğitim programı yapılandırılmıştır. Temel eğitim programında daha derinlemesine çalışma yapılacağı için altı kişi çalışmaya dahil edilmiştir. Sayısal olarak pilot çalışma grubuna göre daha küçük bir grup ile çalışma yapılacağı için nihai grupla 18 (on sekiz) saatlik bir çalıştay ve devamında takip çalışması yapılmıştır. 01 – 26 Aralık 2014 tarihlerinde düzenlenen Eylem Araştırması Atölye Çalışması Programı (Temel Çalışma Grubu) Tablo 3.17’de sunulmuştur. Eğitim programı, katılımcı öğretmenlerin isteği doğrultusunda kendi okullarında yapılmıştır. Ancak, okulda bir seminer salonu bulunmadığı için eğitim, koşulların çok elverişli olmadığı Bilişim Teknolojileri sınıfında yapılmıştır. Mekanın darlığından dolayı buz kırıcı etkinlikler tam olarak yapılamamıştır. Eğitim öncesinde öğretmenlerden fotoğraf çekimi ve kamera kaydı konusunda izin istenmiştir. İlk günkü oturumlarda ara ara kamera kaydı alınırken, diğer oturumlarda öğretmenler fotoğraf çekimi ve kamera kaydı konusunda rahat hissetmediklerini belirttikleri için fotoğraf çekimi ve kamera kaydı yapılamamıştır.

18 saatlik yüz yüze eğitimin sonrasında, öğretmenler kendi ihtiyaçları doğrultusunda bir eylem araştırması konusu belirlemiş, eylem araştırma proje önerisi hazırlamış ve çalışmalarını yürütmüşlerdir. Bu süre zarfında öğretmenlerle irtibat halinde olunarak sorularına cevap verilmiştir. Mevcut araştırma kapsamında öğretmenlere bir Eylem Araştırması şablonu sunulmasına rağmen alanyazında belirtildiği üzere bazı esneklikler de sağlanmıştır (Johnson, 2011). Pilot çalışma grubundaki öğretmenler gibi, ana eğitim grubundaki katılımcı öğretmenlere de

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı ve tez danışmanı tarafından imzalanan katılım sertifikası takdim edilmiştir

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE TEKNİKLERİ

3.4.1. Eylem Araştırması Eğitimi Genel Değerlendirme Formu

Katılımcıların “Mesleki Gelişim için Eylem Araştırması Eğitimi” kapsamında öğretmenlerin eğitimin planlaması ve programı ile ilgili sorunların ve katılımcıların düşüncelerinin ve önerilerinin belirlenmesine yönelik olarak “Güney Marmara Kalkınma Ajansı” (G.M.K.A.) (t.y.) tarafından geliştirilen Eğitim Değerlendirme Formu, araştırma kapsamındaki eğitime uygun olarak güncellenerek kullanılmıştır (www.gmka.org.tr).

3.4.2. Eylem Araştırması Eğitimi Günlük Değerlendirme Formu

Katılımcıların “Mesleki Gelişim için Eylem Araştırması Eğitimi” kapsamında öğretmenlerin eğitimin içeriği ile ilgili sorunlarının ve katılımcıların düşüncelerinin ve önerilerinin belirlenmesine yönelik araştırmacı tarafından İngilizceden Türkçeye “Başarılı Atölye Çalışmalarının Tasarlanması” olarak tercüme edilen Steinert ve Quillet (2010)’in çalışma kitabından yer alan örnek değerlendirme formu, mevcut araştırma kapsamındaki eğitimin içeriğine uyarlanmış ve uygulanmıştır.

3.4.3. M.E.B. Öz Değerlendirme Formu

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından ulusal ve uluslararası uzmanlar ve paydaşlarının katkısı ile birlikte “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve “Özel Alan Yeterlikleri” hazırlanmıştır. Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmesi ve bireysel gelişim modellerini oluşturabilmeleri için araç, yöntem ve süreçleri içeren “Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu” 2007’de yayımlanmıştır (M.E.B., 2007).

Okul Temelli Mesleki Gelişim kapsamında öğretmenlerin kişisel ve mesleki yeterliklerini kendi bakış açılarıyla değerlendirmelerine olanak sağlamak üzere “Öz Değerlendirme Formu” hazırlanmıştır. Form, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri bağlamında “A. Kişisel Gelişim-Kişisel Değerler ve Mesleki Gelişim-

Tablo 3.19. Eylem araştırması atölye çalışması programı (temel çalışma grubu)

Tarih / Saat	12:40-13:25	13:40-14:25
01.12.2014	Tanıtım / Tanışma / Problem Tanımlayıcı	Beyin Fırtınası / Yaratıcı Problem Çözme
05.12.2014	Araç-Amaç-Analizi / İnternet Sitelerini Tarama	İnternet Sitelerini Tarama / Kaynakları Tarama, belirleme, okuma ve not çıkarma
08.12.2014	Temaları belirleme / 1. taslak paragrafı oluşturma, gözden geçirme ve yayına hazırlama	Öğrenciler için kontrol listesi hazırlama
12.12.2014	Kaynakçayı oluşturma	Saha notları
15.12.2014	Görüşme / Çevrim İçi anket	Raporlama
19.12.2014	Araştırma Değerlendirme / Eylem Araştırması Önerisi Hazırlama	Bulguları Raporlaştırma
22.12.2014	Sonuçlar, Öneriler, Tartışma	Yeni bir Plan veya Program Tasarlama
26.12.2014	Etkili sunumlar	Mesleki Gelişme için Stratejiler / Dersleri Kaydetmek / Sertifika Töreni ve Kutlama

Mesleki Değerler, B. Öğrenciyi Tanıma, C. Öğrenme-Öğretme Süreci, D. İzleme ve Değerlendirme, E. Okul-Aile Toplum İlişkileri ve F. Program ve İçerik Bilgisi” olmak üzere altı boyuttan oluşmaktadır (M.E.B., 2007).

3.4.4. Görüşme Formu

Öğretmenlerin Eylem Araştırması ile bilgi, beceri ve tutumlarını ne düzeyde davranışa dönüştürdüğünü veya gerçek yaşama transfer edilebildiğinin tespit edilebilmesi amacıyla M.E.B. Öz Değerlendirme Formu’ndaki başlıklar esas alınarak araştırmacı tarafından yazılı olarak tam yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme soruları aşağıda sunulmuştur:

1. Eylem Araştırmasının alan bilgisi açısından mesleki gelişiminize etkisi nedir?
2. Eylem Araştırmasının pedagojik açıdan mesleki gelişiminize etkisi nedir?
3. Öğrenenlere dair bilgi gelişimi açısından etkisi nedir?
4. Öğretim Metodolojisi açısından etkisi nedir?
5. Öğretim Programı açısından etkisi nedir?
6. Genel pedagojik bilgi açısından etkisi nedir?
7. İçinde bulunulan okul ortamına etkisi nedir?
8. Kendini Bilme (tanıma) açısından etkisi nedir?

Görüşme sorularına yanıtların alınması için Google docs, e-posta, yazılı sunum gibi farklı araçlar kullanılmıştır. Bu şekilde öğretmenlerin en rahat edeceği şekilde görüşlerini sunmaları amaçlanmıştır. İhtiyaç olduğu durumlarda yüz yüze görüşme ve/ya telefon görüşmesi ile soruların içeriği hakkında daha detaylı bilgi verilmiştir.

3.4.5. Eylem Araştırması Projesi için Değerlendirme Aracı

Nihai eğitim grubundaki öğretmenlerin yürüttükleri eylem araştırmalarının değerlendirilmesinde Madden (2011)’in çalışmasında yer verdiği Pearl (2008) tarafından uyarlanan Miller (2000)’in “Eylem Araştırması Projesi için Değerlendirme Aracı” (Ek F.1) isimli dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarında eylem araştırmalarının değerlendirilmesi aşağıdaki altı adım halinde ele alınmıştır:

1. Adım: Problemi, Hedef Öğrencileri ve Verileri Tanımla
 - Araştırmanın amacı
2. Adım: Eylem Araştırması Planı'nı Geliştirme ve Uygulama
 - Mesleki işbirliği ve kaynaklar
 - Plan
3. Adım: Verileri Toplama
 - Veri ve Kanıt Kaynakları
4. Adım: Verileri Düzenleme
 - Sonuçlar
5. Adım: Verileri Analiz Etme ve Sonuç Çıkarma
 - Öğretimsel Kararlar ve Mesleki Yansıtma
6. Adım: Bulguları Yaygınlaştırma
 - Sonuçları Paylaşma

3.5. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Durum çalışmalarında geçerlik ve güvenilirlik sorunlarının önüne geçebilmek için araştırılan durumla etkileşim süresi uzatılabilir. Farklı veri toplama araçlarının kullanılması ile veri çeşitliliği sağlanabilir. Araştırmacı, elde ettiği soruları katılımcılarla paylaşabilir ve elde edilen sonuçlar konusunda aynı alandaki uzmanların görüşüne başvurulabilir (Merriam, 1990; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006:).

Araştırma kapsamında ele alınan durum ile etkileşim süresi uzun tutulmuştur. Yapılan eğitimle birlikte öğretmenlere eylem araştırmalarını yapmaları için yaklaşık 6 (altı) ay süre ayrılmıştır. Çalışmada hem nitel hem de nicel farklı veri toplama araçları bir arada kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, katılımcı öğretmenlerle paylaşarak elde edilen sonuçları kendi durumları ile örtüşüp örtüşmediği görüşülmüştür. Son olarak, konu ile ilgili alanyazındaki çalışmalar detaylı olarak incelenmiştir.

Yin (1984)'e göre bir araştırma desenini daha nitelikli hale getirebilmek için yapı geçerliğinin, iç ve dış geçerliğinin ve güvenilirliğin sağlanması gerekir. Yapı geçerliği konusunda, durum çalışmalarında araştırmacının öznel yargılarının işe karışması riski ile objektifliğin ortadan kalkma olasılığı belirir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006:288-290). Bu çalışmada, nitel verilerin analizinde yapılan içerik analizleri iki uzmanın görüşüne başvurulmuş ve kategorilendirme ve alt temaların

isimlendirilmesi teyit edilmiştir. Eylem araştırmalarının değerlendirilmesinde araştırmacının dışında iki uzman, değerlendirici rolünü üstlenmiştir.

İç geçerliğin sağlanabilmesi için araştırmacı elde edilen sonuçlara nasıl ulaşıldığını açıkça aktarması gerekir (Yin, 1984; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006: : 288-290). Araştırmanın sonuçlar kısmı, gerekçelendirilerek belirtilmiştir. Dış geçerliğin sağlanabilmesi sonuçların genellenmesi ile ilgilidir. Durum çalışmalarında istatistiksel genelleme yerine analitik genelleme yapılabilir. Evrene dair değil teoriye yönelik genelleme yapılabilir (Yin, 1984; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006: 288-290). Bu çalışmada, ulaşılan sonuçlarda evrene dair bir genelleme bulunmamaktadır. Bunun yerine, kurama dair çıkarımlar yapılmıştır.

Güvenirlik, bir çalışmanın başka bir araştırmacı tarafından da tekrarlanması durumunda aynı veya benzer sonuçların elde edilmesine ilişkindir. Durum çalışmalarında güvenilirliğin artırılabilmesi için izlenen süreçler net bir şekilde izah edilmeli ve belgelerle desteklenmelidir. (Yin, 1984; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006:288-290). Bu çalışmada, her aşama detaylı olarak anlatılmaya çalışılmıştır. Çalışmada kullanılan neredeyse tüm belgeler çalışmanın içerisinde ve/ya eklerde paylaşılmıştır.

3.5.1. Geçerliğe İlişkin Tehditler

3.5.1.1. Uygulayıcı etkisi

Değerlendirme formlarına verilen yanıtların eğitim grubunda yer alan öğretmenlerin asıl düşünceleri olduğu kabul edilmektedir. Öğretmenlerin yaptıkları eylem araştırmalarına ilişkin sunduğu raporlar ve dokümanlar beyanlarının doğru olduğu kabul edilmektedir.

3.5.1.2. Katılımcıların geçmiş deneyimleri

Öğretmenler araştırma sırasında Eylem Araştırması dışında başka eğitimlere katılmış olabilir veya kendilerine sunulan yenilik dışında farklı kaynaklar okumuş olabilir. Bu ise çalışmadaki bulgulara etki etmiş olabilir.

3.6. VERİLERİN ANALİZİ

3.6.1. Eylem Araştırması Eğitimi Genel Değerlendirme Formu Verilerinin Analizi

5’li likert tipi bir ölçek olan formda yanıtlar 1 (Hiç iyi değil) ile 5 (Çok iyi) aralığında verilmiştir. Bu doğrultuda 1,00 – 1,80: Hiç iyi değil; 1,81 – 2,60: İyi değil; 2,61 – 3,40: Orta; 3,41 - 4,20: İyi ve 4,21 – 5,00: Çok iyi olarak belirlenmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır.

3.6.2. Eylem Araştırması Eğitimi Günlük Değerlendirme Formu Verilerinin Analizi

5’li likert tipi bir ölçek olan formda yanıtlar “1: (Hiç iyi değil)” ile “5: (Çok iyi)” aralığında verilmiştir. Bu doğrultuda “1,00 – 1,80: Hiç iyi değil; 1,81 – 2,60: İyi değil; 2,61 – 3,40: Orta; 3,41 - 4,20: İyi ve 4,21 – 5,00: Çok iyi” olarak belirlenmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Formun açık uçlu olarak yer alan bölümlerine ilişkin yanıtların ise frekans analizi yapılmıştır.

3.6.3. M.E.B. Öz Değerlendirme Formu Verilerinin Analizi

Yeterliklerin değerlendirilmesinde 1 (Kesinlikle Geliştirmeliyim) ve 5 (Çok Yeterliyim) aralığı kullanılmaktadır. Bu doğrultuda “1,00 – 1,80: Kesinlikle Geliştirmeliyim; 1,81 – 2,60: Geliştirmeliyim; 2,61 – 3,40: Kabul Edilebilir Düzeydeyim; 3,41 - 4,20: Yeterliyim ve 4,21 – 5,00: Çok Yeterliyim” olarak belirlenmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır.

3.6.4. Görüşme Formu Verilerinin Analizi

Soruların analizinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinin asıl amacı, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir. Bu amaca ulaşmak için veriler kavramsallaştırılır, bunun ardından bu kavramlara göre veriler yeniden düzenlenir ve veriyi açıklayan temalar belirlenir. Bu kavramlar ve temalar sayesinde olgular daha iyi düzenlenebilir veya anlaşılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006:288-290).

İçerik analizinde temel olarak, birbirine benzeyen veriler kavramlar ve temalar altında bir araya getirilir ve bunlar okuyucu tarafından anlaşılabilir şekilde

düzenlenir ve yorumlanır. İlk yapılması gereken işlem verilerin kodlanmasıdır. Elde edilen bilgiler anlamlı bölümlere ayrılır ve bu bölümler anlamlı şekilde adlandırılır yani kodlanır. Bu kodlama bazen daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılır, bazen verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılır veya genel bir çerçeve içerisinde yapılır. Daha sonra, bu kodları kategoriler altında bir araya getirebilecek temaların bulunması gereklidir. Bunun için kodlar arasındaki ortak noktalar bulunur. Verilerin derinliğine ve içeriğine göre bazen birden fazla düzeyde tematik kodlama yapılabilir. Üçüncü olarak, elde edilen veriler, kodla ve temalara göre düzenlenir ve tanımlanır. Araştırmacı mümkün olduğu kadar tanımlayıcı rol üstlenir ve bulguları kendi görüş ve yorumları olmaksızın sunar. Son olarak, elde edilen bulgular yorumlanır ve sonuç çıkarılır. Bu aşamada araştırmacıda bulgular arasındaki ilişkileri açıklaması, neden-sonuç bağlantılarını kurması, sonuçlar çıkarması ve çıkarılan sonuçların önemine dair açıklamalar yapması beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 288-290).

3.6.5. Eylem Araştırması Projelerinin Değerlendirilmesi

5 (beş) üzerinden puanlamanın yapıldığı dereceli puanlama anahtarında, 3 puan “Kriterleri Karşılıyor”, 1-2 puan “Kriterlerin Altında” ve 4-5 puan “Kriterlerin Üzerinde” olarak belirtilmiştir.

Dereceli puanlama anahtarı kullanılmadan önce, ilk olarak Türkçe’ye tercüme edilerek kullanılması konusundan Cynthia Pearl’den yazılı izin alınmıştır (Ek F.2). Daha sonra, dereceli puanlama anahtarı önce İngilizceden Türkçeye (Ek F.3) ve daha sonra Türkçeden İngilizceye (Ek F.4) 15 yıllık İngilizce öğretmenliği deneyimi bulunan iki öğretmen tarafından tercüme edilmiştir. Son olarak, orijinal İngilizce dereceli puanlama anahtarı ile çeviri güvenilirliğinin sağlanması için Türkçeden İngilizceye tercüme edilen dereceli puanlama anahtarı İrlandalı bir İngilizce öğretmeni tarafından kontrol edilmiş ve anlamı değiştirmeyen ama farklı kullanılan beş kelimedeki farklılığa dikkat çekmiştir (Ek F.5). Önerilen değişiklikler sonrasında Eylem Araştırması Projesi için Değerlendirme Aracı’nın Türkçeden İngilizceye çevirisinin son hali Ek F.6’da sunulmuştur.

Eğitim Programları ve Öğretim’den ve Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi doktora mezunu iki kişi tarafından ayrı ayrı eylem araştırmalarının değerlendirilmesinde çeviri güvenilirliği sağlanan dereceli puanlama anahtarını kullanmışlardır. Değerlendiriciler ileri düzeyde İngilizce bilgisine sahip oldukları için

hem orijinal İngilizce rubriği hem de Türkçeye tercümesini birlikte kullanmışlardır. Değerlendiriciler değerlendirmeleri ayrı ayrı yaptıktan sonra örtüşen ve farklılaşan puanlar tespit edilmiştir. Sonra önce birinci araştırmacıya ikinci araştırmanın puanları gösterilmiş ve daha sonra ikinci değerlendiriciye birinci değerlendiricinin puanlamaları gösterilerek görüşlerini güncellemek isteyip istemedikleri sorulmuştur. İkinci defa puanlama sonrasında dört maddenin dışında uzlaşma sağlanmıştır. Bu durumda değerlendirme güvenilirliğinin %88,88 olduğu görülmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. BULGULAR

Araştırmanın problemi “Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde Eylem Araştırması yönteminin katkısı nedir?” biçiminde ifade edilmiştir. Eğitime katılan öğretmenlerin gelişimsel sürecine göre alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Birinci (“Elif”) Öğretmene İlişkin Bulgular

4.1.1.1. “Tepki” düzeyine ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi Eylem Araştırması yönteminin Kirkpatrick program değerlendirme modelinin "Tepki" düzeyinde öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı hakkındadır. Birinci alt probleme dair Elif Öğretmenin “Eylem Araştırması Eğitimi Günlük Değerlendirme Formu” sonuçları Tablo 4.1’de sunulmuştur:

Tablo 4.1. Eylem araştırması eğitimi günlük değerlendirme formu sonuçları (Elif Öğretmen)

No	Maddeler	Yanıt	Düzyey
7	Kaynakları tarama, belirleme, okuma ve not çıkarma	5	Çok iyi
4	Yaratıcı Problem Çözme	5	Çok iyi
17	Bulguları raporlaştırma	5	Çok iyi
20	Rapor yazma	5	Çok iyi
5	Araç-Amaç-Analizi	5	Çok iyi
14	Raporlama	5	Çok iyi
18	Sonuçlar, Öneriler, Tartışma	5	Çok iyi
6	İnternet sitelerini tarama	5	Çok iyi
19	Yeni bir plan veya program tasarlama	5	Çok iyi
15	Araştırma değerlendirme	5	Çok iyi
1	Tanıtım	4	İyi
2	Problem Belirleme Tablosu	4	İyi
11	Öğrenciler için kontrol listesi hazırlama	4	İyi
3	Beyin Fırtınası	4	İyi
8	Kaynakları tarama, belirleme, okuma ve not çıkarma, temaları belirleme	4	İyi

Tablo 4.1. (devam)

No	Maddeler	Yanıt	Düzye
22	Mesleki Gelişme için stratejiler	4	İyi
10	Kaynakçayı oluşturma	4	İyi
13	Çevrim içi anket	3	Orta
12	Görüşme	3	Orta
21	Sunum teknikleri	3	Orta
9	1. Taslak paragrafi oluşturma, gözden geçirme ve yayına hazırlama	3	Orta
16	Eylem araştırması öneri formu hazırlama	3	Orta
	Ortalama	4,23	Çok iyi

Tablo 4.1'e göre Elif Öğretmenin Ö.M.G.E.A. eğitiminden genel olarak memnun kaldığı gözükmektedir. Eğitimin bileşenlerinin yaklaşık yarısını "çok iyi" olarak değerlendirirken "Çevrim içi anket, Görüşme, Sunum teknikleri, 1. taslak paragrafi oluşturma, gözden geçirme ve yayına hazırlama ve Eylem Araştırması öneri formu hazırlama" içerikleri için "orta" düzey değerlendirmesini yapmıştır.

Elif Öğretmen, günlük değerlendirme formunda açık uçlu olarak sorulan sorularda en faydalı olarak "görüş alışverişinde bulunabilme, farklı problemleri görebilme" olarak belirtmiştir. En az faydalı gördüğü durumları ise "pasif kaldığı durumlar" olarak belirtmiştir. Çalışmayı meslektaşlarına da önerdiğini ifade eden Elif Öğretmen "daha farklı eğitim ortamlarının gözlenip karşılaştırmalar yapılabileceğini" önermiştir.

Birinci alt probleme dair Elif Öğretmenin "Eylem Araştırması Eğitimi Genel Değerlendirme Formu" sonuçları Tablo 4.2'de sunulmuştur:

Tablo 4.2'ye göre Elif Öğretmenin Ö.M.G.E.A. eğitimini her iki bölüm açısından da genel olarak "çok iyi" olarak değerlendirdiği görülmektedir. Araştırmacı öğretmen sadece "Eğitimde geçirdiğiniz süreye ilişkin görüşünüz nedir?" maddesinde "Orta" olarak görüş belirtirken diğer tüm maddelere "çok iyi" veya "iyi" olarak görüş belirtmiştir.

Elif Öğretmenin günlük değerlendirmelerindeki "çok iyi" olan görüşünün genel değerlendirmede bu sefer daha yüksek bir puanla yine "çok iyi" olarak yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4.2. Eylem araştırması eğitimi genel değerlendirme formu sonuçları (Elif Öğretmen)

A	Eğitimin Planlanması ve Programı	Yanıt	Düzy
6	İkramlara ilişkin görüşünüz nedir?	5	Çok iyi
7	Eğitim ortamına ilişkin görüşünüz nedir?	5	Çok iyi
5	Hizmet-içi eğitimde kullanılan materyal araştırma temelli miydi?	5	Çok iyi
4	Eğitimcinin bilgili ve yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz?	4	İyi
A	Eğitimin Planlanması ve Programı	Yanıt	Düzy
1	Eğitimi keyifli buldunuz mu?	4	İyi
3	Hizmet-içi eğitimde kullanılan materyali faydalı buldunuz mu?	4	İyi
2	Eğitimde geçirdiğiniz süreye ilişkin görüşünüz nedir?	3	Orta
	Ortalama	4,29	Çok iyi
B	Eğitimcilerin	Yanıt	Düzy
6	Motivasyonu sağlaması ve iletişim kurma becerileri	5	Çok iyi
7	Konuyu daha etkili sunabilmek için gerekli olan araç-gereçleri yerinde ve zamanında kullanması	5	Çok iyi
8	Faaliyet programına uyması	5	Çok iyi
9	Konuya uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanması	5	Çok iyi
5	Bilgiye ulaşma ve ilgili kaynakları kullanma konusunda katılımcıları bilgilendirmesi	5	Çok iyi
1	Konuya hakimiyeti (Alanında yeterli bilgi birikimine sahip olması)	5	Çok iyi
3	Zamanı etkin ve verimli bir şekilde kullanması	4	İyi
10	Eğitimin içeriğini güncel konu ve çalışmalarla ilişkilendirmesi	4	İyi
11	Eğitimin içeriğini katılımcıların görev alanı ile ilişkilendirmesi	4	İyi
2	Konuyu uygun yöntem ve tekniklerle sunumu	4	İyi
4	Konuları açık, anlaşılır ve katılımcıların seviyesine uygun işlemesi	4	İyi
	Ortalama	4,55	Çok iyi

4.1.1.2. “Öğrenme” düzeyine ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi Eylem Araştırması yönteminin Kirkpatrick program değerlendirme modelinin "Öğrenme" düzeyinde öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı hakkındadır. Öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarındaki değişiklikler öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Değerlendirme, Eylem Araştırması eğitimi öncesinde ve öğretmenlerin kendi eylem araştırmalarının bitiminde ön test – son şeklinde yapılmıştır. İkinci alt probleme dair Elif Öğretmenin M.E.B. Öz Değerlendirme Formu sonuçları Tablo 4.3'te sunulmuştur:

Tablo 4.3'e göre Elif Öğretmenin yaptığı öz değerlendirme eğitim sonrasında oldukça olumlu bir değişikliğe uğramıştır. Ö.M.G.E.A. eğitimi öncesinde öğretmenimiz genel olarak “Kabul edilebilir düzeydeyim” değerlendirmesini yaparken, eğitim sonrasında “Çok yeterliyim” şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 4. 3. M.E.B. öz değerlendirme testi sonuçları (Elif Öğretmen)

Test Maddeler	Öz Değerlendirme Ön Test		Öz Değerlendirme Son Test	
	Ort.	Düzy	Ort.	Düzy
Kişisel Gelişim	3,64	Yeterliyim	4,00	Yeterliyim
Okulun iyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama	2,38	Geliştirmeliyim	4,00	Yeterliyim
Mevzuat Bilgisi	4,00	Yeterliyim	4,00	Yeterliyim
Öz değerlendirme	2,83	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,00	Yeterliyim
KİŞİSEL GELİŞİM – KİŞİSEL DEĞERLER	3,00	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,87	Yeterliyim
Öğrenciye Değer Verme	3,50	Yeterliyim	5,00	Çok yeterliyim
Öğrencinin başarabileceğine İnanma	3,25	Kabul edilebilir düzeydeyim	5,00	Çok yeterliyim
Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme	3,33	Kabul edilebilir düzeydeyim	5,00	Çok yeterliyim
MESLEKİ GELİŞİM - MESLEKİ DEĞERLER	3,36	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,45	Çok yeterliyim
KİŞİSEL GELİŞİM – KİŞİSEL DEĞERLER / MESLEKİ GELİŞİM - MESLEKİ DEĞERLER	3,36	Kabul edilebilir düzeydeyim	5,00	Çok yeterliyim
Gelişim Özelliklerini Tanıma	2,40	Geliştirmeliyim	5,00	Çok yeterliyim
Öğrenciye Rehberlik Etmek	2,63	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,88	Çok yeterliyim
ÖĞRENCİYİ TANIMA	2,53	Geliştirmeliyim	4,93	Çok yeterliyim
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme	2,50	Geliştirmeliyim	5,00	Çok yeterliyim
Davranış Yönetimi	3,50	Yeterliyim	5,00	Çok yeterliyim
Dersi Planlama	3,00	Kabul edilebilir düzeydeyim	5,00	Çok yeterliyim
Materyal Hazırlama	3,67	Yeterliyim	4,00	Yeterliyim
Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme	3,20	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,00	Yeterliyim
Öğrenme Ortamlarını Düzenleme	3,00	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,00	Yeterliyim
Zaman Yönetimi	3,00	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,00	Yeterliyim
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	3,14	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,52	Çok yeterliyim
Ölçme ve Değerlendirme Araç Seçimi ve Geliştirme	3,09	Kabul edilebilir düzeydeyim	5,00	Çok yeterliyim
Uygulama ve Dönüt Sağlama	2,89	Kabul edilebilir düzeydeyim	5,00	Çok yeterliyim
Raporlaştırmada Standartlar ve Etik	2,60	Geliştirmeliyim	5,00	Çok yeterliyim
İZLEME VE DEĞERLENDİRME	2,93	Kabul edilebilir düzeydeyim	5,00	Çok yeterliyim
Okul Toplum İlişisine Katkı Sağlama	3,00	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,20	Yeterliyim
Öğretmen Aile İşbirliğine Katkı Sağlama	3,60	Yeterliyim	4,00	Yeterliyim
OKUL, AİLE, TOPLUM İLİŞKİLERİ	3,01	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,76	Çok yeterliyim
Türk Millî Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri	5,00	Çok yeterliyim	5,00	Çok yeterliyim
Özel Alan Öğretim Programı	4,00	Yeterliyim	5,00	Çok yeterliyim
PROGRAM VE İÇERİK BİLGİSİ	4,40	Çok yeterliyim	5,00	Çok yeterliyim
GENEL ORTALAMA	3,23	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,87	Çok yeterliyim

Ö.M.G.E.A. eğitimi öncesinde ve sonrasında “Çok yeterliyim” olarak yer alan “Program ve İçerik Bilgisi” bölümü haricinde tüm alt bölümlerde de belirgin olumlu değişiklikler gözlenmiştir. En önemli gelişme Ö.M.G.E.A. eğitimi öncesinde “2,53” (Kabul edilebilir düzeydeyim” olan “Öğrenciyi Tanıma” bölümü eğitim sonrasında 4,93” (Çok yeterliyim) olarak değerlendirilmiştir. Alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde ise çok daha dikkat çekici hususlar bulunmaktadır. Örnek olarak, “Öğrenciyi Tanıma” bölümünün alt boyutlarından “Gelişim Özelliklerini Tanıma” “2,40” (Geliştirmeliyim) düzeyinden “5,00” (Çok yeterliyim) düzeyine çıktığı görülmektedir.

4.1.1.3. “Davranış” düzeyine ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi Eylem Araştırması yönteminin Kirkpatrick program değerlendirme modelinin "Davranış" düzeyinde öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı hakkındadır. Bu probleme dair veri toplama amacıyla Eylem Araştırması Eğitimi Genel Değerlendirme Formu'nun C Bölümü ve görüşme soruları kullanılmıştır. Analiz olarak ise betimsel istatistikler sunulmuş ve içerik analizi yapılmıştır.

Eylem Araştırması Eğitimi Genel Değerlendirme Formu'nun C Bölümü “Eğitim Sonu Kazanımlar” ile ilgilidir. Elif Öğretmenin Eğitim Değerlendirme Formu'nun C Bölümü'ne ait sonuçları Tablo 4.4'te sunulmuştur:

Tablo 4.4. Eylem araştırması eğitimi genel değerlendirme formu C bölümü sonuçları (Elif Öğretmen)

C	Eğitim Sonu Kazanımlar	Yanıt	Düzyey
1	Eğitim mesleki gelişimime olumlu katkı sağladı	5	Çok iyi
2	Eğitim kişisel gelişimime olumlu katkı sağladı	5	Çok iyi
3	Eğitim yeni bilgi ve beceriler kazandırdı	5	Çok iyi
4	Eğitim motivasyonumu artırdı	5	Çok iyi
5	Eğitim kurumumda uygulayabileceğim yeni bilgi ve beceriler kazandırdı	5	Çok iyi
6	Eğitim meslektaşlarımla paylaşabileceğim yeni mesleki bilgi ve beceriler kazandırdı	5	Çok iyi
7	Eğitim konuya olan ilgimi artırdı	5	Çok iyi
	Ortalama	5,00	Çok iyi

Tablo 4.4'e göre öğretmenlerin eğitim sonu kazanımlar konusundaki memnuniyetlerini “Çok iyi” olarak nitelendirerek gösterdikleri görülmektedir.

Üçüncü alt probleme ilişkin görüşme sorularına öğretmenlerin yanıtlarının karşılaştırmalı genel içerik analizi Ek E’de sunulmuştur.

Elif Öğretmenin eğitim sonundaki kazanımlara ilişkin tüm maddelere “çok iyi” şeklinde değerlendirme yaparak en azından düşünce bazında kendisinde olumlu değişikliklerin olduğunu belirtmiştir.

3. alt problemle ilintili olarak Elif Öğretmenin görüşme sorularına verdiği yanıtların içerik analizi Tablo 4.5’te aşağıda sunulmuştur:

Tablo 4.5. Elif Öğretmenin görüşme sorularına yanıtlarının içerik analizi

Kategori	Alt tema	Görüş
Alan Bilgisi	İşbirliği	“Mesleki anlamda birbirimiz ile olumlu paylaşımlar gerçekleşmesini sağladı.” “Ortak plan geliştirme çabasına girdik”
	Alternatif Çözüm Yolları	“Tespit edilen sorunlar için bazen birden fazla doğru yanıt olduğunu sürekli kendimizi geliştirerek bu doğrulara ulaşabileceğimizi fark ettik.” “Sorunlar benzer olduğu halde farklı çözümler üretilmesi olaylara bakış açımızı değiştirdi”
	İletişim	(Öğretmenler arası) “İletişimi arttırdı” “Sınıfta yaşanan olayların sebeplerin araştırırken öğrencilerin içinde buldukları durumları görerak onlarla empati kurmamı sağladı”
Pedagoji	Bilgilerin güncellenmesi	“Aldığımız bu eğitimle süreç odaklı ve bilimsel düşünme becerisi anlamında olumlu bir katkısı olduğu için bu bilgiler pedagojik bilgilerimizde de yeni ve güncel bilgiler kazandırmıştır.”
	Öğrenenlerin gelişim özellikleri	“Öğrenenlerin gelişim özelliklerini daha dikkatli takip edip bu özelliklere yönelik eğitsel çalışmalar için bizlere ipucu vermiştir.”
Öğrenenlere dair bilgi gelişimi	Öğrenenler üzerinde olumlu etki	“Öğretmenler aldıkları eğitime göre bir “Eylem Araştırması planı” geliştirip ona göre program yapmıştır. Bu programın öğrenenlere olumlu dönüt sağladığı söylenebilir.” “Öğrenenler sınıf içerisinde uygulanan bu plana dahil olmuş; yapılan çalışmalar günlük rutin programdan farklı olduğu için bu değişimi olumlu ve biraz da merakla karşılamışlardır”
	Bilgi gelişimi	“Yaptıkları özgün çalışmalarla da ... bilgi gelişimlerini arttırdıkları söylenebilir.”
	Eğitimi benimseme	“Yaptıkları özgün çalışmalarla da bu eğitimi benimsediklerini ... söylenebilir.”
Öğretim metodolojisi	Farklı çözümler	“Bu eğitim boyunca derslerde kullandığımız öğretim metodolojisinin daha farklı nasıl geliştirebileceği üzerine düşünüp bu noktada farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya çalıştık.”
Öğretim programı	Farklı çalışmalar	“Öğretim programında esneklik görebildiğimiz yerlerde farklı çalışmalar uyguladık. Örneğin Türkçe dersinde; Türkçe eğitiminin temel öğrenme alanlarına uygun çok çeşitli etkinlik ve bu etkinlikler yoluyla gerçekleştirilecek kazanımları oluşturduk.”
Genel pedagojik bilgi	Bilinçli eğitimci olma	“Daha bilinçli bir eğitimci olmamızı, güncellenen bilgi ve öğrenen yapısıyla alakalı bize fikir verdi”
	Sürekli gelişim	“Kendimizi sürekli geliştirmemiz gerektiği bilincini verdi”

Tablo 4.5. (devam)

Kategori	Alt tema	Görüş
İçinde bulunulan okul ortamı	Sorunların çözümü	“Okul ortamındaki sorunlara yönelik çözüm önerileri gerçekleştirmemize yardımcı oldu. Ayrıca eğitimi alan her arkadaşın aynı okulda olmasından dolayı aynı okulun temel sorunlarına yönelik çözüm önerileri geliştirmemizi sağladı. Aynı zamanda, hemen hemen her öğretmenin okul içerisinde benzer sorunlarla karşılaştığı tespit edilmesi öğretmenlerin bu sorunlara yönelik ortak ve daha radikal çözümler üretmesini hedeflemiştir”
	Mesleki gelişim	“Aldığımız eğitim bize ... mesleki ... gelişim anlamında olumlu bir katkı sağlamıştır. Eğitimde sürekli kendini yenilemekte olan bir öğretmen aynı zamanda günlük yaşantıdaki gelişmelerde de bu yeniliği takip etmek isteyecektir.”
Kendini bilme (tanıma)	Bilimsel süreç becerisi	“Çalışmalarda bilimsel bir yol takip edilmesi de gerek öğretmen olarak gerekse de çağdaş yaşamda bilimsel süreç becerisini kazandıracaktır. Bu durum hem kendimizi hem de etrafımızdaki kişi ve olayları daha tarafsız bir şekilde tanımamızı ve gözlemlememizi sağlayacaktır.”
	Kişisel gelişim	“Aldığımız eğitim ... kişisel gelişim anlamında olumlu bir katkı sağlamıştır. Eğitimde sürekli kendini yenilemekte olan bir öğretmen aynı zamanda günlük yaşantıdaki gelişmelerde de bu yeniliği takip etmek isteyecektir.”
	Sürekli gelişim	“Eğitimde sürekli kendini yenilemekte olan bir öğretmen aynı zamanda günlük yaşantıdaki gelişmelerde de bu yeniliği takip etmek isteyecektir.”

Tablo 4.5’e göre Elif Öğretmen, “Alan Bilgisi” kategorisinde Eylem Araştırmasının öğretmenler arası işbirliğine olanak sağlamasına vurgu yapmıştır. Sorunlar için alternatif çözüm yolları sunduğunu belirtirken hem öğrenciler hem de diğer öğretmenlerle iletişimi arttırdığını ve iyileştirdiğini belirtmiştir.

“Öğrenenlere dair bilgi gelişimi”, “Genel pedagojik bilgi” ve “Kendini bilme (tanıma)” kategorilerinde olduğu gibi “Pedagoji” kategorisinde de bilgi, kişisel ve mesleki anlamda gelişim imkanı sağladığını belirtmektedir. Ayrıca “Öğrenenlerin gelişim özellikleri” alt temasında öğrencilerin gelişim özelliklerini yakından inceleme ve bunların doğrultusunda çalışmalar yapmak için Eylem Araştırmasının zemin oluşturduğu aktarılmıştır.

Elif Öğretmen, “Öğrenenlere dair bilgi gelişimi” kategorisinde yapılan eylem araştırmalarının öğrenciler üzerinde olumlu etki yaptığı ve yapılan eğitimin öğretmenlerce benimsendiğini ifade etmiştir.

“Öğretim metodolojisi” ve “İçinde bulunulan okul ortamı” kategorilerinde Eylem Araştırmasının sorunlara farklı çözümler geliştirme konusunda Eylem Araştırması ile yeni yaklaşımların kazanıldığı belirtilmiştir.

Son olarak, Ö.M.G.E.A. ile Elif Öğretmen “Öğretim programı” hususunda farklı çalışmaların yapıldığı; “Genel pedagojik bilgi” açısından daha bilinçli bir eğitimci olma ve “Kendini bilme (tanıma)” boyutunda bilimsel süreç konusunda fikir verdiği ve farkındalık kazandıklarını aktarmaktadır.

Genel olarak bakıldığında, Elif Öğretmenin Eylem Araştırmasına ilişkin aktardıklarının tamamının olumlu olduğu ve anlatılanlar birleştirildiğinde ve uygulandığında mesleki gelişime katkı yaptığı ve yapacağı anlaşılmaktadır.

4.1.1.4. “Sonuçlar” düzeyine ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi Eylem Araştırması yönteminin Kirkpatrick program değerlendirme modelinin "Sonuçlar" düzeyinde öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı hakkındadır. Bu düzeyin verilerini araştırmadaki öğretmenlerin yürüttükleri eylem araştırmaları yer almaktadır. Verilerin analizinde araştırmacı tarafından geliştirilen “Eylem Araştırması Analitik Rubriği” kullanılmıştır.

Elif Öğretmenin yürüttüğü Eylem Araştırması raporu ve çalışmalarından bazı kesitler aşağıda sunulmuştur:

4.1.1.4.1. Elif Öğretmenin Eylem Araştırması

Ev Ödevlerinin İlkokul 4. sınıf Öğrencilerinin Başarı Durumuna Etkisi

Giriş

Öğrencilerin öğrenim hayatındaki en temel basamak olan ilkokul; akademik başarıyı etkileyecek bazı alışkanlıkların kazanılması bakımından önemlidir. Ev ödevlerinin öğrencilerin okulda gün boyunca öğrendikleri bilgilerin pekişmesi ve öğrencilere yeni bilgilerin kazandırılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Gün (1995)'e göre ödev, öğrencilerin öğrenme ihtiyacı doğrultusunda, onları araştırma ve inceleme yapmaya, derslerde işlenen konuları daha iyi kavraması için veya öğrencileri bir konu hakkında çalışmaya yönlendirmek amacıyla verilen ders dışı etkinliklerinin tümüdür.

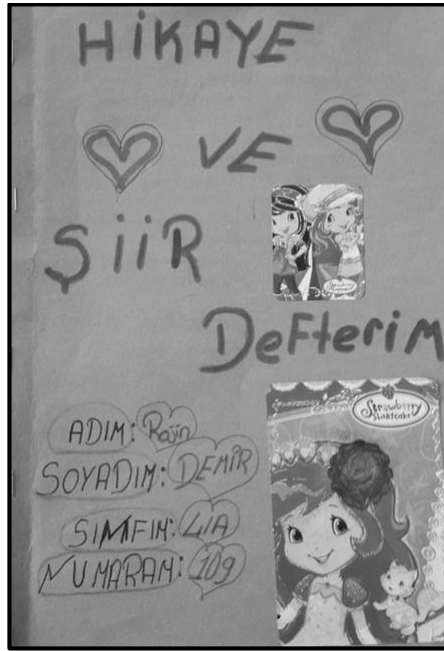
Ev ödevleri;

- Öğrenilen derslerin pekiştirilmesini sağlamalı,
- Öğrencilerin bir sonraki derse hazırlıklı gelmelerini sağlamalı,
- Öğrencileri bireysel olarak çalışmaya yönlendirmeli,
- Yapacakları üst düzey çalışmalara karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamalı,
- Öğrencilerin üst düzey bilişsel özelliklerinin gelişmesini sağlamalıdır (Brown, Oke & Brown, 1982, s. 120).

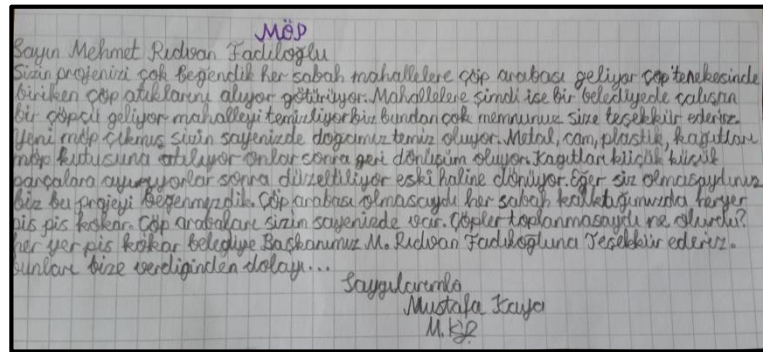
Problem Durumu: Öğrencilerin derse hazırlıksız gelmesi ve verilen ödevleri yapmamaları ya da eksik yapmalarından dolayı öğrenci başarısızlığını ve sınıf içerisinde istenmeyen davranış bozukluklarını da arttırmaktadır. Bu durumdan hareketle sınıf içerisinde akademik başarıyı arttırmak ve bu durumdan kaynaklı istenmeyen davranışları en aza indirmek için neler yapılabilir?

Yöntem

Çalışmanın yönteminde “Eylem Araştırması”ndan yararlanılmıştır. Eylem araştırması yönteminde öncelikle araştırma problemine karar verilmiştir. Böylece alanyazın taraması gerçekleştirilerek veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edilmiş ve problemin nedenleri ortaya konulmuştur. İkinci aşamada problemin çözümüne yönelik bir eylem planı geliştirilmiştir. Son aşamada



Resim 4.3. Öğrenci çalışması-3



Resim 4.4. Öğrenci çalışması-4

Elif Öğretmenin eylem araştırmasına iki değerlendiricinin verdiği puanlar Tablo 4.6'da yer almaktadır:

Tablo 4.6'da görülebileceği üzere, Elif Öğretmenin kendi başına yaptığı ilk eylem araştırması her iki değerlendirici tarafından da "Kriterlerin altında" olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacının özellikle "Veri toplama, analiz etme ve sonuç çıkarma" ile "bulguları yaygınlaştırma" aşamalarında zorlandığı görülmektedir. "Verileri Analiz Etme ve Sonuç Çıkarma" adımı için 2. değerlendirici en düşük puanı vermiştir. Değerlendiricilerin puanlamaları 5. adım dışında örtüşmektedir. 5. adımdaki puan farkı ise sadece "1"dir.

Tablo 4.6. Elif Öğretmenin eylem araştırmasının değerlendirilmesi

Adım	1. Değerlendirici		2. Değerlendirici	
	Puan	Düzy	Puan	Düzy
Adım 1: Problemi, Hedef Öğrencileri ve Verileri Tanımla	3	Kriterleri karşılıyor	3	Kriterleri karşılıyor
Adım 2: Eylem Araştırması Planı'nı Geliştirme ve Uygulama	3	Kriterleri karşılıyor	3	Kriterleri karşılıyor
Adım 3: Verileri Toplama	2	Kriterleri karşılamıyor	2	Kriterleri karşılamıyor
Adım 4: Verileri Düzenleme	3	Kriterleri karşılıyor	2	Kriterleri karşılamıyor
Adım 5: Verileri Analiz Etme ve Sonuç Çıkarma	2	Kriterleri karşılamıyor	1	Kriterleri karşılamıyor
Adım 6: Bulguları Yaygınlaştırma	2	Kriterleri karşılamıyor	2	Kriterleri karşılamıyor
Genel	2,50	Kriterleri karşılamıyor	2,17	Kriterleri karşılamıyor

4.1.2. İkinci (“Zeynep”) Öğretmene İlişkin Bulgular

4.1.2.1. “Tepki” düzeyine ilişkin bulgular

Birinci alt probleme dair Zeynep Öğretmenin “Eylem Araştırması Eğitimi Günlük Değerlendirme Formu” sonuçları Tablo 4.7’de sunulmuştur:

Zeynep Öğretmen Ö.M.G.E.A. eğitiminin günlük değerlendirmelerine genel olarak “İyi” değerlendirmesini yapmıştır. Maddelerin yaklaşık 1/3’ü “çok iyi”, 1/3’ü “iyi” ve beş madde ise “orta” olarak değerlendirilmiştir. “Tanıtım, Y.P.Ç., Öğrenciler için kontrol listesi hazırlama, Çevrim içi anket, Bulguları raporlaştırma, Beyin Fırtınası, A.A.A. ve Görüşme” kısımlarını “çok iyi” olarak değerlendirirken, Elif Öğretmen “Sonuçlar, Öneriler, Tartışma, İnternet sitelerini tarama, Yeni bir plan veya program tasarlama, 1. Taslak paragrafı oluşturma, gözden geçirme ve yayına hazırlama ve Araştırma değerlendirme” kısımlarını “orta” olarak değerlendirmiştir.

Zeynep Öğretmen, günlük değerlendirme formunda açık uçlu olarak sorulan sorularda en faydalı olarak “beyin fırtınası, Y.P.Ç., Öğrenciler için kontrol listesi hazırlama, Görüşme, Çevrim içi anket ve bulguları raporlaştırma” olarak belirtmiştir. En az faydalı gördüğü içeriği ise “A.A.A., 1. Taslak paragrafı oluşturma, gözden geçirme ve yayına hazırlama, araştırma değerlendirme, sonuçlar, öneriler ve tartışma ve yeni bir plan veya program tasarlama” olarak belirtmiştir. Çalışmayı meslektaşlarına da önerdiğini ifade eden Zeynep Öğretmen “eğitim-öğretim ortamını daha iyi hale getirirdim” şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 4.7. Eylem araştırması eğitimi günlük değerlendirme formu sonuçları (Zeynep Öğretmen)

No	Maddeler	Yanıt	Düzy
1	Tanıtım	5	Çok iyi
4	Yaratıcı Problem Çözme	5	Çok iyi
11	Öğrenciler için kontrol listesi hazırlama	5	Çok iyi
13	Çevrim içi anket	5	Çok iyi
17	Bulguları raporlaştırma	5	Çok iyi
3	Beyin Fırtınası	5	Çok iyi
5	Araç-Amaç-Analizi	5	Çok iyi
12	Görüşme	5	Çok iyi
7	Kaynakları tarama, belirleme, okuma ve not çıkarma	4	İyi
2	Problem Belirleme Tablosu	4	İyi
20	Rapor yazma	4	İyi
8	Kaynakları tarama, belirleme, okuma ve not çıkarma, temaları belirleme	4	İyi
14	Raporlama	4	İyi
22	Mesleki Gelişme için stratejiler	4	İyi
10	Kaynakçayı oluşturma	4	İyi
21	Sunum teknikleri	4	İyi
16	Eylem araştırması öneri formu hazırlama	4	İyi
18	Sonuçlar, Öneriler, Tartışma	3	Orta
6	İnternet sitelerini tarama	3	Orta
19	Yeni bir plan veya program tasarlama	3	Orta
9	1. Taslak paragrafı oluşturma, gözden geçirme ve yayına hazırlama	3	Orta
15	Araştırma değerlendirme	3	Orta
	Ortalama	4,14	İyi

Birinci alt probleme dair Zeynep Öğretmenin “Eylem Araştırması Eğitimi Genel Değerlendirme Formu” sonuçları Tablo 4.8’de sunulmuştur:

Tablo 4.8’e göre, Zeynep Öğretmen, Ö.M.G.E.A. eğitiminin günlük değerlendirmelerine göre eğitim sonunda çok daha olumlu bir görüş ortaya koymuştur. Ö.M.G.E.A. Eğitim Genel Değerlendirme Formu’nun tüm maddelere “5” (Çok iyi) değerlendirmesini yapmıştır.

Tablo 4.8. Eylem araştırması eğitimi genel değerlendirme formu sonuçları (Zeynep Öğretmen)

A	Eğitimin Planlanması ve Programı	Yanıt	Düzy
6	İkramlara ilişkin görüşünüz nedir?	5	Çok iyi
4	Eğitimcinin bilgili ve yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz?	5	Çok iyi
1	Eğitimi keyifli buldunuz mu?	5	Çok iyi
7	Eğitim ortamına ilişkin görüşünüz nedir?	5	Çok iyi
2	Eğitimde geçirdiğiniz süreye ilişkin görüşünüz nedir?	5	Çok iyi
3	Hizmet-içi eğitimde kullanılan materyali faydalı buldunuz mu?	5	Çok iyi
5	Hizmet-içi eğitimde kullanılan materyal araştırma temelli miydi?	5	Çok iyi
	Ortalama	5,00	Çok iyi

Tablo 4.8. (devam)

B	Eğitmcilerin	Yanıt	Düzyey
6	Motivasyonu sağlaması ve iletişim kurma becerileri	5	Çok iyi
7	Konuyu daha etkili sunabilmek için gerekli olan araç-gereçleri yerinde ve zamanında kullanması	5	Çok iyi
8	Faaliyet programına uyması	5	Çok iyi
9	Konuya uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanması	5	Çok iyi
5	Bilgiye ulaşma ve ilgili kaynakları kullanma konusunda katılımcıları bilgilendirmesi	5	Çok iyi
1	Konuya hakimiyeti (Alanında yeterli bilgi birikimine sahip olması)	5	Çok iyi
3	Zamanı etkin ve verimli bir şekilde kullanması	5	Çok iyi
10	Eğitimin içeriğini güncel konu ve çalışmalarla ilişkilendirmesi	5	Çok iyi
11	Eğitimin içeriğini katılımcıların görev alanı ile ilişkilendirmesi	5	Çok iyi
2	Konuyu uygun yöntem ve tekniklerle sunumu	5	Çok iyi
4	Konuları açık, anlaşılır ve katılımcıların seviyesine uygun işlemesi	5	Çok iyi
Ortalama		5,00	Çok iyi

4.1.2.2. “Öğrenme” düzeyine ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi Eylem Araştırması yönteminin Kirkpatrick program değerlendirme modelinin "Öğrenme" düzeyinde öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı hakkındadır. İkinci alt probleme dair Zeynep Öğretmenin M.E.B. Öz Değerlendirme Formu sonuçları Tablo 4.9’da sunulmuştur:

Ö.M.G.E.A. eğitimi öncesinde yapılan öz değerlendirmesiyle mukayese edildiğinde eğitim sonrası yapılan değerlendirmesinde belirgin önemli farklılıklar görülmüştür Eğitim öncesinde, Zeynep Öğretmen, genel olarak kendisini “Kabul edilebilir düzeyde” olarak nitelendirirken, bu görüş eğitim sonrasında “Çok yeterliyim”e dönüşmüştür. “Kişisel Gelişim – Kişisel Değerler / Mesleki Gelişim - Mesleki Değerler, Öğrenciyi Tanıma, Öğrenme Öğretme Süreci ve Program Ve İçerik Bilgisi” boyutlarında da bu önemli değişimin yansıması görülmektedir. Sadece

Tablo 4.9. M.E.B. öz değerlendirme testi sonuçları (Zeynep Öğretmen)

Test Maddeler	Öz Değerlendirme Ön Test		Öz Değerlendirme Son Test	
	Ort.	Düzy	Ort.	Düzy
Kişisel Gelişim	3,71	Yeterliyim	3,29	Kabul edilebilir düzeydeyim
Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama	2,38	Geliştirmeliyim	3,75	Yeterliyim
Mevzuat Bilgisi	2,00	Geliştirmeliyim	4,50	Çok yeterliyim
Öz değerlendirme	2,89	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,72	Çok yeterliyim
KİŞİSEL GELİŞİM – KİŞİSEL DEĞERLER	3,06	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,68	Yeterliyim
Öğrenciye Değer Verme	3,88	Yeterliyim	5,00	Çok yeterliyim
Öğrencinin başarabileceğine İnanma	2,63	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,38	Çok yeterliyim
Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme	3,22	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,44	Çok yeterliyim
MESLEKİ GELİŞİM - MESLEKİ DEĞERLER	3,20	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,16	Yeterliyim
KİŞİSEL GELİŞİM – KİŞİSEL DEĞERLER / MESLEKİ GELİŞİM - MESLEKİ DEĞERLER	3,24	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,61	Çok yeterliyim
Gelişim Özelliklerini Tanıma	3,60	Yeterliyim	4,20	Yeterliyim
Öğrenciye Rehberlik Etmek	2,38	Geliştirmeliyim	4,50	Çok yeterliyim
ÖĞRENCİYİ TANIMA	2,90	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,37	Çok yeterliyim
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme	2,33	Geliştirmeliyim	4,33	Çok yeterliyim
Davranış Yönetimi	3,00	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,63	Çok yeterliyim
Dersi Planlama	4,00	Yeterliyim	4,50	Çok yeterliyim
Materyal Hazırlama	3,67	Yeterliyim	3,83	Yeterliyim
Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme	2,80	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,40	Kabul edilebilir düzeydeyim
Öğrenme Ortamlarını Düzenleme	3,67	Yeterliyim	4,50	Çok yeterliyim
Zaman Yönetimi	3,67	Yeterliyim	4,33	Çok yeterliyim
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	3,30	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,25	Çok yeterliyim
Ölçme ve Değerlendirme Araç Seçimi ve Geliştirme	2,73	Kabul edilebilir düzeydeyim	2,91	Kabul edilebilir düzeydeyim
Uygulama ve Dönüt Sağlama	3,11	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,89	Yeterliyim
Raporlaştırmada Standartlar ve Etik	4,20	Yeterliyim	5,00	Çok yeterliyim
İZLEME VE DEĞERLENDİRME	3,14	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,66	Yeterliyim
Okul Toplum İlişisine Katkı Sağlama	1,80	Kesinlikle geliştirmeliyim	4,00	Yeterliyim
Öğretmen Aile İşbirliğine Katkı Sağlama	1,80	Kesinlikle geliştirmeliyim	4,20	Yeterliyim
OKUL, AİLE, TOPLUM İLİŞKİLERİ	2,80	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,81	Yeterliyim
Türk Millî Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri	4,00	Yeterliyim	5,00	Çok yeterliyim
Özel Alan Öğretim Programı	3,00	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,50	Çok yeterliyim
PROGRAM VE İÇERİK BİLGİSİ	3,40	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,70	Çok yeterliyim
GENEL ORTALAMA	3,13	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,23	Çok yeterliyim

“Kişisel Gelişim – Kişisel Değerler / Mesleki Gelişim - Mesleki Değerler”in alt boyutu olan “Kişisel Gelişim” maddesinde değişimin “Yeterliyim” düzeyinden “Kabul edilebilir düzeydeyim”e olumsuz olarak dönüşmüştür. Bunun dışında hemen hemen tüm maddelerde öğretmenin formda belirtilen hususlarına ilişkin kendisine dair düşüncelerinde olumlu değişiklikler gözlenmiştir.

4.1.2.3. “Davranış” düzeyine ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi Eylem Araştırması yönteminin Kirkpatrick program değerlendirme modelinin "Davranış" düzeyinde öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı hakkındadır. Eylem Araştırması Eğitimi Genel Değerlendirme Formu'nun C Bölümü “Eğitim Sonu Kazanımlar” ile ilgilidir. Zeynep Öğretmenin Eğitim Değerlendirme Formu'nun C Bölümü'ne ait sonuçları Tablo 4.10'da sunulmuştur:

Tablo 4.10. Eylem araştırması eğitimi genel değerlendirme formu C bölümü sonuçları (Zeynep Öğretmen)

C	Eğitim Sonu Kazanımlar	Yanıt	Düzye
1	Eğitim mesleki gelişimime olumlu katkı sağladı	5	Çok iyi
2	Eğitim kişisel gelişimime olumlu katkı sağladı	5	Çok iyi
3	Eğitim yeni bilgi ve beceriler kazandırdı	5	Çok iyi
4	Eğitim motivasyonumu artırdı	5	Çok iyi
5	Eğitim kurumumda uygulayabileceğim yeni bilgi ve beceriler kazandırdı	5	Çok iyi
6	Eğitim meslektaşlarımla paylaşabileceğim yeni mesleki bilgi ve beceriler kazandırdı	5	Çok iyi
7	Eğitim konuya olan ilgimi artırdı	5	Çok iyi
	Ortalama	5,00	Çok iyi

Tablo 4.10'da görüldüğü üzere, Ö.M.G.E.A. eğitimi sonrasında yapılan genel değerlendirmede, Zeynep Öğretmen, eğitim sonu kazanımların tamamına “Çok İyi” yorumunu yapmıştır. Bu sonuç, bu öğretmenin günlük değerlendirmelerde görüşleriyle örtüşmektedir.

3. alt problemle ilintili olarak Zeynep Öğretmenin görüşme sorularına verdiği yanıtların içerik analizi Tablo 4.11'de sunulmuştur:

Tablo 4.11. Zeynep Öğretmenin görüşme sorularına yanıtlarının içerik analizi

Kategori	Alt tema	Görüş
Alan Bilgisi	Alternatif Çözüm Yolları	“Sınıf içinde yaşadığım sorunların sebeplerini öğrendiğimde alternatif çözüm yollarını düşünmeye başladım. Bunun için çevremdeki insanlardan (öğretmen, arkadaş) yardım aldım.”
Pedagoji	Farkındalık kazanma	“Sınıf içinde yaşanan sorunların öğrencilerin (ilgili) motivasyonlarının düştüğünü gördüm. Öğrencilerin güdülerinin artması için bu sorunların en aza indirgenmesi gerekiyordu. Bu yüzden dersimi daha eğlenceli ve aktif bir biçimde nasıl işleyebileceğimi düşündüm”
	Öğretim yöntem ve teknikleri	“Öğrencilerle birlikte konuya göre oyunlar üreterek dersimizi eğlenceli bir şekilde işledik”
Öğrenenlere dair bilgi gelişimi	Öğrenenler üzerinde olumlu etki	“Derse ilgisi olan öğrenciler üzerinde etkili oldu” “Derse ilgisi olmayan bir kısım öğrenciler üzerinde de etkili oldu.”
	Daha eğlenceli ders	“Konuya uygun oyun (yarışma – puzzle) dersin daha eğlencesi geçmesini sağladı.”
Öğretim metodolojisi	Aktif öğrenme ortamı	“Derse ilgisizliğe dayalı sorunlar en aza indirgenerek aktif bir öğrenme ortamı sağlandı.”
Öğretim programı	<i>Görüş belirtilmemiştir.</i>	
Genel pedagojik bilgi	Öğretim yöntem ve teknikleri	“Matematikle ilgili işlemi çözmeye yönelik kısa metotları kullanmayı öğrencilerime gösterdim. Bu yöntemler öğrencilere ilginç gelince merak edip uygulamaya başladılar.”
İçinde bulunulan okul ortamı	Okul sorunları	“Okul ortamımız çok kötü. Sınıf içi disiplini bir yandan sağlamaya çalışırken bir yandan dışarıdan gelen olumsuz etkilere karşı koymaya çalışıyoruz. Ders işlenirken okul öğrencisi olmayan birkaç genç okulu basıp bütün düzenimizi bozabiliyor. Ya da okul öğrencileri derse girmeyip saksı-süpürge var mı diyerek dersi bölebiliyor.”
Kendini bilme (tanıma)	Öğretim yöntem ve teknikleri	“Öğretme açısından dersi daha iyi nasıl anlatabileceğimin metotlarımın farkına varmamı sağladı.”
	Öz değerlendirme	“... okul ortamımız ve öğrenci profilimiz çok kötü. Böyle bir ortamda kendimi istediğim kadar geliştiremediğimi düşünüyorum.”

Tablo 4.11’e göre, Zeynep Öğretmen, Eylem Araştırmasının “Alan Bilgisi” konusunda Elif Öğretmenin de belirttiği gibi alternatif çözüm yolları araştırmaya başlatmaya sevk ettiğini belirtmektedir.

“Öğretim metodolojisi” ve Pedagojik açıdan Eylem Araştırması ile derslerin daha aktif bir şekilde yapılabilmesi konusunda farkındalık kazandığı anlaşılmaktadır. Eylem Araştırmasının “Genel pedagojik bilgi” ve “Kendini bilme (tanıma)” kategorilerinde olduğu gibi “Pedagoji” kategorisinde daha etkin öğretim yöntem ve teknikleri bulma konusunda araştırmaya sevk attığı anlaşılmaktadır.

Bu hususlara paralel olarak, Zeynep Öğretmen, öğrencilerin daha aktif olduğu ve daha eğlenceli şekilde yapılan derslerin öğrenciler üzerinde olumlu bir şekilde yansıdığını söylemektedir.

Zeynep Öğretmen, "İçinde bulunulan okul ortamı" konusunda okulun konumundan kaynaklanan ve şiddete maruz kalma riskinin bulunduğunu veya konsantrasyonu bozan ve dersi bölen olaylardan bahsetmiştir. Okulun ortamından ve öğrenci profilinden dolayı mesleki anlamda yeterli gelişim sağlayamadığını belirterek bir öz eleştiride de bulunmuştur.

Özetle, okulun ortamı ve öğrenci profili dışında, Zeynep Öğretmenin Eylem Araştırmasının sorunlara çözüm bulma ve dersleri daha etkili işleme konusunda yeni yöntemler geliştirmeye katkı sağladığı ve bunların da öğrenciler üzerinde olumlu etki yaptığını söylediği görülmektedir.

4.1.2.4. "Sonuçlar" düzeyine ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi Eylem Araştırması yönteminin Kirkpatrick program değerlendirme modelinin "Sonuçlar" düzeyinde öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı hakkındadır. Zeynep Öğretmenin yürüttüğü eylem araştırmasından bazı kesitler aşağıda sunulmuştur:

4.1.2.4.1. Zeynep Öğretmenin eylem araştırması

Zeynep Öğretmenin araştırma problemini belirlemek için kullandığı problem belirleme tabloları Resim 4.5'te ve Resim 4.6'da sunulmuştur:

PROBLEM BELİRLEME TABLOSU		
Nesnel Olgular	Sonuçlar (Ne stabil? Ne oluyor?)	İlişkili veya ilgili gerçekler
Mevcut durum: Hızlı bir şekilde ders işleniyor.		
İstenen durum: Engelleri aşp verimli bir ders işleme ortamı.		
⇒ Öğrenciler dersin anlamını kavrayabiliyorlar.	⇒ Kendi ilerlettiği konular için derse başlamakta zorlanıyor.	⇒ Her şey bilimsel olarak ilerliyor. Fakat bazı konuların ve yavaşlarda bazı konuların ilerletmesi için bir sorunun üstüne çıkıyor.
⇒ Dersi işlenmesi için ellerinden geleni yapıyorlar.	⇒ Bu şekilde devam eden öğrenciler anlamadıkları gibi meraklarını da engeliyor.	⇒ Aile ve öğretmenlerin desteği olmadan dersin işlenmesi için çok da zor ve sıkıntılı bir süreç.
Problem (basit ve net bir şekilde ifade ediniz): Sınıfta öğrencilerin dersin anlamını kavrayamaması.		
Problem'in yeniden tanımlanması (farklı bir şekilde yeniden ifade ediniz): Mesleki anlamda yeterli gelişim sağlanmaması.		

Resim 4.5. Zeynep Öğretmenin yaratıcı problem belirleme tablosu-1

YARATICI PROBLEM ÇÖZME (YPC)

1. Problemi tanımla
Sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlar.
2. Mümkün olduğu kadar çok çözüm üret
3. En uygun görünen çözümü seç
Özuna araçların belirlenmesi.
4. Ayrıntılı incele ve araştır
5. Çözümü Uygula
6. Yeniden gözden geçir, değerlendir ve gerekiyorsa iyileştir

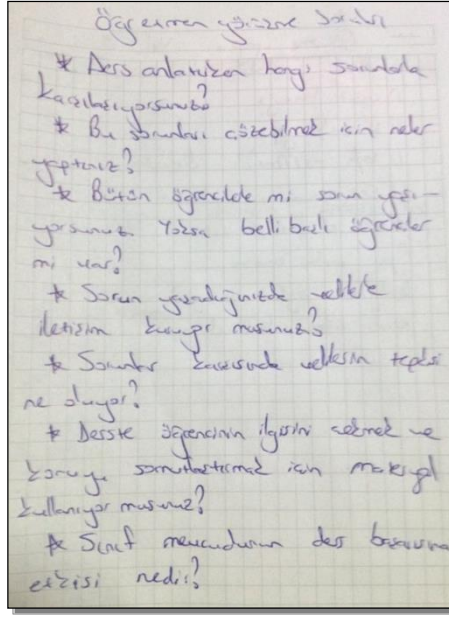
Resim 4.8. Zeynep Öğretmenin yaratıcı problem çözme formu (ön sayfa)

2) → Öğretmen sınıf yönetimine hakim olmalıdır.
 → Öğrenci velileri ile bir bilgi durummalıdır.
 → Sık sık aile ziyareti yapılmalı ve de telefonla iletişime geçilmeli.
 → Öğrenciye yaptığı davranışın sonucunda bir yaptırım uygulanmalıdır. Eziyetleri de cesaret edip yaparızlar.
 → Devrin içerisinde öğretmenin yeterli bilgi ve donanımına sahip olması gerekir.
 → Öğrencilere göstermeli durumla ilgili desteklenmelidir. Sınıfta da öğretilen konularla ilgili dönümlendirilmelidir.
 → Öğrencinin okul dışında da öğrenmeye aile ortamından destek verilmesi. Gecikmiş hallerde desteklenmesi.
 → Okullarda terle yaşam zorluğu yüzle bir xelle yaşam-özelliklerinin belirlenmesi desteklenmesi.

Resim 4.9. Zeynep Öğretmenin yaratıcı problem çözme formu (arka sayfa)

Zeynep Öğretmen'in öğretmenlerle yaptığı görüşme için hazırladığı sorular

Resim 4.10'da sunulmuştur:



Resim 4.10. Zeynep Öğretmenin öğretmen görüşme soruları

Zeynep Öğretmenin Eylem Araştırması Proje Önerisi aşağıda sunulmuştur:

EYLEM ARAŞTIRMASI PROJE ÖNERİSİ
Zeynep Öğretmen
22.01.15

I. KONU:

Ders içinde yaşanan sorunlar konunun anlaşılmasını ve motivasyonun sağlanmasını zorlaştırmaktadır. Bu sorunlar; gereksiz sohbet, gereksiz yere ayağa kalkma, ders araç-gereçlerini getirmemeleri, ders sırasında küfürleşmeler, dersin dışarıdan sürekli bölünmesi.

II. İLGİLİ SORULAR

- Sınıf mevcudunun fazla olması öğrenmeyi ve öğretmeyi güçleştirir mi?
- Motivasyon eksikliğinin öğrenme üzerindeki etkisi nedir?
- Sınıf içinde karşılaşılabilecek disiplin dışı davranışlar nelerdir ve nasıl çözümlenir?
- Veli ilgisinin öğrenci üzerindeki etkisi nedir ve öğrenmeye nasıl katkı sağlar?
- Olumsuz sınıf koşulları ile baş etmede kullanılan yöntemler nelerdir?
- Olumsuz sınıf koşulları ile baş etmede rehber öğretmenin sürece katkısı nelerdir?

III. AÇIKLAMALI KAYNAKÇA

- Sınıf mevcudu öğrenci başarısını etkileyen önemli faktörler arasında gösterilmektedir. Yapılan araştırmalardan bazıları sınıf mevcudunu küçültmenin başarıya önemli bir katkısı olduğunu vurgularken (Boozer ve Rouse, 2001; McGiverin, Gilman, ve Tillitski, 1989; Hedges ve Stock, 1983); bazıları da, yalnızca sınıf mevcudunu küçültmekle başarının etkili bir şekilde artırılmayacağını (Lockheed ve Komenan, 1989), ancak sınıf mevcudunu azaltmanın öğretmen ve öğrenci açısından faydalı yanlarının olacağını vurgulamaktadır. Araştırmalar sınıf mevcudunu önemli ölçüde küçültmekle yapılacak masrafların eğitim ve öğretim kalitesini arttırmaya yönelik önlemlere harcanmasının (örneğin, öğretim materyallerinin, öğretim yöntem ve tekniklerinin yenilenmesi gibi) daha etkili olacağını vurgulamaktadırlar (Hattie, 2002; Molnarveark.,1999).
- Başarı, bireyin başarılı olma yolundaki çabasını arttırmaktadır. Başarıyı elde eden öğrenci, bu tadı tekrar yaşayabilmek için öğrenmeye motive olacaktır. İşte bu motive onu yeni başarılarla getirecektir. Bu durumda öğretmen öğrencilere öğrenme zevkini tattırmalıdır. Bunun için

öğrencilere model olmalı, güler yüzlü, sabırlı, sevecen dürüst, övücü ve anlayışlı olma yanında, öğrencilerin farklılıklarını kabul edebilmeli, dikkatlerini sürekli uyanık tutabilmeli, başarısızlıklarının üstesinden gelebilmeleri için onları desteklemeli, daha da önemlisi merak uyandırıcı sorular sorarak öğrenme dürtüsü uyandırabilmeli ve dersin hedeflerinden öğrencileri haberdar ederek beklenti oluşturabilmelidir. (akbaba 2006) .

- Aile içinde şiddete maruz kalan çocukların çoğu büyüdüklerinde şiddet uygulayan eşlere ya da anne babalara dönüşmeler de, şiddet uygulayan yetişkinlerin büyük bölümünde çocuklukta aile içi şiddete maruz kalma öyküsü saptandığı söylenebilir. Kuşaktan kuşağa aktarılan her zaman basitçe şiddetin kendisi değil, bu durumu çevreleyen duygusal atmosferdir. İçselleştirilen öfke, korku ve çökkünlük duyguları kişinin tutum ve davranışlarını yaşam boyu etkileyebilmektedir (Vahip, 2002). Bu durum da sınıf içi davranış bozukluklarına sebep olmaktadır.
- (Meral Atıcı) Psikolojik danışmanlar öğretmenlerin; daha çok dersi dinlememe, derste konuşma, başkalarını rahatsız etme, dikkat dağınıklığı ve hiperaktivite gibi sorunlar için kendilerine başvurduklarını; öğretmenler ise sınıflarında dersi dinlememe, saldırganlık, başkalarını rahatsız etme, hiperaktivite, öğrenme problemleri ve derste başarısızlık gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Okuldaki psikolojik danışmandan yardım alan öğrencilerin yardımdan sonra daha az istenmeyen davranışlar gösterdikleri (Baker ve Gerler, 2001), okullarında danışman bulunan öğrenciler derslerde arkadaşları tarafından daha az rahatsız edildiklerini (Lapan, Gysbers ve Sun, 1997), danışmanların istenmeyen davranışları düzeltme ve önleme konusunda önemli bir rol oynadığı (Nelson ve Dykeman, 1996) ve danışmanların davranış problemleriyle bas etmede öğretmenler için önemli bir kaynak olduğu (Cobb ve Richards, 1983) belirlenmiştir.
- Öğrencilerin okulda başarılı olabilmesi için veliden beklenen okul-aile işbirliğine ve çocuğuna önem vermesi ve eğitimle ilgili sorumluluklarını alması ile ilgilidir. (Altun)
- Sınıflarda istenmeyen davranışların sergilenmesine zemin oluşturabilecek etkenler kontrol altına alınmalı, sınıflar istenmeyen davranışları önleyici bir anlayışla düzenlenmelidir. Sınıf kurallarının belirlenmesi, uygulanması ve değerlendirilmesinde öğrencilerin aktif rol almaları sağlanmalıdır. (Sarıtış 2005)

IV. YÖNTEM

Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda veriler kontrol listeleri ve görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmanın evrenini 2014 güz dönemi Aysel Tekinalp Ortaokulu 6A sınıfındaki 9 kız 7 erkekten oluşan toplam 16 öğrenci oluşturmuştur. Ayrıca görüşme yapmak için rastgele bir öğretmen ve veli seçilmiştir.

Araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla kaynak taraması yoluyla elde edilen bilgilerden (Yılmaz, 2013) yararlanılarak bir kontrol listesi hazırlanmıştır. Kontrol listesi her bir öğrenci için sorulacak sınıf içi kurallarından oluşan 10 davranıştan oluşmaktadır. Öğrencilerin yapma sıklığına göre; Sürekli için 4 puan, Sıklıkla için 3 puan, Ara sıra için 2 puan, Hiçbir zaman için 1 verilecektir.

V. BULGULAR

1. Kontrol listesine ilişkin bulgular

Yapılan kontrol listesi sonuçlarına göre gözlenen 10 davranıştan en düşük yüzdeye sahip davranışlar; sınıf temizliği, veli ilgisizliği ve sınıf düzenini bozma çıkmıştır.

Sınıf İçi davranışlar

Sınıf İçi davranışlar	Sıklık
1) Derse dikkatini vererek öğretmenini ve arkadaşlarını dinler.	% 69
2) Ders esnasında arkadaşlarıyla sohbet eder.	%65
3) Derste sakız çiğnemez, bir şeyler yiyip içmez.	%77
4) Ders esnasında gereksiz yere ayağa kalkmaz. derse aktif katılım gösterir.	%75
5) Ders esnasında arkadaşlarını rahatsız etmez. Aksine onları derse katılmaları için uyarır.	%67
6) Ders esnasında küfürlü cümleler kullanmaz.	%75
7) Ders araç-gereçlerini eksiksiz olarak derse getirir.	%75
8) Ödevlerini düzenli olarak yapar.	%63
9) Derse zamanında gelir. % 54	
10) Velisi düzenli olarak durumunu sormaya gelir.	% 69

2. Veli ile yapılan görüşmeye dair bulgular

Veli ile yapılan görüşmelere dair bulgular aşağıda sunulmuştur.

- Sıkıntı yaratan öğrencilerden birinin velisi ile yapılan görüşmede veli öğrencinin dersin düzenini bozmasına şaşırılmış evde çok sakin ve uslu olduğunu söylemiştir.
- Şaşırdığı davranışlar derste arkadaşına laf atması, gereksiz yere ayağa kalkması ve arkadaşlarını rahatsız etmesi gibi davranışlardı.
- Derste sohbet etme, ayakta dolaşma, ders araç-gereçlerini getirmeme, sınıf içinde dersin akışını bozacak davranışlar sergilemesi ile ilgili daha önce de şikayet aldığını ifade eden veli, öğrencinin evde en çok abisinden çekindiğini, öğrenciyi uyaracağını, durumun devam etmesi halinde abisi ile iletişime geçebileceğimizi gereken ne ise yapmaya istekli olduğunu ifade etti.

3. Öğretmen ile yapılan görüşmeye dair bulgular

Öğretmen ile yapılan görüşmelere dair bulgular aşağıda sunulmuştur

- 6-A sınıfının dersine giren diğer bir öğretmen ile yapılan görüşmede öğretmenin de kontrol listesindeki benzer sorunlarla karşılaştığı, özellikle bazı öğrencilerin durumu iyice güçleştirdiği ifade edildi.
- Öğretmenimiz bu sorunların çözümü için gerek öğrenci gerek idare gerekse veli ile iletişime geçtiğini, sorun yaratan durumları takip ettiğini ifade etti.
- Araştırmamızdaki eylem planına destek olacağını belirtti.

VI. Sonuçlar ve öneriler

Sonuçlar

Yaptığım çalışmalar sonucunda şu sonuçlara vardım

- 6-A sınıfında özellikle derse malzeme getirmeme, ders bitiminde sınıftan düzgün bir şekilde çıkmama, derslik temizliği, derste sürekli hareket halinde olma gibi davranışları gözlemledim.
- Bu davranışları gösteren öğrencileri bu tutumlarını değiştirmeleri konusunda uyardıktan önce diğer öğrencilerin de bu davranışları sergilemeye başladığı gördüm.
- Ancak gerek veli görüşmesi, gerek sözel ikazlarla sınıfta genel olarak bir toparlanma oldu, fakat hala bazı öğrenciler olumsuz davranışlar göstermeye devam ediyor.
- Veli ilgisizliği, velinin bu yaşanan olumsuz durumlardan bihaber olması öğrencinin sınıf içindeki kontrolünü olumsuz etkiliyor. Sorunlu bir öğrencinin velisi ile görüşme düzenledikten sonra öğrencide meydana gelen olumlu değişiklikler veli ile iletişiminin önemini tekrar vurguladı.
- 6- nın dersine giren diğer öğretmenimiz ile yaptığım görüşmede bazı sorunlarımızın ortak olduğunu, işbirliği içinde davranırsak bu davranışlarının bazılarını olumlu yönde geliştirebileceğimizi gördük.
- Ancak bazı öğrencilerle ilgili davranışı olumlu yönde değiştirme konusunda bizim çabamızın yeterli olamayacağını, rehberlik servisinden yardım almamız gerektiğini düşündük.

Öneriler

- Tüm bu bulgular ve bulguların sonuçları neticesinde sınıfta net bir tavır belirleyip onu uygulamak etkili olabilir.
- Diğer ders öğretmenleri ile iletişime geçip bu sorunlu davranışlar için ortak bir tutum belirleyip özellikle sıkıntı yaratan öğrenciler için bu tutum uygulanabilir.
- Öğretmenin yeterli dönüt alamadığını durumlarda rehberlik servisinden faydalanılabilir.
- Veliler ile sürekli telefon ya da yüz yüze iletişimle öğrenci hakkında görüşmeler yapıp olumlu davranış gösterdiğinde övcek cümleler, olumsuz davranış gösterdiğinde uyarıcı cümleler kullanılabilir.

EYLEM ARAŞTIRMASININ SONUÇLARI

Olumsuz sınıf koşullarının derse olan etkisini araştırdığım bu çalışmalar sonucunda

- Öğrencilerin derse olan motivasyon eksikliğinin aslında derse karşı önyargılı oldukları için, bu dersi yapamayacaklarını düşündüklerinden kaynaklandığını gördüm.
- Dersin akışını bozan öğrencilere tutarlı tepkilerde bulununca bu davranışlarının azaldığını ancak tamamen yok olmadığını gözlemledim.
- Ders araç-gereçlerini getirmeleri konusunda getirmeyen birkaç öğrencinin getirmeye başladığını ancak bir kaç öğrencinin de halen getirmemeye devam ettiğini gözlemledim.

- Bazı öğrencilere ne yapsam da dersi algılamaları konusunda başarısız olduğumu gördüm. Bu yüzden öğrencinin sınıf rehber öğretmeni ve velisiyle görüşerek durum hakkında bilgi almaya çalıştım. Öğrenci için yapılabilecekler konusunda istişare yaptık.

ÇALIŞMANIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu araştırmada sınıf içi ders düzenini bozan bazı sorunların nedenine ve çözüm yöntemlerine ulaşıldığı görülüyor. Bu sorunların altında bazı sorunların yattığı gözlemleniyor. Bu sorunların çözümü için rehber öğretmen, diğer öğretmenler ve aile ile işbirliği içinde olunması gerektiğine karar verildi. Davranışlarımızda her öğrenciye tutarlı olursak olumlu sonuçlar alabileceğimiz sonucuna ulaşıldı. Bu çalışma sadece 6-A sınıfının sorunlarına yönelik olarak yapılmıştır.

Zeynep Öğretmenin eylem araştırmasına iki değerlendiricinin verdiği puanlar

Tablo 4.12’de yer almaktadır:

Tablo 4.12. Zeynep Öğretmenin eylem araştırmasının değerlendirilmesi

Adım	1. Değerlendirici		2. Değerlendirici	
	Puan	Düzye	Puan	Düzye
Adım 1: Problemi, Hedef Öğrencileri ve Verileri Tanımla	3	Kriterleri karşılıyor	3	Kriterleri karşılıyor
Adım 2: Eylem Araştırması Planı’nı Geliştirme ve Uygulama	5	Kriterleri üstünde	5	Kriterleri üstünde
Adım 3: Verileri Toplama	4	Kriterleri üstünde	4	Kriterleri üstünde
Adım 4: Verileri Düzenleme	5	Kriterleri üstünde	5	Kriterleri üstünde
Adım 5: Verileri Analiz Etme ve Sonuç Çıkarma	4	Kriterleri üstünde	4	Kriterleri üstünde
Adım 6: Bulguları Yaygınlaştırma	2	Kriterlerin altında	2	Kriterlerin altında
Genel	3,83	Kriterleri üstünde	3,83	Kriterleri üstünde

Tablo 4.12’ye göre, Zeynep Öğretmenin eylem araştırmasının altıncı adımı hariç tüm adımlar, “Kriterleri karşılıyor” veya “Kriterlerin üstünde” olarak değerlendirilmiştir. Son adım açısından ise bu öğretmenin eylem araştırması yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde ise, her iki değerlendirici de Zeynep Öğretmenin eylem araştırmasını “Kriterlerin üstünde” olarak nitelendirilmiştir. Değerlendiricilerinin puanlarının tamamen örtüştüğü görülmektedir.

4.1.3. Üçüncü (“Kamil”) Öğretmene İlişkin Bulgular

4.1.3.1. “Tepki” düzeyine ilişkin bulgular

Birinci alt probleme dair Kamil Öğretmenin “Eylem Araştırması Eğitimi Günlük Değerlendirme Formu” sonuçları Tablo 4.13’te sunulmuştur:

Tablo 4.13. Eylem Araştırması eğitimi günlük değerlendirme formu sonuçları (Kamil Öğretmen)

No	Maddeler	Yanıt	Düzy
2	Problem Belirleme Tablosu	5	Çok iyi
13	Çevrim içi anket	5	Çok iyi
12	Görüşme	5	Çok iyi
7	Kaynakları tarama, belirleme, okuma ve not çıkarma	4	İyi
1	Tanıtım	4	İyi
4	Yaratıcı Problem Çözme	4	İyi
11	Öğrenciler için kontrol listesi hazırlama	4	İyi
17	Bulguları raporlaştırma	4	İyi
20	Rapor yazma	4	İyi
3	Beyin Fırtınası	4	İyi
5	Araç-Amaç-Analizi	4	İyi
8	Kaynakları tarama, belirleme, okuma ve not çıkarma, temaları belirleme	4	İyi
14	Raporlama	4	İyi
18	Sonuçlar, Öneriler, Tartışma	4	İyi
22	Mesleki Gelişme için stratejiler	4	İyi
6	İnternet sitelerini tarama	4	İyi
10	Kaynakçayı oluşturma	4	İyi
21	Sunum teknikleri	4	İyi
19	Yeni bir plan veya program tasarlama	4	İyi
9	1. Taslak paragrafı oluşturma, gözden geçirme ve yayına hazırlama	4	İyi
15	Araştırma değerlendirme	4	İyi
16	Eylem araştırması öneri formu hazırlama	4	İyi
	Ortalama	4,14	İyi

Tablo 4.13'e göre, Kamil Öğretmen, Ö.M.G.E.A. eğitiminin günlük değerlendirmesinde tüm maddelere "çok iyi" veya "İyi" olarak değerlendirilmiştir. "P.B.T., Çevrim içi anket ve Görüşme" bileşenlerini "çok iyi" olarak nitelendirmiştir. Tüm maddelerin geneli dikkati alındığında ise eğitimin "iyi" olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Kamil Öğretmen, günlük değerlendirme formunda açık uçlu olarak sorulan sorularda en faydalı olarak "A.A.A., internet sitelerini tarama, kaynakları tarama, belirleme, okuma ve not çıkarma" olarak belirtmiştir. Eylem Araştırmasının "sorunlara farklı bakış açısı kazandırdığını" belirten öğretmen mesleki gelişim için çalışmayı meslektaşlarına da önerdiğini ifade etmektedir. Kamil Öğretmen "konuların biraz daha detaylı açıklanabileceğini" dile getirmiştir.

Birinci alt probleme dair Kamil Öğretmenin "Eylem Araştırması Eğitimi Genel Değerlendirme Formu" sonuçları Tablo 4.14'te sunulmuştur:

Tablo 4.14. Eylem araştırması eğitimi genel değerlendirme formu sonuçları (Kamil Öğretmen)

A	Eğitimin Planlanması ve Programı	Yanıt	Düzy
4	Eğitimcinin bilgili ve yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz?	5	Çok iyi
6	İkramlara ilişkin görüşünüz nedir?	4	İyi
1	Eğitimi keyifli buldunuz mu?	4	İyi
7	Eğitim ortamına ilişkin görüşünüz nedir?	4	İyi
2	Eğitimde geçirdiğiniz süreye ilişkin görüşünüz nedir?	4	İyi
3	Hizmet-içi eğitimde kullanılan materyali faydalı buldunuz mu?	4	İyi
5	Hizmet-içi eğitimde kullanılan materyal araştırma temelli miydi?	3	Orta
Ortalama		4,00	İyi
B	Eğitmcilerin	Yanıt	Düzy
6	Motivasyonu sağlaması ve iletişim kurma becerileri	5	Çok iyi
7	Konuyu daha etkili sunabilmek için gerekli olan araç-gereçleri yerinde ve zamanında kullanması	5	Çok iyi
8	Faaliyet programına uyması	5	Çok iyi
9	Konuya uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanması	5	Çok iyi
5	Bilgiye ulaşma ve ilgili kaynakları kullanma konusunda katılımcıları bilgilendirmesi	5	Çok iyi
3	Zamanı etkin ve verimli bir şekilde kullanması	5	Çok iyi
10	Eğitimin içeriğini güncel konu ve çalışmalarla ilişkilendirmesi	5	Çok iyi
11	Eğitimin içeriğini katılımcıların görev alanı ile ilişkilendirmesi	5	Çok iyi
1	Konuya hakimiyeti (Alanında yeterli bilgi birikimine sahip olması)	4	İyi
2	Konuyu uygun yöntem ve tekniklerle sunumu	4	İyi
4	Konuları açık, anlaşılır ve katılımcıların seviyesine uygun işlemesi	4	İyi
Ortalama		4,73	Çok iyi

Tablo 4.14'e göre, Kamil Öğretmen, günlük değerlendirmelerin "Eğitimin Planlanması ve Programı" ile ilgili bölümünü genel olarak "iyi" olarak değerlendirmiştir. "Eğitimcinin bilgili ve yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz?" maddesi "çok iyi" olarak değerlendirirken "Hizmet-içi eğitimde kullanılan materyal araştırma temelli miydi?" maddesi "orta" olarak değerlendirmiştir. Eğitimci ile ilgili B Bölümü ise genel olarak "çok iyi" olarak nitelendirilmiştir. Bu bölümde tüm maddeler "çok iyi" veya "iyi" olarak değerlendirmiştir.

Günlük değerlendirmeler baz alındığında, Kamil Öğretmenin Ö.M.G.E.A. eğitimine ilişkin görüşünün olumlu olduğu görülmektedir.

4.1.3.2. "Öğrenme" düzeyine ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi Eylem Araştırması yönteminin Kirkpatrick program değerlendirme modelinin "Öğrenme" düzeyinde öğretmenlerin mesleki

gelişimine katkısı hakkındadır. İkinci alt probleme dair Kamil Öğretmenin M.E.B. Öz Değerlendirme Formu sonuçları Tablo 4.17’de sunulmuştur:

M.E.B. Öz Değerlendirme Formu sonuçlarına göre Kamil Öğretmenin görüşleri genel olarak “Kabul edilebilir düzeydeyim”den “Yeterliyim”e dönüşmüştür. Sadece “Program ve İçerik Bilgisi” bölümüne dair sonuçlarda düzey olarak bir değişme görülmemesine rağmen ortalamada bir düşüş olmuştur. Diğer tüm, alanlarda genel ortalamadakine paralel bir değişim görülmektedir.

4.1.3.3. “Davranış” düzeyine ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi Eylem Araştırması yönteminin Kirkpatrick program değerlendirme modelinin "Davranış" düzeyinde öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı hakkındadır. Eylem Araştırması Eğitimi Genel Değerlendirme Formu’nun C Bölümü “Eğitim Sonu Kazanımlar” ile ilgilidir. Kamil Öğretmenin Eğitim Değerlendirme Formu’nun C Bölümü’ne ait sonuçları Tablo 4.15’te sunulmuştur:

Tablo 4.15. Eylem araştırması eğitimi genel değerlendirme formu C bölümü sonuçları (Kamil Öğretmen)

C	Eğitim Sonu Kazanımlar	Yanıt	Düzye
5	Eğitim kurumumda uygulayabileceğim yeni bilgi ve beceriler kazandırdı	5	Çok iyi
6	Eğitim meslektaşlarımla paylaşabileceğim yeni mesleki bilgi ve beceriler kazandırdı	5	Çok iyi
1	Eğitim mesleki gelişimime olumlu katkı sağladı	4	İyi
2	Eğitim kişisel gelişimime olumlu katkı sağladı	4	İyi
3	Eğitim yeni bilgi ve beceriler kazandırdı	4	İyi
4	Eğitim motivasyonumu artırdı	4	İyi
7	Eğitim konuya olan ilgimi artırdı	4	İyi
	Ortalama	4,29	Çok iyi

Kamil Öğretmen, “Eğitim Sonu Kazanımlar”ı “Çok iyi” olarak değerlendirmiştir. Tüm maddeler “Çok iyi” veya “İyi” olarak değerlendirilmiştir. Bu sonuç, Kamil Öğretmenin formun önceki bölümlerine ilişkin sunduğu görüşlerle örtüşmektedir.

3. alt problemle ilintili olarak Kamil Öğretmenin görüşme sorularına verdiği yanıtların içerik analizi Tablo 4.16’da sunulmuştur:

Tablo 4.16. Kamil Öğretmenin görüşme sorularına yanıtlarının içerik analizi

Kategori	Alt tema	Görüş
Alan bilgisi	Sorunlar için çözüm fırsatı	“Yaptığımız beyin fırtınaları sayesinde karşılaştığımız durumlar karşısında nasıl davranacağımızı ve ne gibi aşamalar izleyip sonuca ulaşacağımızı öğretmiştir.”
Pedagoji	Sorunlar için çözüm fırsatı	“Sorunun her açıdan değerlendirilerek nasıl davranılması gerektiğini ve empatiyi öğretti.”
Öğrenenlere dair bilgi gelişimi	Sorunlar için çözüm fırsatı	“Sorunun tanımlanması ve çözüm bulunması konusunda nasıl davranacağımızı ve ne gibi durumlarda bulunması gerektiğini öğretti.”
Öğretim metodolojisi	Sorunlar için çözüm fırsatı	“Sorunun ani bir çözümünün değil de yavaş yavaş kademe kademe çözümünün olduğunu öğretti.”
Öğretim programı	Sorunlar için çözüm fırsatı	“Sorunlar karşısında ne yapılması gerektiğini ve ne yapılacağını araştırılır ve yani programa yansıtılır.”
Genel pedagojik bilgi	<i>Görüş belirtilmemiştir.</i>	
İçinde bulunulan okul ortamı	Çözüme kavuşmayan araştırma	“Benim araştırmam açısından kesin bir çözüm oluşturmadı ama zamanla ve gayretle başarıya ulaşabilirdi.”
Kendini bilme (tanıma)	Öz değerlendirme	“Sorunlar karşısında kendini doğru olarak görme ve bunun sonucunda doğru değerlendirme yapmayı öğretti.”

Tablo 4.16’ya göre, Kamil Öğretmenin eylem araştırması problem çözme konusundaki kullanışlılığına değinmesi dikkat çekicidir. “Alan Bilgisi, Pedagoji, Öğrenenlere dair bilgi gelişimi, Öğretim metodolojisi ve Öğretim programı” kategorilerinde, Eylem Araştırmasının sorunlara çözüm fırsatı sunması özelliğinden bahsedilmiştir. “İçinde bulunulan okul ortamı” kategorisinde ise çalışma tamamlanmamış olmasına rağmen öğretmenin çabayla sonuca ulaşabileceği konusundaki ümitvar olduğu görülmektedir. Son olarak, “Kendini bilme (tanıma)” kategorisinde öğretmen öz değerlendirme yaparak edindiği farkındalıktan bahsetmektedir.

4.1.3.4. “Sonuçlar” düzeyine ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi Eylem Araştırması yönteminin Kirkpatrick program değerlendirme modelinin "Sonuçlar" düzeyinde öğretmenlerin

Tablo 4.17. M.E.B. Öz Değerlendirme Testi Sonuçları (Kamil Öğretmen)

Test Maddeler	Öz Değerlendirme Ön Test		Öz Değerlendirme Son Test	
	Ort.	Düzy	Ort.	Düzy
Kişisel Gelişim	2,86	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,71	Yeterliyim
Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama	2,50	Geliştirmeliyim	3,25	Kabul edilebilir düzeydeyim
Mevzuat Bilgisi	2,00	Geliştirmeliyim	3,00	Kabul edilebilir düzeydeyim
Öz değerlendirme	2,67	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,56	Yeterliyim
KİŞİSEL GELİŞİM – KİŞİSEL DEĞERLER	2,65	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,45	Yeterliyim
Öğrenciye Değer Verme	4,13	Yeterliyim	4,88	Çok yeterliyim
Öğrencinin başarabileceğine İnanma	2,75	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,38	Kabul edilebilir düzeydeyim
Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme	2,89	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,33	Çok yeterliyim
MESLEKİ GELİŞİM - MESLEKİ DEĞERLER	2,96	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,85	Yeterliyim
KİŞİSEL GELİŞİM – KİŞİSEL DEĞERLER / MESLEKİ GELİŞİM - MESLEKİ DEĞERLER	3,25	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,19	Yeterliyim
Gelişim Özelliklerini Tanıma	2,80	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,00	Yeterliyim
Öğrenciye Rehberlik Etmek	2,75	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,88	Yeterliyim
ÖĞRENCİYİ TANIMA	2,77	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,93	Yeterliyim
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme	2,83	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,00	Yeterliyim
Davranış Yönetimi	3,50	Yeterliyim	4,00	Yeterliyim
Dersi Planlama	3,88	Yeterliyim	4,00	Yeterliyim
Materyal Hazırlama	3,00	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,67	Çok yeterliyim
Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme	2,80	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,00	Yeterliyim
Öğrenme Ortamlarını Düzenleme	2,83	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,33	Çok yeterliyim
Zaman Yönetimi	4,00	Yeterliyim	4,00	Yeterliyim
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	3,25	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,15	Yeterliyim
Ölçme ve Değerlendirme Araç Seçimi ve Geliştirme	2,91	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,82	Yeterliyim
Uygulama ve Dönüt Sağlama	3,00	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,56	Yeterliyim
Raporlaştırmada Standartlar ve Etik	3,00	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,00	Yeterliyim
İZLEME VE DEĞERLENDİRME	2,96	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,75	Yeterliyim
Okul Toplum İlişisine Katkı Sağlama	3,00	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,60	Yeterliyim
Öğretmen Aile İşbirliğine Katkı Sağlama	3,00	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,00	Kabul edilebilir düzeydeyim
OKUL, AİLE, TOPLUM İLİŞKİLERİ	2,97	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,64	Yeterliyim
Türk Millî Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri	4,33	Çok yeterliyim	4,00	Yeterliyim
Özel Alan Öğretim Programı	3,83	Yeterliyim	3,67	Yeterliyim
PROGRAM VE İÇERİK BİLGİSİ	4,03	Yeterliyim	3,80	Yeterliyim
GENEL ORTALAMA	3,21	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,91	Yeterliyim

mesleki gelişimine katkısı hakkındadır. Kamil Öğretmenin yürüttüğü Eylem Araştırmasından bazı kesitler aşağıda sunulmuştur:

4.1.3.4.1. Kamil Öğretmenin Eylem Araştırması

Kamil Öğretmenin eylem araştırması aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı:
Kamil Öğretmen

Konu: Türkçe dersinde materyal kullanımı konusunda yaşanan sorunlar ve çözümleri

Sorular

1. Türkçe dersinde bilgisayar temelli materyaller kullanılıyor mu?
2. Materyallerin hazırlanmasında çevre şartları, öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeyleri, ekonomiklik, anlaşılabilirlik ilkelerinden hangileri dikkate alınmaktadır?
3. Kullanılan materyaller öğrencilerin somut öğrenmelerinde ne derece etkili olmaktadır?

Açıklamalı Kaynakça

Akkoyunlu (1995) “Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenlerin Rolü” konulu araştırmasında öğretmenlerin genellikle bilgisayara karşı olumlu tutum geliştirdiklerini, öğretmenlerin işlerinde bilgisayar kullanmalarının, bilgisayara karşı olumlu tutum geliştirmelerinde önemli etkenlerden birisi olduğunu ifade etmiştir.

Akdeniz ve Alev (1999) yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde bilgisayar ile ilgili dersler almalarına rağmen mesleki hayatlarında bilgisayar destekli uygulamalar yapamadıklarını ve bunun nedeninin de aldıkları derslerin yeterli olmamasından kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Susar (1999), Denizli il merkezinde ilköğretim okullarının 4. ve 5. Sınıflarında görev yapan öğretmenlerin Türkçe öğretiminde eğitim teknolojisi sağlama ve kullanma yeterliliklerini ve düşüncelerini belirlemek amacıyla yaptığı ve 51 öğretmene uyguladığı çalışmasında öğretmenlerin neredeyse tümünün eğitim teknolojisi kullanma konusunda kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Çağıltay ve diğerleri (2001), “Öğretimde Bilgisayar Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri” konulu araştırmalarının sonucuna göre, öğretmenlerin birçoğu okullarda teknoloji kullanımı konusuna yabancıdır. Bunun yanında, çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu teknolojinin okullarda kullanımı konusunda fikir bazında bir direnç göstermemişlerdir.

İşman (2002) ise Sakarya ili ilköğretim okullarında görev yapan 137 öğretmenin eğitim teknolojileri yönünden yeterliliklerini araştırmış, klasik öğretim materyallerinin orta seviyede, yeni teknolojilerin ise çok az seviyede kullanıldığını ortaya koymuştur.

Veriler ve Sonuçlar

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Aysel Tekinalp İlköğretim okulunda bulunan Türkçe öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılarak Türkçe dersinde materyal kullanımı ile ilgili yukarıdaki sorular sorulmuştur.

Görüşmeler neticesinde bilgisayar temelli materyallerin yeteri düzeyde kullanılmadığı sonucu elde edilmiştir. Bunda okulda her sınıfta projeksiyon ve bilgisayar bulunmaması, öğretmenlerin bilgisayar temelli öğretim konusunda yeterli düzeyde eğitim görmemiş olması etkili olmuştur. Ağırlıklı olarak okuma kitabı, sözlük, dinleme metinleri, ders ve çalışma kitapları ve elde yapılan materyaller kullanılmaktadır.

Sınıfların kalabalık olması bireyselleştirilmiş öğretim programını uygulanmasını ve ders içi materyallerin verimli olarak kullanılmasını da zorlaştırmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kıdem, yaş ve cinsiyetleri ile materyal kullanım düzeyleri arasında ilişki olduğu da yapılan araştırma sonucunda gözlenmiştir.

Çözümler

- 1- Milli Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri üniversitelerin ilgili bölümleriyle irtibata geçerek öğretmenlerin eğitim teknolojileri açısından yeterliliklerini arttırabilmek amacıyla verimli ve etkili olabilecek hizmet içi eğitim seminer ve kurslarını ortaklaşa düzenlemelidirler.
- 2- Öğretmen yetiştiren kurumlarda var olan eğitim teknolojileri ile ilgili derslerin kapsamı genişletilmeli, daha fazla uygulamaya dönük çalışmalar yapılmalıdır.
- 3- Okullar eğitim teknolojilerinin rahatlıkla kullanılabilmesi için fiziki açıdan elverişli duruma getirilmelidir.
- 4- Okulların internet bağlantısı ile ilgili sorunlar giderilmeli, hatta her sınıfa bilgisayar ve internet bağlantısı imkanları sağlanmalıdır.
- 5- Öğretmenler evlerinde de bilgisayar ve internet imkanlarına sahip olmalı ve gelişen teknolojileri takip etmeye özen göstermelidirler.

Kaynakça:

- Akdeniz, Ali Rıza ve Alev, Nedim. Bilgisayar Destekli Fizik Öğretimi İçin Öğretmen Eğitimi, 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 2. Kitabı, 1999
- Akkoyunlu, Buket, Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenlerin Rolü, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 105-109, 1995
- Çağiltay, Kürşat, Çakıroğlu, Çakıroğlu Nergiz ve Çakıroğlu Erdinç. Öğretimde Bilgisayar Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 19-28, 2001
- İşman, Aytekin. Sakarya Öğretmenlerin Eğitim Teknolojileri Yönünden Yeterlilikleri, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4, 9-40, 2002
- Susar, Fatma. İlköğretim Okullarının 4. ve 5. Sınıflarında Görev Yapan Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Eğitim Teknolojisi Sağlama, Kullanma Yeterlilikleri ve Düşünceleri Nelerdir, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6, 1999

Kamil Öğretmenin eylem araştırmasına iki değerlendiricinin verdiği puanlar

Tablo 4.18’de yer almaktadır:

Tablo 4.18. Kamil Öğretmenin eylem araştırmasının değerlendirilmesi

Adım	1. Değerlendirici		2. Değerlendirici	
	Yanıt	Düzye	Yanıt	Düzye
Adım 1: Problemi, Hedef Öğrencileri ve Verileri Tanımla	2	Kriterlerin altında	3	Kriterleri karşılıyor
Adım 2: Eylem Araştırması Planı’nı Geliştirme ve Uygulama	5	Kriterlerin üstünde	5	Kriterlerin üstünde
Adım 3: Verileri Toplama	4	Kriterlerin üstünde	4	Kriterlerin üstünde
Adım 4: Verileri Düzenleme	5	Kriterlerin üstünde	5	Kriterlerin üstünde
Adım 5: Verileri Analiz Etme ve Sonuç Çıkarma	4	Kriterlerin üstünde	4	Kriterlerin üstünde
Adım 6: Bulguları Yaygınlaştırma	2	Kriterlerin altında	2	Kriterlerin altında
Genel	3,67	Kriterlerin üstünde	3,83	Kriterlerin üstünde

Tablo 4.18’e göre, Kamil Öğretmenin araştırması genel olarak her iki değerlendirici tarafından da “Kriterlerin üstünde” olarak görülmüştür. Bulguların yaygınlaştırılması konusunda ise, çalışma içerisindeki diğer öğretmen araştırmacılar

gibi, yetersiz olarak görülmüştür. Ayrıca, 1. değerlendirici “problemin, hedef öğrencileri ve verileri tanımlama” konusunda da “Kriterlerin altında” yorumunu yapmıştır. Son olarak, değerlendiricilerinin puanlarının 1. adım dışında örtüştüğü görülmektedir. 1. adımdaki puan farkı ise sadece “1”dir.

4.1.4. Dördüncü (“Ruşen”) Öğretmene İlişkin Bulgular

4.1.4.1. “Tepki” düzeyine ilişkin bulgular

Birinci alt probleme dair Ruşen Öğretmenin “Eylem Araştırması Eğitimi Günlük Değerlendirme Formu” sonuçları Tablo 4.19’da sunulmuştur:

Tablo 4.19. Eylem araştırması eğitimi günlük değerlendirme formu sonuçları (Ruşen Öğretmen)

No	Maddeler	Ort.	Düzye
13	Çevrim içi anket	5	Çok iyi
18	Sonuçlar, Öneriler, Tartışma	5	Çok iyi
6	İnternet sitelerini tarama	5	Çok iyi
7	Kaynakları tarama, belirleme, okuma ve not çıkarma	4	İyi
1	Tanıtım	4	İyi
2	Problem Belirleme Tablosu	4	İyi
4	Yaratıcı Problem Çözme	4	İyi
11	Öğrenciler için kontrol listesi hazırlama	4	İyi
17	Bulguları raporlaştırma	4	İyi
20	Rapor yazma	4	İyi
3	Beyin Fırtınası	4	İyi
5	Araç-Amaç-Analizi	4	İyi
8	Kaynakları tarama, belirleme, okuma ve not çıkarma, temaları belirleme	4	İyi
12	Görüşme	4	İyi
22	Mesleki Gelişme için stratejiler	4	İyi
21	Sunum teknikleri	4	İyi
19	Yeni bir plan veya program tasarlama	4	İyi
9	1. Taslak paragrafı oluşturma, gözden geçirme ve yayına hazırlama	4	İyi
14	Raporlama	3	Orta
10	Kaynakçayı oluşturma	3	Orta
15	Araştırma değerlendirme	3	Orta
16	Eylem araştırması öneri formu hazırlama	3	Orta
	Ortalama	3,95	İyi

Tablo 4.19’a göre, Ruşen Öğretmen, günlük değerlendirmelerde, Ö.M.G.E.A. eğitimini genel olarak “iyi” olarak nitelendirmiştir. “Çevrim içi anket, Sonuçlar, Öneriler, Tartışma ve İnternet sitelerini tarama”, “çok iyi” olarak değerlendirilirken “Raporlama, Kaynakçayı oluşturma, Araştırma değerlendirme ve Eylem araştırması öneri formu hazırlama” ise “orta” olarak değerlendirilmiştir.

Ruşen Öğretmen, günlük değerlendirme formunda açık uçlu olarak soruların sorularda en faydalı olarak “internet sitelerini tarama, çevrim içi anket, sonuçlar, öneriler ve tartışma” olarak belirtmiştir. En az faydalı olarak gördüğü kısımlar olarak ise “raporlama ve kaynakçayı oluşturma” olarak aktarmıştır. Araştırmacı öğretmen, Ö.M.G.E.A. eğitimini meslektaşlarına kesinlikle önerdiğini ifade etmektedir. Son olarak, Ruşen Öğretmen öz değerlendirme yaparak “daha aktif olabilirdim” söyleminde bulunmuştur.

Birinci alt probleme dair Ruşen Öğretmenin “Eylem Araştırması Eğitimi Genel Değerlendirme Formu” sonuçları Tablo 4.20’de sunulmuştur:

Tablo 4.20. Eylem araştırması eğitimi genel değerlendirme formu sonuçları (Ruşen Öğretmen)

A	Eğitimin Planlanması ve Programı	Yanıt	Düzy
6	İkramlara ilişkin görüşünüz nedir?	5	Çok iyi
4	Eğitimcinin bilgili ve yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz?	5	Çok iyi
1	Eğitimi keyifli buldunuz mu?	5	Çok iyi
7	Eğitim ortamına ilişkin görüşünüz nedir?	4	İyi
2	Eğitimde geçirdiğiniz süreye ilişkin görüşünüz nedir?	5	İyi
3	Hizmet-içi eğitimde kullanılan materyali faydalı buldunuz mu?	4	İyi
5	Hizmet-içi eğitimde kullanılan materyal araştırma temelli miydi?	4	İyi
	Ortalama	4,57	Çok İyi
B	Eğitimcilerin	Yanıt	Düzy
6	Motivasyonu sağlama ve iletişim kurma becerileri	5	Çok iyi
7	Konuyu daha etkili sunabilmek için gerekli olan araç-gereçleri yerinde ve zamanında kullanması	5	Çok iyi
8	Faaliyet programına uyması	4	İyi
9	Konuya uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanması	4	İyi
5	Bilgiye ulaşma ve ilgili kaynakları kullanma konusunda katılımcıları bilgilendirmesi	4	İyi
1	Konuya hakimiyeti (Alanında yeterli bilgi birikimine sahip olması)	4	İyi
3	Zamanı etkin ve verimli bir şekilde kullanması	4	İyi
10	Eğitimin içeriğini güncel konu ve çalışmalarla ilişkilendirmesi	4	İyi
11	Eğitimin içeriğini katılımcıların görev alanı ile ilişkilendirmesi	4	İyi
2	Konuyu uygun yöntem ve tekniklerle sunumu	4	İyi
4	Konuları açık, anlaşılır ve katılımcıların seviyesine uygun işleme	4	İyi
	Ortalama	4,18	İyi

Tablo 4.20’ye göre, Ruşen Öğretmen, Ö.M.G.E.A.’nın genel değerlendirmesinde, “Eğitimin Planlanması ve Programı” bölümünü genel olarak “çok iyi” şeklinde nitelendirmiştir. Tüm maddeler “çok iyi” veya “İyi” olarak

değerlendirilmiştir. Değerlendirmenin B Bölümü ise “İyi” olarak değerlendirilmiştir. Bu bölümde de tüm maddeler “Çok iyi” veya “İyi” olarak değerlendirilmiştir.

4.1.4.2. “Öğrenme” düzeyine ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi Eylem Araştırması yönteminin Kirkpatrick program değerlendirme modelinin "Öğrenme" düzeyinde öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı hakkındadır. İkinci alt probleme dair Ruşen Öğretmenin M.E.B. Öz Değerlendirme Formu sonuçları Tablo 4.21’de sunulmuştur:

Tablo 4.22’ye göre, Ruşen Öğretmen, Ö.M.G.E.A. eğitimi öncesinde ve sonrasında kendisini genel olarak “Yeterli” olarak nitelendirirken genel ortalama dikkate alındığında olumlu bir değişimin olduğu görülmektedir. “Mesleki Gelişim - Mesleki Değerler” ve “Okul, Aile, Toplum İlişkileri” alt kategorilerinde ise öğretmen araştırmacısı kendisini Ö.M.G.E.A. eğitimi öncesinde “Kabul edilebilir düzeyde” olarak görürken, eğitim sonrasında “Yeterli” olarak değerlendirmiştir. Ayrıca, “Öz değerlendirme” ve “Özel Alan Öğretim Programı” alt boyutlarında da benzer olumlu değişim değerlendirmeye yansımıştır.

4.1.4.3. “Davranış” düzeyine ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi Eylem Araştırması yönteminin Kirkpatrick program değerlendirme modelinin "Davranış" düzeyinde öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı hakkındadır. Eylem Araştırması Eğitimi Genel Değerlendirme Formu’nun C Bölümü “Eğitim Sonu Kazanımlar” ile ilgilidir. Ruşen Öğretmenin Eğitim Değerlendirme Formu’nun C Bölümü’ne ait sonuçları Tablo 4.22’de sunulmuştur:

Tablo 4.21. Eylem araştırması eğitimi genel değerlendirme formu C bölümü sonuçları (Ruşen Öğretmen)

C	Eğitim Sonu Kazanımlar	Yanıt	Düzye
1	Eğitim mesleki gelişimime olumlu katkı sağladı	5	Çok iyi
2	Eğitim kişisel gelişimime olumlu katkı sağladı	5	Çok iyi
3	Eğitim yeni bilgi ve beceriler kazandırdı	5	Çok iyi
4	Eğitim motivasyonumu artırdı	5	Çok iyi
5	Eğitim kurumumda uygulayabileceğim yeni bilgi ve beceriler kazandırdı	4	İyi
6	Eğitim meslektaşlarımla paylaşabileceğim yeni mesleki bilgi ve beceriler kazandırdı	4	İyi
7	Eğitim konuya olan ilgimi artırdı	4	İyi
	Ortalama	4,57	Çok iyi

Tablo 4.22. M.E.B. öz değerlendirme testi sonuçları (Ruşen Öğretmen)

Test Maddeler	Öz Değerlendirme Ön Test		Öz Değerlendirme Son Test	
	Ort.	Düzy	Ort.	Düzy
Kişisel Gelişim	3,00	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,14	Kabul edilebilir düzeydeyim
Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama	2,88	Kabul edilebilir düzeydeyim	2,88	Kabul edilebilir düzeydeyim
Mevzuat Bilgisi	2,50	Geliştirmeliyim	2,50	Geliştirmeliyim
Öz değerlendirme	3,28	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,50	Yeterliyim
KİŞİSEL GELİŞİM – KİŞİSEL DEĞERLER	2,97	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,10	Kabul edilebilir düzeydeyim
Öğrenciye Değer Verme	3,75	Yeterliyim	4,00	Yeterliyim
Öğrencinin başarabileceğine İnanma	3,75	Yeterliyim	3,88	Yeterliyim
Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme	3,89	Yeterliyim	3,89	Yeterliyim
MESLEKİ GELİŞİM - MESLEKİ DEĞERLER	3,40	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,53	Yeterliyim
KİŞİSEL GELİŞİM – KİŞİSEL DEĞERLER / MESLEKİ GELİŞİM - MESLEKİ DEĞERLER	3,80	Yeterliyim	3,92	Yeterliyim
Gelişim Özelliklerini Tanıma	3,60	Yeterliyim	4,00	Yeterliyim
Öğrenciye Rehberlik Etmek	3,63	Yeterliyim	3,75	Yeterliyim
ÖĞRENCİYİ TANIMA	3,61	Yeterliyim	3,86	Yeterliyim
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme	3,67	Yeterliyim	3,83	Yeterliyim
Davranış Yönetimi	3,88	Yeterliyim	3,88	Yeterliyim
Dersi Planlama	4,00	Yeterliyim	3,75	Yeterliyim
Materyal Hazırlama	3,00	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,33	Kabul edilebilir düzeydeyim
Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme	3,60	Yeterliyim	4,00	Yeterliyim
Öğrenme Ortamlarını Düzenleme	3,83	Yeterliyim	4,17	Yeterliyim
Zaman Yönetimi	4,00	Yeterliyim	4,33	Çok yeterliyim
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	3,71	Yeterliyim	3,85	Yeterliyim
Ölçme ve Değerlendirme Araç Seçimi ve Geliştirme	3,45	Yeterliyim	3,36	Kabul edilebilir düzeydeyim
Uygulama ve Dönüt Sağlama	3,89	Yeterliyim	4,00	Yeterliyim
Raporlaştırmada Standartlar ve Etik	3,00	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,40	Kabul edilebilir düzeydeyim
İZLEME VE DEĞERLENDİRME	3,53	Yeterliyim	3,61	Yeterliyim
Okul Toplum İlişisine Katkı Sağlama	2,80	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,20	Kabul edilebilir düzeydeyim
Öğretmen Aile İşbirliğine Katkı Sağlama	3,00	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,00	Kabul edilebilir düzeydeyim
OKUL, AİLE, TOPLUM İLİŞKİLERİ	3,34	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,46	Yeterliyim
Türk Millî Eğitimninin Amaçları ve İlkeleri	4,00	Yeterliyim	4,00	Yeterliyim
Özel Alan Öğretim Programı	3,17	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,50	Yeterliyim
PROGRAM VE İÇERİK BİLGİSİ	3,50	Yeterliyim	3,70	Yeterliyim
GENEL ORTALAMA	3,58	Yeterliyim	3,73	Yeterliyim

Tablo 4.22'ye göre, Ruşen Öğretmen, günlük değerlendirmelere ve genel değerlendirmelerin önceki bölümlerine paralel olarak “Eğitim sonu kazanımlar” açısından da genel olarak “çok iyi” değerlendirmesini yapmıştır. Bu bölümdeki tüm maddeler “çok iyi” veya “iyi” olarak nitelendirilmiştir.

3. alt problemle ilintili olarak Ruşen Öğretmenin görüşme sorularına verdiği yanıtların içerik analizi Tablo 4.23'te sunulmuştur:

Tablo 4.23. Ruşen Öğretmenin görüşme sorularına yanıtlarının içerik analizi

Kategori	Alt tema	Görüş
Alan Bilgisi	<i>Görüş belirtilmemiştir.</i>	
Pedagoji	Öğretim yöntem ve teknikleri	“Literatür okumam sayesinde öğretim yöntem ve teknikler hakkında daha fazla bilgi sahibi oldum”
Öğrenenlere dair bilgi gelişimi	Farkındalık kazanma	“Veli ve öğretmen görüşmelerinden çıkardığım sonuç doğrultusunda öğrencilerin hangi şartlarda nasıl davrandığını gördüm ve ileride yaşayacağım bu tarz sorularda işbirliği yapmamı sağlayacak.”
Öğretim metodolojisi	Sorunların çözümü	“Sorunları belirlemede kullandığımız yöntemlerle aslında çoğu sorunun nedenlerine inince çözülebileceğini gördüm. Eylem Araştırması sınıfta yaşadığım bazı sorunları çözüme ulaştırmamı sağladı. Bundan sonra da benzer sorunlarla karşılaştığımda benzer yöntemleri kullanırım.”
Öğretim programı	Sorunların çözümü	“Ders içindeki sorunları çözmek dersin daha iyi anlaşılmasını, dersin işlenişine daha çok odaklanmamı sağlar. Öğrenciler de dersi daha iyi kavrar.”
Genel pedagojik bilgi	Farkındalık	“Öğrencilerin sorunları ile uğraşmak öğrencilerin gereksinimlerini, isteklerini fark etmemi sağladı
İçinde bulunulan okul ortamı	Sorunların çözümü	“Bir sınıfta çözdüğüm problemi diğer sınıflara da uygulayabileceğimi gördüm.”
Kendini bilme (tanıma)	Sorun çözme becerisi	“Bu araştırma sorunlara çözüm bulma ve sorunu yönetme becerileri kazandırdı.”

Tablo 4.23'e göre, Ruşen Öğretmenin tüm sorulara verdiği yanıtlar ele alındığında Eylem Araştırmasının sorunların çözümü ve farkındalık kazandırma konusundaki etkisine değinmesi belirgin olarak görülmektedir. Eylem Araştırmasının “Öğretim metodolojisi, Öğretim programı, içinde bulunulan okul ortamı ve kendini bilme (tanıma)” kategorilerinde sorunların çözümü konusundaki katkısı dile getirilmiştir. Araştırmacı öğretmenin edindiği becerilerle sorun çözümü konusunda daha yetkin hale geldiği ifadelerinden anlaşılmaktadır. “Öğrenenlere dair bilgi gelişimi ve genel pedagojik bilgi” kategorilerinde ise veli ve öğrencilere ilişkin daha derinlemesine bilgi edinimi ve farkındalık kazandığından bahsedilmektedir. Öğretmen “Alan bilgisi” konusunda görüş belirtmemiştir.

4.1.4.4. “Sonuçlar” düzeyine ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi Eylem Araştırması yönteminin Kirkpatrick program değerlendirme modelinin "Sonuçlar" düzeyinde öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı hakkındadır. Ruşen Öğretmenin yürüttüğü eylem araştırmasından bazı kesitler aşağıda sunulmuştur:

4.1.4.4.1. Ruşen Öğretmenin Eylem Araştırması

Ruşen Öğretmenin Eylem Araştırması Proje Önerisi aşağıda sunulmuştur:

EYLEM ARAŞTIRMASI PROJE ÖNERİSİ

Ruşen Öğretmen

I. KONU: Sınıf kontrolünü sağlamak için yapılması gerekenler

II. İLGİLİ SORULAR

- Sınıfta en sık karşılaşılan problemler nelerdir?
- Sınıf kontrolünün sağlanamamasında en büyük etken nedir?
- Motivasyon eksikliğinin sınıf kontrolünü sağlamadaki etkisi nedir?
- Etkili bir sınıf yönetimi sağlamak için neler yapılmalıdır?
- Sınıf kuralları oluşturulurken nelere dikkat edilmelidir?

III. AÇIKLAMALI KAYNAKÇA

Emmer(1994:6026) Sınıf kontrolü sağlamada ilk yapılması gerekenin istenmeyen davranış ortaya çıkmadan önce önlem almak olduğunu söylemiştir.

Docking(1996:98) İstenmeyen davranışa müdahalede mutlaka işbirliği yapılması gerektiğini söylemiştir.

Balcı (1991) Okulda etkili öğretimi sağlayan en önemli etkenin öğretmen ve öğrenci olduğunu söylemiştir.

Amidon ve Hunlcr (1966) Öğretmen rollerinden bahsetmiştir. Örneğin; öğrencileri güdülemek, öğrencileri disipline sokmak, öğrencilere bilgi vermek.

Wragg (1985) yeni öğretmenlerin başarısız olmasındaki en büyük etkenin sınıf yönetimi sağlamada yetersiz olmalarından kaynaklandığını söylemiştir.

Türnüklü ve Yıldız (2002) öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışları ile başa çıkma stratejilerini inceledikleri araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin en sık karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı en çok göz kontağı kurmaya çalıştıkları, öğrenciyle yaptığı davranış hakkında konuşma, sınıfın kurallarını hatırlatma, öğrenciye adıyla seslenme, öğrenciyi derse motive etme gibi stratejilerle başa çıkmaya çalıştıklarını söylemiştir.

Atıcı (2001) Sanford, Clements ve Emmer (1983) öğretmenlerin etkin olarak sınıf yönetimi stratejileri, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılmasını sağlayacağını; böylece ders dışı etkinliklere yönelme ve istenmeyen davranışların en aza indirgenmiş olacağını belirtmiştir.

IV. YÖNTEM

Bu eylem araştırması projesinde üç veri türünden faydalanacağım. Birincisi, sınıf içi olumsuz davranışları tespit etmek için kontrol listesi hazırlanacaktır (Bkz Ek 1.eklere numara ve isim verilecek). Sonuçlar tablo halinde sunulacaktır. İkincisi,, öğrencilerin ders içi davranışları gözlenecektir (Bkz. Ek 2). Verilerin analizinde içerik analizi yapılacak, temalar oluşturulacak ve tümevarım analizi yapılacaktır. Son olarak, okulumdaki öğretmenlerle ilgili görüşmeler yapılacaktır. Buradaki sorular; sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar, çözüm yolları, sınıf kuralları ve sınıf kurallarını oluşturma şekilleri, örnek kuralar vb. ile ilgili olacaktır.

Kaynaklar

- Açıkgöz-Ün, K.; Özkal, N.; Güngör-Kılıç, A. (2003). Öğretmen adaylarının sınıf atmosferine ilişkin algıları, H.Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 1-7
- Brophy, J. ve Evertson, C. M. (1976). Learning from Teaching: A developmental Perspective. Boston: Allyn and Bacon.
- Çakmak, M-Kayabaşı Y-Ercan I H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 35 (2008), 53-64
- Celep, C. (2002). Sınıf Yönetimi ve Disiplini. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirci. Özcan . Genel Öğretim Metodları . USE M Yayınları .1993.
- Docking, J. (1996). Managing Behaviour in the Primary School (2nd ed.). Londra:David Fulton Publishers.
- Emmer, E. T. (1994). Teacher Managerial BehaviourS.In T. Husen, ve N. PC6t1ethwaite(Eds.). The International Encyclopaedia of Education (S.6026-6031). Londra: Peippmon.
- Ertürk, S. (1986) Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi
- Gündüz, H. B. (2004). Eğitim Okul ve Sınıf Yönetimi. Ş. Erçetin, Ç. Özdemir (Editörler). Sınıf Yönetimi (s. 3-32). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Gündüz, Y. (2001). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Weinstein, C. S., and Mignano, A J. (1997). Elementary Classroom Management: Lessons from Research and Practice (2nd edJ New York: McGraw Hill Companies, INC.
- Wragg, E. C. ve Wragg, C. M. (1998). Classroom Management Research in the United Kingdom. Eric Document, 418 971.
- Wragg. 1985. Brophy (1988).

EKLER

EK 1. SINIF-İÇİ DAVRANIŞLAR KONTROL LİSTESİ

Sınıf İçi Olumsuz Davranışlar	1.ÖĞRENCİ	2.ÖĞRENCİ	3.ÖĞRENCİ	Toplam
Öğrencinin Adı				
Materyal getirmeme				
Ayakta dolaşma				
Kendi aralarında konuşma				
Dersi dinlememe				
Şiddete meyilli olma				
Küfür Etme				
Sınıfı kirlletme				
Toplam				

Derecelendirme:

- 1=Hiçbir zaman
2=Nadiren
3=Bazen
4=Çoğunlukla
5=Her zaman

EK 2. ÖĞRETMEN GÖRÜŞMESİ

- Sınıfta ders sırasında en sık hangi problemlerle karşılaşıyorsunuz?
- Bu problemlerle karşılaştığınızda çözüm için ne tür yollar izliyorsunuz?
- Etkili bir sınıf yönetimi sağlamak için neler yapılması gerekir?
- Sınıfınızda sınıf kuralları oluşturuyor musunuz?
- Eğer sınıfınızda sınıf kuralları oluşturuyorsanız bu kuralları oluştururken nelere dikkat edersiniz?
- Oluşturduğunuz kurallardan birkaç örnek verebilir misiniz?

- Sınıf kontrolünün sağlanamamasında en büyük etken sizce nedir?

Ruşen Öğretmenin saptadığı probleme dair yaptığı daha detaylı alanyazın çalışması aşağıda sunulmuştur:

SINIF YÖNETİMİ

Sınıf yönetimi öğrencilerin etkili bir davranış becerisi kazanmaları yanında; anlama ve yönlendirme yollarını geliştirmelerinde yardımcı olmalıdır. Bunun için de öğretmen, öğrencilerin derse katılımlarını sağlamak, düşüncelerine önem vermek, bunları sınıfta paylaşmak, onları anlamaya çalışmak, düşüncelerini çekinmeden ifade etmelerini sağlamak durumundadır. (Sınıf Yönetiminde Yapısalci Yaklaşım Yrd. Doç. Dr. Vural HOŞGÖRÜR).

Sınıflarda öğretmen ve öğrenciler etkileşim içindedir. Bu noktada, öğretmenin temel görevi öğrencilerde hedefler doğrultusunda istendik davranış değişikliği meydana getirmektir (Okutan, 2006).

Bu da öğretmenlerin öğretim sürecinde önemli rol ve görevlerinin olduğunu göstermektedir. Öğretmen, öğrencilerini çok iyi tanıma, öğrenme ihtiyaçlarını ve ilgilerini belirleme, rehber olma ve onlara değişik öğrenme ortamlarını oluşturma gibi rollere sahip olmalıdır.

Sınıf yönetimi öncelikle öğrencilerin kişisel ve psikolojik ihtiyaçlarına dayalı bir özellik gösterir. Bu anlamda öğretmenlerin öncelikle öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alması ve öğrencilerin sınıfta bu ihtiyaçlarını karşılamak için iyi bir sınıf yönetimi uygulaması gerekir (Celep, 2002).

Diğer taraftan, öğretmenin sınıftaki tüm davranış, tutum ve stratejileri ve daha pek çok özelliği sınıfta disiplini sağlamada etkili olabilmektedir. Etkili sınıf yönetimi bilgi ve becerisine sahip öğretmen, aynı zamanda öğretim yöntemlerini, sınıftaki araç-gereçleri etkili olarak kullanabilmekte; öğretim programını, öğrenci davranışlarını değiştirebilecek biçimde tanıyıp uygulayabilmektedir. Ancak öğretmen, bu temel görevini yerine getirirken bazı güçlüklerle karşılaşabilir. Bu güçlükler arasında, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerini ve ödevlerini kontrol etme, sınıftaki çalışma koşullarını geliştirme, öğretimi engelleyici faktörleri ortadan kaldırma gibi durumlar sayılabilir. Sınıf yönetimi kavramı öğretmenlerin sınıfta tüm bunları gerçekleştirmek üzere kullandıkları stratejileri içerir (Shechtman ve Leichtentritt 2004).

Etkili bir sınıf yönetimi sağlamak için; Öğretime başlamadan önce tüm öğrencilerin dikkatini toplama, 2. Öğretime başlamadan önce tüm öğrencilerin motivasyonunu sağlama, Öğrencilerin ilgilerini konu üzerinde tutma, dikkati sürdürme Sınıfı adil ve tutarlı yönetim stratejileri ile kontrol etme Sınıfta zamanı etkili kullanma Davranış problemlerini tam olarak Tanımlama Sınıfta sağlıklı bir etkileşim için iletişim kanallarını kullanma Öğrencilerin görüş ve önerilerini dikkate alma Öğrencilerin gösterdikleri davranışlara göre pekiştiriciler kullanmak gereklidir.

Sınıf yönetimini sağlamada en etkili yöntemlerden birisi de dikkat çekme ve soru sormadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin derse etkin katılımının sağlanması, zamanı etkili kullanma ve öğrencileri değerlendirmede çeşitli değerlendirme stratejileri kullanmak sınıf yönetimini sağlamada etkili yöntemlerdendir. (M.ÇAKMAK-Y.KAYABAŞI-L.ERCAN / H. 54 Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 35 (2008), 53-649)

Öğretmenlerin her şeyden önce sınıf yönetiminde başarılı olmalarının en önemli şartı, sınıf yönetimi stratejilerini çok iyi bilmeleridir. Bir öğretmen bu stratejileri sınıfta ne kadar çok kullanırsa sınıfı yönetmede de o kadar başarılı olur.

Sınıf yönetimi sağlamada soru sorma, dikkati çekme ve ilgisi azalan öğrencilere uyarılarda bulunma en çok faktörlerdir.

Günümüzde öğrencilerin istenmeyen davranışları üzerinde yoğunlaşmak yerine, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi üzerinde durulmaktadır (Wragg ve Wragg, 1998).

Sınıf yönetimi becerileri öğretimin başarısını belirlemede birincil önem taşımakta ve sınıf yönetimi açısından yetersiz öğretmenler öğretim etkinliklerinde yeterince başarılı olamamaktadırlar (Celep, 2002).

Gündüz (2004) sınıf yönetiminin beş boyutundan söz etmektedir. Bunlar; sınıf ortamının fiziksel düzeni, plan-program, sınıfta ilişkilerin düzenlenmesi, davranış düzenlemeleri ve süre kullanımına ilişkin etkinliklerdir.

Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerileri kazanabilmelerinde etkili olan faktörlerden biri de öğretmen öz-yeterliğidir. Bu noktada öğretmen öz-yeterliği hem sınıf yönetimi becerilerini etkilemekte hem de sınıf yönetimi becerilerinden etkilenmektedir. Çünkü yapılan araştırmalarda öğretmen öz-yeterliğinin öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yaklaşımlarıyla ve becerileriyle

ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Gibson ve Dembo, 1984; Henson, 2001; Savran ve Çakıroğlu, 2003; Woolfolk ve Hoy, 1990).

Eğitim ve öğretimde hedefler ne kadar iyi belirlenirse belirlensin, dersin içeriği ne kadar işlevsel seçilip organize edilirse edilsin, ilgili hedefler uygun niteliklere sahip öğretmenler tarafından öğrencilerde davranış olarak ortaya çıkartılmaya çalışılmadıkça, eğitimden beklenen sonucun alınması mümkün değildir (Sünbül, 2001).

Amidon ve Hunlcr (1966) öğrenmeyi etkileşim süreci olarak almakta ve öğretmenin rolüyle ilgili davranışlarını sınıf etkinlikleri bakımından şöyle sıralamaktadır:

- * Öğrencileri güdülemek
- * Sınıf etkinliklerini planlamak
- * Öğrencilere bilgi vermek
- * Öğrencileri disipline sokmak
- * Öğrencilere danışmanlık yapmak (Demirci. 1993)

Öğretmen rollerinden en önemlisi öğrenmeyi sağlamadır. Bilgiyi öğrencilere aktaran, öğrenme etkinliklerini yönlendiren, rehberlik eden öğretmenin bu rolde kendine güveni tam olmalıdır.

Etkili bir sınıf yönetimi sağlamak için yapılması gereken işlemler şunlardır;

- Sınıftaki fiziksel çevreyi düzenlemek .
- Sınıf kurallarını belirlemek ve uygulamak.
- Öğrencilerin dikkatini derse çekmek .
- Öğrencilerle iyi ilişki kurmak.
- Öğrencilerin sınıf içi etkinliklerini örgütlemek . (Wragg. 1985). Brophy (1988).

Sınıf kontrolü sağlamada ilk yapılması gereken istenmeyen davranış ortaya çıkmadan önce önlem almaktır.(Emmer 1994:6026)

Bunun yanı sıra önlenemeyen ders sırasında yaşanan sorunlara müdahale yöntemleri vardır. Sözlü müdahale, sözel olmayan müdahale ve görmezden gelme.(Weinstein ve Mignano 1997)

Öğretmen kadar idarenin, öğrencilerin istenmeyen davranışına yaklaşımı da önemlidir. Tüm okulda ortak söz birliği sağlanmalıdır. (Docking 1996:98)

Sonuç

Sınıf yönetimi, sınıfta etkili bir öğretme-öğrenme sürecinin gerçekleştirilmesi ve sonuçta beklenen eğitsel başarıya ulaşılabilmesi için öğretmen tarafından gerekli ortam ve koşulların hazırlanması ve sürdürülmesini ifade eder.

Etkili bir sınıf yönetimi sağlamak için öncelikle öğretmenin gerekli yeterliğe sahip olması, öğrenme stratejilerini iyi bilmesi ve dersinde etkin kullanması, sınıfta güvene dayalı bir ortam oluşturması gerekmektedir.

Öğrencilerle birlikte öğrencilerin ihtiyaçları göz önüne alınarak sınıf kuralları belirlenmeli ve bu şekilde sınıfta gereken disiplin sağlanmalıdır.

Derse başlamadan önce öğrencilerin dikkati çekilmeli, derse karşı öğrenci motivasyonu ve öğrencilerin mutlaka derse etkin katılımı sağlanmalıdır. Öğretmen zamanı etkin kullanılmalı, öğrencilerle iyi geçinmelidir. Öğretmen her ders için uygun yöntem ve teknikler kullanarak öğrencilerin derste daha aktif olmasını sağlar. Ayrıca derste öğrencilere uygun pekiştiriciler verilmeli ve değerlendirme stratejileri etkin kullanılmalıdır.

Kaynakça

- Açıkgöz-Ün, K.; Özkal, N.; Güngör-Kılıç, A. (2003). Öğretmen adaylarının sınıf atmosferine ilişkin algıları, H.Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 1-7
- Brophy, J. ve Evertson, C. M. (1976). Learning from Teaching: A developmental Perspective. Bostan: Allyn and Bacon.
- Çakmak, M-Kayabaşı Y-Ercan I H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 35 (2008), 53-64
- Celep, C. (2002). Sınıf Yönetimi ve Disiplini. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirci. Özcan . Genel Öğretim Metodları . USE M Yayınları .1993.
- Docking, J. (1996). Managing Behaviour in the Primary School (2nd ed.). Londra:David Fulton Publishers.
- Emmer, E. T. (1994). Teacher Managerial BehaviourS.In T. Husen, ve N. PC6t1ethwaite(Eds.). The International Encyclopaedia of Education (S.6026-6031). Londra: Peippmon.
- Ertürk, S. (1986) Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi

- Gündüz, H. B. (2004). Eğitim Okul ve Sınıf Yönetimi. Ş. Erçetin, Ç. Özdemir (Editörler). Sınıf Yönetimi (s. 3-32). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Gündüz, Y. (2001). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Weinstein, C. S., and Mignano, A J. (1997). Elementary Classroom Management: Lessons from Research and Practice (2nd edJ New York: McGraw Hill Companies, INC.
- Wragg, E. C. ve Wragg, C. M. (1998). Classroom Management Research in the United Kingdom. Eric Document, 418 971.
- Wragg. 1985. Brophy (1988).

Ruşen Öğretmenin saptadığı probleme dair yaptığı saha gözlemi aşağıda sunulmuştur:

Öğrencilerin Ders İçi Davranışlarının Gözlenmesi

Yer: Bilişim Teknolojileri Sınıfı

Sınıf Düzeyi: 6. Sınıf

- Özellikle erkek öğrenciler ders işlemek yerine oyun oynamayı tercih ediyor.
- Kız öğrencilerin büyük çoğunluğu derse gelir gelmez ders materyallerin çıkarıp dersi dinlemeye hazır hale geliyorlar.
- Bazı erkek öğrenciler de ders işlemek için hazır halde bekliyorlar.
- Bazı öğrenciler ders materyallerini getirmiyor.
- Öğrencilerin çoğu uzun süre sabit oturamıyor, ayakta dolaşmak, birbirleriyle konuşmak istiyorlar.
- Öğrenciler çoğu zaman öğretmeni de birbirlerini de dinlemiyor.
- Öğrencilerin en önemli sorunu şiddete meyilli olmaları. Öğrencilerin çoğu öfkesini kontrol edemiyor.
- En ufak bir kıvılcım, kavga etmeleri için yeterli. Sürekli birbirleriyle kavga ediyorlar.
- Öğrenciler sürekli küfür ediyor. Çoğu kez küfür ettiklerinin farkında değiller yani küfür etmek onlara normal geliyor.
- Öğrenciler derste bir şeyler yemeyi alışkanlık haline getirmiş uyarılar yetersiz kalıyor.

Ruşen Öğretmenin problemine dair veri toplamak için yaptığı bir görüşme soruları ve sorulara verilen yanıtlar aşağıda sunulmuştur:

Görüşme Soruları

Yer: Bilişim Teknolojileri sınıfı

Katılımcı: Ortaokul Türkçe öğretmeni

- 1) Sınıfta ders sırasında en sık hangi problemlerle karşılaşıyorsunuz?
 - Öğrencilerin izinsiz konuşmaları
 - Öğrencilerin dersi dinlememesi
 - Materyal getirmeme
 - Öğrencilerin kavga etmesi en sık karşılaştığım problemlerdir.
- 2) Bu problemlerle karşılaştığınızda çözüm için ne tür yollar izliyorsunuz?
 - Önce görmezden geliyorum sorun hale devam ederse de sözlü uyarıda bulunuyorum.
- 3) Etkili bir sınıf yönetimi sağlamak için neler yapılması gerekir?
 - Öncelikle öğretmen mesleğinin gerektirdiği bilgi ve beceriye sahip olmalıdır.
 - Öğretmen öğrencilerini iyi tanımalıdır.

- Eğer sınıfta etkili bir sınıf yönetimi sağlanamıyorsa bunun nedenleri araştırılmalıdır. Sorunun kaynağı bulunmalıdır. Daha önce de söylediğim gibi önce öğrenciyi ve okulun bulunduğu çevreyi iyi tanımak gerekir.
- 4) Sınıfınızda sınıf kuralları oluşturuyor musunuz?
- Evet oluşturuyorum.
- 5) Eğer sınıfınızda sınıf kuralları oluşturuyorsanız bu kuralları oluştururken nelere dikkat edersiniz?
- Benim en çok dikkat ettiğim şey okulun bulunduğu çevre . Öncelikle bu çevreyi iyi analiz edip öğrencilerin yetiştiği ortamları bilmek gerekir. Sonrasında öğrencilerin anlayacağı ve seviyelerine uygun bir dille kurallar oluşturulmalıdır.
- 6) Oluşturduğunuz kurallardan birkaç örnek verebilir misiniz?
- Tabii ki
 - Öğrenciler ders esnasında izinsiz konuşmamalıdır.
 - Öğrenciler sınıfı temiz tutmalıdır.
 - Öğrenciler ders materyallerini eksiksiz getirmelidir.
 - Öğrenciler hem arkadaşlarına hem de öğretmenlerine karşı saygılı olmalıdır.
 - Öğrenciler küfür etmemelidir.
- 7) Sınıf kontrolünün sağlanamamasında en büyük etken sizce nedir?
- Öğrencisini iyi tanımayan ve yeterli mesleki bilgiye sahip olmayan öğretmenler genelde daha çok sorun yaşıyor. Ayrıca tutarsız öğretmenler her öğrenciye farklı davrandığı için sınıfta gerekli kontrolü sağlayamıyor.
 - Aslında her şey temelden başlıyor. Bazen öğretmen işini gerçekten iyi de yapsa öğrencilerin yetiştirildikleri çevre ya da ilkokulda yaşanan otorite boşluğu da sınıf kontrolünün sağlanmasını engelliyor.

EYLEM ARAŞTIRMASI RAPORU

Ruşen Öğretmen

I. KONU:

Sınıf kontrolünü sağlamak için yapılması gerekenler

II. İLGİLİ SORULAR

- Sınıfta en sık karşılaşılan problemler nelerdir?
- Sınıf kontrolünün sağlanamamasında en büyük etken nedir?
- Motivasyon eksikliğinin sınıf kontrolünü sağlamadaki etkisi nedir?
- Etkili bir sınıf yönetimi sağlamak için neler yapılmalıdır?
- Sınıf kuralları oluşturulurken nelere dikkat edilmelidir?

III. YÖNTEM

- **Katılımcılar:** Aysel Tekinalp Ortaokulu 6. Sınıf öğrencileri ve öğretmenleri
- **Veri:**
 - Sınıf içi olumsuz davranışları tespit etmek amacıyla öğrencilere kontrol listesi uygulandı. Bu liste için 6. Sınıf öğrencilerden 12 öğrenci seçildi. Toplam 7 davranıştan oluşan kontrol listesinde derecelendirme 5 madde üzerinden yapılmıştır. Davranış yapılma derecesine göre hiçbir zaman 1 puan, nadiren 2 puan, bazen 3 puan, çoğunlukla 4 puan ve her zaman 5 puan üzerinden değerlendirilmiştir.
 - Öğrencilerin ders içi davranışları gözlem yoluyla takip edilmiş olup gözlenen davranışlar belirtilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır.
 - Okuldan bir öğretmene sınıf yönetimi ile ilgili sorular sorularak görüşme yapılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır.

IV. BULGULAR

1. SINIF-İÇİ DAVRANIŞLAR ÖĞRENCİ KONTROL LİSTESİ'NE İLİŞKİN BULGULAR

Sınıf içi olumsuz davranışların düzeyini belirlemek amacıyla uygulanan kontrol listesi sonuçları aşağıda sunulmuştur:

Tablo 1. Sınıf-İçİ Davranışlar Kontrol Listesi

Öğrenciler Davranışlar	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	Ort.	%
Ayakta dolaşma	3	1	4	2	5	5	5	3	4	4	5	1	3,50	70,00 %
Kendi aralarında konuşma	3	2	3	4	4	4	5	2	4	4	4	3	3,50	70,00 %
Dersi dinlememe	2	1	4	1	5	5	5	5	4	3	5	1	3,42	68,33 %
Materyal getirmeme	2	1	3	1	4	4	5	5	3	4	5	1	3,17	63,33 %
Sınıfı kirlenme	1	1	2	1	5	5	5	4	4	3	5	1	3,08	61,67 %
Şiddete meyilli olma	1	1	2	2	4	4	5	2	4	3	5	1	2,83	56,67 %
Küfür Etme	1	1	2	1	4	4	5	2	3	3	5	1	2,67	53,33 %
Ortalama	1,8	1,1	2,8	1,7	4,4	4,4	5,0	3,2	3,7	3,4	4,8	1,2	3,1	63,33 %
Ortalama (%)	37,1 %	22,8 %	57,1 %	34,2 %	88,5 %	88,5 %	100 %	65,7 %	74,2 %	68,5 %	97,1 %	25,7 %	63,3 %	

Tablo 1'e bakıldığında sınıf içinde en çok karşılaşılan problemlerin ayakta dolaşma, kendi aralarında konuşma ve dersi dinlememe davranışları olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra materyal getirmeme, sınıfı kirlenme, şiddete meyilli olma ve küfür etme davranışlarının da sınıf içinde karşılaşıma oranının yüksek olduğu görülmektedir.

2. SINIF-İÇİ ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI GÖZLEMİNE DAİR BULGULAR

Sınıf içi öğrenci davranışları gözlemine dair bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin ders içi davranışları gözlenmiş olup şu bulgulara ulaşılmıştır. Öğrencilerin dersi dinlemeye karşı isteksiz oldukları görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun materyal getirmediği, sık sık ayakta dolaştıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerde ciddi bir şiddet eğilimi gözlenmiştir. Öğrencilerin birbirlerine karşı kırıncı oldukları ve birbirlerine sürekli küfür ettikleri gözlenmiştir.

3. ÖĞRETMENLERLE YAPILAN GÖRÜŞMELERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Öğretmenlerle yapılan görüşmelere dair bulgular aşağıda sunulmuştur:

Öğretmenlerin en sık karşılaştıkları problemlerin şunlar olduğu görülmektedir:

- Öğrencilerin izinsiz konuşmaları
- Öğrencilerin dersi dinlememesi
- Materyal getirmeme
- Öğrencilerin kavga etmesi

Etkili bir sınıf yönetimi sağlamak için;

- Öncelikle öğretmen mesleğinin gerektirdiği bilgi ve beceriye sahip olmalıdır.
- Öğretmen öğrencilerini iyi tanımalıdır.
- Eğer sınıfta etkili bir sınıf yönetimi sağlanamıyorsa bunun nedenleri araştırılmalıdır.

Sorunun kaynağı bulunmalıdır. Daha önce de söylediğim gibi önce öğrenciyi ve okulun bulunduğu çevreyi iyi tanımak gerektiği görülmektedir.

Sınıf kuralları oluşturulurken öğrencilerin bulunduğu çevreye ve öğrencilerin seviyesine uygun kurallar olmasına dikkat edilmesi gerektiği görülmektedir.

Öğrencisini iyi tanımayan ve yeterli mesleki bilgiye sahip olmayan öğretmenler olduğu, ayrıca tutarsız öğretmenlerin her öğrenciye farklı davranması sonucunda sınıfta gerekli kontrolün sağlanamadığı görülmektedir.

V. SONUÇLAR VE ÖNERİLER**EYLEM ARAŞTIRMASININ SONUÇLARI**

Yaptığım çalışmalar sonucunda şu sonuçlara vardım.

Elde edilen sonuçlar daha önceki varsayımlarımı doğrulamaktadır.

- Öğrencilerin bulunduğu çevre öğrenci davranışlarının şekillenmesinde büyük bir rol oynuyor.
- Öğretmenin yeterli mesleki bilgiye sahip olmaması sınıfta daha çok sorun yaşanmasına neden oluyor.
- Tutarsız davranan öğretmenler ders esnasında daha fazla sorunla karşılaşılıyor.
- Okul-öğretmen-veli işbirliği olmayınca sınıf kontrolünün sağlanamadığı görülüyor.

ÖNERİLER

- Öncelikle öğrencilerin bulunduğu çevre iyi incelenmeli, öğrenci seviyelerine uygun planlar yapılmalıdır.

Öğrencilerle birlikte sınıf kuralları oluşturulmalıdır.

- Okul-öğretmen-öğrenci-veli işbirliği sağlanmalı ve ortak hareket edilmelidir.

Öğretmenlerin özeleştiri yapması ve mesleki açıdan kendilerini geliştirmesi gerekmektedir.

ÇALIŞMANIN DEĞERLENDİRİLMESİ

- Elde edilen sonuçlar daha önceki varsayımlarımı doğrulamaktadır.
- Bu çalışma sadece küçük bir grupta yapılmıştır. Bu sorunlara ilişkin olarak daha detaylı bir çalışma yapılması planlanmaktadır. Bu plan doğrultusunda daha geniş bir grupta çalışma yapmanın daha faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Bu çalışmada genel olarak öğrenci davranışlarını öğretmenin mesleki yeterliliğinin etkilediği görülüyor. Tutarsız davranan öğretmenlerin öğrencilerle daha çok sorun yaşadığı görülüyor.
- Bu araştırmanın bulguları sınıf içi sorunların giderilmesinde birden fazla etkenin önemli olduğunu gösteriyor. Etkili bir sınıf yönetimi sağlayabilmek mutlaka işbirliği yapılması gerektiği sorunun daha detaylı incelenmesi gerektiği görülmektedir.

Ruşen Öğretmenin eylem araştırmasına iki değerlendiricinin verdiği puanlar

Tablo 4.24'te yer almaktadır:

Tablo 4.24. Ruşen Öğretmenin eylem araştırmasının değerlendirilmesi

Adım	1. Değerlendirici		2. Değerlendirici	
	Puan	Düzye	Puan	Düzye
Adım 1: Problemi, Hedef Öğrencileri ve Verileri Tanımla	4	Kriterlerin üstünde	4	Kriterlerin üstünde
Adım 2: Eylem Araştırması Planı'nı Geliştirme ve Uygulama	4	Kriterlerin üstünde	4	Kriterlerin üstünde
Adım 3: Verileri Toplama	5	Kriterlerin üstünde	5	Kriterlerin üstünde
Adım 4: Verileri Düzenleme	5	Kriterlerin üstünde	5	Kriterlerin üstünde
Adım 5: Verileri Analiz Etme ve Sonuç Çıkarma	2	Kriterlerin altında	1	Kriterlerin altında
Adım 6: Bulguları Yaygınlaştırma	2	Kriterlerin altında	2	Kriterlerin altında
Genel	3,67	Kriterlerin üstünde	3,50	Kriterlerin üstünde

Tablo 4.24'e göre, Ruşen Öğretmenin eylem araştırması her iki değerlendirici tarafından da genel olarak "Kriterlerin üstünde" olarak değerlendirilmiştir. Diğer taraftan, ilgili araştırmacının eylem araştırmasının son iki aşaması (Verileri Analiz Etme ve Sonuç Çıkarma ve Bulguları Yaygınlaştırma) ise "Kriterlerin altında" olarak nitelendirilmiştir. Bu ise çalışma kapsamındaki diğer eylem araştırmacılarının çalışmalarıyla örtüşmektedir.

4.1.5. Beşinci ("Çiğdem") Öğretmene İlişkin Bulgular

4.1.5.1. "Tepki" düzeyine ilişkin bulgular

Birinci alt probleme dair Çiğdem Öğretmenin "Eylem Araştırması Eğitimi Günlük Değerlendirme Formu" sonuçları Tablo 4.25'te sunulmuştur:

Tablo 4.25'e göre, Çiğdem Öğretmen, günlük değerlendirmelerde Ö.M.G.E.A. eğitimini genel olarak "Çok iyi" olarak değerlendirmiştir. Eğitimin tüm bileşenleri için "Çok iyi" veya "İyi" değerlendirilmesi yapılmıştır.

Çiğdem Öğretmen, günlük değerlendirme formunda açık uçlu olarak sorulan sorularda en faydalı olarak "beyin fırtınası ve çevrim içi anket" olarak belirtmiştir. En az faydalı olarak gördüğü kısımlar olarak ise "A.A.A." olarak aktarmıştır. Araştırmacı öğretmen, Ö.M.G.E.A. eğitimini meslektaşlarına kesinlikle önerdiğini ifade etmektedir. Son olarak, Çiğdem Öğretmen Ö.M.G.E.A. eğitiminin "güzel ve farklı bir çalışma" olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 4.25. Eylem araştırması eğitimi günlük değerlendirme formu sonuçları (Çiğdem Öğretmen)

No	Maddeler	Ort.	Düzye
7	Kaynakları tarama, belirleme, okuma ve not çıkarma	5	Çok iyi
1	Tanıtım	5	Çok iyi
11	Öğrenciler için kontrol listesi hazırlama	5	Çok iyi
13	Çevrim içi anket	5	Çok iyi
20	Rapor yazma	5	Çok iyi
8	Kaynakları tarama, belirleme, okuma ve not çıkarma, temaları belirleme	5	Çok iyi
14	Raporlama	5	Çok iyi
10	Kaynakçayı oluşturma	5	Çok iyi
2	Problem Belirleme Tablosu	4	İyi
4	Yaratıcı Problem Çözme	4	İyi
17	Bulguları raporlaştırma	4	İyi
3	Beyin Fırtınası	4	İyi
5	Araç-Amaç-Analizi	4	İyi
12	Görüşme	4	İyi
18	Sonuçlar, Öneriler, Tartışma	4	İyi
22	Mesleki Gelişme için stratejiler	4	İyi
6	İnternet sitelerini tarama	4	İyi
21	Sunum teknikleri	4	İyi
19	Yeni bir plan veya program tasarlama	4	İyi
9	1. Taslak paragrafı oluşturma, gözden geçirme ve yayına hazırlama	4	İyi
15	Araştırma değerlendirme	4	İyi
16	Eylem araştırması öneri formu hazırlama	4	İyi
Ortalama		4,36	Çok iyi

Birinci alt probleme dair Çiğdem Öğretmenin “Eylem Araştırması Eğitimi Genel Değerlendirme Formu” sonuçları Tablo 4.26’da sunulmuştur:

Tablo 4.26. Eylem araştırması eğitimi genel değerlendirme formu sonuçları (Çiğdem Öğretmen)

A	Eğitimin Planlanması ve Programı	Yanıt	Düzye
2	Eğitimde geçirdiğiniz süreye ilişkin görüşünüz nedir?	5	Çok iyi
3	Hizmet-içi eğitimde kullanılan materyali faydalı buldunuz mu?	5	Çok iyi
5	Hizmet-içi eğitimde kullanılan materyal araştırma temelli miydi?	5	Çok iyi
6	İkramlara ilişkin görüşünüz nedir?	5	Çok iyi
4	Eğitimcinin bilgili ve yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz?	4	İyi
1	Eğitimi keyifli buldunuz mu?	4	İyi
7	Eğitim ortamına ilişkin görüşünüz nedir?	4	İyi
6	Motivasyonu sağlaması ve iletişim kurma becerileri	5	Çok iyi
7	Konuyu daha etkili sunabilmek için gerekli olan araç-gereçleri yerinde ve zamanında kullanması	5	Çok iyi

Tablo 4.27. (devam)

A	Eğitimin Planlanması ve Programı	Yanıt	Düzye
8	Faaliyet programına uyması	5	Çok iyi
9	Konuya uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanması	5	Çok iyi
1	Konuya hakimiyeti (Alanında yeterli bilgi birikimine sahip olması)	5	Çok iyi

11	Eğitimin içeriğini katılımcıların görev alanı ile ilişkilendirmesi	5	Çok iyi
2	Konuyu uygun yöntem ve tekniklerle sunumu	5	Çok iyi
4	Konuları açık, anlaşılır ve katılımcıların seviyesine uygun işlemesi	5	Çok iyi
5	Bilgiye ulaşma ve ilgili kaynakları kullanma konusunda katılımcıları bilgilendirmesi	4	İyi
3	Zamanı etkin ve verimli bir şekilde kullanması	4	İyi
10	Eğitimin içeriğini güncel konu ve çalışmalarla ilişkilendirmesi	4	İyi
Ortalama		4,73	Çok iyi

Tablo 4.26'ya göre, Ö.M.G.E.A. eğitiminin günlük değerlendirmelerine paralel olarak Çiğdem Öğretmen, eğitimin genel değerlendirmesinde de "Çok iyi" yorumunu yapmıştır. Formun her iki bölümünde de tüm bileşenler "Çok iyi" veya "İyi" olarak nitelendirilmiştir.

4.1.5.2. "Öğrenme" düzeyine ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi Eylem Araştırması yönteminin Kirkpatrick program değerlendirme modelinin "Öğrenme" düzeyinde öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı hakkındadır. İkinci alt probleme dair Çiğdem Öğretmenin M.E.B. Öz Değerlendirme Formu sonuçları Tablo 4.27'de sunulmuştur.

Tablo 4.27'ye göre, Çiğdem Öğretmenin öz değerlendirme formuna göre genel düzeyi, Eylem Araştırması eğitimi öncesi "Kabul edilebilir düzeydeyim" iken sonrasında "Yeterliyim" seviyesine çıkmıştır. En belirgin artışın "Öğrenme-Öğretme Süreci"nde olduğu görülmüştür. Bu alt boyutta seviye "Kabul edilebilir düzeydeyim"den "Çok yeterliyim"e yükselmiştir. "Okul, Aile, Toplum İlişkileri" ve "Program ve İçerik Bilgisi" alanlarında ise puan olarak artış olmasına karşın seviyenin (Yeterliyim) aynı kaldığı görülmektedir.

4.1.5.3. "Davranış" düzeyine ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi Eylem Araştırması yönteminin Kirkpatrick program değerlendirme modelinin "Davranış" düzeyinde öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı hakkındadır. Eylem Araştırması Eğitimi Genel Değerlendirme Formu'nun C Bölümü "Eğitim Sonu Kazanımlar" ile ilgilidir.

Tablo 4.28. M.E.B. öz değerlendirme testi sonuçları (Çiğdem Öğretmen)

Test Maddeler	Öz Değerlendirme Ön Test		Öz Değerlendirme Son Test	
	Ort.	Düzyey	Ort.	Düzyey
Kişisel Gelişim	3,50	Yeterliyim	4,07	Yeterliyim
Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama	3,38	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,00	Yeterliyim
Mevzuat Bilgisi	3,00	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,50	Yeterliyim
Öz değerlendirme	3,56	Yeterliyim	4,17	Yeterliyim
KİŞİSEL GELİŞİM – KİŞİSEL DEĞERLER	3,39	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,97	Yeterliyim
Öğrenciye Değer Verme	3,63	Yeterliyim	5,00	Çok yeterliyim
Öğrencinin başarabileceğine İnanma	3,38	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,00	Yeterliyim
Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme	3,33	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,44	Çok yeterliyim
MESLEKİ GELİŞİM - MESLEKİ DEĞERLER	3,47	Yeterliyim	4,27	Çok yeterliyim
KİŞİSEL GELİŞİM – KİŞİSEL DEĞERLER / MESLEKİ GELİŞİM - MESLEKİ DEĞERLER	3,44	Yeterliyim	4,48	Çok yeterliyim
Gelişim Özelliklerini Tanıma	2,60	Geliştirmeliyim	4,20	Yeterliyim
Öğrenciye Rehberlik Etmek	2,75	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,50	Çok yeterliyim
ÖĞRENCİYİ TANIMA	2,69	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,37	Çok yeterliyim
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme	3,17	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,33	Çok yeterliyim
Davranış Yönetimi	2,88	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,63	Çok yeterliyim
Dersi Planlama	3,00	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,13	Yeterliyim
Materyal Hazırlama	3,33	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,00	Yeterliyim
Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme	3,00	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,20	Yeterliyim
Öğrenme Ortamlarını Düzenleme	3,33	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,33	Çok yeterliyim
Zaman Yönetimi	3,33	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,33	Çok yeterliyim
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	3,12	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,28	Çok yeterliyim
Ölçme ve Değerlendirme Araç Seçimi ve Geliştirme	3,36	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,36	Çok yeterliyim
Uygulama ve Dönüt Sağlama	3,00	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,78	Yeterliyim
Raporlaştırmada Standartlar ve Etik	4,00	Yeterliyim	4,00	Yeterliyim
İZLEME VE DEĞERLENDİRME	3,51	Yeterliyim	4,08	Yeterliyim
Okul Toplum İlişisine Katkı Sağlama	3,60	Yeterliyim	4,00	Yeterliyim
Öğretmen Aile İşbirliğine Katkı Sağlama	3,40	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,40	Çok yeterliyim
OKUL, AİLE, TOPLUM İLİŞKİLERİ	3,52	Yeterliyim	4,11	Yeterliyim
Türk Millî Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri	4,00	Yeterliyim	4,00	Yeterliyim
Özel Alan Öğretim Programı	3,67	Yeterliyim	3,83	Yeterliyim
PROGRAM VE İÇERİK BİLGİSİ	3,80	Yeterliyim	3,90	Yeterliyim
GENEL ORTALAMA	3,35	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,20	Yeterliyim

Çiğdem Öğretmenin Eğitim Değerlendirme Formu'nun C Bölümü'ne ait sonuçları Tablo 4.28'de sunulmuştur:

Tablo 4.29. Eylem araştırması eğitimi genel değerlendirme formu C bölümü sonuçları (Çiğdem Öğretmen)

C	Eğitim Sonu Kazanımlar	Yanıt	Düzyey
1	Eğitim mesleki gelişimime olumlu katkı sağladı	5	Çok iyi
2	Eğitim kişisel gelişimime olumlu katkı sağladı	5	Çok iyi
3	Eğitim yeni bilgi ve beceriler kazandırdı	5	Çok iyi
4	Eğitim motivasyonumu artırdı	5	Çok iyi
5	Eğitim kurumumda uygulayabileceğim yeni bilgi ve beceriler kazandırdı	5	Çok iyi
6	Eğitim meslektaşlarımla paylaşabileceğim yeni mesleki bilgi ve beceriler kazandırdı	5	Çok iyi
7	Eğitim konuya olan ilgimi artırdı	5	Çok iyi
	Ortalama	5,00	Çok iyi

Tablo 4.28'de görüldüğü üzere, Çiğdem Öğretmen "Eğitim sonu kazanımlar" konusunda tüm maddelere "Çok iyi" değerlendirmesini yapmıştır. Bu sonuç, bu öğretmenin Ö.M.G.E.A. eğitiminin günlük değerlendirmelerindeki ve genel değerlendirmenin önceki bölümlerindeki "Çok iyi" şeklindeki görüşüyle örtüşmektedir.

3. alt problemle ilintili olarak Çiğdem Öğretmenin görüşme sorularına verdiği yanıtların içerik analizi Tablo 4.29'da sunulmuştur:

Tablo 4.29'a göre Çiğdem Öğretmen hem "Alan bilgisi" hem de "Pedagoji" kategorilerinde Eylem Araştırmasını sorunlar için bir çözüm fırsatı olarak değerlendirdiği görülmektedir. Araştırmacı öğretmen, "Alan bilgisi" konusunda bilgi gelişimi olduğunu ve yine "Pedagoji" alanında öğrenenlerin gelişim özelliklerinin göz önünde bulundurulmasında Eylem Araştırmasının katkı sağladığını belirtmektedir.

"Öğretim metodolojisi, Genel pedagojik bilgi ve Kendini bilme (tanıma)" kategorilerin öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilinçlenme gerçekleştiği ve uygulanan aktif öğrenme yöntemlerinin "Öğrenenlere dair bilgi gelişimi" bağlamında öğrenciler üzerinde olumlu etki yaptığı anlaşılmaktadır.

"Öğretim programı ve İçinde bulunulan okul ortamı" kategorilerinde ise Eylem Araştırmasının materyal hazırlama ve kullanma konusundaki faydasının neticesinde dersi daha eğlenceli getirdiği belirtilmiştir.

Tablo 4.30. Çiğdem Öğretmenin Görüşme Sorularına Yanıtlarının İçerik Analizi

Kategori	Alt tema	Görüş
Alan Bilgisi	Farkındalık geliştirme	“Eylem Araştırması kendi branşında ders içerisinde materyal kullanımının hangi boyutta olduğu, soyut olan Türkçe dersini nasıl somutlaştırmam gerektiği konusunda bilgilenmemi sağladı.”
	Sorunlar için çözüm fırsatı	“Ders içerisinde materyal kullanımını geliştirmek için çözüm arayışına yönlendirdi”
Pedagoji	Öğrenenlerin gelişim özellikleri	“... bireylerin özelliklerinin dikkate alınması açısından etkili olmuştur”
	Sorunlar için çözüm fırsatı	“Eğitimle ilgili problemlerin saptanması, problemin sebeplerini ve problemin çözümü için çözüm yollarının üretilmesi ...açısından etkili olmuştur”
Öğrenenlere dair bilgi gelişimi	Öğrenenler üzerinde olumlu etki	“Öğrenciler için daha somut bir öğrenme ortamı sağlanmış ve kavramların zihne yerleştirilmesi kolaylaşmıştır”
Öğretim metodolojisi	Aktif öğrenme ortamı	“Öğretim metodolojisi açısından yaparak- yaşayarak öğrenme, somut öğrenme, aktif öğrenme ve birey temelli öğrenmeye katkı sağlamıştır.”
Öğretim programı	Ders materyali hazırlama	“Eğitim öğretim malzemelerinin ekonomiklik, bireye yönelik olma, esneklik, programa uygunluk ve açık- anlaşılabilirlik ilkelerine uygun olmasına dikkat edilmiş ve materyal hazırlamada bu ilkeler uygulanmıştır.”
Genel pedagojik bilgi	Öğretim yöntem ve teknikleri	“Aktif öğrenme ve yapılandırmacı yaklaşım için uygun öğrenme ortamları sağlanmaya çalışılmış, bu doğrultuda planlama yapılmıştır. Kalıcı öğrenmeler sağlanmaya çalışılmıştır.”
İçinde bulunan okul ortamı	Materyal kullanımı	“İçinde bulunulan okul çevresi dikkat eksikliği, öğrenme zorluğu çeken öğrencilerin yoğunlukta olduğu bir çevredir. Öğrencilerin dikkatlerini çekecek malzemelerin kullanılması, bu materyallerin okul içerisine pano vb. Görsel şemalarla asılması öğrenmeyi zevkli hale getirmeye başlatmıştır.”
Kendini bilme (tanıma)	Öğretim yöntem ve teknikleri	“Öğretim yöntem ve teknikleri açısından ne gibi eksikliklerimiz olduğunu, kendimizi nasıl geliştirebileceğimizi görmemiz açısından etkili olmuştur.”

Kısaca, Çiğdem Öğretmenin eylem araştırması farklı kategorilerde mesleki gelişimine ve bunun yansıması olarak derslerindeki olumlu yansımaların olduğu anlaşılmaktadır.

4.1.5.4. “Sonuçlar” düzeyine ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi Eylem Araştırması yönteminin Kirkpatrick program değerlendirme modelinin "Sonuçlar" düzeyinde öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı hakkındadır. Çiğdem Öğretmenin yürüttüğü eylem araştırmasından bazı kesitler aşağıda sunulmuştur:

4.1.5.4.1. Çiğdem Öğretmenin eylem araştırması

Çiğdem Öğretmenin araştırma konusunu belirlemek için kullandığı Araç-Amaç-Analizi Resim 4.11’de sunulmuştur:

ARAÇ-AMAÇ ANALİZİ (AAA)

1. İstenen sonucu tanımla
Daha az öğrencinin olduğu, derse hazır davranmı gelen öğrencilerle teknolojik donanımlı bir sınıfta etkili ders işlemek.
2. Son duruma ulaşmak için gereken hedefleri tanımla
Derse hazır gelebilmesi için gerekli kontrolleri sağlayarak evde çalışmayı teşvik etmek.
Güncel olaylarla ilgili dinlemelerini sağlamak -
Derste alakasız öğrencilerin sınıftan gıdirmek.
3. Mevcut durumu tarif et
Derste dinleyemeyenler gürcütle yapıyor.
Kalabalık olduklarından çok fazla ses çıkıyor.
"Ben bu derste ne yapacağım ki" tarzında sorularla (İhtiyaçlarını ifade ediyorlar).
4. İstenen sonucu elde etmek için gereken araçları analiz et

Resim 4.11. Çiğdem Öğretmenin araç-amaç-analizi

Çiğdem Öğretmenin problemi belirlemek için kullandığı Problem Belirleme Tabloları Resim 4.12’de ve 4.13’te sunulmuştur:

PROBLEM BELİRLEME TABLOSU

Mevcut durum: Öğrencilerin derste öğrenci davranışlarına uygun davranması

İstenen durum: Huzurlu bir şekilde sakin bir ortamda ders anlatma ve öğrenme

Nesnel Olgular	Sonuçlar (Ne olabilir? Ne oluyor?)	İlişkili veya ilgili gerekler
→ Öğrencinin derste öğretmeni dinlemesi yerine sohbet etmesi	→ Öğretmenin dikkatli olmaması	Velinin öğrencinin durumu ile ilgili hiç veli izareti yapmaması
→ Kasıtlı, gereksiz yapılmış ders işleme masasını expellemesi	→ Dersten tam anlamıyla öğrenememesi (saman yeterliliği)	Öğrencinin daha yararlı olmasına neden oluyor.
→	→ Nöbetçi öğrencilerin sınıfta kaçırıp bitiriyor olması	→ Disiplin kurallarının işlenememesi öğretmen öğrenciyle karşı karşıya getiriyor.

Problem (basit ve net bir şekilde ifade ediniz): Uygun öğrenci davranışını gözlemleyen öğrencilerin ders işlenişinin bozulması

Problemın yeniden tanımlanması (farklı bir şekilde yeniden ifade ediniz): Sınıf ortamında öğrencilerin derste dinlememesini engellemek için öğrencilerin

Resim 4.12. Elif Öğretmenin 1. problem belirleme tablosu

PROBLEM BELİRLEME TABLOSU

Mevcut durum: Öğrenci sayısını gösteriyş, ilgisizliş azaltabilsen

İstenen durum: Öğrenme verimli bir şekilde sağlanacak. Huzurlu bir ders saati geçireceğiz -

Nesnel Olgular	Sonuçlar (Ne olabilir? Ne oluyor?)	İlişkili veya ilgili gerçekler
-35 kişiden fazla öğrenciler	→ Ders saati verimli değerlendiriliyor.	Öğrenciler yeterli öğreniyor.
- Dersle ilgili kaybeden öğrencilerin derste sohbet edip dersleri bilmeleri	→ Kalabalık sınıftan dolayı derste öğrencilerin çoğuyla ilgileniliyor.	Ebeveyn ilgisizliği öğrenciyi bu şekilde daha çok teşvik ediyor.
- Susturamadığını, azaltmadığını gösteriyş "susun" diye uyarılarda bulunarak dersin bitmesi	→ Her 5 dk. bir susun kadışını için dersin akışı bozuluyor. Ne dersleri bile unuttuyorum.	Okulda bir işbirlik yok. - Öğretmen ve rehber öğretmen arasında etkili işbirliği yok.

Problem (basit ve net bir şekilde ifade ediniz): Sınıf koşulları (öğrenci, kalabalıklık, ilgisizlik) dersin anlaşılabilirliğini ve işlenişini olumsuz etkiliyor.

Problemın yeniden tanımlanması (farklı bir şekilde yeniden ifade ediniz):

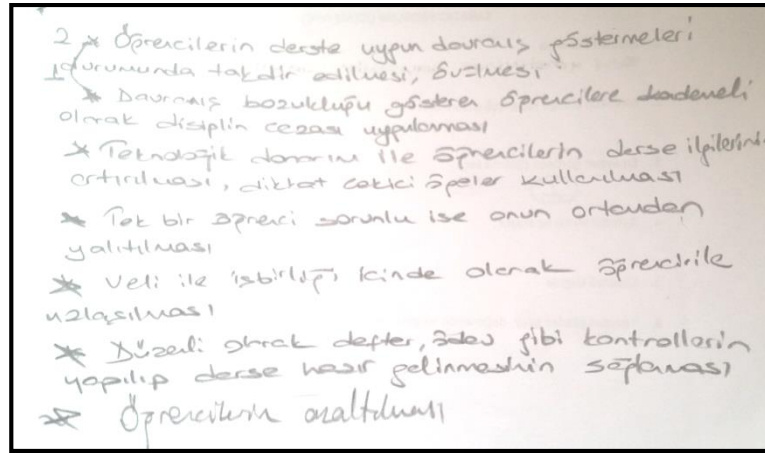
Resim 4.13. Elif Öğretmenin 2. problem belirleme tablosu

Çiğdem Öğretmenin probleme çözüm bulmak için kullandığı Y.P.Ç. çalışmalarını Resim 4.14'te ve Resim 4.15'te sunulmuştur:

YARATICI PROBLEM ÇÖZME (YPC)

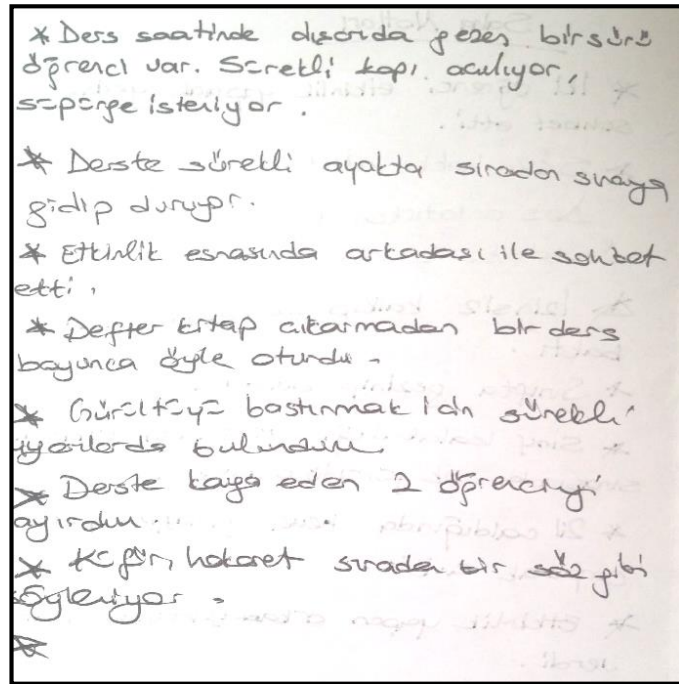
1. Problemi tanımla
Sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlar
2. Mümkün olduğu kadar çok çözüm üret
3. En uygun görünen çözümü seç
(L)
4. Ayrıntılı incele ve araştır
5. Çözümü Uygula
6. Yeniden gözden geçir, değerlendir ve gerekiyorsa iyileştir

Resim 4.14. Çiğdem Öğretmenin yaratıcı problem çözme çalışması (ön sayfa)

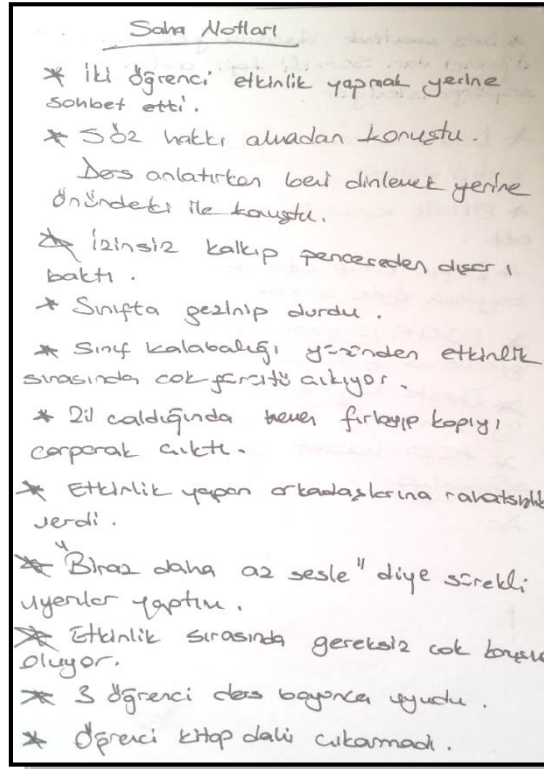


Resim 4.15. Çiğdem Öğretmenin yaratıcı problem belirleme tablosu (arka sayfa)

Çiğdem Öğretmenin veri toplama amacıyla aldığı Saha Notları Resim 4.16'da ve Resim 4.17'de sunulmuştur:



Resim 4.16. Çiğdem Öğretmenin saha notları-1



Resim 4.17. Çiğdem Öğretmenin saha notları-2

Çiğdem Öğretmenin veri toplama aracı olarak kullandığı ve kendisinin geliştirdiği "Sınıf içi Davranış Çizelgesi" aşağıda sunulmuştur:

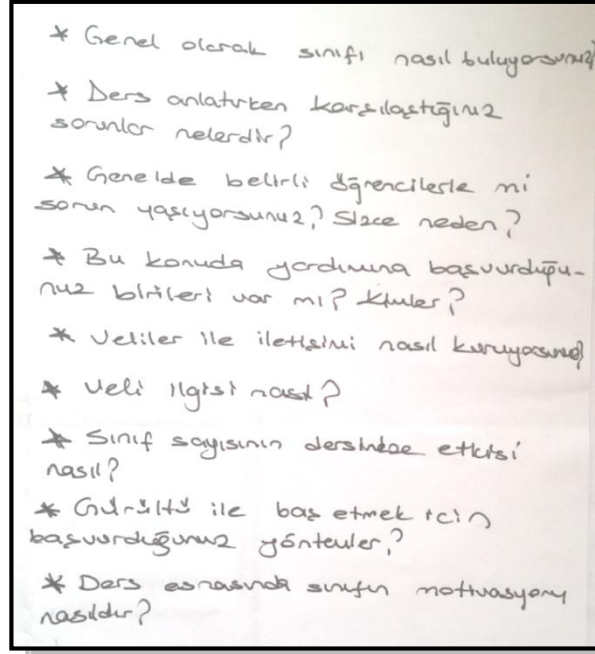
SINIF İÇİ DAVRANIŞ ÇİZELGE FORMU DAVRANIŞ SIRALAMASI

- 1) Ders zili çaldığında, hazırlıklarını tamamlamış olarak öğretmenlerini bekler.
- 2) Ders bitiminde öğretmenin izni ile koşmadan teneffüse çıkar.
- 3) Derste sakız çiğnemez, bir şeyler yiyip içmez..
- 4) Sınıf düzenini ve ders akışını bozmadan dersi dinler, söz alarak konuşur, izinsiz yerinden kalkmaz.
- 5) Ders esnasında pencereden dışarı sarkarak dışarı bakmaz.
- 6) Ders esnasında küfür ya da argo cümleler kullanmaz.
- 7) Ders malzemeleri eksiksiz olarak derse gelir.
- 8) Kullandığı dersliği temiz ve düzgün bırakır.
- 9) Devamsızlık yapmaz.
- 10) Velisi düzenli olarak durumunu sormaya gelir.

Puanlama:

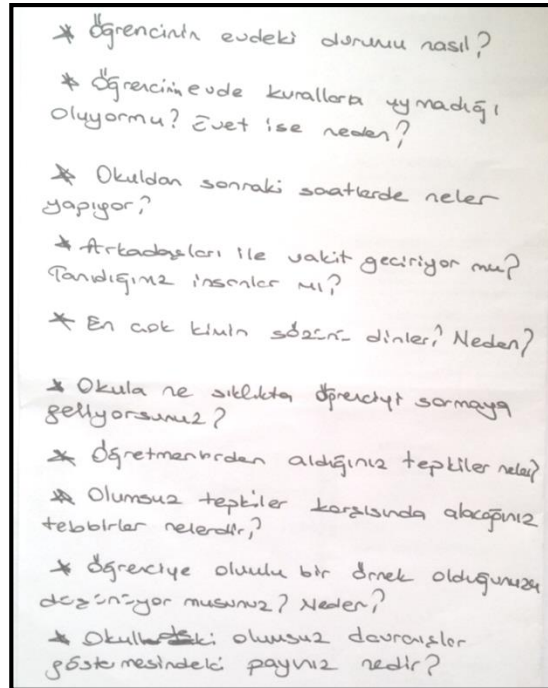
- 1..... Hiçbir zaman
- 2..... Bazen
- 3... .. Her Zaman

Çiğdem Öğretmenin veri toplama aracı olarak kullandığı “Öğretmen Görüşme Soruları” Resim 4.18’de sunulmuştur:



Resim 4.18. Çiğdem Öğretmenin öğretmen görüşme soruları

Çiğdem Öğretmenin veri toplama aracı olarak kullandığı “Veli Görüşme Soruları” Resim 4.19’da sunulmuştur:



Resim 4.19. Çiğdem Öğretmenin veli görüşme soruları

Çiğdem Öğretmenin Eylem Araştırması Önerisi ve Raporu kendisi tarafından birleştirilerek hazırlanmış ve aşağıda sunulmuştur:

EYLEM ARAŞTIRMASI PROJE ÖNERİSİ

Çiğdem Öğretmen

22.01.15

I. KONU:

Sınıf koşullarının olumsuz olması öğrenmeyi de olumsuz etkilemektedir. Bu koşullar, öğrenci mevcudunun fazlalığı, gürültü, motivasyon eksikliği, disiplin dışı davranışlar, veli ilgisizliği gibi sıralanabilir.

II. İLGİLİ SORULAR

- Öğrenci mevcudundaki fazlalık öğrenmeyi ve öğretmeyi güçleştirir mi?
- Motivasyon eksikliğinin öğrenme üzerindeki etkisi nedir?
- Sınıf içinde karşılaşılabilecek disiplin dışı davranışlar nelerdir ve nasıl çözülür?
- Veli ilgisinin öğrenci üzerindeki etkisi nedir ve öğrenmeye nasıl katkı sağlar?
- Olumsuz sınıf koşulları ile baş etmede kullanılan yöntemler nelerdir?
- Olumsuz sınıf koşulları ile baş etmede rehber öğretmenin sürece katkısı nelerdir?

III. AÇIKLAMALI KAYNAKÇA

Okul sayısının yetersizliği mevcut okulların ve sınıfların kalabalık olmasına; kalabalık sınıflar ise eğitimin niteliği ile ilgili yeni sorunlara neden olmaktadır. Büyüklük arttıkça,

- a) toplam tartışma süresi azalmaktadır,
- b) tartışmaya katılan çocukların sayısı azalmaktadır
- c) her çocuğun ortalama katılım süresi azalmaktadır

Sınıf mevcudunun az olduğu sınıflarda öğrencinin davranış alanlarında elde ettiği doyum daha yüksektir. Kişi sayısı az olduğu için, bireysel ayrılıklara daha az duyarlı olmakta ve beraber çalıştığı kişileri daha kolay kabullenmektedir. (Ögülmüş, S. Özdemir, S.)

- İngilizce eğitiminde sorun yaşanmasının pek çok nedeni vardır. Bunların en başta gelenlerinden biri öğrencilerin “her yaşayan varlığın sahip olduğu enerjiyi veren güç” olan (Rivers, 1984) motivasyonlarındaki yetersizliktir.(Yılmaz, 2013). Gardner (1985) yüksek motivasyona sahip öğrencilerin derse devamının ve derse katılımının diğerlerine oranla daha yüksek olduğunu belirtmiştir .
- Öğretmen, sınıftaki gürültüyü yok etmedikçe huzurlu bir öğretim ortamının olmayacağı bilincinde olmalıdır. Sınıf içi sesleri azaltmanın en iyi yolu, okulun ilk günlerinde sınıf kurallarının iletişim sürecini engellemeyecek şekilde iyi belirlenmesi ve daha sonraki günlerde ise belirlenen bu ilkelere titizlikle uyulmasının sağlanmasıdır. (Polat, S. Buluş, B 2004)
- Sınıfta öğrenmenin gerçekleşebilmesi öncelikle öğrenci davranış problemleriyle etkin bir biçimde baş etmeye bağlıdır. Özellikle, ciddi düzeyde dikkat ve davranış problemleri olan çocuklar hem kendi öğrenmelerini hem de sınıftaki diğer öğrencilerin öğrenmesini engelleyen bir ortam yaratmaktadırlar. (Atıcı, 2002)
- Disiplin kavramı istenmeyen davranışların önlenmesi sorun davranışların yönetilmesi uygunsuz davranışların engellenmesi davranış yönetimi olumlu öğrenme ortamlarının yaratılması ve olumlu davranış desteği gibi farklı biçimlerde ifade edilmektedir. Öğretmenler tarafından süreçler içinde meşrulaştırılan bu yönergeler istendik, uygun, kabul edilebilir ya da uygun olmayan, yanlış ve yasak davranışlara ilişkin standartları tanımlar. (Boyacı, 2009).
- Altun (2009) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre aileler, öğrenciler ve öğretmenler velilerin eğitime olan ilgisizliklerini ilk sırada ifade etmişlerdir. Öğretmenle, velinin eğitime önem vermemesini ve Eğitimin gerekliliğine inanmamasını ilk sırada verirken, velinin çocuğunu takip etmemesi ve kendine düşen görevi yerine getirmediğini, ailenin eğitimsizliğini, sağlıksız beslenmeyi Başarısızlık nedeni olarak belirtmektedirler.

- Öğretmenler, sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirleyerek, davranışlarının diğerleri üzerinde yaratabileceği sonuçları (psikolojik, sosyal, fiziksel, akademik) çarpıcı örneklerle açıklayarak öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye ve davranışlarının yaratabileceği olumsuz durumları anlamalarına yardımcı olmaya çalışmalıdır (Sadık, F. Doğanay A.2007)

IV. YÖNTEM

Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda veriler kontrol listeleri ve görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmanın evrenini 2014 güz dönemi Aysel Tekinalp Ortaokulu 6B sınıfındaki 6 kız 10 erkekten oluşan toplam 16 öğrenci oluşturmuştur. Ayrıca görüşme yapmak için rastgele bir öğretmen ve veli seçilmiştir.

Araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla kaynak taraması yoluyla elde edilen bilgilerden (Yılmaz, 2013) yararlanılarak bir kontrol listesi hazırlanmıştır. Kontrol listesi her bir öğrenci için sorulacak sınıf içi kurallarından oluşan 10 davranıştan oluşmaktadır. Öğrencilerin yapma sıklığına göre; her zaman için 3 puan, bazen için 2 puan, hiçbir zaman için 1 puan verilecektir.

V. BULGULAR

1. Kontrol listesine ilişkin bulgular

Yapılan kontrol listesi sonuçlarına göre gözlenen 10 davranıştan en düşük yüzdeye sahip davranışlar; sınıf temizliği, veli ilgisizliği ve sınıf düzenini bozma çıkmıştır.

Sınıf içi davranışlar	Sıklık
1. Ders zili çaldığında, hazırlıklarını tamamlamış olarak öğretmenlerini bekler.	% 54
2. Ders bitiminde öğretmenin izni ile koşmadan teneffüse çıkar.	% 63
3. Derste sakız çiğnemez, bir şeyler yiyip içmez.	% 69
4. Sınıf düzenini ve ders akışını bozmadan dersi dinler, söz alarak konuşur, izinsiz yerinden kalkmaz.	% 54
5. Ders esnasında pencereden dışarı sarkarak dışarı bakmaz.	% 60
6. Ders esnasında küfür ya da argo cümleler kullanmaz.	% 58
7. Ders malzemeleri eksiksiz olarak derse gelir.	% 65
8. Kullandığı dersliği temiz ve düzgün bırakır.	% 50
9. Devamsızlık yapmaz.	% 65
10. Velisi düzenli olarak durumunu sormaya gelir.	% 42

2. Veli ile yapılan görüşmeye dair bulgular

Veli ile yapılan görüşmelere dair bulgular aşağıda sunulmuştur

- Sıkıntı yaratan öğrencilerden birinin velisi ile yapılan görüşmede veli öğrencinin derste gösterdiği bazı davranışlara şaşırılmış, bazılarını ise evde de yaptığını belirtmiştir.

- Şaşırdığı davranışlar derste sakız çiğneme, küfür ya da argo cümle kullanma gibi davranışlardı.

- Derse hazırlıksız gelme, devamsızlık yapma, sınıf içinde dersin akışını bozacak davranışlar sergilemesi ile ilgili daha önce de şikayet aldığını ifade eden veli, öğrencinin evde en çok babasından çekindiğini, öğrenciyi uyaracağını, durumun devam etmesi halinde babası ile iletişime geçebileceğimizi gereken ne ise yapmaya istekli olduğunu ifade etti.

3. Öğretmen ile yapılan görüşmeye dair bulgular

Öğretmen ile yapılan görüşmelere dair bulgular aşağıda sunulmuştur

- 6-B sınıfının dersine giren diğer bir öğretmen ile yapılan görüşmede öğretmenin de kontrol listesindeki benzer sorunlarla karşılaştığı, özellikle bazı öğrencilerin durumu iyice güçleştirdiği ifade edildi.

- Öğretmenimiz bu sorunların çözümü için gerek öğrenci gerek idare gerekse veli ile iletişime geçtiğini, sorun yaratan durumları takip ettiğini ifade etti.

- Araştırmamızdaki eylem planına destek olacağını belirtti.

VI. Sonuçlar ve öneriler

Sonuçlar

Yaptığım çalışmalar sonucunda şu sonuçlara vardım

- 6-B sınıfında özellikle derse malzeme getirmeme, ders bitiminde sınıftan düzgün bir şekilde çıkmama, derslik temizliği, derste sürekli hareket halinde olma gibi davranışları gözlemledim.
- Bu davranışları gösteren öğrencileri bu tutumlarını değiştirmeleri konusunda uyarmadan önce diğer öğrencilerin de bu davranışları sergilemeye başladığı gördüm.
- Ancak gerek veli görüşmesi, gerek sözel ikazlarla sınıfta genel olarak bir toparlanma oldu, fakat hala bazı öğrenciler olumsuz davranışlar göstermeye devam ediyor.
- Veli ilgisizliği, velinin bu yaşanan olumsuz durumlardan bihaber olması öğrencinin sınıf içindeki kontrolünü olumsuz etkiliyor. Sorunlu bir öğrencinin velisi ile görüşme düzenledikten sonra öğrencide meydana gelen olumlu değişiklikler veli ile iletişiminin önemini tekrar vurguladı.
- 6-Bnin dersine giren diğer öğretmenimiz ile yaptığım görüşmede bazı sorunlarımızın ortak olduğunu, işbirliği içinde davranırsak bu davranışlarının bazılarını olumlu yönde geliştirebileceğimizi gördük.
- Ancak bazı öğrencilerle ilgili davranışı olumlu yönde değiştirme konusunda bizim çabamızın yeterli olamayacağını, rehberlik servisinden yardım almamız gerektiğini düşündük.

Öneriler

- Tüm bu bulgular ve bulguların sonuçları neticesinde sınıfta net bir tavır belirleyip onu uygulamak etkili olabilir.
- Diğer ders öğretmenleri ile iletişime geçip bu sorunlu davranışlar için ortak bir tutum belirleyip özellikle sıkıntı yaratan öğrenciler için bu tutum uygulanabilir.
- Öğretmenin yeterli dönüt alamadığını durumlarda rehberlik servisinden faydalanılabilir.
- Veliler ile sürekli telefon ya da yüz yüze iletişimle öğrenci hakkında görüşmeler yapıp olumlu davranış gösterdiğinde övcek cümleler, olumsuz davranış gösterdiğinde uyarıcı cümleler kullanılabilir.

EYLEM ARAŞTIRMASININ SONUÇLARI

Olumsuz sınıf koşullarının derse olan etkisini araştırdığım bu çalışmalar sonucunda

- Öğrencilerin derse olan motivasyon eksikliğinin aslında derse karşı önyargılı oldukları için, zaten bir şey bilmediklerini düşündüklerinden kaynaklandığını gördüm.
- Sıkıntı yaratan dersin akışını bozan davranışlar için her öğrenciye aynı tepkiyi vermek bu davranışların sıklığını azalttı.
- Ancak malzeme eksikliği, temizlik gibi konularda hala bir ilerleme kaydedemedim. Özellikle “evde unuttum” ya da “ ders programını karıştırmışım” bahanelerini duymaya devam ediyoruz.
- Bazı öğrenciler için benim yöntemlerimin etkili olmadığını bu yüzden rehberlik servisine başvurmak ve yardım almak gerektiğini gördüm.

ÇALIŞMANIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu araştırmada bazı sorunların nedenine ve çözüm yöntemlerine ulaşıldığı görülüyor. Bu araştırmanın bulguları sınıf düzenini bozan bazı temel sorunların olduğunu gösteriyor. Bu sorunların çözümünde rehber öğretmen ve diğer öğretmenler ile işbirliği içinde olunması ve sorunlara yönelik her öğrenciye aynı tepkiyi vererek bir kural oluşturma etkili olabilir. Bu çalışma sadece bir sınıfın sorunlarına yönelik olarak yapılmıştır.

Çiğdem Öğretmenin eylem araştırmasına iki değerlendiricinin verdiği puanlar Tablo 4.30’da yer almaktadır:

Tablo 4.30’da görülebileceği üzere, Çiğdem Öğretmenin Eylem Araştırması, her iki değerlendirici tarafından genel olarak “Kriterleri karşılıyor” olarak değerlendirilmiştir. Diğer öğretmenlerle benzer şekilde son iki adımda “Kriterlerin altında” yorumu yapılmıştır. Araştırmacının eylem araştırmasının en başarılı

bulduğu bölüm Eylem Araştırması planını geliştirme ve uygulama ile ilgili olan 2. Adımdır.

Tablo 4.31. Çiğdem Öğretmenin eylem araştırmasının değerlendirilmesi

Adım	1. Değerlendirici		2. Değerlendirici	
	Puan	Düzy	Puan	Düzy
Adım 1: Problemi, Hedef Öğrencileri ve Verileri Tanımla	3	Kriterleri karşılıyor	3	Kriterleri karşılıyor
Adım 2: Eylem Araştırması Planı'nı Geliştirme ve Uygulama	5	Kriterlerin üstünde	5	Kriterlerin üstünde
Adım 3: Verileri Toplama	4	Kriterlerin üstünde	4	Kriterlerin üstünde
Adım 4: Verileri Düzenleme	3	Kriterleri karşılıyor	3	Kriterleri karşılıyor
Adım 5: Verileri Analiz Etme ve Sonuç Çıkarma	2	Kriterlerin altında	2	Kriterlerin altında
Adım 6: Bulguları Yaygınlaştırma	2	Kriterlerin altında	2	Kriterlerin altında
Genel	3,17	Kriterleri karşılıyor	3,17	Kriterleri karşılıyor

4.1.6. Altıncı (“Nazlı”) Öğretmene İlişkin Bulgular

4.1.6.1. “Tepki” düzeyine ilişkin bulgular

Birinci alt probleme dair Nazlı Öğretmenin “Eylem Araştırması Eğitimi Günlük Değerlendirme Formu” sonuçları Tablo 4.31’de sunulmuştur:

Tablo 4.31’de görüldüğü üzere, Nazlı Öğretmen yapılan günlük değerlendirmelerde Ö.M.G.E.A. eğitimini genel olarak “İyi” olarak değerlendirmiştir. Eğitimin “Kaynakları tarama, belirleme, okuma ve not çıkarma, P.B.T., Mesleki gelişme için stratejiler ve Sunum teknikleri” ile ilgili bölümleri “Çok iyi” olarak değerlendirilirken ilgili öğretmen “Çevrim içi anket, A.A.A., İnternet sitelerini tarama, Yeni bir plan veya program tasarlama, Araştırma değerlendirme ve Eylem Araştırması öneri formu hazırlama”ya ilişkin bölümlerini ise “Orta” yorumunu yapmıştır.

Nazlı Öğretmen, günlük değerlendirme formunda açık uçlu olarak sorulan sorularda en faydalı olarak “problemi belirleme aşaması ve bu problemi tarayıp tema oluşturma” olarak belirtmiştir. “Çevrim iç anket daha uzun ve kapsamlı olabilirdi” önerisinde bulunan öğretmen, Ö.M.G.E.A. eğitimini meslektaşlarına önerdiğini ifade etmektedir. Son olarak, Nazlı Öğretmen Ö.M.G.E.A. eğitimi için “kaynak tarama sırasında problemine yönelik araştırmaları okumak zevkliydi” yorumunu eklemiştir.

Tablo 4.32. Eylem araştırması eğitimi günlük değerlendirme formu sonuçları (Nazlı Öğretmen)

No	Maddeler	Ort.	Düzy
7	Kaynakları tarama, belirleme, okuma ve not çıkarma	5	Çok iyi
2	Problem Belirleme Tablosu	5	Çok iyi
22	Mesleki Gelişme için stratejiler	5	Çok iyi
21	Sunum teknikleri	5	Çok iyi
1	Tanıtım	4	İyi
4	Yaratıcı Problem Çözme	4	İyi
11	Öğrenciler için kontrol listesi hazırlama	4	İyi
17	Bulguları raporlaştırma	4	İyi
20	Rapor yazma	4	İyi
3	Beyin Fırtınası	4	İyi
8	Kaynakları tarama, belirleme, okuma ve not çıkarma, temaları belirleme	4	İyi
12	Görüşme	4	İyi
14	Raporlama	4	İyi
18	Sonuçlar, Öneriler, Tartışma	4	İyi
10	Kaynakçayı oluşturma	4	İyi
9	1. Taslak paragrafı oluşturma, gözden geçirme ve yayına hazırlama	4	İyi
13	Çevrim içi anket	3	Orta
5	Araç-Amaç-Analizi	3	Orta
6	İnternet sitelerini tarama	3	Orta
19	Yeni bir plan veya program tasarlama	3	Orta
15	Araştırma değerlendirme	3	Orta
16	Eylem araştırması öneri formu hazırlama	3	Orta
	Ortalama	3,91	İyi

Birinci alt probleme dair Nazlı Öğretmenin “Eylem Araştırması Eğitimi Genel Değerlendirme Formu” sonuçları Tablo 4.32’de sunulmuştur:

Tablo 4.32’de görüleceği üzere, Nazlı Öğretmen, yapılan genel değerlendirmede Ö.M.G.E.A. eğitiminin “Eğitimin Planlanması ve Programı ve Eğitimci” ile ilgili bölümlerini “Çok iyi” olarak değerlendirmiştir. Her iki bölümde de tüm maddeler “Çok iyi” veya “İyi” olarak değerlendirilmiştir. Nazlı Öğretmenin günlük değerlendirmelerde “İyi” olan görüşünün genel değerlendirmelerde “Çok iyi”ye dönüşmesinden bu öğretmenin eğitime dair görüşlerinde olumlu bir değişim olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.33. Eylem araştırması eğitimi genel değerlendirme formu sonuçları (Nazlı Öğretmen)

A	Eğitimin Planlanması ve Programı	Yanıt	Düzy
6	İkramlara ilişkin görüşünüz nedir?	5	Çok iyi
4	Eğitiminin bilgili ve yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz?	5	Çok iyi

1	Eğitimi keyifli buldunuz mu?	5	Çok iyi
7	Eğitim ortamına ilişkin görüşünüz nedir?	5	Çok iyi
2	Eğitimde geçirdiğiniz süreye ilişkin görüşünüz nedir?	4	İyi
3	Hizmet-içi eğitimde kullanılan materyali faydalı buldunuz mu?	4	İyi
5	Hizmet-içi eğitimde kullanılan materyal araştırma temelli miydi?	4	İyi
Ortalama		4,57	Çok iyi
<hr/>			
B	Eğitimcilerin	Yanıt	Düzy
6	Motivasyonu sağlaması ve iletişim kurma becerileri	5	Çok iyi
7	Konuyu daha etkili sunabilmek için gerekli olan araç-gereçleri yerinde ve zamanında kullanması	5	Çok iyi
8	Faaliyet programına uyması	5	Çok iyi
9	Konuya uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanması	5	Çok iyi
5	Bilgiye ulaşma ve ilgili kaynakları kullanma konusunda katılımcıları bilgilendirmesi	5	Çok iyi
3	Zamanı etkin ve verimli bir şekilde kullanması	5	Çok iyi
10	Eğitimin içeriğini güncel konu ve çalışmalarla ilişkilendirmesi	5	Çok iyi
1	Konuya hakimiyeti (Alanında yeterli bilgi birikimine sahip olması)	4	İyi
11	Eğitimin içeriğini katılımcıların görev alanı ile ilişkilendirmesi	4	İyi
2	Konuyu uygun yöntem ve tekniklerle sunumu	4	İyi
4	Konuları açık, anlaşılır ve katılımcıların seviyesine uygun işlemesi	4	İyi
Ortalama		4,64	Çok iyi

4.1.6.2. “Öğrenme” düzeyine ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi Eylem Araştırması yönteminin Kirkpatrick program değerlendirme modelinin "Öğrenme" düzeyinde öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı hakkındadır. İkinci alt probleme dair Nazlı Öğretmenin M.E.B. Öz Değerlendirme Formu sonuçları Tablo 4.33'te sunulmuştur:

Tablo 4.33'te görülebileceği üzere, Nazlı Öğretmenin Ö.M.G.E.A. eğitimi öncesinde ve sonrasında yaptığı öz değerlendirmeler arasında belirgin ve olumlu değişiklik görülmektedir. Eğitim öncesinde ilgili öğretmen kendisini genel olarak "Kabul edilebilir düzeyde" olarak nitelendirirken, eğitim sonrasında "Çok yeterli" olarak değerlendirmiştir. En dikkat çekici farklılaşmalar olarak şunlar belirtilebilir: "Öğrenme Öğretme Süreci"ne ilişkin kendisine dair değerlendirmesi "Kabul edilebilir düzeydeyim"den "Çok yeterliyim" seviyesine dönüşmüştür. "İzleme ve Değerlendirme ve Okul, Aile, Toplum İlişkileri" kategorilerinde bu öğretmenin görüşü "Geliştirmeliyim" düzeyinden "Yeterliyim" düzeyine ve "Program ve İçerik Bilgisi", "Kabul edilebilir düzeydeyim"den "Yeterliyim" seviyesine çıkmıştır.

4.1.6.3. “Davranış” düzeyine ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi Eylem Araştırması yönteminin Kirkpatrick program değerlendirme modelinin "Davranış" düzeyinde öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı hakkındadır. Eylem Araştırması Eğitimi Genel Değerlendirme Formu'nun C Bölümü “Eğitim Sonu Kazanımlar” ile ilgilidir. Nazlı Öğretmenin Eğitim Değerlendirme Formu'nun C Bölümü'ne ait sonuçları Tablo 4.34'te sunulmuştur:

Tablo 4.34. Eylem araştırması eğitimi genel değerlendirme formu C bölümü sonuçları (Nazlı Öğretmen)

C	Eğitim Sonu Kazanımlar	Yanıt	Düzyey
1	Eğitim mesleki gelişimime olumlu katkı sağladı	5	Çok iyi
2	Eğitim kişisel gelişimime olumlu katkı sağladı	5	Çok iyi
3	Eğitim yeni bilgi ve beceriler kazandırdı	5	Çok iyi
4	Eğitim motivasyonumu artırdı	5	Çok iyi
5	Eğitim kurumunda uygulayabileceğim yeni bilgi ve beceriler kazandırdı	5	Çok iyi
6	Eğitim meslektaşlarımla paylaşabileceğim yeni mesleki bilgi ve beceriler kazandırdı	5	Çok iyi
7	Eğitim konuya olan ilgimi artırdı	4	İyi
	Ortalama	4,86	Çok iyi

Tablo 4.34'te görüldüğü üzere, Nazlı Öğretmenin Ö.M.G.E.A. eğitimine ilişkin daha önceki günlük ve genel değerlendirmelerinde olduğu gibi “Eğitim Sonu Kazanımlar” açısından da olumlu görüş taşımaktadır. Bu öğretmen bir maddenin dışında tüm hususlar açısından “Çok iyi” değerlendirmesini yapmıştır. Sadece “Eğitim konuya olan ilgimi artırdı” konusunda “İyi” yorumunu yapmıştır.

3. alt problemle ilintili olarak Nazlı Öğretmenin görüşme sorularına verdiği yanıtların içerik analizi Tablo 4.35'te sunulmuştur:

Tablo 4.35'te görülebileceği gibi, Nazlı öğretmen “Alan Bilgisi” açısından Eylem Araştırmasının kendisine öz eleştiri yapma imkanı ve sürekli gelişimin gerekliliğin farkına varmasını sağladığını belirtmiştir. “İçinde bulunulan okul ortamı”

Tablo 4.35. M.E.B. öz değerlendirme testi sonuçları (Nazlı Öğretmen)

Test Maddeler	Öz Değerlendirme Ön Test		Öz Değerlendirme Son Test	
	Ort.	Düzy	Ort.	Düzy
Kişisel Gelişim	3,21	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,79	Yeterliyim
Okulun iyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama	1,63	Kesinlikle geliştirmeliyim	3,75	Yeterliyim
Mevzuat Bilgisi	3,00	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,00	Yeterliyim
Öz değerlendirme	3,63	Yeterliyim	4,33	Çok yeterliyim
KİŞİSEL GELİŞİM – KİŞİSEL DEĞERLER	2,80	Kabul edilebilir düzeydeyim	3,81	Yeterliyim
Öğrenciye Değer Verme	4,63	Çok yeterliyim	5,00	Çok yeterliyim
Öğrencinin başarabileceğine İnanma	3,88	Yeterliyim	4,13	Yeterliyim
Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme	3,89	Yeterliyim	4,67	Çok yeterliyim
MESLEKİ GELİŞİM - MESLEKİ DEĞERLER	3,46	Yeterliyim	4,24	Çok yeterliyim
KİŞİSEL GELİŞİM – KİŞİSEL DEĞERLER / MESLEKİ GELİŞİM - MESLEKİ DEĞERLER	4,13	Yeterliyim	4,60	Çok yeterliyim
Gelişim Özelliklerini Tanıma	4,00	Yeterliyim	4,20	Yeterliyim
Öğrenciye Rehberlik Etmek	3,25	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,63	Çok yeterliyim
ÖĞRENCİYİ TANIMA	3,57	Yeterliyim	4,44	Çok yeterliyim
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme	3,17	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,50	Çok yeterliyim
Davranış Yönetimi	3,38	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,63	Çok yeterliyim
Dersi Planlama	3,43	Yeterliyim	4,25	Çok yeterliyim
Materyal Hazırlama	1,00	Kesinlikle geliştirmeliyim	4,20	Yeterliyim
Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme	1,40	Kesinlikle geliştirmeliyim	4,00	Yeterliyim
Öğrenme Ortamlarını Düzenleme	2,83	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,67	Çok yeterliyim
Zaman Yönetimi	4,00	Yeterliyim	4,33	Çok yeterliyim
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	2,71	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,39	Çok yeterliyim
Ölçme ve Değerlendirme Araç Seçimi ve Geliştirme	1,55	Kesinlikle geliştirmeliyim	4,00	Yeterliyim
Uygulama ve Dönüt Sağlama	3,22	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,11	Yeterliyim
Raporlaştırmada Standartlar ve Etik	3,20	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,40	Çok yeterliyim
İZLEME VE DEĞERLENDİRME	2,47	Geliştirmeliyim	4,12	Yeterliyim
Okul Toplum İlişisine Katkı Sağlama	1,80	Kesinlikle geliştirmeliyim	4,00	Yeterliyim
Öğretmen Aile İşbirliğine Katkı Sağlama	3,20	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,00	Yeterliyim
OKUL, AİLE, TOPLUM İLİŞKİLERİ	2,48	Geliştirmeliyim	4,09	Yeterliyim
Türk Millî Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri	3,67	Yeterliyim	4,00	Yeterliyim
Özel Alan Öğretim Programı	3,05	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,00	Yeterliyim
PROGRAM VE İÇERİK BİLGİSİ	3,30	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,00	Yeterliyim
GENEL ORTALAMA	3,11	Kabul edilebilir düzeydeyim	4,27	Çok yeterliyim

konusunda da sürekli gelişimin gerekliliğinin öğrenildiğinden bahsedilmektedir.

Tablo 4.36. Nazlı Öğretmenin Görüşme Sorularına Yanıtlarının İçerik Analizi

Kategori	Alt tema	Görüş
Alan Bilgisi	Öz eleştiri	“Eylem Araştırması kendi alanımda eksikliklerimi görerek öz eleştiri yapmamı sağladı.”
	Farkındalık geliştirme	“Alanım gereği (bilişim teknolojileri) kendimi sürekli geliştirmem gerektiğinin bir kez daha farkına vardım”
Pedagoji	Öğrenenlerin gelişim özellikleri	“Öğrencilere nasıl daha faydalı olurum diye araştırırken onların yaş grubu özelliklerini daha fazla öğrendim”
	Öğretim yöntem ve teknikleri	“... derste kullanabileceğim yöntemleri gözden geçirme imkanım oldu.”
Öğrenenlere dair bilgi gelişimi	Bilgi gelişimi	“Öğrencilerin hangi davranışı neden yaptığına dair daha fazla bilgi sahibi oldum.”
	Farkındalık kazanma	“Yaptığım araştırma sonucunda öğrenenlerin ders içi davranışlarını takip ederken yaptığım hataları gördüm.”
Öğretim metodolojisi	Gözden geçirme	“Bu araştırma ile ders içi başarıyı artırmak olumsuz öğrenci davranışlarını azaltmak için uyguladığım öğretim yöntemlerini yeniden gözden geçirdim. Daha etkili yöntemler araştırarak dersimde uygulamaya koydum.”
Öğretim programı	Detaylı inceleme	“Bilişim teknolojileri alanında uygulanan öğretim programları ve planları daha ayrıntılı inceleyerek kendi öğrencilerime göre esneterek uygulamaya koydum”
Genel pedagojik bilgi	Farkındalık	“Eğitim bilimi bir öğretmenin mutlaka incelemesi ve araştırması gereken bir bilim dalıdır. Benim yaptığım araştırmada etkili sınıf yönetimi sağlamada mutlaka pedagojik bilgiye ihtiyaç olduğunu anladım.”
İçinde bulunulan okul ortamı	Sürekli gelişim	“... sürekli kendimi geliştirmem gerektiğini daha sabırlı, daha esnek olmam ve biraz daha fazla empati kurmam gerektiğini öğrendim.”
Kendini bilme (tanıma)	Öz değerlendirme	“Bu araştırma öncelikle özeleştiri yapmamı sağladı. Yaptığım hataları görmemi ve kendimi daha iyi tanımamı sağladı.”

“Pedagoji” ve “Öğrenenlere dair bilgi gelişimi” kategorilerinde öğrenenlere dair daha fazla bilgi edinimi sağlandığı ve “Öğretim metodolojisi” kategorisinde de belirtildiği üzere öğretim yöntem ve tekniklerini gözden geçirme imkanı elde edildiği aktarılmaktadır.

Eylem Araştırması ile “Öğretim programı”nı daha detaylı bir şekilde inceleme imkanı edinen eylem araştırmacısı “Kendini bilme (tanıma) konusunda öz değerlendirme yapma şansı elde ettiğini ifade etmiştir.

4.1.6.4. “Sonuçlar” düzeyine ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi Eylem Araştırması yönteminin Kirkpatrick program değerlendirme modelinin "Sonuçlar" düzeyinde öğretmenlerin

mesleki gelişimine katkısı hakkındadır. Nazlı Öğretmenin yürüttüğü eylem araştırmasından bazı kesitler aşağıda sunulmuştur:

4.1.6.4.1. Nazlı Öğretmenin Eylem Araştırması

5. Katılımcı öğretmenin (bundan sonra “Nazlı Öğretmen” olarak anılacaktır) eylem araştırması aşağıda sunulmuştur:

OKULDAKİ GÜVENLİK PROBLEMLERİ

Nazlı Öğretmen

11.06.2015

I. Konu: Okuldaki güvenlik konusundaki zafiyetler eğitim-öğretimi olumsuz bir şekilde etkilemektedir.

II. İlgili Soru(lar)

1. Öğrenciler okuldaki güvenlik zafiyetinden nasıl etkileniyorlar?
2. Öğretmenler okuldaki güvenlik zafiyetinden nasıl etkileniyorlar?
3. Okul güvenliğinde okul yöneticilerinin rolü nedir?
4. Okul güvenliği probleminin nedenleri nelerdir?
5. Okulda güvenliği tehdit eden iç ve dış olaylar nelerdir?

III. Açıklamalı Kaynakça

Okul güvenliği, okul ortamı ve çevresi ile ilgili bir sorundur. Tanımlamak gerekirse, okul güvenliği öğrencilerin ve öğretmenlerin kendilerini fiziksel, psikolojik ve duygusal bakımdan özgür hissetmeleridir (Wanat, 1996: 124). Okul güvenliğinin beş temel nedeni Raporda bu nedenler, okulun büyüklüğü ve kimliksizleştirilmesi, okul disiplini, keyfilik ve öğrencilerin engellenmesi, okulun ödül yapısı, öğrencilerin okula yabancılaşması olarak ifade edilmektedir (Garcia, 1994:23; Akt. Dönmez, 2001).

Ergenlerin saldırgan davranışları, sözel tehdit, zorbalık, kavga, saldırı ve cinayet gibi çok çeşitli türlerde ortaya çıkmaktadır (Yıldız ve Sümer, 2010). Çocuk ve ergenlerin gelişiminde bireysel ve ailevi değişkenlerin yanı sıra, okul ve çevreyle ilgili değişkenlerin de rol oynadığı araştırmacılar tarafından Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi / 2010, 4 (34) 162 Evrim Çetinkaya Yıldız ve Zeynep Hatipoğlu Sümer vurgulanmıştır (örn., Bronfenbrenner, 1977; 1986; Garbarino ve Sherman, 1980; Jessor, 1993; Wilson, 1987; Akt. Yıldız ve Sümer, 2010). Çevrenin saldırgan davranışlar üzerindeki etkisini inceleyen ampirik çalışmalar, şiddet ve çevresel risk oranı yüksek olan yoksul bölgelerde yetişen çocukların, içe yönelim ve dışa yönelim problem davranışları gösterme riskinin daha fazla olduğunu göstermektedir (Bower ve Sivers, 1998; Farrell ve Sullivan, 2004; Garbarino ve Kostelny, 1996; Garbarino, Kostelny ve Dubrow, 1991; Kliewer, Lepore, Oskin ve Johnson, 1998; Ozer ve Weinstein, 2004; McLeod ve Edwards, 1995; Shahinfar, Kupersmidt ve Matza, 2001; Stiffman, Hadley-Ives, Elze, Johnson ve Dore, 1999 Akt. Yıldız ve Sümer, 2010). Mahallelerinde yaşadıkları olumsuz deneyimlerin ergenlerin okuldaki davranışlarına yansımaları gibi, okulun sosyal ikliminin de ergenlerin saldırgan davranışlarına etki etmesi olası gözükmektedir (Baker, 1998 Akt. Yıldız ve Sümer, 2010).

Problemin çözümleri arasında eğitim programları düzenlemek, yıllık eğitim konferanslarını desteklemek, teknik yardım ve yayın desteği sağlamak gibi birçok işlevi yerine getirmektedirler (Dönmez, 2001). Okulların sorunun çözümüne yaklaşımları ise genel olarak iki noktada toplanmaktadır. Birincisi, özellikle gelişmiş teknolojik olanaklardan da yararlanarak olayların kısa sürede öğrenilmesi ve müdahale edilmesini içermektedir. Bu yaklaşım polis modeli olarak da adlandırılmaktadır. Sorunun çözümüne ilişkin ikinci yaklaşım ise polisiye önlemler yerine öğrencinin bireysel özellikleri, bireysel sorunları, okulun iklimi ve kültürü üzerinde odaklanan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım okul güvenliğinin gelişmiş teknolojinin kullanıldığı güvenlik sistemleri ile değil, insan ilişkilerinin geliştirilmesi ile çözülebileceğini öne sürer. (Garcia, 1994:23; Akt. Dönmez, 2001). Okul güvenliğine ilişkin bir planın

hazırlanmasıdır. Bu planın amacı uyuşturucudan, şiddetten, yıldırma ve korkudan uzak, öğretmenlerin öğretebileceği, öğrencilerin öğrenebileceği bir ortamda başarının ödüllendirildiği ve bütün öğrencilerin geliştiği bir okul iklimini yaratmak ve bu iklimi sürdürmektir. Okul güvenliğine ilişkin önlemler çağdaş teknolojik olanakların ise koşullarıyla fiziksel anlamda güvenliğin sağlanması yanında, öğrenciyle, ailesiyle ve çevreyle sağlıklı bir iletişim temeline dayalı olarak geliştirilen örgüt iklimini ve kültürünü de kapsamaktadır (Dönmez, 2001).

Bütün bunların yanında okul güvenliği planları bütün toplumu kapsar. O'Reilly ve Verdugo (1999:334-338) bu durumu "Güvenli Okul = Güvenli toplum + Güvenli aile" şeklinde formüle etmektedirler. Oysa okulların koruyuculuk işlevleri nedeni ile okulların güvenli olmayan toplumlardan ve ailelerden daha güvenli olmaları beklenir. Bu beklenti okulların önemini, dolaylı olarak okul yöneticisinin rolünü daha da önemli hale getirmektedir (Dönmez, 2001).

IV. Yöntem

Araştırmanın evrenin okul velileri, öğretmenleri ve öğrencileri oluşturmaktadır. İlk olarak Problem Belirleme Tablosu kullanılarak açık bir şekilde problemin netleştirilmesi amaçlanmıştır.

Nazlı Öğretmenin "Problem belirleme tabloları" Resim 4.20 ve 4.21'de sunulmuştur:

PROBLEM BELİRLEME TABLOSU

Mevcut Durum: Güvenlik konusunda öğrencileri, okulun ailelerin ve çevresinin desteği vermesi.

İstlenen Durum: İhtiyaçları içinde bütün güvenlik sorunlarının hall edilmesi.

Mesnel algılar	Sorular	İhtisali veya İhtisali Sorular
<ul style="list-style-type: none"> → Kavram ve diğer algıların olmaması. → Güvenin bu gibi durumlarda herhangi bir yapıtımlama bilinmemesi. → Sorunlarla ilgili paraların etrafında kalınması gibi görülmesi. → Bilgilerin yeterli kalınlarda öğrenilmesi. 	<ul style="list-style-type: none"> → Okulların fiziksel ortamlarının belirlenmesi. → Kendini güvende hissetmeyen öğretmen ve okul idaresinin görevlerini yerine getirmemesi. → Bütün psikolojiler. → Dersin alan algısının alınması. 	<ul style="list-style-type: none"> → Bütün okulun güvenli bir ortamda çalışması. → Çocukların güvenli bir şekilde öğrenme ortamına ulaşması. → Okulda güvenlik problemlerinin önlenmesi.

Problem (kesit ifade ediniz): Okulda bulunan güvenlik tedbirlerine karşı kayıtların kalmaması.

Problemin yeniden tanımlanması:

Resim 4.20. Nazlı Öğretmenin problem belirleme tablosu-1

PROBLEM BELİRLEME TABLOSU

Mevcut Durum: Okulda güvenlik sorunu.

İstlenen Durum: Okul ve sınıf ortamında ne iç ne dış tehdit olmadan ders istene.

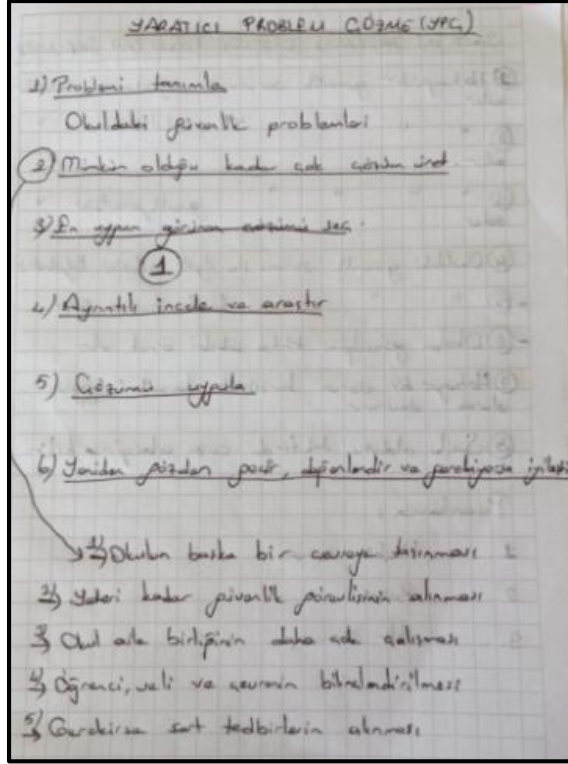
Mesnel algılar	Sorular (Neden? Nasıl?)	İhtisali veya İhtisali Sorular
<ul style="list-style-type: none"> → Güvenlik işleri ve tedbirleri okulda yeterli ölçüde alınmaması. → Velilerin sorunlarında okulun basması. → Güvenlik alanındaki öğrencilerin yasakları öğrenme ortamında yeterli olmaması. 	<ul style="list-style-type: none"> → Dersin bitirilmesi bitiriliyor. → Öğretmen ve öğrenci motivasyonu düşüyor. → Eğitim-öğretim ortamının veriliyor. → Büyük bir zaman kaybı. 	<ul style="list-style-type: none"> → Okulda bulunan güvenlik sorunlarına yeterli tedbir alınmaması. → Okul yönetiminin güvenliği sağlaması. → İhtisali öğrencilerin güvenli ortamda öğrenmesi.

Problem (kesit ifade ediniz): Okulda güvenlik sorunları.

Problemin yeniden tanımlanması: Okulda bulunan güvenliğin; tehdit eden iç ve dış tehditler.

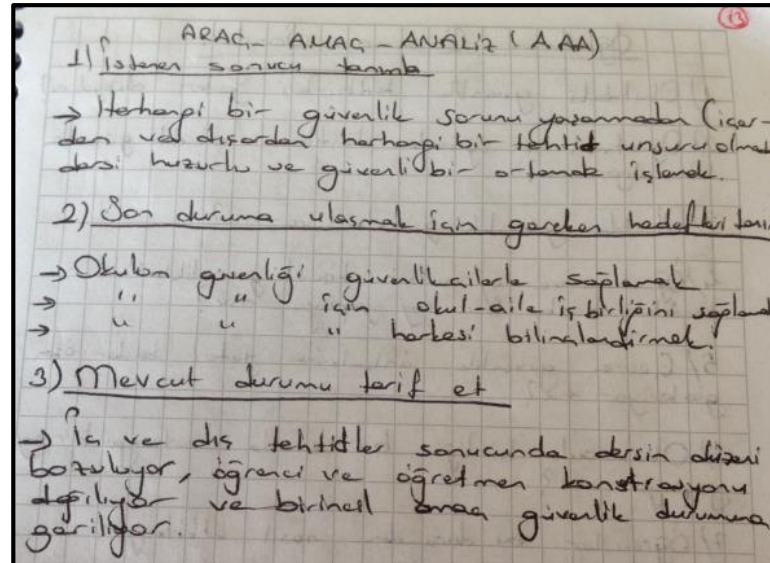
Resim 4.21. Nazlı Öğretmenin problem belirleme tablosu-2

Daha sonra soruna çözüm bulmak için Y.P.Ç. formu (Resim 4.22) kullanılmıştır:



Resim 4.22. Nazlı Öğretmenin yaratıcı problem çözme formu

Problemin çözümü için ayrıca A.A.A. (Resim 4.23) kullanılmıştır:



Resim 4.23. Nazlı Öğretmenin araç-amaç-analizi

Veri toplama aracı olarak, veli ve öğretmen görüşme soruları ile saha notları kullanılmıştır. Veli görüşme soruları aşağıda sunulmuştur:

1. Okulun güvenli olduğunu düşünüyor musunuz?
2. Çocuğunuz size okuldaki güvenlik sorununu anlattığında ne yapıyorsunuz?
3. Güvenlik sorununun çözümü için herhangi bir çabanız oldu mu?
4. Ne yapılırsa güvenlik sorununu çözüme kavuşur sizce?
5. Okul aile birliği sizce yeteri kadar bu sorun üzerinde duruyor mu?
6. İçinde bulunduğumuz çevre okulu tehdit eden bu insanlar için nasıl tedbirler alıyor?
7. Çocuğunuzun güvenliği için nasıl bir ortam olmasını isterdiniz?

Araştırmacı öğretmenin görüşme soruları aşağıda sunulmuştur:

1. Okuldaki güvenlik tedbirleri yeterli düzeyde mi?
2. Öğretmen ve öğrenciler kendilerini okulda güvende hissediyor mu?
3. Okulda güvenlik görevlisi var mı?
4. Öğretmen ve öğrencilerin kişisel güvenlikleri için kendileri başka bir şey yapıyor mu?
5. Çevre güvenlik önlemlerine yeteri kadar özen gösteriyor mu?
6. Okul aile birliği bu konuda herhangi bir şey yapıyor mu?
7. Öğrenciler bu durumdan nasıl etkileniyor?

Sınıf içi davranış çizelge formundaki maddeler aşağıda sunulmuştur:

1. Herhangi bir güvenlik sorununda öğretmenini haberdar eder.
2. Herhangi bir güvenlik sorununda okul idaresini haberdar eder.
3. Herhangi bir güvenlik sorununda güvenlik görevlisini haberdar eder.
4. Okuldaki güvenlik sorunu ile ilgili ailesini bilgilendirir.
5. Okuldaki güvenlik sorununu kendi başına çözer.
6. Okulun güvenliğini tehdit edenleri örnek alır.
7. Herhangi bir sorun karşısında durumlara uygun olarak davranır.
8. Suçlu olduğu takdirde ceza alacağını bilir.

Puanlama

- Hiçbir zaman
- Bazen
- Her zaman

Verilerin Organizasyonu ve Analizi

1	2	3	4	5	6	7	8				
3	3	3	3	1	1	3	3		2,5	83%	
2	2	2	2	2	2	2	1		1,9	63%	
1	2	1	1	2	2	2	1		1,5	50%	
1	1	2	1	1	1	1	1		1,125	38%	
1	1	2	1	1	1	1	1		1,125	38%	
2	2	2	1	2	2	2	1		1,75	58%	
1	1	2	1	1	1	1	1		1,125	38%	
2	2	2	2	2	2	2	2		2	67%	
3	3	3	3	1	1	3	2		2,375	79%	
1	2	2	1	2	2	2	1		1,625	54%	
3	3	3	3	1	1	3	3		2,5	83%	
1	1	2	1	1	2	2	1		1,375	46%	
1	1	2	1	1	2	1	1		1,25	42%	
2	3	2	3	1	1	3	3		2,25	75%	
1	2	2	1	2	1	2	1		1,5	50%	
1	1	1	1	1	1	1	1			0%	
1,63	1,88	2,06	1,63	1,38	1,44	1,44	1,50	#####	#####	1,73	58%
54%	63%	69%	54%	46%	48%	65%	50%	#####	#####		58%

Resim 4.24. Nazlı Öğretmenin veri analizi

V. Kaynaklar

- Yıldız, E. Ç., ve Sümer, Z. H. (2010). Saldırgan davranışlarını yordamada çevresel risk, çevresel güvenlik ve okul iklimi algısı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34), 161-171.
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(1), 63-74.

Nazlı Öğretmenin eylem araştırmasına iki değerlendiricinin verdiği puanlar Tablo 4.36’da yer almaktadır:

Tablo 4.37. Nazlı Öğretmenin eylem araştırmasının değerlendirilmesi

Adım	1. Değerlendirici		2. Değerlendirici	
	Puan	Düzye	Puan	Düzye
Adım 1: Problemi, Hedef Öğrencileri ve Verileri Tanımla	4	Kriterlerin üstünde	4	Kriterlerin üstünde
Adım 2: Eylem Araştırması Planı’nı Geliştirme ve Uygulama	5	Kriterlerin üstünde	5	Kriterlerin üstünde
Adım 3: Verileri Toplama	5	Kriterlerin üstünde	5	Kriterlerin üstünde
Adım 4: Verileri Düzenleme	5	Kriterlerin üstünde	5	Kriterlerin üstünde
Adım 5: Verileri Analiz Etme ve Sonuç Çıkarma	4	Kriterlerin üstünde	4	Kriterlerin üstünde
Adım 6: Bulguları Yaygınlaştırma	2	Kriterlerin altında	2	Kriterlerin altında
Genel	4,17	Kriterlerin üstünde	4,17	Kriterlerin üstünde

Tablo 4.36’ya göre, her iki harici değerlendirici de Nazlı Öğretmenin eylem araştırmasını genel olarak “Kriterlerin üstünde” değerlendirmiştir. Adım adım değerlendirildiğinde ise araştırmanın son adımı hariç diğer tüm adımlar için de “Kriterlerin üstünde” yorumu yapılmış ve yeterli olarak görülmüştür. Yine araştırma kapsamındaki diğer tüm araştırmacılarda olduğu üzere son adım (Bulguları yaygınlaştırma) “Kriterlerin altında olarak” nitelendirilmiş ve yetersiz olarak görülmüştür.

Özet olarak, gerek Eylem Araştırması Genel Değerlendirme Formu C Bölümü’ne gerekse görüşme sorularına verdikleri yanıtlara göre hem eğitimin hem de kendilerinin yürüttükleri eylem araştırmalarının mesleki gelişim bağlamında olumlu anlamda katkı sağladığı belirtilebilir.

4.1.7. Araştırma Kapsamında Yürütülen Eylem Araştırmalarının Genel Değerlendirmesi

Araştırmanın dördüncü alt problemi Eylem Araştırması yönteminin Kirkpatrick program değerlendirme modelinin "Sonuçlar" düzeyinde öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı hakkındadır. Bu düzeyin verilerini araştırmadaki öğretmenlerin yürüttükleri eylem araştırmaları yer almaktadır. Verilerin analizinde araştırmacı tarafından geliştirilen "Eylem Araştırması Analitik Rubriği" kullanılmıştır.

Öğretmen araştırmacılarının eylem araştırmalarına ilişkin değerlendiricilerin puanlamaları Tablo 4.37’de ve Tablo 4.38’de sunulmuştur.

Tablo 4.38. 1. Değerlendiricinin puanlaması

Adım / Eylem Araştırmacısı	Elif Öğretmen	Zeynep Öğretmen	Ruşen Öğretmen	Nazlı Öğretmen	Kamil Öğretmen	Çiğdem Öğretmen
Adım 1: Problemi, Hedef Öğrencileri ve Verileri Tanımla	3	3	2	4	3	4
Adım 2: Eylem Araştırması Planı'nı Geliştirme ve Uygulama	3	5	5	4	5	5
Adım 3: Verileri Toplama	2	4	4	5	4	5
Adım 4: Verileri Düzenleme	3	5	5	5	3	5
Adım 5: Verileri Analiz Etme ve Sonuç Çıkarma	2	4	4	2	2	4
Adım 6: Bulguları Yaygınlaştırma	2	2	2	2	2	2

Tablo 4.39. 2. Değerlendiricinin puanlaması

Adım / Eylem Araştırmacısı	Elif Öğretmen	Zeynep Öğretmen	Ruşen Öğretmen	Nazlı Öğretmen	Kamil Öğretmen	Çiğdem Öğretmen
Adım 1: Problemi, Hedef Öğrencileri ve Verileri Tanımla	3	3	3	4	3	4
Adım 2: Eylem Araştırması Planı'nı Geliştirme ve Uygulama	3	5	5	4	5	5
Adım 3: Verileri Toplama	2	4	4	5	4	5
Adım 4: Verileri Düzenleme	2	5	5	5	3	5
Adım 5: Verileri Analiz Etme ve Sonuç Çıkarma	1	4	4	1	2	4
Adım 6: Bulguları Yaygınlaştırma	2	2	2	2	2	2

Tablo 4.37’ye ve 4.38’e göre, öncelikle şu belirtilebilir ki değerlendiricilerin üzerinde uzlaşamadıkları dört maddede sadece bir puan farkı bulunmaktadır. Bu

maddeler, Elif Öğretmenin eylem araştırmasının 4. (Verileri Düzenleme) ve 5. (Verileri Analiz Etme ve Sonuç Çıkarma) Adımları, Ruşen Öğretmenin araştırmasının 1. (Problemi, Hedef Öğrencileri ve Verileri Tanımla) adımı ve Nazlı Öğretmenin araştırmasının 5. (Verileri Analiz Etme ve Sonuç Çıkarma) adımıdır.

İkinci olarak, Elif ve Ruşen Öğretmenin araştırmalarının 5. (Verileri Analiz Etme ve Sonuç Çıkarma) adımları için ikinci değerlendirici tarafından en düşük puan verilmiştir. Ancak, üç öğretmenin bu adımı için “Kriterlerin Üzerinde” değerlendirmesi yapıldığına da işaret etmek gerekir.

Değerlendiricilerin puanları incelendiğinde en düşük sonuçların 6. Adım’a (Bulguları Yaygınlaştırma) ilişkin olduğu görülmektedir. Her iki değerlendirici de araştırma kapsamında eğitim alan öğretmen araştırmacıların çalışmalarının bu adımları “Kriterlerin Altında” şeklinde değerlendirme yapmıştır. Bu durumun nedeni olarak, araştırmacıların eylem araştırmalarının sonuçlarını sadece grup içerisinde paylaşabildiklerini ve çalışmalarını tamamladığında, akademik yılın sona ermesi nedeniyle, o an itibarıyla daha geniş kitlelerle paylaşamamaları belirtilebilir.

Genel olarak ise, Elif öğretmen hariç tüm öğretmenlerin eylem araştırmaları “Kriterlerin Üzerinde” olarak değerlendirilmiştir.

4.2. TARTIŞMA

Alanyazında baskın mesleki gelişim modellerini tanımlamışlar ve mesleki gelişimin nasıl olması gerektiğine dair görüş ve önerilerini sunmuşlardır. Mevcut bilgiler ışığında ve mesleki gelişimin yeniden tanımlandığı dönemde, Hudak (2013) öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarına katılmasına ve onlarda hareketle uygulamadan öğretmenlerin araştırmacı olarak düşünülmesine odaklanılmasını önermektedir. Bu model, kısaca uzmanların mesleki öğrenmenin kolaylaştırıcıları görevini görürken mesleki öğrenmenin gücünü doğrudan öğretmenlerin eline vermektedir.

Bugün eğitim arenasında ihtiyaç duyulan bilgi sürekli olarak değişmekte ve gelişmektedir. Guskey (1996) “eğitmcilerin, optimal olarak etkili olmak için bilgideki gelişmeleri takip edebilecek sürekli mesleki gelişime sahip” arzusunu taşımaktadır. Bunu yapabilmek için, öğretmenlerin yüksek kaliteyi muhafaza edebilmesi için onlara sürekli gelişim için fırsatları sunmak gerekir (Guskey, 2003; Akt. Morrow, 2010).

Yapılan çalışmada elde edilen bulgulardan biri, Ö.M.G.E.A. eğitimi sonrasında öğretmenlerin yaptığı öz değerlendirmelerinde yeterlik düzeyleri açısından belirgin olumlu değişmelerin meydana gelmesidir. Öğretmenlerin öz değerlendirmesinin geneli ve alt boyutları dikkate alındığında hemen hemen tüm öğretmenlerde gelişme meydana gelmiştir. Bu gelişmeler hem öz değerlendirme sonuçlarında hem de öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlarda görülmektedir. Daha önce hiç eylem araştırması yapmamış öğretmenlerin yaptığı eylem araştırmalarının geçerli puan aldıkları düşünüldüğünde bu bağlamda Eylem Araştırmasının öğretmenlere katkı yaptığı görülmektedir.

Bu sonuçla uyumlu olarak, Hudak (2013) yaptığı çalışmasında, okulunda birincil mesleki gelişim kaynağı olarak öğretmen araştırmasının öğretmenlerin tutumlarını, inançları ve mesleki gelişim için tercihlerini değiştirip değiştirmediğini, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını etkileyip etkilemediğini ve öğrenci başarısını arttırıp arttırmadığını daha derinlemesine incelemek istemiştir. Çalışmanın sonuçları, araştırma modelini kullanan mesleki gelişim için inançlarda, tutumlarda ve tercihlerde bir artışın olduğunu göstermiştir. Hudak (2013)'ın çalışmasına paralel olarak Soprano ve Yang (2012)'in çalışmasında da Tayvan'da yapılan bir eylem araştırması sonucunda da öğretmenlerin öz güveninde ve öz yeterliklerinde gelişme olduğu bulunmuştur. (Akt. Bradshaw vd., 2014).

Mevcut çalışmada, öğretmenlerin farklı alanlarda kazanımlarının olduğu söylenebilir. Öğretmenler Eylem Araştırmasının mesleki ve kişisel gelişimlerini sağladığını, yeni bilgi ve becerileri kazandırdığını, motivasyonunu arttırdığını, sorunlara çözüm yolları geliştirmede katkı sağladığını vb. birçok alanda kendilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Eylem Araştırması ile yapılan çalışmaların sonucunda öğretmenlerin edinimine ilişkin çalışmalardan biri de Pellerin (2011)'in çalışmasıdır. Pellerin (2011) yaptığı çalışmasında AISI (Alberta Initiative for School Improvement – Okul Geliştirme için Alberta Girişimi) çatısı altında işbirlikli Eylem Araştırması yürüten üniversite – okul ortaklıklarını ele almıştır. Yapılan işbirliği ile üniversite ortağı ve öğretmenler eğitim – öğretime ilişkin yeni bilgi ve anlayış ortaya koymuştur. Değişim için katalizör olması hedeflenen proje öğretmenler için sürdürülebilir okul gelişimine katkı sağlayan alternatif bir mesleki gelişim biçimi ortaya koyarak bu amacına ulaşmıştır. İşbirlikli Eylem Araştırması, öğretmenlerin yansıtıcı uygulama ve sorgulama içerisinde yer almasını sağlamıştır. Öğretmenler eğitim ve öğrenmeye dair

varsayımları ve kuramlarının farkında oldukça günlük uygulamalarında daha etkili hale getirebilmektedir. Bu işbirlikli Eylem Araştırması, öğretmenlerin sınıf ve okullarındaki değişimin failleri olmasına olanak sağlamıştır. Öğretmenler işbirlikli Eylem Araştırmasında yer aldığı anda, daha sürdürülebilir ölçekte okul gelişimini teşvik etmesi olası bir mesleki gelişim süreci içerisinde yer almaktadır.

Eylem Araştırmasının öğretim metodolojisi üzerinde olumlu katkı yaptığı, çalışmadaki bulgulardan bir başkasıdır. Brown (2002), Eylem Araştırmasının öğretim uygulamalarına etkilerine ilişkin yaptığı araştırmasında öğretmenlerin genel öğretmen rolü, öğretmenlerin öğretime ilişkin bilgisi, öğretim uygulamaları ve yansıtıcı uygulamalara dair algıları olmak üzere dört alanı ele almıştır. Eylem Araştırmasının, eğitimcilerin öğretime yön verebilecek öğretim ve öğrenme uygulamalarını çalışabileceği bir yöntem olduğu belirtirken aynı zamanda öğretim ve öğrenme sürecine bakan zaman alan, yapılandırılmış ve odaklanmış bir yaklaşım olduğunu belirtmişlerdir. Brown (2002) Eylem Araştırmasının öğretmenlerin Eylem Araştırması ile bilgi gelişimine ve yansıtma vasfının gelişime katkısına dikkat çekmektedir. Brown (2002)'ın yaptığı çalışmanın birincil çıkarımı, Eylem Araştırmasının öğretmen verimliliği, profesyonellik ve gelişimi artırma potansiyelidir. Benzer şekilde, Nelson (2015) da işbirlikli Eylem Araştırması ile öğretmenlerin yansıtma yapmasına ve katılımcılar arasında geribildirim vermesine olanak sağladığına işaret etmektedir. Yapılan değişikliklerin neticesinde öğretmenlerin öğrencilerin geliştirmesine olanak sağlamıştır. (Nelson, 2015).

Diğer taraftan üç öğretmen araştırmacısının deneyimlerini inceleyen Hine ve Lavery (2014), Eylem Araştırmasının ilgi duydukları belirli alanlarda öğretmenlere sistemli (Frabutt vd., 2008), işbirlikli (Kemmis ve McTaggart, 1988) ve katılımcı (Holter ve Frabutt, 2012; Mills, 2011) bir sorgulama süreci, dönüştürücü olmak için gerekli teknik becerileri ve uzmanlaşmış bilgiyi sunduğunu tespit etmiştir. Başka bir deyişle; Eylem Araştırması, sınıflarında, okullarında ve topluluklarında olumlu değişiklik yapma olanağı sağlamaktadır (Johnson, 2012; Stringer, 2008). Üçüncü olarak, Eylem Araştırmasının, öğretmenlere mesleki yaşamlarında yenilikçi olmasına olanak sağladığı belirtilmiştir.

Pastor ve Maria (2014) yaptığı çalışmanın sonucunda ise K.E.A.nın hem öğretmen-öğrenme sürecinde hem de öğretmenlerin mesleki gelişimindeki etkisini vurgulamıştır. Çalışmaları, bu metodolojinin ilköğretim eğitiminin kalitesini

iyileştirmek için etkili bir araç olduğunu göstermiştir. Ancak, bu alanda daha geniş ve sistemli bir araştırmanın geliştirilmesi gerektiğini de dile getirmiştir.

Yukarıda bahsedilen araştırmaları genel olarak destekleyecek şekilde bu çalışmada, öğretmenlerin öz değerlendirmelerine göre önemli gelişmelerin olduğu sıklıkla vurgulanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin yaptıkları eylem araştırmaları yeterli olarak görülmüştür. Bu bağlamda, yapılan eylem araştırmalarında sonuç alındığı ve amaçlara ulaşıldığı ve sınıflarında değişim yarattıkları düşünülebilir.

Mevcut çalışmada bulunan bir diğer sonuç, Eylem Araştırması ile öğretmenlerin farklı alanlarda farkındalıklarının artmasıdır. Öğrencilerin gelişim özellikleri, öğretim yöntem ve teknikleri vb. alanlarda bilgi artışı ile birlikte öğretmenler farkındalık düzeylerinin arttığını dile getirmişlerdir. Elde edilen bu sonuç alanyazında da karşılık bulmaktadır. Sánchez, Vasquez ve Mosquera (2015), Eylem Araştırmasının katılımcıların mesleki gelişimine etkisine ilişkin edinimlerinin, mesleki ve siyasi inanç ve eylemlerini güçlendirmede kişisel boyut üzerindeki önemli rolü konusundaki farkındalıklarını arttırdığını; okuldaki, araştırmacı ve potansiyel bilgi yapılandırıcı olarak öğretmen olarak kişinin öz farkındalığının artışı; işbirlikli öğretmenlerin sınırlı bir şekilde Eylem Araştırması projelerinde yer almalarının mesleki gelişimlerini sınırlandıracak şekilde şahsi boyutlarının ortaya çıkarılmasını kısıtladığı sonucuna ulaşmıştır.

Mevcut çalışmada öğretmenler hem değerlendirme formlarında puanlamalarıyla hem de yazılı görüşleriyle farklı yetkinlik alanlarında gelişime vurgu yapmıştır. Alanyazında Eylem Araştırmasının kullanılması ile öğretmenlerin mesleki gelişiminin neticesinde sınıf içi uygulamalarının gelişmesine dair birçok çalışma bulunmaktadır. Banegas vd. (2013)'nin çalışmasında, bir grup İngilizce öğretmeni, öğrencilerin öğrenme fırsatlarını iyileştirme ve öğretimi iyileştirmek için öğretim uygulamalarını işbirlikli Eylem Araştırmasıyla incelemiştir. Çalışmada öğretmenler kendi materyallerini geliştirerek sınıflarında içerik ve dil öğrenmeyi bütünleştirdiler ve değerlendirdiler. Deneyimleri sonucunda mesleki gelişimlerinde ve motivasyonlarının ve özerkliklerinin öğrencilerin motivasyonunu ve dil gelişimini nasıl etkilediğini ortaya çıkardı. Genel olarak öğretmenlerin kendi uygulamalarını iyileştirmek için işbirlikli Eylem Araştırmasını benimsemeye teşvik edilmesi sonucuna ulaşılmıştır.

Tynan vd. (2008)'nin çalışmasında iyileştirilmiş uzaktan eğitim öğrenme deneyimleri için program yenilemeyi geliştirme ve uygulama çalışmasında K.E.A. kullanılmıştır. Bu yöntem, akademik personelin projenin içerisinde tutmuş ve öğretim ve öğrenme uygulamalarında kavramsal değişime neden olmuştur. Projeden çıkarılan dersler arasında, personelin ihtiyaçlarını karşılamadan projenin esneklik ve yetkinliği konuları yer almaktadır. Bireyselleştirilmiş ve grup mesleki gelişimi, öğrencileri yeni açık kaynak öğrenme yönetim sistemi içinde tutmak için yeni yollar bulma arayışı için enerji ve şevk oluşturmuştur. Proje ekibi, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirmede önemli katkı yapmak isteyenler için bu yaklaşımın faydalı olduğunu düşünmektedir.

Kord ve Karimi (2015)'nin yaptıkları çalışmada ise üç mesleki gelişim modelinin etkinliği karşılaştırılmıştır. Ele alınan mesleki gelişim modelleri akran koçluğu, sınıf gözlemi ve Eylem Araştırmasıdır. Üç deneysel grupta on beş İngilizce öğretmenine bir ay süre boyunca özel görevler ve etkinlikler verilmiş ve karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Eylem Araştırmasının diğer iki modelden daha verimli olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Eylem Araştırmasının diğer öğretmenlerin bakış açısına göre grubun öğretim performansında en yüksek etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Tok (2014), yaptığı çalışmada, farklı paragraf türlerinin öğretimi yoluyla öğrencilerin bilişsel becerilerine verilen katkının ortaya konulması amaçlanmıştır. Eylem Araştırması şeklinde desenlenen ve 14 hafta (28 saat) süren bu çalışma, öğrencilerin yazma ile düşünme arasındaki ilişkiyi fark edebildiklerini, okuduklarını daha iyi anlamaya başladıklarını, basit konularda derinlemesine düşünebildiklerini, analiz etme, sıralama ve karşılaştırma becerilerini daha etkin bir şekilde kullanabildiklerini ortaya koyması bakımından önemlidir. Öğrencilerin, paragraf türlerine ilişkin gerçekleştirilen bu öğretimle yazmaya karşı olumlu tutum geliştirdikleri de günlüklerine yansımıştır.

İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde öğrencilere eleştirel okuryazarlığı kazandırmaya yönelik uygulamaların nasıl gerçekleştirileceğini ortaya koymaya amaçlayan ve Eylem Araştırması deseninin kullanıldığı Dal (2012)'in çalışmasında, öğrencilerin tartışmalarında analiz ve sentez yapma, çıkarımda bulunma gibi üst düzey düşünme becerilerinin ve eleştirel düşünmeyi gerektiren becerilerin geliştiği bulunmuştur. Ayrıca, metinlerde satır aralarını okudukları, ima edilen düşüncelerin

çıkarmasını yapabildikleri ve metnin organizasyonunu çözebildikleri görülmüştür. Eleştirel okumanın yanı sıra eleştirel yazma da geliştirilen beceriler arasında yer almıştır. Sidekli (2010) tarafından yapılan ve Eylem Araştırmasının kullanıldığı çalışmada, öğrencilerin hatasız okuma ve anlama yetkinliklerinin arttığı görülmüştür.

Grace vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada Eylem Araştırmasının sınıf uygulamalarını iyileştirmede mutlak başarı sağladığını ifade etmektedir. Öğrencilerin Fizik dersine artırmak için Eylem Araştırmasını kullanmada öğretmenleri eğiten geniş çaplı bir mesleki gelişim programı olan “Fizik için Eylem Araştırması”nın (Action Research for Physics (ARP) değerlendirilmesinin yapıldığı çalışmada öğretmenler ve üst düzey yöneticiler çalışmayı sınıf uygulamasını mutlak başarı olarak nitelendirmişlerdir. Çalışmada nispeten az sayıda öğretmenin Eylem Araştırması konusunda deneyimi olduğu ve bu alanda daha fazla eğitime ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Geleneksel mesleki gelişim programlarının aksine öğretmenlerin daha aktif rol üstlendiği Eylem Araştırması ile öğretmenlerin daha yetkin ve güçlü hale geldiğini belirten (Uzuner, 2005), Eylem Araştırmasının öğretmenlerde bilgi artışına neden olduğunu ve yine yansıtıcı düşünmeyi ve öğrenmeyi teşvik ettiğini belirtmektedir. Mevcut araştırmadaki sonuçlara paralel olarak öğretmenin pedagojik olarak daha yetkin olduğunu ifade etmektedir.

Yunanistan’da bir çalışmada Eylem Araştırmasının kullanılmasıyla eğitimde demokratikleşme ve öğretim programı geliştirme süreci içerisinde yer alan öğretmenler, öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayan bir öğretim programı geliştirme olanağı sağlamıştır. Aynı zamanda, Eylem Araştırması ile yansıtıcı ve işbirlikli çerçeve ile öğretmenler öğretim programı ve onun okulda nasıl şekillendirileceği ve okul bilgisi üzerine yansıtma içerisinde yer almıştır (Katsarou ve Tsafos, 2014). Bu çalışmanın, öğretmenlerin öğretim programı konusunda öğretmenlerin derinlemesine bilgi edindiği mevcut çalışma sonucu ile örtüştüğü görülmektedir.

Mevcut çalışmada öğretmenlerin üzerinde en çok durdukları hususların başında Eylem Araştırmasının öğretmenlere pek çok alanda sorun çözmelerine olanak sağlayan bir araç olarak değerlendirmesi yer almaktadır. Dehghan ve Sahragard (2015) da çalışmasına vurgu yapmaktadır. Dehghan ve Sahragard (2015)’a göre Eylem Araştırması, öğretmenlerin problemlerinin üstesinde gelmesinde ve öğretim ve öğrenme uygulamalarını iyileştirmelerine yardımcı olmak için etkili bir yoldur.

Öğretmenlerin inançları da öğretim uygulamalarını belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Bundan dolayı, öğretmenlere Eylem Araştırmasına dair inançları sorulmuştur. Sonuçlar, çalışmada yer alan öğretmenlerin, Eylem Araştırmasını öğretmenlerin değil profesyonel araştırmacıların yapması gereken bir görev olarak gördüğünü göstermiştir. Yeterli zamanın olmaması, araştırma yöntemlerine aşina olmama, eylem araştırılmasının öğretim ve öğrenmeyi geliştiren bir yöntem ve mesleki gelişim için bir araç olarak değerlendirilmemesi, öğretmenlerin Eylem Araştırması yapamama için belirttikleri sebepler arasındadır.

Ayrıca, Akkaş, Türnüklü ve Alaylı (2015) yaptıkları çalışmada matematik öğretmen adaylarının problem çözme yaklaşımlarına ilişkin bilgilerini araştırmış ve iyi bir problem oluşturmalarına yönelik bir eylem planını hayata geçirmişlerdir. Eylem Araştırması yaklaşımının kullanıldığı çalışma sonunda öğretmen adaylarının problem yazma becerilerinde gelişme saptanmıştır.

Uygulama sürecinin sonunda elde edilen bulgular ışığında tarihsel canlandırma uygulamasının öğrencilerin tarihsel empati düzeylerinde olumlu yönde bir değişim sağladığı; grup içi iletişimin unsurlarını fark eden öğrencilerin işbirliği içinde çalışma ve grup olarak bir iş başarmaya yönelik düşüncelerinde olumlu yönde bir değişim meydana getirdiği; tarih dersine yönelik düşüncelerinin olumlu yönde değiştiği ve söz konusu tarihsel canlandırma konusunda sürecin sonunda derinlemesine bilgi kazandıkları tespit edilmiştir (Berk, 2012).

Boulton-Lewis vd. (1996)'ne göre ise Eylem Araştırması içerisinde yer alarak öğretmenler mesleki gelişimlerini sahiplenir. Diğer taraftan, Zeichner (2001)'e göre Eylem Araştırması ile, öğretmenler daha emin ve proaktif olmak için sorgulayıcı yansıtma içerisinde yer alırlar ve araştırma alışkanlıklarını ve becerilerini geliştirebilir (Lim-Tondeur-Nastitis, 2014).

Eylem Araştırmasının öğretmenlerin mesleki gelişimi, okul ortamı ve öğrenci üzerinde olumlu etkileri görülürken süreç içerisinde bazı güçlükler de yaşanabilmektedir. Araştırma kapsamında Eylem Araştırması yürüten öğretmenlerden bir tanesi sonuca ulaşamadığını ancak süreç içerisinde amacına ulaşabileceğini ifade etmiştir. Ulvik, Marit ve Riese (2015), Eylem Araştırmasının hizmet öncesi eğitimde mesleki gelişimde bir araç olarak anlaşılmasını derinleştirmesini amaçlayan bir durum çalışması yapmıştır. Çalışmada, çalışmanın çoğunun öğrenci-öğretmeler için çeşitli güçlüklerle başladığını ancak nihayetinde olumlu bir şekilde sonuçlandığı ve Eylem

Araştırmasının derinlemesine çalışma için yeterli zaman ve mekan olması durumunda mesleki gelişim için bir araç görevi gördüğü tespit edilmiştir. Öğrencilerin araştırma ve kuramı uygulamayla birleştirmeye aşına olmanın, tamamlanmış bir Eylem Araştırması projesi sonrasında bile özel dikkat gerektirdiğine dikkat çekilmiştir. Eylemlere dair yansıtma yapılması aday öğretmenlerin pratik ve kuramsal anlayışlarını geliştirmeye yardımcı olduğunun gözüktüğü belirtilmiştir.

Öğretmenler de öğrenciler gibi kendilerine sunulan materyali kullanmak isterler. Faydalarının yanı sıra, eylem araştırmalarına yönelik bazı eleştiriler de bulunmaktadır. Birincisi; öğretmenler, Eylem Araştırmasına başlarken öfkelenebilir ve kaygı yaşayabilirler çünkü kendilerini araştırmacı olarak görmezler. Ancak, şu sonuca ulaşılabilir ki Eylem Araştırması öğretimde daha bilinçli karar vermeye olanak sağlar, öğretmenler daha emin öğretim yapar ve öğrencilerin öğrenmesinde olumlu etki yapar (Bissonnette ve Caprino, 2015).

Eylem Araştırmasının dezavantajları arasında zaman, kendilerini araştırma ortamından uzaklaştıramama ve araştırma ve öğretim rolleri arasında çatışma yer almaktadır (Brown, 2002). İlk olarak, Cochran - Smith ve Lytle (1993)'ın belirttiği şekilde öğretmenler veri toplamak, okumak, meslektaşları ile paylaşmak için zaman bulmakta zorlanmaktadır. İkinci olarak, öğretmen araştırmacılar kendilerini araştırma yapılan ortamdaki kendilerini uzaklaştıramamakta ve bundan dolayı tarafsız bir bakış açısı edinememektedir. Son olarak, araştırmanın amacı bilmek ve anlamaktır; oysaki öğretimin amacı doğru şeyi yapmaktır (Akt. Anagnou ve Fragoulis, 2014)

Genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmanın sonuçlarına göre Eylem Araştırmasının öğretmenlerin mesleki gelişimine farklı boyutlarda önemli olumlu etkiler yaptığı söylenebilir. Eylem Araştırması yöntemi ile öğretmenlerin yöntem bilgisini kazandıktan sonra, problemi tanımlayıp kendi çalışmalarını yürüterek karşılaştıkları bazı sorunlara çözüm üretebileceği gözükmektedir. Ancak, özellikle zaman bulabilme konusunda sıkıntı yaşanabilir. Öğretmenlerin kişisel yetkinliklerini ön plana çıkarma konusunda dezavantaj teşkil edeceği de aktarılan göreceli olumsuzluklar arasında yer almaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular doğrultusunda sonuç ve önerilerde bulunulmuştur.

5.1. SONUÇLAR

Bu araştırmanın amacı Eylem Araştırması yönteminin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısını incelemektir. Araştırma sonunda çıkarılan sonuçlar alt problemlere göre aşağıda sunulmuştur.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi Eylem Araştırması yönteminin Kirkpatrick program değerlendirme modelinin "Tepki" düzeyinde öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısına ilişkindir. Bu problemde katılımcıların eğitim başındaki tepkileri ölçülmek istenmiştir. Bu aşamada ilk olarak genel değerlendirme formu ile öğretmenlerin "Eğitimin Planlanması ve Programı" ve "Eğitimciler"e ilişkin görüşleri sorulmuştur. Araştırma sonunda, her iki alt başlıkta da öğretmenlerin eğitime ilişkin tepkilerinin oldukça olumlu olduğu görülmüştür.

İkinci olarak, günlük değerlendirme formu ile yapılan değerlendirmede öğretmenlerin eğitim içeriğine ilişkin tepkilerinin olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin özellikle alanyazın taraması, probleme belirleme, amaca uygun araç tasarlama, çevrim içi anketler ve raporlama konularında olumlu reaksiyon göstermişlerdir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi Eylem Araştırması yönteminin Kirkpatrick program değerlendirme modelinin "Öğrenme" düzeyinde öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısına ilişkindir. Bu aşamada; öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarındaki değişiklikler beş başlık altında tespit edilmeye çalışılmıştır: Kişisel

Gelişim – Kişisel Değerler / Mesleki Gelişim - Mesleki Değerler, Öğrenciyi Tanıma, Öğrenme-Öğretme Süreci, İzleme ve Değerlendirme, Okul, Aile, Toplum İlişkileri ve Program ve İçerik Bilgisi.

Öğretmenlerin öz değerlendirmelerine dayalı değerlendirme sonucunda en çok gelişimin “Öğrenme-Öğretme Süreci” alanında olduğu görülmüştür. “Mesleki Gelişim - Mesleki Değerler” alanında düzey olarak gelişme görülmemiş gibi gözükse de ortalamada belirgin artış olmuştur. Diğer tüm alanlardaki belirgin olumlu değişimler de dikkate alındığında uygulanan Eylem Araştırması eğitim programının öğretmenler üzerinde önemli olumlu etki yaptığı sonucuna ulaşılabilir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi Eylem Araştırması yönteminin Kirkpatrick program değerlendirme modelinin "Davranış" düzeyinde öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısına ilişkindir. Bu bağlamda, Eylem Araştırmasının mesleki ve kişisel gelişimlerine olumlu katkı yaptığı tespit edilmiştir. Ayrıca; bilgi-beceri edinimi sağladığı, motivasyon ve ilgi artışı sağladığı tespit edilmiştir.

“Alan bilgisi” konusunda; Eylem Araştırmasının olumlu paylaşıma olanak sağladığı, ortak plan yapıldığı, öz eleştiri imkanı sunduğu, diğer öğretmenler ve öğrenciler ile iletişim ve farkındalık düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Eylem Araştırmasının sorunlara çözüm konusunda oldukça kullanışlı bir araç olduğu sonucuna varılmıştır.

“Pedagoji” konusunda öğretmenlerde belirgin bilgi artışı olduğu görülmüştür. Problemlere çözüm yolları bulma konusunda öğretmenlere katkı sunduğu tespit edilmiştir.

“Öğrenenlere dair bilgi gelişimi” konusunda ise öğretmenlerin yaptıkları çalışmaların öğrenciler üzerinde olumlu etki yaptığı görülmüştür. Bu alanda da Eylem Araştırmasının problemlere çözüm bulma konusunda kullanışlı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin farkındalık düzeylerinde artışa neden olmuştur. Öğretmenlerin Eylem Araştırması eğitimini benimsediği görülmüştür.

“Öğretim metodolojisi” konusunda, Eylem Araştırmasının öğretmenlerin öğrencilerin derste daha aktif katılımını sağlamasına olanak sağladığı söylenebilir. Öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin farkındalık sağlamış ve geliştirilmesi ve çeşitlendirilmesine olanak sağlamıştır.

“Öğretim programı” konusunda da Eylem Araştırması öğretmenlerin problem çözme becerilerine olumlu katkı yapmıştır. Öğretim programlarının daha detaylı analizi ve yeni materyal tasarımına kapı açmıştır.

“Genel pedagojik bilgi” konusunda, eylem araştırmasının öğretmenlerin yine derste öğrencileri aktif kılıcı etkinlikler düzenlemesine olumlu etki yapmıştır. Eylem Araştırması; öğretmenlerin bilinçlenmesine, sürekli mesleki gelişim bakış açısını yakalamasına, sorunlarla başa çıkabilmesine ve etkin sınıf yönetimi sağlanmasına katkı yapmıştır.

“İçinde bulunulan okul ortamı” konusunda Eylem Araştırması öğretmenlerin sorun çözebilme kabiliyetlerine ve materyal geliştirmelerine katkı sunmuştur. Ancak, okulun lokasyonundan kaynaklanan sorunların öğretmenleri zorladığı görülmektedir.

“Kendini bilme (tanıma)” konusunda Eylem Araştırması, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerine olanak sağladığı, kişisel ve mesleki gelişimlerine olumlu etki yaptığı ve sürekli gelişim ihtiyacı uyandırdığı görülmektedir. Eylem Araştırmasının öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesine ve sorun çözebilmesine ve bilimsel süreç bakış açısı geliştirmelerine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi Eylem Araştırması yönteminin Kirkpatrick program değerlendirme modelinin "Sonuçlar" düzeyinde öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısına ilişkindir. Öğretmenlerin eylem araştırmalarında en az başarılı bölüm “Yansıtma ve Sonuçları Paylaşma”ya ilişkindir. Bunun sebebi olarak ise eğitim-öğretim yılının sona ermesi belirtilebilir. Ayrıca, öğretmenlerin araştırma ekibi içerisinde eylem araştırmalarını paylaşımlarına rağmen raporlarında dahil etmedikleri için değerlendiricilerden düşük puan aldığı görülmüştür. Ancak, genel olarak söylenebilir ki bu öğretmenler ilk defa eylem araştırmaları yapmalarına rağmen, yeterli olarak nitelendirilebilecek bir düzeyde çalışmalarını yürütebilmiş ve bu yetkinliği gösterebilmişlerdir.

Bu hususlar dikkate alındığında genel olarak ise şu sonuçlara ulaşıldığı belirtilebilir:

- “Yansıtma ve Sonuçları Paylaşma” konusunda daha fazla zaman tanınması ve ortam oluşturulması gereklidir.

- Öğretmenlerin yürüttükleri eylem araştırmalarının kendilerine karşılaştıkları sorunlara çözümler bulma konusunda ve bu olaylara farklı çözümler getirebilme konusunda önemli katkı sağlamaktadır.
- Eylem Araştırması, öğretmenlere bilimsel süreç becerisine aşinalık kazandırmıştır.
- Eylem Araştırması ile öğretmenler sürekli gelişimin önemine daha çok varmıştır.
- Öğretmenlerin yürüttükleri eylem araştırmalarının öğretim yöntem ve tekniklerini gözden geçirmelerine, tekniklerini farklılaştırmalarına ve geliştirmelerine olanak sağladığı belirtilmiştir.
- Eylem Araştırması yönteminin öğretmenlerin kendilerini sürekli mesleki gelişim konusunda teşvik ettiği dile getirilmiştir.
- Eylem Araştırması yöntemi ile öğretmenlerin mesleki anlamda sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf içi sorunlara çözüm bulma, öğrenci davranışları gibi farklı alanlarda farkındalık düzeylerinin artmasına katkı sağladığı vurgulanmıştır.
- Eylem Araştırması yöntemi ile öğretmenler kendilerini eleştirme ve değerlendirme imkanı bulmuşlardır.
- Eylem Araştırması yöntemi ile öğretmenler bilimsel süreç konusunda farkındalıklarını arttırmışlardır.
- Eylem Araştırması yöntemi ile aktif öğrenme ve etkin sınıf yönetimi ile öğrenenler üzerinde olumlu katkı görülmüştür.
- Eylem Araştırması yöntemi ile öğretmenler materyal geliştirme konusunda kendilerini geliştirmişlerdir.
- Uygulanan Eylem Araştırması çalıştayının başarılı olarak nitelendirilebilir.
- Eylem Araştırmasının öğretmenlerin mesleki gelişiminde başarılı bir araç olarak kullanılabileceği,
- Öğretmenlerin Eylem Araştırması yöntemini benimsediği belirtilebilir.

5.2. ÖNERİLER

Elde edilen sonuçlar ve alanyazındaki görüşler dikkate alındığında aşağıdaki öneriler sunulabilir.

1. Mevcut çalışmaya katılan öğretmenler, araştırma içerisinde kendilerine kısa bir tanıtım yapılması sonrası gönüllü olarak yer almışlardır. Elde edilen olumlu sonuçların sonraki çalışmalarda da tekrar elde edilebilmesi için gönüllülük esası devam edebilir.

2. Eylem Araştırmasının öğretmenler tarafından kabul görmesi ve mesleki gelişimlerine olumlu etki yaptığı sonucu göz önünde bulundurulduğu Eylem Araştırması, öğretmenlere bu hizmetleri sunan resmi veya özel kurum ve kuruluşlar tarafından bir mesleki gelişim aracı olarak kullanılabilir ve/ya yaygınlaştırılabilir.

3. Tamamlanamayan çalışma ve sonuçların paylaşılması konusunda genel sorun dikkate alındığında, problemin çözümü için öğretmenlere eylem araştırmaları yürütebilmeleri için zaman ve mekan oluşturulabilir. Bu konuda okul müdürlüklerinin desteği alınabilir.

4. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğretmenlere Eylem Araştırması becerisi kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

5. Eylem Araştırması eğitim programını farklı yer ve zamanlarda uygulamak isteyen araştırmacıların, katılımcı öğretmenler tarafından nispeten daha az iyi olarak nitelendirilen bölümleri gözden geçirilebilir.

6. Çalışmada yer alan en deneyimli öğretmenin kıdemi altı yıldır. Eylem Araştırması eğitim programını farklı bağlamlarda, farklı yaş gruplarında, branşlarda ve daha fazla öğretmen ile yineleyerek araştırma konusu hakkında alanyazına katkı sağlanabilir.

7. Bu çalışmada Eylem Araştırmasının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı temel alınmıştır. Eylem Araştırmasının öğretmenlerdeki mesleki gelişiminin öğrenciler üzerindeki yansımaları spesifik olarak incelenebilir.

8. Farklı Eylem Araştırması türlerinin mesleki gelişim üzerinde farklı etki yaratıp yaratmadığı araştırılabilir. Çalışmada her öğretmen, ayrı eylem araştırması yürütmüştür. Okul genelinde yapılacak bir eylem araştırmasının öğretmenlerin mesleki gelişimine, okul ortamına ve öğrenci başarısına etkisi çalışılabilir.

9. Eylem Araştırmasının gönüllülük esası dışında genele yayılmış programlarda denenmesi alternatif olarak düşünülebilir.

10. Eylem Araştırması eğitimleri sonrasında izleme çalışması yapılarak öğretmenlerin program bittikten sonra da Eylem Araştırmasını uygulayıp uygulamadıkları araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, 9(5): 3-13.
- Akkaş, E. N., Türnüklü, E. ve Gündoğdu Alaylı, F. (2015). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin geliştirilmesi: eylem araştırması örneği. *International Journal of New Trends in Arts, Sports ve Science Education (IJTASE)*, 4(3). <http://www.iojpe.org/ojs/index.php/IJTASE/article/view/431>. 07.09.2015
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(4), 474-489.
- Alberta Teachers' Association (ATA). (2000). *Action research guide for Alberta teachers*. Alberta Teacher's Association, Alberta, ss. 5-7.
- Alipaşa, A. Y. A. S. (2009). The importance of teaching profession and current problems in teacher training. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*. 10(3):1-11
- Altıntaş, L. ve Alimoğlu, M. K. (2013). Eğitim becerilerini geliştirmeye yönelik programların üç farklı model ile bir arada değerlendirilmesi: Logic, Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün ve Kirkpatrick modelleri. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 36(36):19-30.
- Anagnou, E. ve Fragoulis, I. (2014). The contribution of mentoring and action research to teachers' professional development in the context of informal learning. *Review of European Studies*, 6(1): 133-142
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1):10-20.
- Aydoğan, R. ve Gündoğdu, K. (2015). The reflections of a responsibility program prepared for primary school students: an action research. *Journal of Theory and Practice in Education (JTPE)*, 11(3):1061-1088.
- Banegas, D., Pavese, A., Velázquez, A. ve Vélez, S. M. (2013). Teacher professional development through collaborative action research: impact on foreign English-language teaching and learning. *Educational Action Research*, 21(2):185-201.
- Baxter, P. ve Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4): 544-559.

- Beavers, A., Fox, B. L., Young, J., Bellows, E. M., ve Kahn, L. (2015). Integrating writing in the middle-level mathematics classroom: an action research study. *MLET: The Journal of Middle Level Education in Texas*, 2(1). Art. 4.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Journal of Computer and Education Research*, 1(2): 65-89.
- Bissonnette, J. D. ve Caprino, K. (2015). A look at ineffective and effective professional development: Moving toward action research. *Mid-Atlantic Education Review*, 2(1): 2328-3610.
- Blandford, S. (2000). *Managing Professional Development in Schools*.
<https://books.google.com.tr/books?hl=trvelr=veid=AXRLS0J4z9kCveoi=fndvepg=P T12vedq=blandford,+2000+professional+developmentveots=jaxhqThd7vvesig=ZAi E-SUqzj2L772nF9QmUVZuNdo#v=onepageveq=blandford%2C%202000%20professi onal%20developmentvef=false> (27.01.2015).
- Borg, S. (2015). Teacher research for professional development. *International Teacher Educator Conference*, 21-23.02.2014, Hyderabad, ss. 23-29
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8): 3-15.
- Bozak, A., Yıldırım, M. C., ve Demirtaş, H. (2011). An alternative method for professional development of teachers: Peer observation. *Inonu University Journal of The Faculty of Education (INUJFE)*, 12(2): 65-84.
- Bradshaw, Pete; Gallastegi, Lore; Shohel, Mahruf and Younie, Sarah (2014). Formalised action research as an emergent form of teacher professional development. *2nd International ProPEL Conference 2014*, 25-27 Haziran 2014, Stirling, UK, s. 21.
<http://oro.open.ac.uk/41463/> (03.11.2015).
- Brown, B. L. (2002). *Improving teaching practices through action research*. Doktora Tezi, Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia, s. i
- Business Dictionary. <http://www.businessdictionary.com/definition/quality.html> (29.10.2015).
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 194, 31-49
- Carson, T., Connors, B., Smits H. ve Ripley, D. (1989). *Creating possibilities: An action research handbook*.

http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:Df5CyjxjxvwJ:scholar.google.com/+%22CREATING+POSSIBILITIES-+AN+ACTION+RESEARCH+HANDBOOK%22vehl=trveas_sdt=0,5 (04.02.2015).

Casteel, C.J. ve Ballantyne, K.G. (Ed). (2010). Professional Development in Action: Improving Teaching for English Learners. *Washington, DC: National Clearinghouse for English Language Acquisition.*

http://www.ncela.gwu.edu/files/uploads/3/PD_in_Action.pdf (17.09.2015).

Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Uygulanması: İlköğretim 5. Sınıfta Bir Eylem Araştırması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, ss. 3-5.

Chow, K.C.K., Chu, S.K.W., Tavares, N., Lee, C.W.Y. (2015). Teachers as researchers: a discovery of their emerging role and impact through a school-university collaborative research. *Brook Educational Journal.*

<http://hub.hku.hk/handle/10722/214633> (11.10.2015).

Coats, M. (2005). Action Research; a guide for associate lecturers. *Centre for Outcomes-Based Education. Open University, Milton Keynes, s.4*

Cogshall, J. G., Rasmussen, C., Colton, A., Milton, J. ve Jacques, C. (2012). Generating teaching effectiveness: the role of job-embedded professional learning in teacher evaluation. Research ve policy brief. *National Comprehensive Center for Teacher Quality.*

Commission of the European Communities (CEC). (2007). Improving the quality of teacher education.

http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/improving_the_quality_of_teacher_education_aug2007.pdf (29.10.2014).

Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4. Edition, Sage publications, London, ss. 3-4.

Dal, S. (2012). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe Dersinde Eleştirel Okuryazarlık Uygulamaları: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, ss. iii-v

Darling-Hammond, L., ve McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.

Dehghan, F. ve Sahragard, R. (2015). Iranian efl teachers' views on action research and its application in their classrooms: a case study İranlı İngilizce öğretmenlerinin eylem

- araştırması ve sınıflarındaki eylem araştırma uygulaması hakkında görüşleri. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(1): 39-52
- Dick, W. ve Johnson, R. B. (2002). Evaluation in instructional design: The impact of Kirkpatrick's four-level model. *Trends and issues in instructional design and technology*, 145-153.
- Efe, R. (2009). Science student teachers attitudes towards reflective practice: differences in subjects and grades. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4(2), 72-86.
- Ekiz, D. (2006). *Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar*. Nobel Yayıncılık, Ankara, s.6
- Eren-Kızılcık, H. (2012). *Sistemik Yansıtmanın Akademik İngilizce Dersleri İle Bütünleşmesine Yapılandırıcı Bir Yaklaşım: Bir Eylem Araştırması*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, ss. 6-7.
- Ferguson, P. (2011). Action research for professional development: Concise advice for new action researchers. http://www.waikato.ac.nz/tdu/pdf/booklets/24_AR.pdf (13.11.2013).
- Ferrance, E. (2000). *Action Research*. LAB, Northeast and Island Regional Education Laboratory at Brown University, Providence, ss. 1-26.
- FLARE Center. (2006) Action Research. <https://education.ucf.edu/mirc/docs/pp/FLaRE%20Professional%20Paper%20-%20Action%20Research.pdf> (27.10.2015).
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., ve Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4): 915-945.
- Genç, M. ve Genç, T. (2013). Öğretmenlerin mesleki gelişmeleri takip etme durumları: Fatih Projesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2): 61-68.
- Grace, M., Rietdijk, W., Garrett, C. ve Griffiths, J. (2015) Improving physics teaching through action research: the impact of a nationwide professional development programme. *Teacher Development*, Online, 1-24. (doi:10.1080/13664530.2015.1073612) (22.09.2015).
- Güney Marmara Kalkınma Ajansı (GMKA). (t.y.). *Yüklenici-Eğitim Değerlendirme Formu*.

<http://www.gmka.org.tr/uploads/downloads/dosya/destekler/td2012/tdbasarili/EK%203-YAR%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%20DE%C4%9EERLEND%C4%B0RME%20FORMU.docx> (05.06.2013).

Guskey, T. R. ve Huberman, M. (1995). *Professional Development In Education: New Paradigms And Practices*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027. <http://eric.ed.gov/?id=ED394215> (25.04.2015).

Guskey, T. R. (2000a). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=CklqX4zgDtgC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Evaluating+professional+development&ots=gS4BAD5yfu&sig=ryqq7Im5B0F20Xp-LeU5Xk0TFC8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (18.10.2013).

Guskey, T. R. (2000b). Grading policies that work against standards and how to fix them. *NASSP Bulletin*, 84(620): 20–29.

Guskey, T. R. (2002): Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3): 381-391

Guskey, T. R. (2004). Zero alternatives. *Principal Leadership*, 5(2): 49–53.

Hillier, M., ve Sheppard, K. (2015). Transforming assessment via global and local learning networks. *HERDSA Conference*, Melbourne, 6-9 Temmuz 2015. [Hakemli, tam metin].

Hine, G. S. C. ve Lavery, S. D. (2014). The importance of action research in teacher education programs: Three testimonies. In Transformative, innovative and engaging. Proceedings of the 23rd Annual Teaching Learning Forum, 30-31 Ocak 2014. Perth: The University of Western Australia.
http://ctl.curtin.edu.au/professional_development/conferences/tlf/tlf2014/refereed/hine.pdf (04.05.2015).

Hudak, M. (2013). *Professional Development Plus: Rethinking Professional Learning*. Doktora Tezi, (Doctoral dissertation, Arizona State University, Arizona, pp..

Hughes, S. R. and Rabbitt, R. M. (2012). LEAN Classrooms: Action Research For Continuous Improvement.
http://www.researchgate.net/profile/Rhonda_Rabbitt/publication/256835057_LEAN_classrooms_Action_research_for_continuous_improvement/links/54fe1c1f0cf2eaf210b22d4b.pdf (11.11.2015).

- Hursen, C. ve Birinci, C. M. (2013). The professional development needs of art teachers in five specific areas. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 8(2): 179-191.
- Hwa, C. K. (2014). Promoting collaborative action research among in-service teachers through lesson study: A Proposed Approach. *Jurnal Penyelidikan Tindakan IPGK BL Tahun*, 8, 49-57.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 41-56
- İnan, G. (2011). Eylem araştırması: eğitimde değişimin yaratılmasında öğretmenin gücü. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2): 481-486.
- İskenderoğlu Önel, Z. (1998). *Eylem araştırmasının bir öğretmen geliştirme modeli olarak öğretimde yansıtıcı olmada etkisi*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, <https://tez.yok.gov.tr/>. Tez No: 73048.
- Johnson, A. (2011). Eylem Araştırması El Kitabı. Yıldız U. ve Meltem Ö. A. (çev ed.), Anı Yayıncılık, Ankara, ss. 19-327.
- Joung, S. (2014). Promoting self-reflection and professional development through action research. *현대영미어문학*, 32(4): 127-159.
- Kalamaras, J. I. (2015). *Participatory Action Research as Professional Development in Multicultural Education: What are the Effects on a Staff in a New York City Public School?* Doktora Tezi, City University of New York. <http://gradworks.umi.com/37/03/3703549.html> (09.011.2015).
- Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21: 61-80.
- Karacaoğlu, Ö.C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(I): 70-97.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanması: Bir Eylem Araştırması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, ss. ii-iii.
- Karki, M. (t.y.) Action Research for EFL Teacher's Professional Development. <https://neltachoutari.wordpress.com/2013/06/01/action-research-for-efl-teachers-professional-development/> (18.11.2013).
- Katsarou, E. ve Tsafos, V. (2015). Using action research in curriculum development in a fully-controlled educational context: *The case of Greece.Euro-JCS*, 1(2):141-161.

- Kaya, B. (2012). Oluşturmacılık yaklaşımına yönelik hazırlanan sekizinci sınıf TC inkılap tarihi ve Atatürkçülük derslerinin tarihsel öğrenmeye etkisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 1(1):85-116.
- Kaya, N., Ünalı, Ü. E., & Artvinli, E. (2013). Coğrafya öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine tarihsel bir bakış: 1923-2012. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (27):41-57.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Journal of in-Service Education*, 31(2): 235-250.
- Kent, A. M. (2004). Improving teacher quality through professional development. *Education*, 124(3): 427.
- Keskin, N. O. ve Kuzu, A. (2015). Development and testing of a m-learning system for the professional development of academics through design-based action research. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(1): 193-220.
- Kim, J. S. (2008). *An Examination of EFL Professional Development in Korea: Strategies for Teacher Learning*. Doktora Tezi. University of Wisconsin-Madison, ss. 19-72.
- Kirkpatrick ve Kirkpatrick. (2006). Kirkpatrick's four level evaluation model. <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/isd/kirkpatrick.html> (23.11.2014).
- Kord, A. ve Karimi, M. N. (2015) comparing the effectiveness of three professional development models in enhancing teachers' teaching effectiveness. *Research Journal of English Language and Literature (RJELAL)*. 3(1): 2395-2636.
- Korucu, S. (2011). *The Use of Action Research as a Model in The Professional Development of an English Teacher: A Case Study*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, s. vii.
- Köklü, N. (1993). Eylem araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26(2), 357-366.
- Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması. *A.Ü Eğitim Bilimleri Dergisi*. 34(1-2): 35-43.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması [Action research in teacher education and professional development]. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi [The Journal of International Social Research]*, 2(6): 425-433.
- Laycock, D. ve Long, M. (2009). *Action Research? Anyone can!* IBSC Global Action Research Project, ss. 2-6.

- Lee, J. Y. V. (2015). *Enhancing the Reading Engagement of University English Language Learners: An Action Research Project*. Doktora Tezi, University of Waikato. <http://researchcommons.waikato.ac.nz/handle/10289/9327> (02.09.2015).
- Levin, B. B. ve Rock, T. C. (2003). The effects of collaborative action research on preservice and experienced teacher partners in professional development schools. *Journal of Teacher Education*, 54(2): 135-149.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Innovating and Evaluating Science Education: NSF Evaluation Forums*, 1992-94: 64-78
- Lim, C. P., Tondeur, J., Nastiti, H., & Pagram, J. (2014). Educational innovations and pedagogical beliefs: the case of a professional development program for Indonesian teachers. *Journal of Applied Research in Education*, 18, 1-14.
- Lunenburg, F. C. (2011). Professional Development: A Vehicle, to Reform Schools. *Schooling*, 2(1), 1-7.
- Madden, M. M. (2011). *An Analysis of Teacher Action Research Focused on Differentiated Instruction for Student Subgroups in One Florida School District in 2009-2010*. Doktora Tezi, University of Central Florida Orlando, Florida, ss. 35-143.
- Mandal, H. K. (2014). Teacher's professional development with action research. *Mangalmay Journal of Education and Pedagogy*, 5(1): 33-39.
- Merriam-Webster. <http://www.merriam-webster.com/dictionary/quality> (29.10.2015).
- Martínez, E. (2014). Action research as a means of english teachers' professional development. http://www.anupi.org.mx/PDF/14003_Alvarado.pdf (27.09.2015).
- McKernan, J. (1991). Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner. https://books.google.com.tr/books?hl=trvelr=veid=hXLbAAAAQBAJveoi=fndvepg=PP1vedq=Curriculum+Action+Research:+A+Handbook+of+Methods+and+Resources+for+the+Reflective+Practitioner+veots=StzQImwGq2vesig=RV2_FV3Gn5O4qlZ_ZoXeKYQb_n4w#v=onepageveq=Curriculum%20Action%20Research%3A%20A%20Handbook%20of%20Methods%20and%20Resources%20for%20the%20Reflective%20Practitioner+vef=false (20.08.2014).
- M.E.B. (2002). *Meslekî ve Teknik Orta Öğretim Kurumlarında Yapılan Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi*. Meslekî ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi (METARGEM). Ankara, ss. 11-13.

- M.E.B. (2007). Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu. http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/O.T.M.G._Kilavuzu.pdf (20.11.2013).
- Mertler, C. A. (2013). Classroom-based action research: revisiting the process as customizable and meaningful professional development for educators. *Journal Of Pedagogic Development*. <http://hdl.handle.net/10547/335968> (24.05.2015).
- Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya’da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12): 859-878.
- Michel, L. (2015). *Supporting Development of Mathematics Teaching Practices in the Context of the Common Core: An Action Research Model of Professional Development*. Doktora Tezi, University of California, Los Angeles, ss. ii-iii.
- Morrow, J. R. (2010). *Teachers’perceptions Of Professional Learning Communities As Opportunities For Promoting Professional Growth*. Doktora Tezi, Appalachian State University, ss. 1-2.
- Nelson, E. (2015). Through collaborative action research. *Teacher Research: Integrating Action, Observation, and Reflection*, 8(2): 285-299.
- Norton, L. S. (2009). Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities. Routledge. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=veid=fdeOAgAAQBAJveoi=fndvepg=PP1vedq=%22The+Science+in+Education+movement%22+%22action+research%22veots=GfKAIvwzVzvesig=yMyz9t8P0ixt-CImZVXNMpmfLHsveredir_esc=y#v=onepageveq=%22The%20Science%20in%20Education%20movement%22%20%22action%20research%22vef=false (22.07.2015).
- Nowlan, D. (2001). Action research as teacher professional development. <http://dnowlan.ca/personal/personal/Action%20Research.htm> (18.11.2013).
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2009). *Creating Effective Teaching And Learning Environments: First Results From TALIS*. Paris: OECD, ss. 48-49.
- Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV). <http://www.orav.org.tr/about/> (10.11.2015).
- Özaydın, B., Günbatar, M. S., Önal, N., ve Çakır, H. (2012). Öğretmen yetiştirme programlarının sistemik ve sistematik değerlendirilmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(1), 54-71.

- Özdemir, P. (2001). *Eylem Araştırmasının Öğretmenin Gelişimine Katkıda Bulunan Bir Araç Olarak Etkinliği*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, <https://tez.yok.gov.tr/>. Tez No: 105076
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2): 126-149.
- Özkan, Ö. (2011). *The Long-Term Effects of Action Research as a Professional Developmental Strategy*. Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara, ss. v-vi.
- Pandey, S. (2011). Professionalization of teacher education in India: A critique of Teacher Education Curriculum reforms and its effectiveness. In 24th international congress for school effectiveness and improvement: state of the art teacher effectiveness and professional learning, Limassol, Cyprus.
<http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0007.pdf> (04.06.2014).
- Pastor, S and Maria, R. (2015). Collaborative action research: an effective tool for interdisciplinary education. *EduRe Journal*. 2(1):1-13.
- Pellerin, M. (2011). University–school collaborative action research as an alternative model for professional development through AISI. *AISI Journal*, 1-7.
- Rawlinson, D. ve Little, M. (2004). *Improving Student Learning Through Classroom Action Research*. Florida Department of Education, ss. 11-14.
- Reese, S. (2010). Bringing effective professional development to educators. *Techniques: Connecting Education and Careers* (J1), 85(6): 38-43.
- Sadeghi, B. ve Zanjani, M. S. (2014). The role of experience to bring association between teachers’ professional knowledge and teaching performance. *Journal of Foreign Languages*, 2(1): 177-200.
- Sağır, M. (2014). Teachers’ professional development needs and the systems that meet them. *Creative Education*, 5, 1497-1511. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.516167>
- Saleem, A., Masrur, R., ve Afzal, M. T. (2014). Effect of professional development on enhancing the knowledge level of university teachers in Pakistan. *Journal of Research ve Reflections in Education (JRRE)*, 8(2): 162-168.
- Sánchez, J. C. G., Vasquez, Z. R. ve Mosquera, C. P. D. (2015). The impact of action research on the professional development of foreign language teaching educators. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(2): 276-289.

- Selanik Ay, T. (2010). *Sosyal Bilgiler Dersinde Yerel Toplum Çalışmalarından Yararlanma: Bir Eylem Araştırması*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, ss. ii-iv.
- Hendriks, M., Luyten, H., Scheerens, J., Sleegers, P., & Steen, R. (2010). Teachers' professional development: Europe in international comparison: an analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS). University of Twente. Ed. s. 62.
- Serrano Pastor, R. M. Collaborative action research: an effective tool for interdisciplinary education. *EduRe Journal*. 2(1): 1-13.
- Shirazi, Z. R. H., Bagheri, M. S., Sadighi, F. ve Yarmohammadi, L. (2015). Promoting teacher professional development: the role of individual and contextual factors. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(1): 41-49.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Ve Anlama Becerilerini Geliştirme (Eylem Araştırması)*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ss.6-7.
- Şimşek, H. (2007). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Düzeyinde İngilizce Öğretimine Yönelik Bir Öğretmen Geliştirme Programı Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, s. 6.
- Şişman, M. (2009). Teacher's Competencies: A modern discourse and the rhetoric. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*. 10(3): 63-82
- Steinert, Y. ve Ouellet, M. N. (2010). *Designing Successful Workshops*. Montréal: McGill University, ss. 1-42.
- Stephens, T. R. (2015). *The Development Of A Preventative Bullying Policy: An Action Research Approach*. Doktora Tezi, Capella University, <http://gradworks.umi.com/36/87/3687957.html> (28.03.2015).
- Swain, A. D. (2015). *The Evaluation of Professional Development on Improving Teachers' Self-Efficacy At a Middle School: An Action Research Project*. Doktora Tezi, Capella University, <http://gradworks.umi.com/37/07/3707765.html> (28.03.2015).
- Szabó, I. ve Szinger, V. (2015). Development and implementation of an action research-based blended learning in-service teachers' and trainers' course. *Gradus*, 2(1): 91-99.
- Şakırgil, L. E. (2014). *An Action Research Study on Teacher Development in a University Context*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin, Çağ Üniversitesi, ss. vi, 43-46.
- Taşdan, B. T. ve Çelik, A. (2014). Matematik öğretmenlerine yönelik bir mesleki gelişim programı prototipi. *NWSA: Education Sciences*, 9(3): 323-340.

- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (T.T.K.B.). <http://ttkb.meb.gov.tr/> (10.11.2015).
- Terzi, Ç. (2014). European Union education policies and continuing professional development of teachers in Turkey. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 1(4): 297-307
- Tok, M. (2015). Paragraf türlerinin öğretimi sürecinde yazma becerilerine ilişkin bilişsel süreçlerin geliştirilmesi: bir eylem araştırması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2): 889-912.
- Türk Dil Kurumu (TDK).
http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_btsvearama=kelimeveguid=TDK.GTS.5631e79a8fcc88.09490727 (29.10.2015).
- Türkkan, B. (2008). *İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Bağlamında Görsel Kültür Çalışmaları: Bir Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, ss. v-vii.
- Tynan, B., Stewart, C., Adlington, R., Littledyke, M., ve Swinsburg, S. (2008). Participatory action research for professional development: Changing our approach to distance learning. In *Proceedings ASCILITE 2008: 25th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education: Hello! Where Are You in the Landscape of Educational Technology?*(s. 1056-1065). Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE), ss. 1056-1065.
- Ulvik, Marit, and Hanne Riese. (2015) (baskıda). "Action research in pre-service teacher education—a never-ending story promoting professional development." *Professional Development in Education*: 1-17.
- Uslu, Ö. (2013). Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesinde yeni bir model önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) Özel Sayı (1)*: 359-374.
- Uysal, H. H. (2012). Evaluation of an in-service training program for primary-school language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7) 14-29
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2): 1-12.
- Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: an international review of the literature. *International Institute for Educational Planning*. Paris, ss. 7-70.

- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., ve Adamson, F. (2010). Professional development in the United States: Trends and challenges. *Dallas, TX: National Staff Development Council*, ss. 1-4.
- West, C. (2011). Action research as a professional development activity. *Arts Education Policy Review*, 112(2): 89-94.
- Word Press. <https://oqrmmodel.wordpress.com/2013/02/14/iso-9000s-definition-of-quality/> (14.02.2013).
- Yapalak, S. (2009). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin Tespiti ve Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara, ss. 5-6.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları. ss. 76-290.
- Yılmaz, C. ve Erkol, K. (2015). Using word processor as a tool to enhance the teaching of writing in a Turkish EFL context: An action research/Türk EFL bağlamında yazma öğretimini iyileştirme aracı olarak kelime işlemci kullanımı: Bir eylem araştırması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(1): 346-358.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., ve Shapley, K. L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. *Issues ve Answers*. REL 2007-No. 033. 1-55
- Yuladı, C. ve Doğan, S. (2009). Fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin ev ödevi performansını arttırmaya yönelik bir eylem araştırması. *Cankaya University Journal of Science and Engineering*, 12(2):211-236.
- Yuan, R. ve Lee, I. (2015). Action research facilitated by university–school collaboration. *ELT Journal*, 69(1): 1-10.

EKLER

**EK A. “BAŞARILI ATÖLYE ÇALIŞMALARININ TASARLANMASI”
KİTAPÇIĞI**

EK A.1. “BAŞARILI ATÖLYE ÇALIŞMALARININ TASARLANMASI” KİTAPÇIĞI ATÖLYE ÇALIŞMASI UYGULAMA ADIMLARI

ADIM 1: KONUYU TANIMLA

Amaçlanan konu:

Konu neden önemlidir? (Etkisi ne olacaktır? Bu atölye çalışmasıyla tanımlanan bir konuyu/problemimi ele almaya çalışıyorsunuz? Konu, grubunuzda bir eğitim ihtiyacı olarak tanımlandı mı?)

Bu atölye çalışmasını hazırlamak ve yürütmek için ne tür uzmanlık mevcuttur? (Bu atölye çalışmasında sizinle çalışan bir içerik uzmanınız var mı? Yardımcı olma adına deneyimi olan bir takım üyeniz var mı?)

Atölye çalışması için dikkat çekici bir başlık düşündünüz mü?

HEDEF KİTLEYİ TANIMLAMA

Hedef Kitle: (Katılımcılarınız nasıl bir geçmişe sahipler? Konu hakkında ne kadar bilecekler ve kişiler arasındaki farklılık ne olacak? Beklentilerinin ne olacağını düşünüyorsunuz?)

ADIM 2: İHTİYAÇ ANALİZİ YAPMA

İhtiyacı tanımla

- Bireysel ve/ya kurumsal bir ihtiyaç mı?
- Algılanan ve/ya algılanmayan bir ihtiyaç mı?

Farklı İhtiyaç Analizi Yöntemlerini ve Veri Kaynaklarını Düşünün

- Meslektaşlara ve uzmanlara danışma (ör. Bireysel görüşmeler – hedef kitle, katılımcılar ve uzmanlar ile odak grup çalışmaları)
- Diğer paydaşlara danışma (öğrenenlere, öğretmenlere, vb.)
- Eylem halinde öğrenenleri gözlem
- Yazılı araştırmalar ve anketler
- Tablo / Grafik incelemeleri ve mevcut kaynakların çevresel taraması

- Alanyazın incelemesi
- Diğer teknikler (Nominal grup, Delphi tekniği)
- ...

İHTİYAÇ ANALİZİ FORMU

Beklenen ihtiyaçlar nelerdir?

Hangi değerlendirme yöntemlerini veri kaynaklarını kullanacağınızı belirtiniz:

Değerlendirme yöntemleri

Veri kaynakları:

ADIM 3: ATÖLYE ÇALIŞMASI AMAÇLARI VE HEDEFLERİ

Atölye çalışmasının genel amaçları: (Neyi başarmaya çalışıyorsunuz? Bunu yapmak sizin için neden önemlidir?)

“Hedef”in tanımı: öğrenende beklenen değişikliğin ifadesi – öğrenenin öğrenme deneyimini başarılı bir şekilde tamamladığında nasıl olacağının ifadesi.

“Hedef”in özellikleri

- Özel (Hedefler neyi başarmak istediğini net olarak ifade etmelidir)
- Ölçülebilir (Hedefleriniz karşılayıp karşılayamadığımızı ölçebilmelisiniz.)
- Başarılabilir (Belirlenen hedefler başarılabilir ve ulaşılabilir mi?)

- Gerçekçi (Sahip olduğunuz kaynaklarla hedefleri gerçekçi olarak başarabilmelisiniz.)
- Bilginizi, yetenekleriniz ve becerilerinizi kullanabilmelisiniz.

Özel Hedefler:

Bu atölye çalışmasının sonunda katılımcıları aşağıdakileri yapabilecektir:

Katılımcılar atölye çalışması sonunda

- Eylem araştırmasının genel özelliklerini açıklayabilecektir.
- Eylem araştırmasının özelliklerini geleneksel yöntemlerden ayırt edebilecektir.
- Eylem araştırmasının türleri arasında ayrım yapabilecektir.
- Eylem araştırmasının aşamalarını uygulayabileceklerdir.
- ...

ADIM 4: ZAMANA VE KATILIMCILARIN SAYISINA KARAR VERME

Düşünülen Zaman: (atölye çalışmasına ne kadar vakit ayırmalısınız? Katılımcılar için ara verecek misiniz? Katılımcılar atölye çalışması sırasında bir salondan diğerine geçmek zorunda kalacaklar mı, evetse bunun için ne kadar vakit ayıracaksınız?)

Diğer Olası Vakitler:

Her zaman aralığının avantajları ve dezavantajları:

Dikkate alınması gereken diğer hususlar

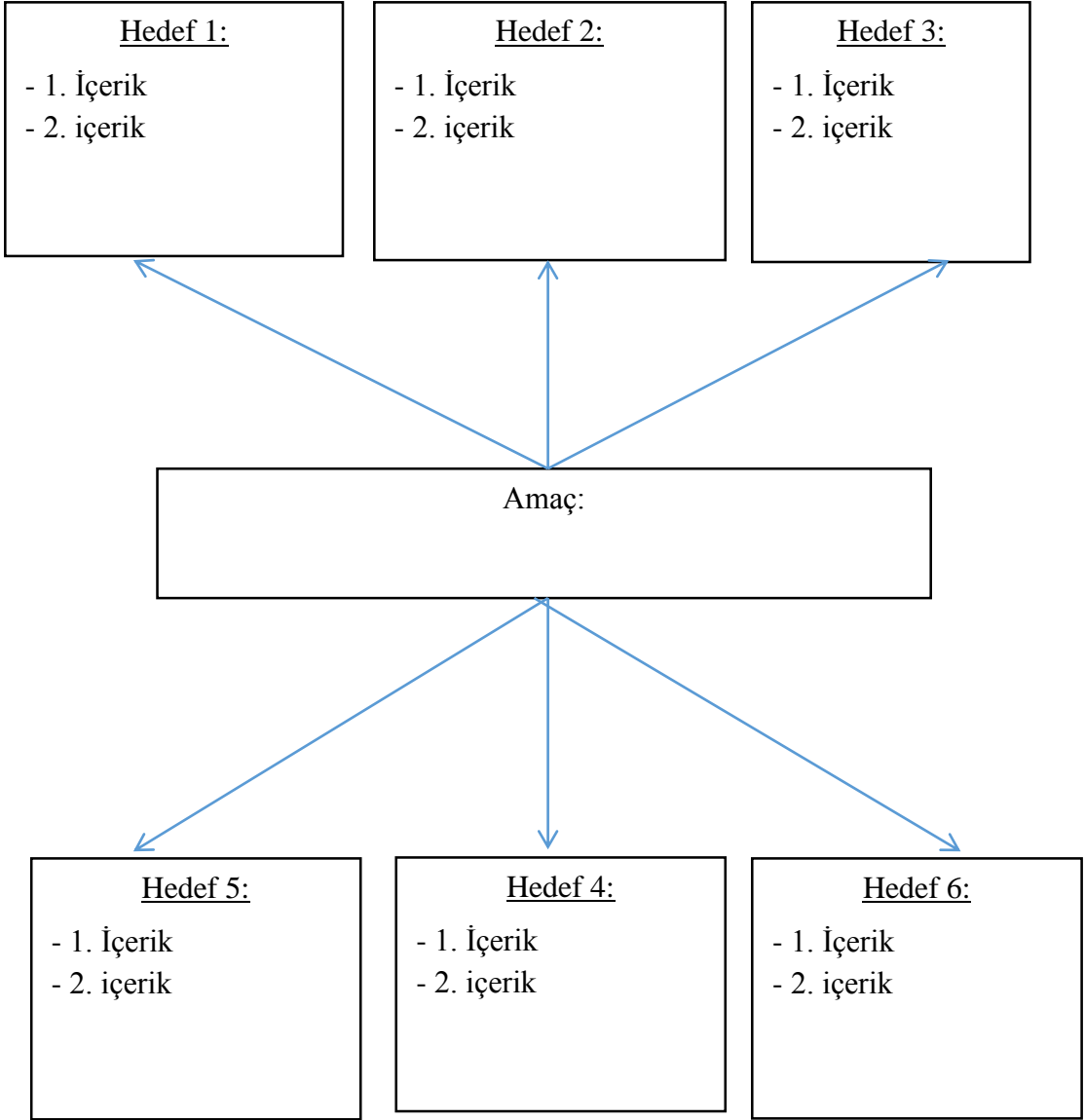
Hangi günler?

Hangi saatler?

Katılımcıların sayısı:

Diğer olası katılımcı sayısı:

Farklı grup büyüklüklerinin avantajları ve dezavantajları:

ADIM 5**ATÖLYE ÇALIŞMASI İÇERİĞİNİ TANIMLAMA VE TASARLAMA**

Şekil 2.13. Atölye çalışması içeriğini tanımla ve tasarlama

ADIM 6: İÇERİK VE HEDEFLERLE ÖĞRETİM VE ÖĞRENME YÖNTEMLERİNİ EŞLEŞTİRME

Yetişkin Eğitiminin Prensipleri:

- Yetişkinler öğrenme ortamlarına farklı motivasyonlarla gelir.
- Yetişkinler öğrenme ortamlarına özel öğrenme amaçları ve öğretim yöntemleri hakkında kesin beklentilerle gelir.
- Yetişkinler farklı öğrenme stilleri sunar.
- Yetişkin eğitiminin çoğunluğu yeni öğrenmeden ziyade yeniden öğrenmedir.
- Çoğu yetişkin uygulamayı geribildirimle birleştirerek deneyim aracılığı ile öğrenmeyi tercih eder.
- Yetişkin eğitimi için teşvik ediciler bireyseldir.

Atölye çalışmasında yaygın olarak kullanılan örnekler şunlardır (Çoğunluğu aktif katılımı ve etkileşimi teşvik etmektedir.):

- İnteraktif sunumlar
- Fikir çürütme (Buzz) grupları
- Küçük grup tartışmaları
- Vaka sunumları / tartışmaları
- Paneller ve tartışmalar

Bireysel ve/ya grup alıştırılmaları

- Gösteriler
- Rol oynama ve/ya simülasyonlar
- Uygulama – Geri bildirim için fırsatlar sunulur
- Video incelemeleri

Tablo 4.40. Öğretim ve öğrenme içeriklerinin ilişkilendirilmesi

ÖĞRETİM VE ÖĞRENME İÇERİKLERİNİN YÖNTEMLERLE İLİŞKİLENDİRİLMESİ	
İçerik	Yöntem(ler)

ADIM 7: ÖĞRETİM YÖNTEM VE ÖĞRENME KAYNAKLARININ SEÇİMİ

Aklınızda atölye çalışmanızın içeriğiyle birlikte herhangi bir öğretim görsel yardım araçlarına veya kaynaklarına ihtiyaç duyup duymayacağınızı belirleyin. Bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Olası Öğretim Yardım Araçları:

- Yazılı materyaller
- Ör. Basılı metinler
- Skeçler
- Çalışma rehberleri
- Çalışma kağıtları
- Kaynakça

Görsel – İşitsel Materyaller

- Slaylar
- Flip chart
- Videolar / filmler

Bilgisayar destekli Öğretim

- Çevrimiçi tartışma grupları
- Çevrimiçi vakalar ve küçük sınavlar
- İnternet tabanlı öğretim grupları

Tablo 4.41. Öğretim yardım araçları ile içeriğin ilişkilendirilmesi

Öğretim Yardım Araçları ile İçeriğin İlişkilendirilmesi		
İçerik	Yardım Araçları	Avantajları ve Dezavantajları

ADIM 8: ATÖLYE ÇALIŞMASININ PROGRAMINI / AJANDASINI TASARLAMA

Programı tamamlamak için aşağıdaki tabloyu doldurunuz.

Tablo 4.42. Atölye çalışması programı

Zaman	Hedef / İçerik	Öğretim Yöntemleri

ADIM 9: ATÖLYE ÇALIŞMASININ DEĞERLENDİRİLMESİNİ TASARLAMA

Atölye çalışmasının değerlendirmesini hazırlarken aşağıdaki soruları dikkate almak faydalı olacaktır:

- Değerlendirmenizin amacı nedir?
- Program planlaması veya karar verme, politika oluşturma veya akademik araştırma için mi kullanılacaktır?
- Sizin için hangi program değerlendirme modelleri faydalı olacaktır ve ne tür veri kaynakları mevcuttur (ör. Öğretmenler; katılımcılar; akranlar)
- Ne tür değerlendirme yöntem(ler)i kullanmak istiyorsunuz (ör. Anket, odak gruplar, hedef testleri, gözlemler) ve hangi kaynaklar değerlendirmeyi desteklemek için gereklidir (ör. Kurumsal destek; araştırma hibesi)?
- Niçin? Ne? Ne zaman? Nasıl? Kim?

Örnek değerlendirme formu

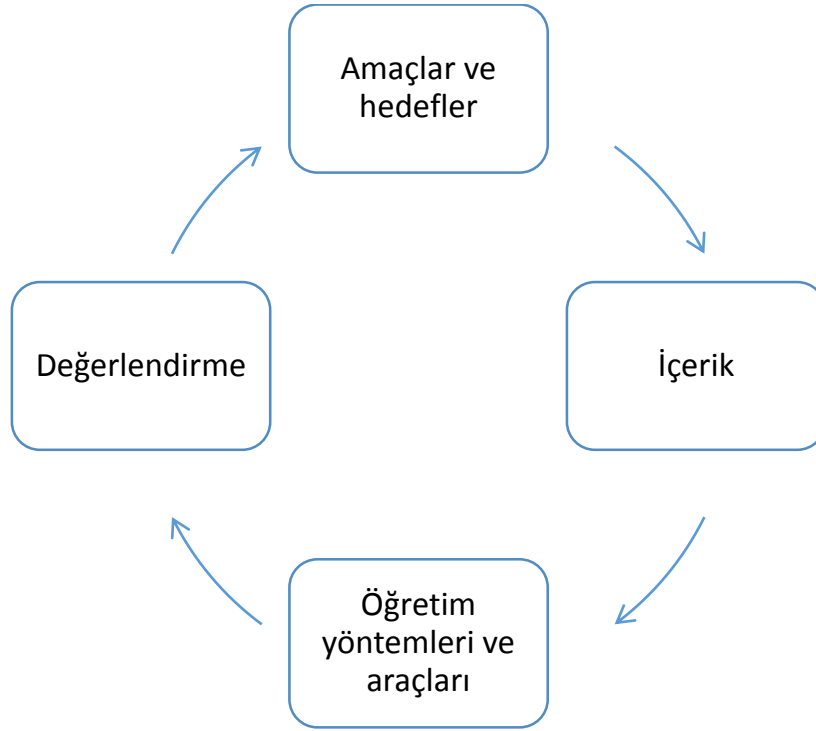
Lütfen giriş ve küçük grup oturumlarını ne kadar faydalı bulduğunuzu derecelendiriniz.

Tablo 4.43. Eylem araştırması atölye çalışması program taslağı

	Hiç faydalı değil	Faydalı	Çok faydalı		
	1	2	3	4	5
1. Giriş					
2. Küçük Grup. 1. Uygulama					
3. Küçük Grup. 2. Uygulama					
4. Genel olarak bu çalışmayı ne kadar faydalı buldunuz?					
5. Bu oturumun hangi yönü sizin için en faydalıydı?					
6. Bu oturumun hangi yönü sizin için en az faydalıydı?					
7. Bu çalışmayı meslektaşlarınıza önerir misiniz?					
8. Bu çalışmada, eğer varsa, neyi farklı yapabildiniz?					
9. Gelecekteki atölye çalışmaları, seminerler veya kurslar için istekleriniz nelerdir?					
10. Ek yorumlar					

ADIM 10: ATÖLYE ÇALIŞMA PLANININ GÖZDEN GEÇİRİLMESİ

Atölye çalışma tasarımındaki her unsurun diğerini etkilediğini bilmek gerekir: amaç ve hedeflerin içerik üzerinde, içeriğin öğretim yöntemleri ve yardım araçlarının seçiminde ve bunların da değerlendirileceklerin ne ve nasıl olacağı üzerindeki etkisi gibi.



Resim 4.25. Atölye çalışma planının gözden geçirilmesi

ADIM 11: ATÖLYE ÇALIŞMA EKİBİNİN İSTİHDAMI VE HAZIRLANMASI

- Kimi istihdam edeceksiniz? (Kaç oturum yöneticisine ihtiyaç duyacaksınız?)
- Görevleri ne olacak? (Kaç tane deneyimli oturum yöneticisine ekipte ihtiyaç duyacaksınız? Kaç uzmana ihtiyaç duyacaksınız ve onlar deneyimli oturum yöneticisiyle eşleştirilecekler mi?)
- Atölye çalışmasının geliştirilmesinde/tasarımında yer almayacaklarsa, atölye çalışma ekibini nasıl hazırlayacaksınız? (Çalışmanın özü oluşturulduğunda görüşlerini soracak mısınız?)
- Provayı ne zaman yapacaksınız? (“Prova” atölye çalışma materyallerini atölye çalışması ekibiyle gözden geçirilmesi ve varsa gerekli değişikliklerin yapılması fırsattır)

TANITIM STRATEJİ FORMU**Düşünülen Atölye Çalışması Duyurusu:****Temel Tanıtım Bilgisi:****Düşünülen Tanıtım ve İstihdam Stratejileri:****Katılımcılarla İletişim:**

ADIM 14: YÖNETİM DETAYLARININ SONLANDIRILMASI – ÖRNEK KONTROL LİSTESİ

Atölye çalışmasında yer alan yönetim unsurlarının bazılarının örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Tablo 4.44. Atöyle çalışması yönetim detayları

ATÖLYE ÇALIŞMASI ÖNCESİ KONTROL LİSTESİ	Son Tarih	Yapıldı √	Yorumlar
Hazırlık			
İhtiyaç analizinin yapılması			
Hedeflerin belirlenmesi			
İçeriğin tasarlanması			
Öğretim yöntemlerine ve yardım araçlarına karar verme			
Değerlendirmenin hazırlanması			
Programın hazırlanması			
Yer			
Salonların rezerve edilmesi			
Salonların doğrulanması			
İkramların organize edilmesi			
Diğer gerekli ekipman			
Katılımcılar			
Katılımcıların kaydı			
Katılımcıların irtibat bilgilerini içeren listenin hazırlanması			
Doğrulamanın gönderilmesi			
Ekip			
Konuşmacıların ve küçük grup liderlerinin ayarlanması			
Prova için tarihin ve yerin ayarlanması			
Prova için hatırlatıcı bilginin gönderilmesi			
Görsel-İşitsel ve Bilgisayar Ekipmanı			
Görsel-İşitsel ekipmanın ayarlanması			
- Projeksiyon			
- Yedek lamba			
- Monitör			
- DVD. oynatıcı			
- Kamera ve tripod			
- Mikrofon			
- Uzatma kabloları			
- Flipchart			
- Yazıcı			
Bilgisayarların ayarlanması			
Bilgisayar teknisyeni talebi			

Tablo 4.43. (devam)

ATÖLYE ÇALIŞMASI ÖNCESİ KONTROL LİSTESİ	Son Tarih	Yapıldı √	Yorumlar
Atölye Çalışması Materyalleri			
Katılımcı listesinin hazırlanması			
Materyallerin ve metinlerin hazırlanması			
- Yazılı metinler			
- Vaka skeçleri			
- Rol oynamalar/Simülasyon senaryoları			
- Bireysel/Grup çalışma kağıtları			
- Çalışma rehberleri			
- Değerlendirme formları			
- Modeller			
Materyallerin ve basılı metinlerin basılması/çoğaltılması			
Katılımcı dosyalarının hazırlanması			
Grup liderlerinin dosyalarının hazırlanması			
Kırtasiye malzemeleri vs.			
Kırtasiye malzemelerinin temini			
- Flipchart kağıdı ve kalem			
- Silgi			
- Sakız yapıştırıcı / Bant			
- Renkli kalemler			
- Statik resimler			
Atölye çalışması malzemelerinin organize edilmesi			
Kayıt			
Kayıt prosedürünün hazırlanması			
Yoklama listesinin hazırlanması			
Küçük grup görevlendirmelerinin hazırlanması			
İsimliklerin hazırlanması			
Atölye Çalışması Günü Kontrol Listesi			
Giriş programı salonunun düzenlenmesi			
Çalışma salonlarının düzenlenmesi			
Kayıt masasının hazırlanması			
Vestiye kontrolü			
İkramların doğrulanması			
Değerlendirme formları için kutuların ayarlanması			
ATÖLYE ÇALIŞMASI ÖNCESİ KONTROL LİSTESİ			
Katılımcı listesinin kontrolü: ör. Gelenler, iptaller, yeni kayıtlar			
Değerlendirmelerin derlenmesi			
Grup liderlerine takip mektuplarının gönderilmesi			
Katılımcılara takip mektuplarının gönderilmesi			
Mali desteğin onayı			
Atölye çalışması malzemelerinin dosyalanması			

ADIM 15: ATÖLYE ÇALIŞMASININ YÜRÜTÜLMESİ Salon düzeni

- Tüm katılımcılar sizi ve birbirlerini görebilmelidir.

Grup üyelerinin birbirine tanıtılması

- Kendinizi ve oturum yöneticilerini gruba tanıttın.
- Grup küçükse katılımcılar kısaca kendilerini tanıtabilir.
- Grup büyükse grup üyelerinin “Kaçınız ... ?” gibi sorularla kendilerini tanıtması istenebilir.

Çalışmanın amaçlarının belirtilmesi

- Amaçlarınızın ve hedeflerinizin grup tarafından anlaşılması önemlidir.
- Bu bölüm çalışmadan beklentilerin ortaya konulması için de kullanılabilir.

Aktif katılımın teşvik edilmesi

- Grup üyelerinin etkin soru sorması ve aktif katılımı öğrenme ve öğretmeye yardımcı olacaktır.
- Soruları, grup tartışmalarını teşvik ediniz.
- Katılımcıların birbirlerinden öğrenmelerini teşvik ediniz.
- Grup üyelerinin bazı sorular üzerinde çalışması veya özel bir beceri üzerinde çalışması istenebilir.
- Grubu küçük gruplara bölebilirsiniz.
- İlgili ve pratik bilgi sunun.
- Etkileşim önemlidir ancak çalışma sonrasında yeni şeyler öğrendiklerini hissetmeliler.
- Grubu tanımanız materyalinizi doğru belirlemenizi ve grubun ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılamanızı sağlar.
- Küçük konferans konuşmalarına (lecture) kesinlikle izin verilebilir. Temel verilerin işlenmesini ve tonun belirlenmesine yardımcı olur ve tartışma için ortak zemin oluşturur.
- Katılımcılara sunulan bilgiye yanıt verme fırsatı sunulmalıdır.
- Katılımcıların soruları ve yorumları teşvik edilmelidir.

Yetişkin eğitiminin prensiplerini hatırlayın

- Adım 6'yı gözden geçirin.
- Grubun ön bilgi ve deneyimini, öğrenme motivasyonunu, değişime potansiyel direncini ve ortak öğrenenler olarak işlev görme yeteneğini dikkate alın.

Etkinliklerini ve tarzınızı çeşitlendirin

- Farklı öğretim ve öğrenme yöntem ve araçları için Adım 6 ve 7'ye bakınız.
- Katılımcıların soruları, yorumları ve örnekleri / vakaları için esneklik ve zaman için plan yaptığınızdan emin olun.

Yansıtmayı teşvik edin

- Yansıtmayı teşvik etmek için, katılımcıların akranlarına geri bildirim vermeleri için öz-değerlendirme yapmalarını isteyebilirsiniz.

Oturumunuzu özetleyin

- Atölye çalışmanızda neyi başarmaya çalıştığınızı, orijinal amacınızı yeniden belirtin.
- Çalışmada ve küçük grup tartışmalarında ortaya çıkan ana noktaların sentezini yapın.
- Katılımcılara ana bireysel öğrenme noktasının ne olduğunu ve eylem planlarını (ör. Öğrendiklerini nasıl uygulayacaklarını / ne öğrendiklerini) tartışarak devam ettirebilirsiniz.

Gruptan geri bildirim isteyin

- Katılımcılardan atölye çalışmasının değerlendirilmesi almak gelecekte gelişmenize katkı sağlayacaktır.
- Atölye çalışmasının değerlendirilmesi konusunda ek bilgi için Adım 9'a bakınız.

**EK B. ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNDE EYLEM
ARAŞTIRMASI EĞİTİMİ PİLOT ÇALIŞMA PROGRAMI**

EK B.1. ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNDE EYLEM ARAŞTIRMASI EĞİTİMİ PİLOT ÇALIŞMA PROGRAMI

Ö.M.G.E.A. eğitimi programı belirlenmeden önce etkili hizmet içi eğitim programlarının / atölye çalışmalarının özellikleri araştırılmıştır. Bu kapsamda alanyazın taraması aşamasından saptanan Yvonne Steinert ve Marie-Noel Ouellet (2010) tarafından hazırlanan “A Workbook on Designing Successful Workshops” isimli çalışma “Başarı Atölye Çalışmalarının Tasarlanması - Çalışma Kitabı” olarak araştırmacı tarafından İngilizce’den Türkçe’ye tercüme edilmiştir. Çalışmada sunulan 15 adım içerisinde yer alan 11. Adım (Atölye çalışma ekibinin istihdamı ve hazırlanması) dışındaki adımlar eğitim sürecinde takip edilmiştir. Tercüme edilen kitapçık ile alanyazından edinilen bilgilerin sentezlenmesi ile oluşan Ö.M.G.E.A. eğitimi programının hazırlanması ve uygulanması sırasında takip edilen adımlar aşağıda sunulmuştur:

Adım 1: Konuyu Tanımla

Amaçlanan konu: Eylem Araştırması

Konu neden önemlidir? Eylem araştırmasının öğretmenler tarafından bilinmesi ve uygulanması geleneksel yöntemlerle çözüm bulunamayan sorunlar için önemli bir alternatiftir. Öğretmenlerin doğrudan problemin tanımlanmasından çözümüne kadar tüm süreçlerde etkin oldukları bir yöntemdir. Konu, hedef kitle tarafından eğitim ihtiyacı olarak tanımlanmamıştır. Okul idarecileri tarafından paylaşılan iyileştirilebilecek alanlar paylaşıldığında akademisyenler tarafından eylem araştırması önemli bir çözüm yöntemi olarak sunulmuştur. Katılımcı öğretmenler tarafından mesleki gelişimin kendileri için öncelikli olduğunu ifade etmiştir.

Bu atölye çalışmasını hazırlamak ve yürütmek için ne tür uzmanlık mevcuttur?

Doktora tezi kapsamında konu ile ilgili önemli oranda alanyazın tarandı. Üniversitedeki akademisyenlerden danışmanlık alınmıştır.

Atölye çalışması için dikkat çekici bir başlık düşündünüz mü? “Araştırmacı Öğretmenler için – Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Eylem Araştırması”

Hedef Kitleyi Tanımlama

Hedef Kitle: Hedef kitledeki öğretmenler farklı öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi vb. konularda önemli eğitimler aldılar. Bazı katılımcılar yüksek lisans eğitimleri dolayısıyla konuyu yüzeysel olarak bilmektedir. Öğretmenlerin çalıştaydan mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak bazı hususların paylaşılacağını düşündükleri beklenmektedir.

Adım 2: İhtiyaç Analizi Yapma

İhtiyacı tanımla Pilot eğitimin verildiği özel okulun mesleki gelişime önem veren bir okul olduğu öğretmen başına düşen yaklaşık yıllık 12 saat eğitimden anlaşılmaktadır.

Adım 3: Atölye Çalışması Amaçları ve Hedefleri

Atölye çalışmasının genel amaçları: Eylem Araştırması yönteminin uygulama düzeyinde bilinmesini ve anlaşılmasını sağlamak. Bu surette öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunulması amaçlanmaktadır.

Özel Hedefler:

- Katılımcılar atölye çalışması sonunda eylem araştırmasını mesleki gelişimlerini sağlamak için uygulamalı olarak kendi başlarına gerçekleştirebileceklerdir.

Adım 4: Zamana ve Katılımcıların Sayısına Karar Verme

Düşünülen Zaman : Çalışma 23 saat olarak planlanmıştır. Ö.M.G.E.A. Pilot eğitimi Haziran ayı seminer döneminde uygulanmıştır. Günlük programlar Bölüm 3.3.2’de sunulmuştur. Temel çalışma grubu eğitimi, eğitim-öğretim süresince Cuma günleri 2’şer saatlik oturumlar şeklinde yapılacaktır.

Diğer Olası Vakitler: Hafta sonu

Dikkate alınması gereken diğer hususlar

Katılımcıların sayısı: 20-24 kişi

Diğer olası katılımcı sayısı: 6-10 kişi (dönem sonu çalışmalarını nedeniyle beklenen talebin olmaması durumunda)

Farklı grup büyüklüklerinin avantajları ve dezavantajları: Grup büyüklüğü fazla olmayacak. Az sayıda katılımcının olması durumunda etkileşim daha az olacak ve öğretmenlerin birbirlerinin deneyimlerinden faydalanması daha düşük oranda gerçekleşecektir. Fazla sayıda öğretmenin alınması durumunda çalışma verimli bir şekilde yürütülemeyecektir. Gerçekleşen katılımcı sayısı ile etkinlikler arzu edilen oranda gerçekleşmiş ve plan dahilinde etkileşimin fazla olmasına dikkat edilmiştir.

Adım 5: Atölye Çalışması İçeriğini Tanımlama ve Tasarlama

Ö.M.G.E.A. eğitim programının genel amacı doğrultusunda hedefler ve bu hedeflere ulaşmada kullanılacak içerik Bölüm 3.3.2’de sunulan günlük eğitim programı tablolarında yer almaktadır.

Adım 6: İçerik ve Hedeflerle Öğretim ve Öğrenme Yöntemlerini Eşleştirme

Yetişkin Eğitiminin Prensipleri: Alanyazın taraması bölümünde belirtilen prensipleri dikkate alınmıştır.

Atölye çalışmasında kullanılan örnekler şunlardır

(İnteraktif sunumlar

- Fikir çürütme (Buzz) grupları
- Küçük grup tartışmaları
- Vaka sunumları / tartışmaları

Bireysel ve/ya grup alıştırılmaları

- Gösteriler
- Rol oynama ve/ya simülasyonlar
- Uygulama – Geri bildirim için fırsatlar sunularak
- Video incelemeleri

Ö.M.G.E.A. eğitim programının içerik ve hedeflerinin öğretim ve öğrenme yöntemleri ile eşleştirilmesi yapılmış olup Bölüm 3.3.2’de sunulan günlük eğitim programı tablolarında yer almaktadır.

Adım 7: Öğretim Yöntem ve Öğrenme Kaynaklarının Seçimi

Eğitimde kullanılacak öğretim yöntem ve öğrenme kaynakları aşağıda sunulmuştur:

Öğretim Yardım Araçları:

Görsel – İşitsel Materyaller

Bilgisayar destekli Öğretim

Google docs

Tablo 4.45. Öğretim yardım araçları ile içeriğin ilişkilendirilmesi

İçerik	Yardım Araçları	Avantajları ve Dezavantajları

Adım 8: Atölye Çalışmasının Programını / Ajandasını Tasarlama: Pilot ve nihai uygulamanın programları Adım 7’de belirtildiği üzere ekte sunulmuştur.

Adım 9: Atölye Çalışmasının Değerlendirilmesini Tasarlama

Atölye çalışmasının değerlendirmesini hazırlarken aşağıdaki soruları dikkate almak faydalı olacaktır:

- Değerlendirmenin amacı eğitim verimliliğini saptamak ve hedeflerine ne düzeyde ulaştığını görmek.
- Değerlendirme; program planlaması veya karar verme, politika oluşturma veya akademik araştırma için kullanılacaktır.
- Program değerlendirmede Kirkpatrick modeli kullanılacaktır. Öğretmenler veri kaynağını oluşturmaktadır.
- Anket ve yarı yapılandırılmış görüşme kullanılacaktır. Kurumsal destek uygulamanın gerçekleştirilebilmesi için ön koşuldur.

EK C. UYGULAMA İLE İLGİLİ FORMLAR VE BELGELER

EK C.1. BİNGO OYUN KARTI (ÖRNEK)

2 yabancı dil bilen	Ayda en az 2 kitap okuyan	Enstrüman çalabilen
İkna yeteneğinin yüksek olduğunu düşünen	Her gün en az 2 sosyal medya aracını kontrol eden	Yüksek lisans / doktora yapan
Her gün gazete okuyan	Yabancı bir ülkeye gitmiş	Düzenli olarak spor yapan

EK C.2. ARAÇ-AMAÇ ANALİZİ (JOHNSON, 2011)**ARAÇ-AMAÇ ANALİZİ (AAA)**

1. İstenen sonucu tanımla
2. Son duruma ulaşmak için gereken hedefleri tanımla
3. Mevcut durumu tarif et
4. İstenen sonucu elde etmek için gereken araçları analiz et
5. Bir plan oluştur ve uygula
6. Planı yeniden gözden geçir, değerlendir ve iyileştir

EK C.3. PROBLEM BELİRLEME TABLOSU (JOHNSON, 2011)**PROBLEM BELİRLEME TABLOSU****Mevcut durum:****İstenen durum:**

Nesnel Olgular	Sonuçlar <i>(Ne olabilir? Ne oluyor?)</i>	İlişkili veya ilgili gerçekler

Problem (*basit ve net bir şekilde ifade ediniz*):**Problemin yeniden tanımlanması** (*farklı bir şekilde yeniden ifade ediniz*):

.....

.....

.....

.....

EK C.4. OKULLARDAKİ OLASI SORUNLAR LİSTESİ (JOHNSON, 2011)**OLASI PROBLEMLER**

1. Eğer ... olursa, sınıfım daha iyi olabilir.
2. Sınıfımdaki problem şudur
3. Eğer ... olursa öğrenme gelişecek.
4. Eğer ... olursa sınıf yönetimi gelişecektir.
5. Şöyle yapmayı isterim.
6. Şöyle geliştirmeyi isterim.
7. (Şunu) ... arttırabilsem.
8. (Şunu) ... azaltabilsem.
9. ... için daha iyi bir yol arıyorum.
10. ... konusunda bilgi eksikliğim var.
11. ... sınıfımda neler oluyor?
12. Öğrencilerime öğrenmeyi ilginç kılanlar nelerdir?
13. Sınıfıma dahil edebileceğim en iyi uygulama fikirleri nelerdir? Bunlar nasıl işler?
14. Öğrenciler öğreniyorlar mı?
15. Öğrencilerin öğrenmesine neler yardımcı olur? Neler öğrencilerin öğrenmesini engeller?
16. Öğrencilerin en çok hangi konuda kaygılanıyor?
17. Ebeveynlerin en çok hangi konuda kaygılanıyor?
18. Sınıfınızda veya okulunuzda işbirliği nasıl görülüyor?
19. Açık uçlu sınıf tartışmalarında hangi düşünce türleri kullanılır? Küçük grup tartışmalarında hangi düşünce türleri kullanılır?
20. ...

EK C.5. YARATICI PROBLEM ÇÖZME (JOHNSON, 2011)**YARATICI PROBLEM ÇÖZME (Y.P.Ç.)**

1. Problemi tanımla
2. Mümkün olduğu kadar çok çözüm üret
3. En uygun görünen çözümü seç
4. Ayrıntılı incele ve araştır
5. Çözümü Uygula
6. Yeniden gözden geçir, değerlendir ve gerekiyorsa iyileştir

EK C.6. (KATILIMCI ÖĞRETMENLER İÇİN) EYLEM ARAŞTIRMASI BİLGİ FORMU

Eğitimin Amacı:

1. Öğretmenlere işbirlikli mesleki gelişim fırsatı sunmak
2. Yerel bir ortamda uygulamayı iyileştirebilecek fırsatlar sunmak
3. Öğretmenlerin kendi uygulamalarını incelemek için yeni bir yöntem sağlayarak eğitim sorunlarına yaklaşmak için alternatif çözümler sunmaktır.
4. Öğretmenler için bir destek sistemi oluşturmak

Kazanımlar

1. AŞAMA: PLANLAMA / KEŞİF

- 1.1 Konuyu problemini belirleme ve yönetilebilecek bir biçimde sınırlandırabilme
 - 1.1.1. Beyin fırtınası tekniğini etkin bir şekilde kullanabilme
 - 1.1.2. Balık kılıcı tekniğini etkin bir şekilde kullanabilme
 - 1.1.3. Kavram haritası tekniğinin etkin biçimde kullanılması
 - 1.1.4. Problem belirleme tablosu

2. AŞAMA: BİLGİ TOPLAMA

- 1.1. Probleme ilişkin bilgi toplayabilme (İlgili alanyazını tarama)
 - 2.1.1. Öz-yansıtma yapabilme
 - 2.1.1.1. Durumu açıklayabilme
 - 2.1.1.2. Duruma ilişkin duyguları açıklayabilme
 - 2.1.1.3. Duruma ilişkin iyi ve kötü tarafları tanımlayabilme
 - 2.1.3.4. Duruma dair sonuç çıkarabilme
 - 2.1.1.5. Daha başka ne yapılabileceğini irdeleyebilme
 - 2.1.1.6. Benzer bir durumda ne yapılabileceğinin belirlenmesi
- 2.2. Sorular geliştirme
- 2.3. Kullanılacak araştırma yöntemlerini ve tekniklerini geliştirme
- 2.4. Araştırma ortamına özgü plan geliştirme
 - 2.4.1. Araştırma konusunun ve başlığının belirlenmesi
 - 2.4.2. Araştırma amacının belirlenmesi
 - 2.4.3. Araştırmanın hipotezinin yazılması

- 2.4.4. Araştırma konusunun sınırlandırılması
- 2.4.5. Araştırma kapsamının belirlenmesi
- 2.4.6. Araştırma konusuna dair veri toplanması
- 2.4.7. Araştırma takviminin hazırlanması
- 2.4.8. Araştırma şemasının oluşturulması

3. AŞAMA: ÖLÇÜLEBİLİR EYLEM

- 3.1. Planı takip ederek araştırma planını uygulama
- 3.2. Veri toplamak ve derlemek
- 3.3. Temel verilerin saptanması (Görüşme, Saha notları, anket, mevcut kaynaklar, kontrol listeleri, derecelendirme ölçekleri, testler)
- 3.4. Süreci sorgulamak ve gerektiğinde değişiklik yapmak

4. AŞAMA: GELİŞTİRME / GÖZLEMLEME

- 4.1. Verileri analiz etmek
 - 3.1.1. Temaların, kategorilerin, şemaların belirlenmesi
- 4.2. Verileri derlemek
- 4.3. Bulguları yorumlamak için diğer araştırmacılarla ve/ya meslektaşlarla paylaşmak
- 4.4. Rapor yazmak
- 4.5. Eylem planı geliştirme

5. AŞAMA: YANSITMA / PAYLAŞMA

- 4.1. Sonuçları paylaşmak
- 4.2. Süreci değerlendirmek
 - 4.3. Bulguları ve/ya yeni stratejiyi uygulamak
 - 4.4. Süreci yeniden değerlendirmek

EK C.7. EYLEM ARAŞTIRMASI PROJESİ ÖNERİSİ (JOHNSON, 2011)

Araştırmacı

Tarih

I. Konu**II. İlgili Soru(lar)****III. Açıklamalı Kaynakça****IV. Yöntem**

- Katılımcılar
- Materyaller
- Veri
- İşlemler
- Verilerin Organizasyonu ve Analizi

V. Kaynaklar**VI. Ekler**

EK C.8. BİR EYLEM ARAŞTIRMASI İÇİN KRİTERLER (JOHNSON, 2011)

Anahtar:

4: Mükemmel 3: Çok iyi 2: Orta 1: Ortanın altında

Puanlama	KRİTERLER
	1. Konu: Araştırma ilginç, ilgili ya da önemli bir konu incelemektedir.
	2. Soru sormak: Araştırmacı konuyu soru formuna koyar. Soru veri toplanarak cevaplanabilir. Soru açık ve cevaplanabilirdir.
	3. Veri toplamadaki sistematik plan: Araştırmacı, veri toplama için “Yöntem” bölümünde sistematik bir plan tanımlar. Veri toplama teknikleri için yapılan açıklamalar, açık, anlaşılır ve kolay takip edilebilirdir. (Temel kural, birinin Yöntem bölümünüzü okuduğunda, eylem araştırmanızı tekrarlayabilmesidir.) Verilerin toplanması için yapılan planın soruya cevap verebilecek yeterlikte olması gerekir.
	4. Verilere dayalı bulgular: Araştırmacı soruyu yanıtlamak için verileri kullanır.
	5. Güvenirlilik: Araştırma, çoklu veri kaynaklarının kullanımı ile güvenilirlik gösterir. Araştırmacı önyargısız bir yaklaşım sergilemektedir. Kullanılan dil nesnel ve olabildiğince değer yargılarından uzaktır.
	6. Cümleler: Araştırmacı tam cümleler kullanmaktadır. Cümleler (a) özlü ve tanımlayıcı, (b) zaman (kip) ve çoğul olma bakımından tutarlı, (c) tekrardan kaçınmış ve (d) anlamlı kolay okunabilirdir.
	7. Paragraflar: Araştırmacı paragrafları, geniş fikirleri bölmek ve düzenlemek için kullanır. Paragraflar (a) anlamlı, (b) kavramsal sıçramalardan uzak ve (c) bir düşüncüyü keşfeder ve destekler.
	8. Sözcük seçimi: Araştırmacı (a) akademik biçim kullanır, (b) konuşur gibi yapma ya da konuşma dilinden kaçınır ve (c) sözcüklerin niceliği ve niteliği konusunda pragmatik seçimler yapar.
	9. Başlıklar: Araştırmacı başlıkları raporunu düzenlemede ve onu okuyucu dostu yapmada kullanır. Belirli bir başlığın altındaki tüm bilgiler o bölümle ilgilidir.
	10. Alıntılar ve Aktarım: Araştırmacı APA biçimini kullanır. Alıntılar ve aktarımlar, yazarın fikrini desteklemek için akıllıca kullanılır.
	11. Akıcılık: Metin akıcı ve kolay okunmaktadır. Düşünceler tanımlanmış ve desteklenmiştir.
	12. Yapı/Düzenleme: Yapı, düşünceleri aktarmak için kullanılır.
	13. Biçim/Mekanik: Metin sunulabilir görünmektedir. Aralıklar kenar boşlukları, font ve başlıklar doğrudur. Sözcükleri yazma, dilbilgisi ve noktalamaya dikkat edilmiştir.
	14. Bu eylem araştırmasının güçlü yönleri:
	15. Sorular ya da tekrar düşünülmesi gereken noktalar:

EK C.9. ALANYAZIN TARAMASI AŞAMALARI (JOHNSON, 2011)

1. İyi bir üniversite kütüphanesi veya dergi veri tabanı bulun (ERIC, Google Akademik, Akademik Dergiler (<http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/egitim/dergi.html>))
2. Olası kaynakları belirleyin
3. Kaynaklarınızı inceleyin
4. Okuyun ve dikkatli notlar alın
5. Notlarınızı düzenleyin ve gelişmekte olan temaları arayın
6. Ortaya çıkan temaları bildirim cümleleri ile ifade edin
7. Kaba bir ilk taslak oluşturun
8. Gözden geçirme sürecini başlatın
9. Yayına hazırlayın

EK C.10. EYLEM ARAŞTIRMASI EĞİTİMİ AFİŞİ



**GAZİANTEP
ÜNİVERSİTESİ**

Eylem Araştırmasıyla Mesleki Gelişim

Araştırmacı Öğretmenler için
“Öğretimin ve Öğrenimin Kalitesini Birlikte İyileştirelim!”

ÇALIŞTAY

16-20 HAZİRAN 2014

Not: Eğitim sonunda sertifika verilecektir.



Son Başvuru Tarihi
11 Haziran 2014 Çarşamba

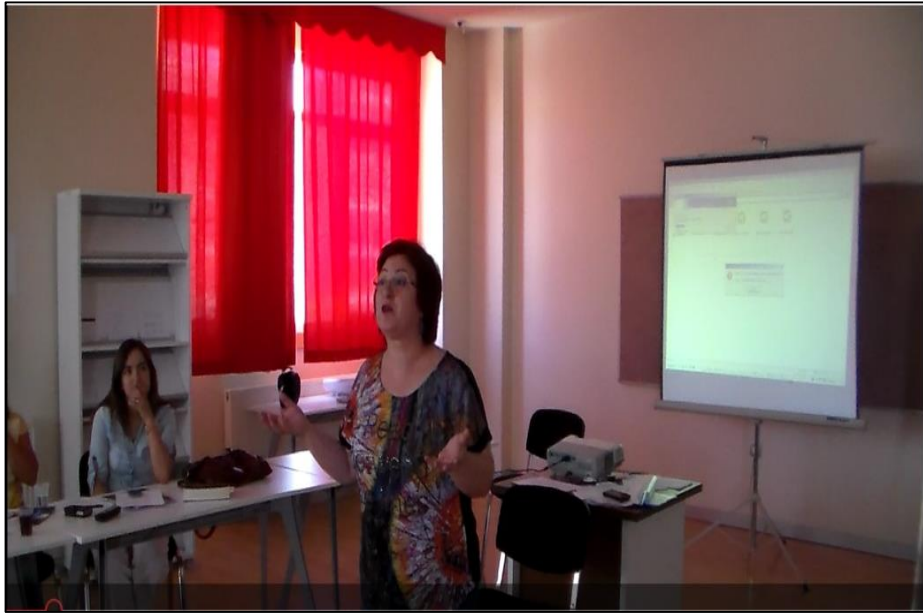
Yer
**Gaziantep Üniversitesi
Eğitim Fakültesi**

Bilgi ve Başvuru
celalyigit@gmail.com
Gsm : 0505484 35 37

EĞİTMEN
Celal YİĞİT
Gaziantep Üniversitesi
Eğitim Programları ve Öğretim – Doktora

DANIŞMANLAR
Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ
Gaziantep Üniversitesi
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

EK C.11. UYGULAMALADAN BAZI GÖRÜNTÜLER



EK C.12. EYLEM ARAŞTIRMASI EĞİTİMİ SERTİFİKASI

GAZİANTEP
ÜNİVERSİTESİ

" Eylem Araştırmasıyla Mesleki Gelişim "
Araştırmacı Öğretmenler için "Öğretimin ve Öğrenimin Kalitesini Birlikte İyileştirelim!"

Katılım Belgesi

Sayın _____

..... tarihlerinde Celal Yiğit tarafından verilen 18 saatlik "**Eylem Araştırmasıyla Mesleki Gelişim**" konulu eğitime katılımından dolayı bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.

Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ
Tez Danışmanı

Prof. Dr. Nuri Yavuz
Eğitim Fakültesi Dekanı
Gaziantep Üniversitesi



**EK D. EYLEM ARAŞTIRMASI EĞİTİMİ GÜNLÜK DEĞERLENDİRME
FORMLARI**

**EK D.1. EYLEM ARAŞTIRMASI GÜNLÜK DEĞERLENDİRME FORMU
(1. GÜN)**

Lütfen giriş ve küçük grup oturumlarını ne kadar faydalı bulduğunuzu derecelendiriniz.

	Hiç faydalı değil	Faydalı			Çok faydalı
	1	2	3	4	5
1. Tanıtım					
2. Tanışma Oyunu (Bingo)					
3. Problem Belirleme Tablosu					
4. Beyin Fırtınası					
5. Yaratıcı Problem Çözme					
6. Araç-Amaç Analizi					
7. İnternet sitelerini tarama					
8. Kaynakları tarama, belirleme, okuma ve not çıkarma					
9. Genel olarak bu çalışmayı ne kadar faydalı buldunuz?					
10. Bu oturumun hangi yönü sizin için en faydalıydı?					
11. Bu oturumun hangi yönü sizin için en az faydalıydı?					
12. Bu çalışmayı meslektaşlarınıza önerir misiniz?					
13. Bu çalışmada, eğer varsa, neyi farklı yapabiliydiniz?					
14. Ek yorumlar					

Kaynak: Johnson, 2011 (Şablondan istifade edilmiştir.)

EK D.2. EYLEM ARAŞTIRMASI GÜNLÜK DEĞERLENDİRME FORMU (2. GÜN)

Lütfen giriş ve küçük grup oturumlarını ne kadar faydalı bulduğunuzu derecelendiriniz.

	Hiç faydalı değil		Faydalı		Çok faydalı
	1	2	3	4	5
1. Buz kırıcı etkinlik (Tempoyu Yakala)					
2. Kaynakları Tarama, belirleme, okuma ve not çıkarma / Temaları belirleme					
3. 1. taslak paragrafı oluşturma, gözden geçirme ve yayına hazırlama					
4. Kaynakçayı oluşturma					
5. Bu oturumun hangi yönü sizin için en faydalıydı?					
6. Bu oturumun hangi yönü sizin için en az faydalıydı?					
7. Bu çalışmayı meslektaşlarınıza önerir misiniz?					
8. Bu çalışmada, eğer varsa, neyi farklı yapabildiniz?					
9. Ek yorumlar					

Kaynak: Johnson, 2011 (Şablondan istifade edilmiştir.)

EK D.3. EYLEM ARAŞTIRMASI GÜNLÜK DEĞERLENDİRME FORMU
(3. GÜN)

Lütfen giriş ve küçük grup oturumlarını ne kadar faydalı bulduğunuzu derecelendiriniz.

	Hiç faydalı değil		Faydalı		Çok faydalı
	1	2	3	4	5
1. Buz kırıcı etkinlik (A'lar ve B'ler)					
2. Öğrenciler için Kontrol listesi hazırlama					
3. Görüşme					
4. Çevrim içi Anket					
5. Raporlama					
6. Araştırma Değerlendirme					
7. Eylem Araştırması Önerisi Hazırlama					
8. Bulguları Raporlaştırma					
5. Bu oturumun hangi yönü sizin için en faydalıydı?					
6. Bu oturumun hangi yönü sizin için en az faydalıydı?					
7. Bu çalışmayı meslektaşlarınıza önerir misiniz?					
8. Bu çalışmada, eğer varsa, neyi farklı yapabildiniz?					
9. Ek yorumlar					

Kaynak: Johnson, 2011 (Şablondan istifade edilmiştir.)

EK D.4. EYLEM ARAŞTIRMASI GÜNLÜK DEĞERLENDİRME FORMU**(4. GÜN)**

Lütfen giriş ve küçük grup oturumlarını ne kadar faydalı bulduğunuzu derecelendiriniz.

	Hiç faydalı değil		Faydalı		Çok faydalı
	1	2	3	4	5
1. Buz kırıcı etkinlik (Sor Bakalım)					
2. Sonuçlar, Öneriler, Tartışma					
3. Yeni bir Plan veya Program Tasarlama					
4. Rapor yazma					
5. Sunum teknikleri					
6. Mesleki Gelişme için Stratejiler					
5. Bu oturumun hangi yönü sizin için en faydalıydı?					
6. Bu oturumun hangi yönü sizin için en az faydalıydı?					
7. Bu çalışmayı meslektaşlarınıza önerir misiniz?					
8. Bu çalışmada, eğer varsa, neyi farklı yapabildiniz?					
9. Ek yorumlar					

Kaynak: Johnson, 2011 (Şablondan istifade edilmiştir.)

**EK E. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN GÖRÜŞME SORULARININ
KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ**

EK E.1. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN GÖRÜŞME SORULARININ KARŞILAŞTIRMALI İÇERİK ANALİZİ

Araştırmanın üçüncü alt problemi eylem araştırması yönteminin Kirkpatrick program değerlendirme modelinin "Davranış" düzeyinde öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı hakkındadır. Bu probleme dair veri toplama amacıyla Eylem Araştırması Eğitimi Genel Değerlendirme Formu'nun C Bölümü ve görüşme soruları kullanılmıştır. Analiz olarak ise betimsel istatistikler sunulmuş ve içerik analizi yapılmıştır.

Eylem araştırması eğitiminde yer alan öğretmenlere yöneltilen görüşme sorularının içerik analizi tablolar halinde aşağıda sunulmuştur. İlk olarak "Eylem araştırmasının "alan bilgisi" açısından mesleki gelişime etkisi"ne dair öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki Tablo 4.45'te yer almaktadır.

Tablo 4.45'te görüleceği üzere, "Alan Bilgisi" bağlamında öğretmenlerin belirttikleri görüşlerin tamamı olumludur. Görüşler, "mesleki gelişim, çözüm ve iletişim" ana temaları altında toplanabilir. Eylem araştırması aracılığı ile öğretmenlerin kendi aralarında olumlu paylaşımlar yaptıkları ve birlikte plan yaptıkları, kendi eksikliklerini fark ederek öz eleştiri yaptıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden farklı boyutlarda farkındalık düzeylerinin arttığı anlaşılmaktadır. Mesleki gelişimin sürekli olması gerektiğini fark ettikleri ve yine öğretim yöntem teknikleri konusunda farkındalıklarının arttığı belirtilmiştir. Ayrıca, eylem araştırmasının sorunlara çözüm konusunda fırsatlar sunması dikkat çekilen başka bir husustur. Öğretmenlerin karşılaşılan sorunlara alternatif çözüm yolları düşünmeye başladıkları görülmektedir. Son olarak, gerek öğretmenler arası gerekse öğrenciler ile olan iletişimin eylem araştırmasından olumlu etkilendiği görülmektedir.

Tablo 4.46. Eylem araştırmasının “alan bilgisi” açısından mesleki gelişime etkisi

Elif Öğretmen	Zeynep Öğretmen	Ruşen Öğretmen	Nazlı Öğretmen	Kamil Öğretmen	Çiğdem Öğretmen
<p>İşbirliği “Mesleki anlamda birbirimiz ile olumlu paylaşımlar gerçekleşmesini sağladı.” “Ortak plan geliştirme çabasına girdik”</p> <p>Alternatif Çözüm Yolları “Tespit edilen sorunlar için bazen birden fazla doğru yanıt olduğunu sürekli kendimizi geliştirerek bu doğrulara ulaşabileceğimizi fark ettik.” “Sorunlar benzer olduğu halde farklı çözümler üretilmesi olaylara bakış açımızı değiştirdi”</p> <p>İletişim (Öğretmenler arası) “İletişimi arttırdı”</p> <p>“Sınıfta yaşanan olayların sebeplerin araştırırken öğrencilerin içinde buldukları durumları göreyerek onlarla empati kurmamı sağladı”</p>	<p>Alternatif Çözüm Yolları “Sınıf içinde yaşadığım sorunların sebeplerini öğrendiğime alternatif çözüm yollarımı düşünmeye başladım. Bunun için çevremdeki insanlardan (öğretmen, arkadaş) yardım aldım.”</p>		<p>Öz eleştiri “Eylem araştırması kendi alanımda eksikliklerimi görerek öz eleştiri yapmamı sağladı.”</p> <p>Farkındalık geliştirme “Alanım gereği (bilişim teknolojileri) kendimi sürekli geliştirmem gerektiğinin bir kez daha farkına vardım”</p>	<p>Sorunlar için çözüm fırsatı “Yaptığımız beyin fırtınaları sayesinde karşılaştığımız durumlar karşısında nasıl davranacağımızı ve ne gibi aşamalar izleyip sonuca ulaşacağımızı öğretmiştir.”</p>	<p>Farkındalık geliştirme “Eylem araştırması kendi branşımda ders içerisinde materyal kullanımının hangi boyutta olduğu, soyut olan Türkçe dersini nasıl somutlaştırmanın gerektiği konusunda bilgilenmemi sağladı.”</p> <p>Sorunlar için çözüm fırsatı “Ders içerisinde materyal kullanımını geliştirmek için çözüm arayışına yönlendirdi”</p>

“Eylem araştırmasının “pedagoji” açısından mesleki gelişime etkisi” ne dair öğretmenlerin görüşleri Tablo 4.46’da yer almaktadır:

Tablo 4.47. Eylem araştırmasının “pedagoji” açısından mesleki gelişime etkisi

Elif Öğretmen	Zeynep Öğretmen	Ruşen Öğretmen	Nazlı Öğretmen	Kamil Öğretmen	Çiğdem Öğretmen
<p>Bilgilerin güncellenmesi</p> <p>“Aldığımız bu eğitimle süreç odaklı ve bilimsel düşünme becerisi anlamında olumlu bir katkısı olduğu için bu bilgiler pedagojik bilgilerimizde de yeni ve güncel bilgiler kazandırmıştır.”</p> <p>Öğrenenlerin gelişim özellikleri</p> <p>“Öğrenenlerin gelişim özelliklerin daha dikkatli takip edip bu özelliklere yönelik eğitsel çalışmalar için bizlere ipucu vermiştir.”</p>	<p>Farkındalık kazanma</p> <p>“Sınıf içinde yaşanan sorunların öğrencilerin (ilgili) motivasyonlarının düştüğünü gördüm. Öğrencilerin güdülerinin artması için bu sorunların en aza indirgenmesi gerekiyordu. Bu yüzden dersimi daha eğlenceli ve aktif bir biçimde nasıl işleyebileceğimi düşündüm”</p> <p>Öğretim yöntem ve teknikleri</p> <p>“Öğrencilerle birlikte konuya göre oyunlar üreterek dersimizi eğlenceli bir şekilde işledik”</p>	<p>Öğretim yöntem ve teknikleri</p> <p>“Literatür okumam sayesinde öğretim yöntem ve teknikler hakkında daha fazla bilgi sahibi oldum”</p>	<p>Öğrenenlerin gelişim özellikleri</p> <p>“Öğrencilere nasıl daha faydalı olurum diye araştırırken onların yaş grubu özelliklerini daha fazla öğrendim”</p> <p>Öğretim yöntem ve teknikleri</p> <p>“... derste kullanabileceğim yöntemleri gözden geçirme imkanım oldu.”</p>	<p>Sorunlar için çözüm fırsatı</p> <p>“Sorunun her açıdan değerlendirilerek nasıl davranılması gerektiğini ve empatiyi öğretti.”</p>	<p>Öğrenenlerin gelişim özellikleri</p> <p>“... bireylerin özelliklerinin dikkate alınması açısından etkili olmuştur”</p> <p>Sorunlar için çözüm fırsatı</p> <p>“Eğitimle ilgili problemlerin saptanması, problemin sebeplerini ve problemin çözümü için çözüm yollarının üretilmesi ... açısından etkili olmuştur”</p>

Tablo 4.46’da sunulduğu üzere, “Pedagoji” bağlamında da öğretmenlerin görüşlerinin tamamı olumludur. Görüşler, “bilgilerin güncelleme, öğrenenlerin gelişim özellikleri, farkındalık kazanma, öğretim yöntem ve teknikleri ve sorunlar için çözüm fırsatı” alt temaları altında toplanabilir. Araştırmacı öğretmenlerin üzerinde en çok durdukları husus, öğretmenlerin eylem araştırmaları ile öğrencilerinin yaş grubu özellikleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarıdır. Daha sonra, öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini gözden geçirme fırsatı edindikleri görülmektedir. Öğretmenler kendilerinde bilgi gelişimi açısından olumlu etkilerinin olduğunu aktarmaktadır. Üçüncü olarak, “Alan Bilgisi” konusunda da belirttikleri üzere, öğretmenler karşılaşılan problemler için çözüm yolları bulmada ve sınıf içi sorunlar konusunda farkındalık kazanma ve çözüm yolları geliştirmede eylem araştırmasının kendilerine katkı sağladığını belirtmektedir.

“Öğrenenlere dair bilgi gelişimi” açısından mesleki gelişime etkisi” ne dair öğretmenlerin görüşleri Tablo 4.47’de yer almaktadır.

Tablo 4.47’de görüldüğü üzere, “öğrenenlere dair bilgi gelişimi” bağlamında da öğretmenlerin görüşlerinin tamamı olumludur. Bu maddede elde edilen görüşler, “öğrenenler üzerinde olumlu etki, bilgi gelişimi, daha eğlenceli ders, farkındalık kazanma ve sorunları çözüm fırsatı” alt temaları altında toplanabilir. Araştırmacı öğretmenlerin üzerinde en çok durdukları husus eylem araştırması kapsamında hazırlanan eylem planı ve uygulamalar neticesinde öğrenciler üzerinde olumlu etkilerin görülmesidir. Ayrıca, öğrencilerdeki olumlu gelişimin yanı sıra öğretmenler kendilerinde de bilgi gelişimi açısından olumlu etkilerinin olduğunu aktarmaktadır. Derslerin daha eğlenceli geçmesi ve “Alan Bilgisi” konusunda da belirttikleri üzere, öğretmenler karşılaşılan problemler için çözüm yolları bulmada eylem araştırmasının kendilerine katkı sağladığını belirtmektedir. Yine, önceki maddelerde olduğu üzere farkındalık düzeylerinde artış olduğu anlaşılmaktadır. Bu maddede, öğrencilerin davranışlarına ilişkin farkındalık seviyelerinin arttığı görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin yaptıkları eylem araştırmalarıyla, mevcut araştırma kapsamında verilen eylem araştırması eğitimini benimsediklerini de ifade etmektedir.

Tablo 4.48. Eylem araştırmasının “öğrenenlere dair bilgi gelişimi” açısından etkisi

Elif Öğretmen	Zeynep Öğretmen	Ruşen Öğretmen	Nazlı Öğretmen	Kamil Öğretmen	Çiğdem Öğretmen
<p>Öğrenenler üzerinde olumlu etki “Öğretmenler aldıkları eğitime göre bir “eylem araştırması planı” geliştirip ona göre program yapmıştır. Bu programın öğrenenlere olumlu dönüt sağladığı söylenebilir.” “Öğreneneler sınıf içerisinde uygulanan bu plana dahil olmuş; yapılan çalışmalar günlük rutin programdan farklı olduğu için bu değişimi olumlu ve biraz da merakla karşılamışlardır”</p> <p>Bilgi gelişimi “Yaptıkları özgün çalışmalarla da ... bilgi gelişimlerini arttırdıkları söylenebilir.”</p> <p>Eğitimi benimseme “Yaptıkları özgün çalışmalarla da bu eğitimi benimsediklerini ...söylenebilir.”</p>	<p>Öğrenenler üzerinde olumlu etki “Derse ilgisi olan öğrenciler üzerinde etkili oldu” “Dersle ilgisi olmayan bir kısım öğrenciler üzerinde de etkili oldu.”</p> <p>Daha eğlenceli ders “Konuya uygun oyun (yarışma – puzzle) dersin daha eğlencesi geçmesini sağladı.”</p>	<p>Farkındalık kazanma “Veli ve öğrenmen görüşmelerinde en çıkardığım sonuç doğrultusunda öğrencilerin hangi şartlarda nasıl davrandığını gördüm ve ileride yaşayacağım bu tarz sorularda işbirliği yapmamı sağlayacak.”</p>	<p>Bilgi gelişimi “Öğrencilerin hangi davranışı neden yaptığına dair daha fazla bilgi sahibi oldum.”</p> <p>Farkındalık kazanma “Yaptığım araştırma sonucunda öğrenenlerin ders içi davranışlarını takip ederken yaptığım hataları gördüm.”</p>	<p>Sorunlar için çözüm fırsatı “Sorunun tanımlanması ve çözüm bulunması konusunda nasıl davranacağını ve ne gibi durumlarda bulunması gerektiğini öğretti.”</p>	<p>Öğrenenler üzerinde olumlu etki “Öğrenciler için daha somut bir öğrenme ortamı sağlanmış ve kavramların zihne yerleştirilmesi kolaylaşmıştır”</p>

“Öğretim metodolojisi” açısından mesleki gelişime etkisi” ne dair öğretmenlerin görüşleri Tablo 4.48’de yer almaktadır:

Tablo 4.49.Eylem araştırmasının “öğretim metodolojisi” açısından etkisi

Elif Öğretmen	Zeynep Öğretmen	Ruşen Öğretmen	Nazlı Öğretmen	Kamil Öğretmen	Çiğdem Öğretmen
<p>Farklı çözümler “Bu eğitim boyunca derslerde kullandığımız öğretim metodolojisinin daha farklı nasıl geliştirebileceği üzerine düşünüp bu noktada farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya çalıştık.”</p>	<p>Aktif öğrenme ortamı “Derse ilgisizliğe dayalı sorunlar en aza indirgenerek aktif bir öğrenme ortamı sağlandı.”</p>	<p>Sorun çözme “Sorunları belirlemede kullandığımız yöntemlerle aslında çoğu sorunun nedenlerine inince çözülebileceğini gördüm. Eylem araştırması sınıfta yaşadığım bazı sorunları çözüme ulaştırmamı sağladı. Bundan sonra da benzer sorunlarla karşılaştığımda benzer yöntemleri kullanırım.”</p>	<p>Gözden geçirme “Bu araştırma ile ders içi başarıyı artırmak olumsuz öğrenci davranışlarını azaltmak için uyguladığım öğretim yöntemlerini yeniden gözden geçirdim. Daha etkili yöntemler araştırarak dersimde uygulamaya koydum.”</p>	<p>Sorun çözme “Sorunun ani bir çözümünün değil de yavaş yavaş kademe kademe çözümünün olduğunu öğretti.”</p>	<p>Aktif öğrenme ortamı “Öğretim metodolojisi açısından yaparak-yaşayarak öğrenme, somut öğrenme, aktif öğrenme ve birey temelli öğrenmeye katkı sağlamıştır.”</p>

Tablo 4.48’de görüldüğü üzere, “öğretim metodolojisi” bağlamında da öğretmenlerin görüşlerinin tamamı olumludur. Bu maddede elde edilen görüşler, “farklı çözümler, aktif öğrenme ortamı, sorun çözme ve gözden geçirme” alt temaları altında toplanabilir. Araştırmacı öğretmenler, eylem araştırmaları ile daha aktif bir öğrenme ortamı sağlandığını ve sorun çözme becerilerinin geliştiğini iletmislerdir. Ayrıca, öğretim yöntem ve tekniklerinin farklılaştırılması, çeşitlendirilmesi veya geliştirilmesi konusunda çalışma yapıldığına dikkat çekilmiş ve gözden geçirme olanağı edindiklerini belirtmişlerdir.

“Öğretim programı” açısından mesleki gelişime etkisine dair öğretmenlerin görüşleri Tablo 4.49’da yer almaktadır:

Tablo 4.49’da sunulduğu üzere, “öğretim programı” bağlamında da öğretmenlerin görüşlerinin tamamı olumludur. Bu maddede elde edilen görüşler, “farklı çalışmalar, sorunların çözümü, detaylı inceleme ve ders materyali hazırlama” alt temaları altında toplanabilir. Öğretmenler diğer maddelerde de görüldüğü gibi yine sorunların çözümü konusunda eylem araştırmasının katkısına işaret etmektedir. Ayrıca, eylem araştırmaları ile öğretmenlerin çalışmalarında farklılaşmaya gittiklerini,

öğretim programlarını daha yakından incelediklerini ve ders materyali hazırlama kriterleri dikkate alınarak yeni materyaller geliştirildiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 4.50. Eylem araştırmasının “öğretim programı” açısından etkisi

Elif Öğretmen	Zeynep Öğretmen	Ruşen Öğretmen	Nazlı Öğretmen	Kamil Öğretmen	Çiğdem Öğretmen
<p>Farklı çalışmalar “Öğretim programında esneklik görebildiğimiz yerlerde farklı çalışmalar uyguladık. Örneğin Türkçe dersinde; Türkçe eğitiminin temel öğrenme alanlarına uygun çok çeşitli etkinlik ve bu etkinlikler yoluyla gerçekleştirilecek kazanımları oluşturduk.”</p>		<p>Sorunların çözümü “Ders içindeki sorunları çözmek dersin daha iyi anlaşılmasını, dersin işlenişine daha çok odaklanmamı sağlar. Öğrenciler de dersi daha iyi kavrar.”</p>	<p>Detaylı inceleme “Bilişim teknolojileri alanında uygulanan öğretim programları ve planları daha ayrıntılı inceleyerek kendi öğrencilerime göre esneterek uygulamaya koydum”</p>	<p>Sorunların çözümü “Sorunlar karşısında ne yapılması gerektiğini ve ne yapılacağını araştırılır ve yani programa yansıtılır.”</p>	<p>Ders materyali hazırlama “Eğitim öğretim malzemelerinin ekonomiklik, bireye yönelik olma, esneklik, programa uygunluk ve açık-anlaşılabilirlik ilkelerine uygun olmasına dikkat edilmiş ve materyal hazırlamada bu ilkeler uygulanmıştır.”</p>

“Genel pedagojik bilgi” açısından mesleki gelişime etkisi” ne dair öğretmenlerin görüşleri Tablo 4.50’de yer almaktadır:

Tablo 4.51. Eylem araştırmasının “genel pedagojik bilgi” açısından etkisi

Elif Öğretmen	Zeynep Öğretmen	Ruşen Öğretmen	Nazlı Öğretmen	Kamil Öğretmen	Çiğdem Öğretmen
<p>Bilinçli eğitimci olma “Daha bilinçli bir eğitimci olmamızı, güncellenen bilgi ve öğrenen yapısıyla alakalı bize fikir verdi”</p> <p>Sürekli gelişim “Kendimizi sürekli geliştirmemiz gerektiği bilincini verdi”</p>	<p>Öğretim yöntem ve teknikleri “Matematik ile ilgili işlemi çözmeye yönelik kısa metotları kullanmayı öğrencilerime gösterdim. Bu yöntemler öğrencilere ilginç gelince merak edip uygulamaya başladılar.”</p>	<p>Farkındalık “Öğrencilerin sorunları ile uğraşmak öğrencilerin gereksinimlerini, isteklerini fark etmemi sağladı.”</p>	<p>Farkındalık “Eğitim bilimi bir öğretmenin mutlaka incelemesi ve araştırması gereken bir bilim dalıdır. Benim yaptığım araştırmada etkili sınıf yönetimi sağlamada mutlaka pedagojik bilgiye ihtiyaç olduğunu anladım.”</p>		<p>Öğretim yöntem ve teknikleri “Aktif öğrenme ve yapılandırmacı yaklaşım için uygun öğrenme ortamları sağlanmaya çalışılmış, bu doğrultuda planlama yapılmıştır. Kalıcı öğrenmeler sağlanmaya çalışılmıştır.”</p>

Tablo 4.50’de sunulduğu üzere, “genel pedagojik bilgi” bağlamında da öğretmenlerin görüşlerinin tamamı olumludur. Bu maddede elde edilen görüşler, “bilinçli eğitimci olma, sürekli gelişim, öğretim yöntem ve teknikleri ve farkındalık” alt temaları altında toplanabilir. Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda öğrencileri derste aktif kılıcı olanların uygulamaya konulduğu ifade edilmektedir. Öğretmenler, eylem araştırmasının kendilerine daha bilinçli ve donanımlı bir eğitimci olmaya sevk ettiğini, sürekli mesleki gelişim bilinci kazandırdığını, öğrencilerin sorunları ile başa çıkma ve sınıf yönetimi konusunda farkındalıklarının arttığını dile getirmişlerdir.

“İçinde bulunulan okul ortamı” açısından mesleki gelişime etkisi” ne dair öğretmenlerin görüşleri Tablo 4.51’de ve “kendini bilme (tanıma)” açısından mesleki gelişime etkisi” ne dair öğretmenlerin görüşleri Tablo 4.52’de yer almaktadır:

Tablo 4.51’de görüldüğü üzere, “içinde bulunulan okul ortamı” konusunda öğretmenlerin görüşlerinin neredeyse tamamı olumludur. Bu maddede elde edilen görüşler “sorunların çözümü, okul sorunları, sınıf yönetimi, çözüme kavuşmayan araştırma ve materyal kullanımı” alt temaları altında toplanabilir. Öncelikle, eylem araştırmasının öğretmenlerin kendilerine sorun çözme konusunda yardımcı olduğunu ve bunun işbirlikli bir şekilde gelişmesi için de zemin oluşturduğu aktarılmaktadır. Bir öğretmen, bu konu başlığı altında okulunda yaşadığı sıkıntıları dile getirme ihtiyacı hissetmiştir. Sınıf yönetimi, şiddete maruz kalma tehlikesi ve gereksiz şekilde dersin bölünmesi bahsedilen sorunlar arasındadır. Bir başka öğretmen etkili sınıf yönetiminin dersin verimli olarak işlenmesine olumlu katkısına değinmiştir. Üçüncü olarak, bir öğretmen, araştırmasının henüz tamamlanmadığını ama biraz daha fazla çabayla bunun yapılabileceğini hissetmektedir ki bu olumlu tutum açısından önemli bir göstergedir. Son olarak, okulunun bulunduğu çevre itibarıyla öğrencilerin dikkat eksikliği vb. sorunlar yaşadığını ama ilginç materyal kullanımı ile daha zevkli bir şekilde öğrenme gerçekleştiği anlatılmıştır.

Tablo 4.52’de sunulduğu üzere, “kendini bilme (tanıma)” bağlamında da öğretmenlerin görüşlerinin neredeyse tamamı olumludur. Bu maddede elde edilen görüşler, “mesleki gelişim, sorun çözme becerisi, bilimsel süreç becerisi, öğretim yöntem ve teknikleri, kişisel gelişim, sürekli gelişim ve öz değerlendirme” alt temaları altında toplanabilir. İlk olarak öğretmenlerin eylem araştırmalarının kendilerini öz değerlendirme yapmaya ittiği görülmektedir. İkinci olarak, alınan

Tablo 4.52. Eylem araştırmasının “içinde bulunulan okul ortamı” açısından etkisi

Elif Öğretmen	Zeynep Öğretmen	Ruşen Öğretmen	Nazlı Öğretmen	Kamil Öğretmen	Çiğdem Öğretmen
<p>Sorunların çözümü “Okul ortamındaki sorunlara yönelik çözüm önerileri gerçekleştirmemize yardımcı oldu. Ayrıca eğitimi alan her arkadaşın aynı okulda olmasından dolayı aynı okulun temel sorunlarına yönelik çözüm önerileri geliştirmemizi sağladı. Aynı zamanda, hemen hemen her öğretmenin okul içerisinde benzer sorunlarla karşılaştığı tespit edilmesi öğretmenlerin bu sorunlara yönelik ortak ve daha radikal çözümler üretmesini hedeflemiştir”</p>	<p>Okul sorunları “Okul ortamımız çok kötü. Sınıf içi disiplini bir yandan sağlamaya çalışırken bir yandan dışarıdan gelen olumsuz etkilere karşı koymaya çalışıyoruz. Ders işlenirken okul öğrencisi olmayan birkaç genç okulu basıp bütün düzenimizi bozabiliyor. Ya da okul öğrencileri derse girmeyip saksı-süpürge var mı diyerek dersi bölebiliyor.”</p>	<p>Sınıf yönetimi “Etkili sınıf yönetimi sağlandığında daha verimli bir şekilde ders işlenmektedir.”</p>	<p>Sorunların çözümü “Bir sınıfta çözdüğüm problemi diğer sınıflara da uygulayabileceğimi gördüm.”</p>	<p>Çözümeye kavuşmayan araştırma “Benim araştırmam açısından kesin bir çözüm oluşturmadı ama zamanla ve gayretle başarıya ulaşabilirdi.”</p>	<p>Materyal kullanımı “İçinde bulunulan okul çevresi dikkat eksikliği, öğrenme zorluğu çeken öğrencilerin yoğunlukta olduğu bir çevredir. Öğrencilerin dikkatlerini çekecek malzemelerin kullanılması, bu materyallerin okul içerisine pano vb. Görsel şemalarla asılması öğrenmeyi zevkli hale getirmeye başlatmıştır.”</p>

Tablo 4.53. Eylem araştırmasının “kendini bilme (tanıma)” açısından etkisi

Elif Öğretmen	Zeynep Öğretmen	Ruşen Öğretmen	Nazlı Öğretmen	Kamil Öğretmen	Çiğdem Öğretmen
<p>Mesleki gelişim “Aldığımız eğitim bize ... mesleki ... gelişim anlamında olumlu bir katkı sağlamıştır. Eğitimde sürekli kendini yenilemekte olan bir öğretmen aynı zamanda günlük yaşantıdaki gelişmelerde de bu yeniliği takip etmek isteyecektir.”</p> <p>Bilimsel süreç becerisi “Çalışmalarda bilimsel bir yol takip edilmesi de gerek öğretmen olarak gerekse de çağdaş yaşamda bilimsel süreç becerisini kazandıracaktır. Bu durum hem kendimizi hem de etrafımızdaki kişi ve olayları daha tarafsız bir şekilde tanımamızı ve gözlemlememizi sağlayacaktır.”</p> <p>Kişisel gelişim “Aldığımız eğitim ... kişisel gelişim anlamında olumlu bir katkı sağlamıştır. Eğitimde sürekli kendini yenilemekte olan bir öğretmen aynı zamanda günlük yaşantıdaki gelişmelerde de bu yeniliği takip etmek isteyecektir.”</p> <p>Sürekli gelişim “Eğitimde sürekli kendini yenilemekte olan bir öğretmen aynı zamanda günlük yaşantıdaki gelişmelerde de bu yeniliği takip etmek isteyecektir.”</p>	<p>Öğretim yöntem ve teknikleri “Öğretme açısından dersi daha iyi nasıl anlatabileceğimin metotlarımın farkına varmamı sağladı.”</p> <p>Öz değerlendirme “... okul ortamımız ve öğrenci profilimiz çok kötü. Böyle bir ortamda kendimi istediğim kadar geliştiremediğimi düşünüyorum.”</p>	<p>Sorun çözme becerisi “Bu araştırma sorunlara çözüm bulma ve sorunu yönetme becerileri kazandırdı.”</p>	<p>Sürekli gelişim “... sürekli kendimi geliştirmem gerektiğini daha sabırlı, daha esnek olmam ve biraz daha fazla empati kurmam gerektiğini öğrendim.”</p> <p>Öz değerlendirme “Bu araştırma öncelikle özeleştiri yapmamı sağladı. Yaptığım hataları görmemi ve kendimi daha iyi tanımamı sağladı.”</p>	<p>Öz değerlendirme “Sorunlar karşısında kendini doğru olarak görme ve bunun sonucunda doğru değerlendirme yapmayı öğretti.”</p>	<p>Öğretim yöntem ve teknikleri “Öğretim yöntem ve teknikleri açısından ne gibi eksikliklerimiz olduğunu, kendimizi nasıl geliştirebileceğimizi görmemiz açısından etkili olmuştur.”</p>

eğitim ile kişisel ve mesleki gelişim anlamında olumlu bir etki sağlandığı ve s¼rekli gelişim ihtiyaçı dile getirilmiştir. Daha ¼nceki maddelerde de ifade edildiği ¼zere eylem araştırmaları ile ¼đretim y¼ntem ve tekniklerin geliştirilmesi konusunda farkındalık d¼zeyindeki artış olduğu ve sorunları ¼z¼m becerilerinin geliştiği belirtilmektedir. Son olarak, bu araştırmalar ile bilimsel s¼re ¼ becerisinin katkısına işaret edilmiştir.

EK F. EYLEM ARAŞTIRMASI DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

EK F.1. “EYLEM ARAŞTIRMASI PROJESİ İÇİN DEĞERLENDİRME ARACI” (İNGİLİZCE)

Action Research Rubric					
Component	5	4	3	2	1
**Step One: Identify the Problem, Target Students, and Data					
<i>Purpose of the Study</i>	Need/problem is clearly identified and supported with data. The AYP subgroups that were targeted are identified and an explanation for how they were targeted is clearly explained. A strong link between the data and a need to target the identified subgroup is given.	Need /problem is identified, supported with data. An AYP subgroup has been chosen and an explanation for how they were selected is given. The link between the problem, subgroup, and need to target the subgroup is adequate.	Need /problem is identified, somewhat supported with data. An AYP subgroup has been chosen and an explanation for how they were selected is given. The link between the problem, subgroup, and need to target the subgroup is unclear or weak.	Need and problem is unclear and is not supported with data. An AYP subgroup has been targeted, but an unclear explanation for how they were chosen is given.	Need and problem is unclear and is not supported with data. An AYP subgroup is not identified.
Step Two: Develop and Implement an Action Research Plan					
<i>Professional Collaboration and Resources</i>	Four or more professional resources are provided. Details regarding the titles of the workshops, articles, books, or websites or the names of the coaches or other individuals used as resources are adequate.	Three professional resources are provided. Details regarding the titles of the workshops, articles, books, or websites or the names of the coaches or other individuals used as resources are adequate.	Two professional resources are provided. Details regarding the titles of the workshops, articles, books, or websites or the names of the coaches or other individuals used as resources are adequate.	Two professional resources are provided. Details regarding the titles of the articles, books, or websites or the names of the coaches, workshop presenters, or other individuals used as resources are vague.	One professional resource is provided. Details regarding the title of the article, book, or website or the name of the coach, workshop presenter, or other individual used as a resource are vague. Ex: “an article about phonics”
<i>Plan</i>	Comprehensive information is provided. Setting and participants are clearly described. Procedures, timelines, materials, and type of data collection are fully described (can easily be replicated with what is provided). Multiple types of differentiation are established (resource, time, intensity, instruction, etc.).	Important information is provided but is not comprehensive through the entire document. Procedures, timelines, materials, and type of data collection are described (can be replicated). All of the tools are provided, but some of the specifics on how to administer them might be omitted. Differentiation is clearly established.	Important information is provided. Setting and participants are described. Procedures, timelines, materials, and type of data collection are described (can be replicated, but not all tools and information are provided). Differentiation is clearly established (resource, time, intensity, instruction, etc.).	Information is provided, but may seem unclear at points. Setting and participants are described. Procedures, timelines, materials, and type of data collection are provided. Some elements and their descriptions may be missing or confusing (difficult to replicate as written). Differentiation is not clearly established.	Information is limited. Setting and participants are not clearly described. Procedures, timelines, materials, and type of data collection are unclear (difficult to replicate as written). Differentiation is not clearly established.
Step Three: Collect Data					
<i>Data and Evidence Sources</i>	A minimum of three data and evidence sources. The sources include various types of assessments (tests, teacher observation, student work samples,	A minimum of three data and evidence sources are used. The sources include various types of assessments (tests, teacher observation, student work	A minimum of three data and evidence sources are used. Enough information is provided so that someone else could administer the instruments.	One or two data and evidence sources are used. There is enough information so that someone could replicate their use.	One data source or piece of evidence is mentioned. There are not enough specifics in the report to replicate the use of the instrument.

EK F.1. (devam)

	etc.) The reason that these data and evidence sources were chosen is explained. Enough information is provided so that their use can be replicated.	samples, etc.). Enough information is provided so that their use could be replicated.			
Action Research Rubric Continued					
Component	5	4	3	2	1
Step Four: Organize the Data					
<i>Results</i>	Research steps are clearly pinpointed including any modifications to the procedures. Three or more forms of data are discussed. Actual collected data are included and are accurately labeled, scored and dated. Well formatted, comprehensive data display is provided (i.e., graph, table, chart etc.). Narrative summarizes results and highlights salient features of collected data and data display.	References to research steps are included and modifications to the procedures are explained. Three or more forms of data are provided. Both student samples and a graphic display are provided (i.e., graph, table, chart etc.). They might be lacking labels, scores, and dates.	References to research steps are included. Three forms of data are discussed. Either student work samples or a graphic display is provided (i.e., graph, table, chart etc.). A narrative summary of the results is provided.	References to research steps are included. Data is referenced but is not provided in a graphic display or student work samples. Fewer than three forms of data are discussed. The narrative summary is limited.	Minimal references to research steps are included. Collected data is insufficient to answering the research question. Data are not clearly labeled or scored. Data are not summarized and no data display is presented. Narrative is limited and does not provide a summary of the results.
Step Five: Analyze the Data and Draw Conclusions					
<i>Instructional Decisions and Professional Reflection</i>	A clear explanation for how the action research will impact future decisions is provided. Implications and limitations of the project are fully discussed. There is a clear link between the data, analysis, and future instructional decisions. Clearly presented evidence shows growth as a teacher through this project.	A clear explanation for how the action research will impact future decisions is provided. An explanation for how the project impacted professional growth is provided. There is a clear link between the data, analysis, and future instructional decisions. The reflection elaborates on how professional growth has taken place as a result of the project.	A clear explanation of how the action research will impact future decisions in the classroom is provided. An explanation for how the project impacted professional growth is provided, but little elaboration is given.	An unclear explanation of how the action research will impact future decisions in the classroom is provided. The discussion of professional growth is not clearly linked to the data or analysis that was provided.	An unclear explanation of how the action research will impact future decisions in the classroom is provided. Discussion of professional growth is limited.
Step Six: Disseminate Findings					
<i>Sharing Results</i>	The teacher indicated sharing this project at the district level or beyond through presentations or publications in addition to the collaboration required at workshops	The teacher indicated sharing this project at the school level in addition to the collaboration required at workshops and the posting of the final project on the	The teacher indicated sharing this project with his/her grade level or team in addition to the collaboration required at workshops and the posting of the	The teacher indicated sharing this project with 1-3 other teachers in addition to the collaboration required at workshops and the posting of	The only indication of collaboration is sharing this project at the workshops provided as part of the required in-service workshops and the

Kaynak: *Adapted by Pearl, C. E. (2008) from Miller, K. J. (2000). Evaluation Instrument for Action Research Project.

**Action Research Steps adopted from Improving Student Learning through Classroom Action Research, Florida Department of Education, Bureau of Exceptional Education and Student Services (2004)

EK F.2. “EYLEM ARAŞTIRMASI PROJESİ İÇİN DEĞERLENDİRME ARACI”NIN KULLANILMASINA İLİŞKİN İZİN

Cynthia Pearl <Cynthia.Pearl@ucf.edu> 26 Eyl ☆

Alici: bana ▾

Hello Celai,

I would be very pleased to have you adapt the rubric for your study. You have my full consent. I would appreciate it if you would also note that my rubric was adapted from a rubric created by Dr. Kevin Miller, as it is cited in the Madden (2004) study on p.23. In reviewing the study, I see that what she has is an adaptation of my rubric. If you would like the original, I would be happy to look it up and send it to you. Your study sounds very interesting. I hope you will share the results with me when you have completed it. I have attached a guide that I currently use in a course that may be interesting to you. It was developed by Dr. Mary Little, also a member of our UCF faculty. Dr. Little has done extensive work in Action Research. I continue to include action research as a capstone assignment for graduate students.

Best Wishes,
Cynthia Pearl

Project ASD Director
Project SPD Director
College of Education
Department of Child, Family and Community Sciences
Phone: 407-823-1784
Fax: 407-823-3859

From: Celal Yiğit [celalyigit@gmail.com]
Sent: Saturday, September 26, 2015 4:25 AM
To: Cynthia Pearl
Subject: Permission to use and adapt Action Research rubric

...

EK F.3. “EYLEM ARAŞTIRMASI PROJESİ İÇİN DEĞERLENDİRME ARACI” (TÜRKÇE TERCÜMESİ)

EYLEM ARAŞTIRMASI RUBRİĞİ					
İÇERİK	5	4	3	2	1
Adım 1: Problemi Tanımlama, Hedef Öğrenciler ve Veri					
Çalışmanın Amacı	İhtiyaç/ problem net bir şekilde tanımlanır ve verilerle desteklenir. Hedeflenen Uygun Yıllık Süreç (UYS) tanımlanır ve nasıl hedeflendikleri net bir şekilde açıklanır. Alt grubu tanımlama ihtiyacı ve veri arasındaki güçlü bağ verilmiştir.	İhtiyaç/problem net bir şekilde tanımlanır ve verilerle desteklenir. UYS alt grubu seçilir ve nasıl seçildiklerine dair açıklama verilir. Problem, alt grup ve alt grubu hedefleme ihtiyacı arasındaki bağlantı yeterlidir.	İhtiyaç/problem tanımlanır ve verilerle bir miktar desteklenir. UYS seçilir ve nasıl seçildiklerine dair açıklama verilir. Problem, alt grup ve hedefleme arasındaki bağlantı net değildir ya da zayıftır.	İhtiyaç/problem net değildir ve verilerle desteklenmemiştir. UYS alt grup hedeflenmiştir, fakat nasıl seçildiklerine dair net olmayan bir açıklama verilmiştir.	İhtiyaç/problem net değildir ve verilerle desteklenmemiştir. UYS alt grubu tanımlanmamıştır.
Adım 2: Eylem Araştırması Planı Geliştirme ve Uygulama					
Profesyonel İşbirliği ve Kaynaklar	Dört ya da daha fazla profesyonel kaynak sağlanmıştır. Çalıştay, makale, kitap, web sayfaları ya da kaynak olarak kullanılan bireyler hakkındaki detaylar yeterlidir.	Üç profesyonel kaynak sağlanmıştır. Çalıştay, makale, kitap, web sayfaları ya da kaynak olarak kullanılan bireyler hakkındaki detaylar yeterlidir.	İki profesyonel kaynak sağlanmıştır. Çalıştay, makale, kitap, web sayfaları ya da kaynak olarak kullanılan bireyler hakkındaki detaylar yeterlidir.	İki profesyonel kaynak sağlanmıştır. Makale başlıkları, kitaplar, web sayfaları, koç/danışmanların isimleri, çalıştay sunumu yapan kişiler veya kaynak olarak kullanılan kişiler hakkındaki detaylar belirsizdir.	Bir profesyonel kaynak sağlanmıştır. Makale başlıkları kitap web sayfası koç/danışmanın ismi çalıştay sunumu yapan veya kaynak olarak kullanılan kişi hakkındaki detaylar belirsizdir. Örneğin; “Sesle ilgili bir makale”
Planlama	Kapsamlı bilgi sağlanmıştır. Ortam ve katılımcılar net bir şekilde açıklanmıştır. Prosedürler, zaman çizelgeleri, materyaller ve veri toplama türü tam olarak açıklanmıştır. (sağlananlarla kolaylıkla yer değiştirebilir). Çoklu farklılaştırma türleri belirlenmiştir. (kaynak, zaman, yoğunluk, öğretim gibi).	Önemli bilgiler sağlanmıştır fakat tüm doküman boyunca kapsamlı değildir. Prosedürler, zaman çizelgeleri, materyaller, veri toplama türü açıklanmıştır. (yer değiştirebilir fakat tüm araçlar ve bilgi sağlanmamıştır.) farklılaştırma açık bir şekilde belirlenmiştir (kaynak, zaman yoğunluk öğretim gibi)	Önemli bilgiler sağlanmıştır. Ortam ve katılımcılar açıklanmıştır. Prosedürler zaman çizelgeleri materyaller ve veri toplama türü açıklanmıştır. (yer değiştirebilir fakat tüm araçlar ve bilgi sağlanmamıştır) farklılaştırma açık bir şekilde belirlenmiştir.(kaynak, zaman yoğunluk öğretim gibi)	Bilgi sağlanmıştır fakat bazı noktalarda belirsizleşebilir. Ortam ve katılımcılar açıklanmıştır. Prosedürler zaman çizelgeleri materyaller ve veri toplama türü sağlanmıştır. Bazı elementler ve açıklamaları eksik ya da kafa karıştırıcı olabilir. (yazıldığı gibi yer değiştirmesi zordur) farklılaştırma açık bir şekilde belirlenmemiştir.	Bilgi sınırlıdır. Ortam ve katılımcılar net bir şekilde açıklanmamıştır. Prosedür zaman çizelgesi materyal ve veri toplama türü net değildir. (yazıldığı gibi yer değiştirmesi zordur) farklılaştırma açık bir şekilde belirlenmemiştir

EK F.3. (devam)

Adım 3: Veri Toplama					
Veri ve Kanıt Kaynakları	En az üç veri ve kanıt kaynakları. Kaynaklar çeşitli değerlendirme türlerini kapsar(testler, öğretmen gözlemi, öğrenci çalışma örnekleri gibi). Seçilen veri ve kanıt kaynaklarının sebebi açıklanmıştır. Yeterli bilgi sağlanmıştır. Böylece kullanımları yer değiştirebilir.	En az üç veri ve kanıt kaynakları kullanılır. Kaynaklar çeşitli değerlendirme türlerini kapsar (testler, öğretmen gözlemi, öğrenci çalışma örnekleri gibi) yeterli bilgi sağlanmıştır böylece kullanımları yer değiştirebilir.	En az üç veri ve kanıt kaynakları kullanılır. Yeterli bilgi sağlanmıştır böylece herhangi biri araçları uygulayabilir.	Bir ya da iki veri ve kanıt kaynakları kullanılır. Yeterli bilgi vardır ve birisi bilginin kullanımını değiştirebilir.	Bir veri kaynağı ya da kanıt parçasından bahsedilir. Aracın kullanımının yerini değiştirmek için raporda yeterli detay yoktur.
Adım 4: Veriyi Düzenleme					
Sonuçlar	Prosedürlerdeki herhangi bir değişikliği de kapsayan araştırma adımları, net bir şekilde belirlenmiştir. Üç ya da daha fazla veri formu tartışılır. Gerçekte toplanan veri dahil edilir, doğru bir şekilde etiketlenir, puanlanır ve tarih verilir. İyi bir formatta olan ve kapsamlı bilgi gösterilir (örneğin grafik, tablo, çizelge gibi.). Öyküleme sonuçları özetler ve toplanan veri ve veri gösteriminin göze çarpan özelliklerini vurgular.	Araştırma adımlarına ilişkin referanslar dahil edilir ve prosedürlere ait değişiklikler açıklanır. Her iki öğrenci örnekleri ve grafik gösterimi sağlanır (örneğin grafik, tablo çizelge gibi). Etiketleri, puanları ve tarihleri eksik olabilir.	Araştırma adımlarına ilişkin referanslar dahil edilir. Öğrenci çalışma örnekleri ya da grafik gösterimi sağlanır(örneğin grafik, tablo çizelge gibi) Sonuçların hikaye tarzında anlatımı sağlanır.	Araştırma adımlarına ilişkin referanslar dahil edilir. Veri referanslandırılır fakat grafik gösterimi veya öğrenci çalışma örnekleri sağlanmaz. Üçten daha az veri formu tartışılır. Öyküleyici özet sınırlıdır.	Araştırma adımlarına ilişkin en az düzeyde referans dahil edilir. Toplanan veri araştırma sorularını cevaplamak için yetersizdir. Veri net bir şekilde etiketlenmez veya puanlanmaz. Veri özetlenmez ve hiçbir veri gösterimi sunulmaz. Öyküleme sınırlıdır ve sonuçların özetini sağlamaz.

EK F.3. (devam)

Adım 5: Veri Analizi ve Sonuca varma					
Öğretimsel kararlar ve mesleki yansıma	Eylem araştırmasının gelecek kararlarını nasıl etkileyeceğine ilişkin net bir açıklama sağlanır. Proje izlenimleri veya sınırlamaları tam olarak tartışılır. Veri, analiz, ve gelecekteki öğretimsel kararlar arasında net bir bağlantı vardır. Net bir şekilde sunulan kanıt bu proje süresince öğretmen olarak gelişimi gösterir.	Eylem araştırmasının gelecek kararlarını nasıl etkileyeceğine ilişkin net bir açıklama sağlanır. Projenin profesyonel gelişimi nasıl etkilediğine ilişkin bir açıklama sağlanır. Veri, analiz, ve gelecekteki öğretimsel kararlar arasında net bir bağlantı vardır. Yansıma, proje sonucu olarak profesyonel gelişimin nasıl oluştuğunu ayrıntılı bir şekilde inceler.	Eylem araştırmasının sınıf ortamında gelecek kararlarının nasıl etkileyeceğine ilişkin net bir açıklama sağlanır. Projenin profesyonel gelişimi nasıl etkilediğine ilişkin bir açıklama sağlanır fakat çok az ayrıntı mevcuttur.	Eylem araştırmasının sınıf ortamında gelecek kararlarını nasıl etkileyeceğine ilişkin sağlanan açıklama, net değildir. Profesyonel gelişimle ilgili tartışmalar, sağlanan veri ya da analizle net bir şekilde bağlantılı değildir.	Eylem araştırmasının sınıf ortamında gelecek kararlarını nasıl etkileyeceğine ilişkin sağlanan açıklama net değildir. Profesyonel gelişim tartışması sınırlıdır.
Adım 6: Bulguları Yaygınlaştırma					
Sonuçları Paylaşma	Bölge web sayfasında gösterilen ve çalıştaylarda gerekli olan işbirliğine ek olarak bölge düzeyinde ya da ötesinde yapılan yayınlar ya da sunumlar. Eylem araştırmasının gelecek kararlarını nasıl etkileyeceğine dair kapsamlı açıklama sağlanır. Eylem araştırması yoluyla keşfedilen gelecek konuları analizlerle önerilir.	Çalıştaylarda ve bölge web sayfasında yayınlama sırasında gerekli olan işbirliğine ek olarak projenin okul düzeyinde öğretmen paylaşımı	Çalıştaylarda ve bölge web sayfasında yayınlama sırasında gerekli olan işbirliğine ek olarak projenin sınıf/ekip düzeyinde öğretmen paylaşımı	Çalıştaylarda ve bölge web sayfasında yayınlama sırasında gerekli olan işbirliğine ek olarak projenin diğer 1-3 öğretmenle birlikte yapılan öğretmen paylaşımı	İşbirliğinin tek göstergesi, gerekli olan bölge web sayfası ve hizmet içi eğitim çalıştaylarının bir parçası olarak sağlanan çalıştaylardaki bir projenin paylaşımıdır.

EK F.4. “EYLEM ARAŞTIRMASI PROJESİ İÇİN DEĞERLENDİRME ARACI” (TÜRKÇE’DEN İNGİLİZCE’YE TERCÜME)

ACTION RESEARCH RUBRIC					
COMPONENT	5	4	3	2	1
Step 1: Identifying the Problem, Target Students and Data					
Aim of the Study	Need / Problem is clearly defined and supported with data. Targeted Proper Yearly Progress (TPYP) is defined and how it is targeted is clearly defined. Strong link between the need to define sub-group and data is provided.	Need / Problem is clearly defined and supported with data. TPYP sub-group is selected and an explanation regarding how they are selected is provided. The link between problem, sub-group and the need to target sub-group is adequate.	Need/problem is defined and supported some data. TPYP is elected and an explanation regarding how they are selected is provided. The link between problem, sub-group and the need to target sub-group is not clear or weak.	Need/problem is not clear and not supported data. A TPYP sub-group is targeted, but an unclear explanation regarding how they are selected is provided.	Need/problem is not clear and not supported data. A TPYP sub-group is not defined.
Step 2: Devising and Implementing an Action Research Plan					
Professional Collegiality and Resources	Four or more professional resources are provided. Details regarding workshops, articles, books, websites or individuals used as resources are adequate.	Three professional resources are provided. Details regarding workshops, articles, books, websites or individuals used as resources are adequate.	Two professional resources are provided. Details regarding workshops, articles, books, websites or individuals used as resources are adequate.	Two professional resources are provided. Details regarding article titles, books, websites, names of coaches/consultants, workshop presenters or individuals used as resources are ambiguous.	One professional resource is provided. Details regarding article titles, books, websites, names of coaches/consultants, workshop presenters or individuals used as resources are ambiguous. For example; “An article about phonics”
Planning	Comprehensive information is provided. Setting and participants are clearly defined. Procedures, timeline, materials and types of data collection are fully described (can be easily replaced with what is provided). Varied differentiation types are determined (resources, time, intensity, instruction, etc.).	Significant information is provided, yet not comprehensive throughout the whole document. Procedures, timeline, materials and types of data collection are described (can be replaced but not all the tools and information are provided). Differentiation is not clearly determined (resources, time, intensity, instruction, etc.).	Significant information is provided. Setting and participants are defined. Procedures, timeline, materials and types of data collection are described (can be replaced but not all the tools and information are provided). Differentiation is not clearly determined (resources, time, intensity, instruction, etc.).	Information is not provided, yet could be vague at some points. Setting and participants are defined. Procedures, timeline, materials and types of data collection are described. Some elements and explanations could be missing or confusing (difficult to replace as it is written). Differentiation is not clearly determined	Information is limited. Setting and participants are not clearly defined. . Procedures, timeline, materials and types of data collection are not clear (difficult to replace as it is written). Differentiation is not clearly determined

EK F.4. (devam)

Step 3: Data Collection					
Data and Sources of Evidence	At least three data and sources of evidence. Sources include varied types of assessment (tests, teacher observation, samples of students' works, etc.) The reason for selected data and sources of evidence is explained. Adequate information is provided. Thus, their use can be replaced.	At least three data and sources of evidence are used. Sources include varied types of assessment (tests, teacher observation, samples of students' works, etc.). Adequate information is provided. Thus, their use can be replaced.	At least three data and sources of evidence are used. Adequate information is provided. Thus, anyone can implement tools.	One or two data and sources of evidence are used. There is adequate information and somebody can replace use of information.	Source of data or piece of evidence is mentioned. There are not enough details in the report to replace the use of the tool.
Step 4: Organizing Data					
Results	Research steps including changes in procedures are clearly specified. Three or more data forms are discussed. Data collected actually are included, labelled correctly, marked and dated. Comprehensive information in a good format is displayed (eg. Graphics, tables, charts, etc.). Narration summarizes results and emphasizes collected data and outstanding features of data display.	References regarding research steps are included and changes as to procedures are explained. Both students samples and graphics display are provided (eg. Graphics, tables, charts, etc.). They may lack labels, points and dates.	References regarding research steps are included. Student work samples or graphics display are provided (eg. Graphics, tables, charts, etc.). It is ensured that results are presented as narration.	References regarding research steps are included. Data are referenced, but graphics display or student work samples cannot be provided. Fewer than three data forms are discussed. Narrative summary is limited.	Minimum reference regarding research steps are included. Collected data are not enough to answer research questions. Data are not clearly labelled or marked. Data are not summarized and no data display is provided. Narration is limited and summary of results is not provided.
Step 5: Data Analysis and Drawing Conclusions					
Instructional decision and professional reflection	A clear explanation regarding how action research will affect future decisions is provided. Project impressions and limitations are fully discussed. There is a clear link among data, analysis and future instructional decisions. Evidence presented clearly shows a teacher's improvement during this project.	A clear explanation regarding how action research will affect future decisions is provided. An explanation regarding how the project has influenced professional development is provided. There is a clear link among data, analysis and future instructional decisions. Reflection refines how professional development has occurred a result of the project.in a detailed way as	A clear explanation regarding how action research will affect classroom setting is provided. How the project has affected professional development is provided, yet there are a few details.	The explanation regarding how action research will affect classroom setting is not clear. Discussions regarding professional development are not clearly linked to data or analysis.	The explanation regarding how action research will affect classroom setting is not clear. Professional development discussion is restricted.

EK F.4. (devam)

Step 6: Dissemination of Findings					
Sharing Results	Besides what is shown on the region’s website and cooperation required at workshops, there are publications or presentations at or beyond district level. Comprehensive explanation regarding how the action research will affect future decisions is provided. Future topics discovered through action research are suggested by the analyses.	In addition to cooperation required during posting on workshops or district websites, the teacher has shared the project at school level.	In addition to cooperation required during posting on workshops or district websites, the teacher has shared the project at the grade level or with the team.	In addition to cooperation required during posting on workshops or district websites, the teacher has shared with 1-3 other teachers.	The only indicator of cooperation is that the teacher has shared the project at the workshop as a part of required educational workshops and district’s website.
<p>*Adapted by Pearl, C. E. (2008) from Miller, K. J. (2000). <i>Evaluation Instrument for Action Research Project</i>. **Action Research Steps adopted from <i>Improving Student Learning through Classroom Action Research</i>, Florida Department of Education, Bureau of Exceptional Education and Student Services (2004)</p>					

EK F.5. “EYLEM ARAŞTIRMASI PROJESİ İÇİN DEĞERLENDİRME ARACI” ORJİNAL İNGİLİZCE VE TERCÜME İNGİLİZCE DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI KARŞILAŞTIRMASINA DAİR NOTLAR

PURPOSE : THE 'REASON' FOR THE STUDY
 AIM : THE 'GOAL' OF THE STUDY

IDENTIFIED : 'DISCOVERED', 'ISOLATED'

DEFINED : THE LIMITS ~~OF~~ OF THE PROBLEM ARE DETERMINED AND EXPLAINED ADEQUATELY

TARGET ≠ DEFINE

'DETERMINED' AND ESTABLISHED HAVE THE SAME MEANING IN THIS CONTEXT, BUT IN RELATION TO 'PLAN', 'ESTABLISH' IS THE STRONGER WORD.

REPLICATE - REPRODUCE
 REPLACE - SUBSTITUTE

NARRATION - TOLD OR RECOUNTED

NARRATIVE - THE MAIN 'THRUST' OF THE ARGUMENT, THE 'DIRECTION'

IMPRESSIONS - WHAT IS GARNERED OR DERIVED FROM THE PROJECT

IMPLICATIONS - WHAT MAY OR MAY NOT NEED TO OCCUR AS A RESULT OF THE STUDY

EK F.5. (devam)

Action Research Rubric					
Component	5	4	3	2	1
Step One: Identify the Problem, Target Students, and Data					
Purpose of the Study	Need/problem is clearly identified and supported with data. The AYP subgroups that were targeted are identified and an explanation for how they were targeted is clearly explained. A strong link between the data and a need to target the identified subgroup is given.	Need/problem is identified, supported with data. An AYP subgroup has been chosen and an explanation for how they were selected is given. The link between the problem, subgroup, and need to target the subgroup is adequate.	Need/problem is identified, somewhat supported with data. An AYP subgroup has been chosen and an explanation for how they were selected is given. The link between the problem, subgroup, and need to target the subgroup is unclear or weak.	Need and problem is unclear and is not supported with data. An AYP subgroup has been targeted, but an unclear explanation for how they were chosen is given.	Need and problem is unclear and is not supported with data. An AYP subgroup is not identified.
Step Two: Develop and Implement an Action Research Plan					
Professional Collaboration and Resources	Four or more professional resources are provided. Details regarding the titles of the workshops, articles, books, or websites or the names of the coaches or other individuals used as resources are adequate.	Three professional resources are provided. Details regarding the titles of the workshops, articles, books, or websites or the names of the coaches or other individuals used as resources are adequate.	Two professional resources are provided. Details regarding the titles of the workshops, articles, books, or websites or the names of the coaches or other individuals used as resources are adequate.	Two professional resources are provided. Details regarding the titles of the articles, books, or websites or the names of the coaches, workshop presenters, or other individuals used as resources are vague.	One professional resource is provided. Details regarding the title of the article, book, or website or the name of the coach, workshop presenter, or other individual used as a resource are vague. Ex: "an article about phonics"
Plan	Comprehensive information is provided. Setting and participants are clearly described. Procedures, timelines, materials, and type of data collection are fully described (can easily be replicated with what is provided). Multiple types of differentiation are established (resource, time, intensity, instruction, etc.).	Important information is provided but is not comprehensive through the entire document. Procedures, timelines, materials, and type of data collection are described (can be replicated). All of the tools are provided, but some of the specifics on how to administer them might be omitted. Differentiation is clearly established.	Important information is provided. Setting and participants are described. Procedures, timelines, materials, and type of data collection are described (can be replicated, but not all tools and information are provided). Differentiation is clearly established (resource, time, intensity, instruction, etc.).	Information is provided, but may seem unclear at points. Setting and participants are described. Procedures, timelines, materials, and type of data collection are provided. Some elements and their descriptions may be missing or confusing (difficult to replicate as written). Differentiation is not clearly established.	Information is limited. Setting and participants are not clearly described. Procedures, timelines, materials, and type of data collection are unclear (difficult to replicate as written). Differentiation is not clearly established.
Step Three: Collect Data					
Data and Evidence Sources	A minimum of three data and evidence sources are used. The sources include various types of assessments (tests, teacher observation, student work samples,	A minimum of three data and evidence sources are used. The sources include various types of assessments (tests, teacher observation, student work	A minimum of three data and evidence sources are used. Enough information is provided so that someone else could administer the instruments.	One or two data and evidence sources are used. There is not enough information so that someone could replicate their use.	One data source or piece of evidence is mentioned. There are not enough specifics in the report to replicate the use of the instrument.

Action Research Rubric Continued					
Component	5	4	3	2	1
Step Four: Organize the Data					
Results	Research steps are clearly pinpointed including any modifications to the procedures. Three or more forms of data are discussed. Actual collected data are included and are accurately labeled, scored and dated. Well formatted, comprehensive data display is provided (i.e., graph, table, chart etc.). Narrative summarizes results and highlights salient features of collected data and data display.	References to research steps are included and modifications to the procedures are explained. Three or more forms of data are provided. Both student samples and a graphic display are provided (i.e., graph, table, chart etc.). They might be lacking labels, scores, and dates.	References to research steps are included. Three forms of data are discussed. Either student work samples or a graphic display is provided (i.e., graph, table, chart etc.). A narrative summary of the results is provided.	References to research steps are included. Data is referenced but is not provided in a graphic display or student work samples. Fewer than three forms of data are discussed. The narrative summary is limited.	Minimal references to research steps are insufficient to answering the research question. Data are not clearly labeled or scored. Data are not summarized and no data display is presented. Narrative is limited and does not provide a summary of the results.
Step Five: Analyze the Data and Draw Conclusions					
Instructional Decisions and Professional Reflection	A clear explanation for how the action research will impact future decisions is provided. Implications and limitations of the project are fully discussed. There is a clear link between the data, analysis, and future instructional decisions. Clearly presented evidence shows growth as a teacher through this project.	A clear explanation for how the action research will impact future decisions is provided. An explanation for how the project impacted professional growth is provided. There is a clear link between the data, analysis, and future instructional decisions. The reflection elaborates on how professional growth has taken place as a result of the project.	A clear explanation of how the action research will impact future decisions in the classroom is provided. An explanation for how the project impacted professional growth is provided, but little elaboration is given.	An unclear explanation of how the action research will impact future decisions in the classroom is provided. The discussion of professional growth is not clearly linked to the data or analysis that was provided.	An unclear explanation of how the action research will impact future decisions in the classroom is provided. Discussion of professional growth is limited.
Step Six: Disseminate Findings					
Sharing Results	The teacher indicated sharing this project at the district level or beyond through presentations or publications in addition to the collaboration required at workshops	The teacher indicated sharing this project at the school level in addition to the collaboration required at workshops and the posting of the final project on the	The teacher indicated sharing this project with his/her grade level or team in addition to the collaboration required at workshops and the posting of the	The teacher indicated sharing this project with 1-3 other teachers in addition to the collaboration required at workshops and the posting of	The only indication of collaboration is sharing this project at the workshops provided as part of the required in-service workshops and the

EK F.5. (devam)

and the posting of the final project on the district website. Comprehensive explanation for how the action research will impact future decisions provided. Future topics that may be explored through action research are suggested by the analysis.	district website.	final project on the district website.	the final project on the district website.	district website.
---	-------------------	--	--	-------------------

*Adapted by Pearl, C. E. (2008) from Miller, K. J. (2000). *Evaluation Instrument for Action Research Project*.
**Action Research Steps adopted from *Improving Student Learning through Classroom Action Research*, Florida Department of Education, Bureau of Exceptional Education and Student Services (2004)

Step 1: Identifying the Problem, Target Students and Data					
Aim of the Study 1	Need / Problem is clearly defined and supported with data. Targeted Proper Yearly Progress (TPYP) is defined and how it is targeted is clearly defined. Strong link between the need to define sub-group and data is provided.	Need / Problem is clearly defined and supported with data. TPYP sub-group is selected and an explanation regarding how they are selected is provided. The link between problem, sub-group and the need to target sub-group is adequate.	Need/problem is defined and supported some data. TPYP is elected and an explanation regarding how they are selected is provided. The link between problem, sub-group and the need to target sub-group is not clear or weak.	Need/problem is not clear and not supported data. A TPYP sub-group is targeted, but an unclear explanation regarding how they are selected is provided.	Need/problem is not clear and not supported data. A TPYP sub-group is not defined.
Step 2: Devising and Implementing an Action Research Plan					
Professional Collegiality and Resources	Four or more professional resources are provided. Details regarding workshops, articles, books, websites or individuals used as resources are adequate.	Three professional resources are provided. Details regarding workshops, articles, books, websites or individuals used as resources are adequate.	Two professional resources are provided. Details regarding workshops, articles, books, websites or individuals used as resources are adequate.	Two professional resources are provided. Details regarding article titles, books, websites, names of coaches/consultants, workshop presenters or individuals used as resources are ambiguous.	One professional resource is provided. Details regarding article titles, books, websites, names of coaches/consultants, workshop presenters or individuals used as resources are ambiguous. For example: "An article about phonics"
Planning 2	Comprehensive information is provided. Setting and participants are clearly defined. Procedures, timeline, materials and types of data collection are fully described (can be easily replaced with what is provided). Varied differentiation types are determined (resources, time, intensity, instruction, etc.).	Significant information is provided, yet not comprehensive throughout the whole document. Procedures, timeline, materials and types of data collection are described (can be replaced but not all the tools and information are provided). Differentiation is not clearly determined (resources, time, intensity, instruction, etc.).	Significant information is provided. Setting and participants are defined. Procedures, timeline, materials and types of data collection are described (can be replaced but not all the tools and information are provided). Differentiation is not clearly determined (resources, time, intensity, instruction, etc.).	Information is not provided, yet could be vague at some points. Setting and participants are defined. Procedures, timeline, materials and types of data collection are described. Some elements and explanations could be missing or confusing (difficult to replace as it is written). Differentiation is not clearly determined	Information is limited. Setting and participants are not clearly defined. Procedures, timeline, materials and types of data collection are not clear (difficult to replace as it is written). Differentiation is not clearly determined

	Sources include varied types of assessment (tests, teacher observation, samples of students' works, etc.) The reason for selected data and sources of evidence is explained. Adequate information is provided. Thus, their use can be replaced.	Sources of evidence are used. Sources include varied types of assessment (tests, teacher observation, samples of students' works, etc.). Adequate information is provided. Thus, their use can be replaced.	Sources of evidence are used. Adequate information is provided. Thus, anyone can implement tools.	Sources of evidence are used. There is adequate information and somebody can replace use of information.	evidence is mentioned. There are not enough details in the report to replace the use of the tool.
Step 4: Organizing Data					
Results 4	Research steps including changes in procedures are clearly specified. Three or more data forms are discussed. Data collected actually are included, labelled correctly, marked and dated. Comprehensive information in a good format is displayed (eg. Graphics, tables, charts, etc.). Narration summarizes results and emphasizes collected data and outstanding features of data display.	References regarding research steps are included and changes as to procedures are explained. Both students samples and graphics display are provided (eg. Graphics, tables, charts, etc.). They may lack labels, points and dates.	References regarding research steps are included. Student work samples or graphics display are provided (eg. Graphics, tables, charts, etc.). It is ensured that results are presented as narration.	References regarding research steps are included. Data are referenced, but graphics display or student work samples cannot be provided. Fewer than three data forms are discussed. Narrative summary is limited.	Minimum reference regarding research steps are included. Collected data are not enough to answer research questions. Data are not clearly labelled or marked. Data are not summarized and no data display is provided. Narration is limited and summary of results is not provided.

EK F.5. (devam)

	research will affect future decisions is provided. Project impressions and limitations are fully discussed. There is a clear link among data, analysis and future instructional decisions. Evidence presented clearly shows a teacher's improvement during this project.	regarding how action research will affect future decisions is provided. An explanation regarding how the project has influenced professional development is provided. There is a clear link among data, analysis and future instructional decisions. Reflection refines how professional development has occurred a result of the project in a detailed way as	clear explanation regarding how action research will affect classroom setting is provided. How the project has affected professional development is provided, yet there are a few details.	The explanation regarding how action research will affect classroom setting is not clear. Discussions regarding professional development are not clearly linked to data or analysis.	The explanation regarding how action research will affect classroom setting is not clear. Professional development discussion is restricted.
Step 6: Dissemination of Findings					
Sharing Results	Besides what is shown on the region's website and cooperation required at workshops, there are publications or presentations at or beyond district level. Comprehensive explanation regarding how the action research will affect future decisions is provided. Future topics discovered through action research are suggested by the analyses.	In addition to cooperation required during posting on workshops or district websites, the teacher has shared the project at school level.	In addition to cooperation required during posting on workshops or district websites, the teacher has shared the project at the grade level or with the team.	In addition to cooperation required during posting on workshops or district websites, the teacher has shared with 1-3 other teachers.	The only indicator of cooperation is that the teacher has shared the project at the workshop as a part of required educational workshops and district's website.
<p>*Adapted by Peurl, C. E. (2008) from Miller, K. J. (2000). <i>Evaluation Instrument for Action Research Project</i>. **Action Research Steps adopted from <i>Improving Student Learning through Classroom Action Research</i>, Florida Department of Education, Bureau of Exceptional Education and Student Services (2004)</p>					

EK F.6. “EYLEM ARAŞTIRMASI PROJESİ İÇİN DEĞERLENDİRME ARACI” (TÜRKÇE’DEN İNGİLİZCE’YE TERCÜMENİN SON HALİ)

ACTION RESEARCH RUBRIC					
COMPONENT	5	4	3	2	1
Step 1: Identifying the Problem, Target Students and Data					
Purpose of the Study	Need / Problem is clearly identified and supported with data. Targeted Proper Yearly Progress (TPYP) is defined and how it is targeted is clearly identified. Strong link between the need to define sub-group and data is provided.	Need / Problem is clearly defined and supported with data. TPYP sub-group is selected and an explanation regarding how they are selected is provided. The link between problem, sub-group and the need to target sub-group is adequate.	Need/problem is defined and supported some data. TPYP is elected and an explanation regarding how they are selected is provided. The link between problem, sub-group and the need to target sub-group is not clear or weak.	Need/problem is not clear and not supported data. A TPYP sub-group is targeted, but an unclear explanation regarding how they are selected is provided.	Need/problem is not clear and not supported data. A TPYP sub-group is not defined.
Step 2: Devising and Implementing an Action Research Plan					
Professional Collaboration and Resources	Four or more professional resources are provided. Details regarding workshops, articles, books, websites or individuals used as resources are adequate.	Three professional resources are provided. Details regarding workshops, articles, books, websites or individuals used as resources are adequate.	Two professional resources are provided. Details regarding workshops, articles, books, websites or individuals used as resources are adequate.	Two professional resources are provided. Details regarding article titles, books, websites, names of coaches/consultants, workshop presenters or individuals used as resources are ambiguous.	One professional resource is provided. Details regarding article titles, books, websites, names of coaches/consultants, workshop presenters or individuals used as resources are ambiguous. For example; “An article about phonics”
Planning	Comprehensive information is provided. Setting and participants are clearly defined. Procedures, timeline, materials and types of data collection are fully described (can easily be replicated with what is provided). Varied differentiation types are established (resources, time, intensity, instruction, etc.).	Significant information is provided, yet not comprehensive throughout the whole document. Procedures, timeline, materials and types of data collection are described (can be replaced but not all the tools and information are provided). Differentiation is clearly determined.	Significant information is provided. Setting and participants are defined. Procedures, timeline, materials and types of data collection are described (can be replaced but not all the tools and information are provided). Differentiation is clearly determined (resources, time, intensity, instruction, etc.).	Information is not provided, yet could be vague at some points. Setting and participants are defined. Procedures, timeline, materials and types of data collection are described. Some elements and explanations could be missing or confusing (difficult to replicate as it is written). Differentiation is not clearly determined	Information is limited. Setting and participants are not clearly defined. . Procedures, timeline, materials and types of data collection are not clear (difficult to replace as it is written). Differentiation is not clearly determined

EK F.6. (devam)

Step 3: Data Collection					
Data and Sources of Evidence	At least three data and sources of evidence. Sources include varied types of assessment (tests, teacher observation, samples of students' works, etc.) The reason for selected data and sources of evidence is explained. Adequate information is provided. Thus, their use can be replicated.	At least three data and sources of evidence are used. Sources include varied types of assessment (tests, teacher observation, samples of students' works, etc.). Adequate information is provided. Thus, their use can be replicated.	At least three data and sources of evidence are used. Adequate information is provided. Thus, anyone can implement tools.	One or two data and sources of evidence are used. There is adequate information and somebody can replace use of information.	Source of data or piece of evidence is mentioned. There are not enough details in the report to replace the use of the tool.
Step 4: Organizing Data					
Results	Research steps including changes in procedures are clearly specified. Three or more data forms are discussed. Data collected actually are included, labelled correctly, marked and dated. Comprehensive information in a good format is displayed (eg. Graphics, tables, charts, etc.). Narrative summarizes results and emphasizes collected data and outstanding features of data display.	References regarding research steps are included and changes as to procedures are explained. Both students samples and graphics display are provided (eg. Graphics, tables, charts, etc.). They may lack labels, points and dates.	References regarding research steps are included. Student work samples or graphics display are provided (eg. Graphics, tables, charts, etc.). A summary of the results is provided in the form of a narrative.	References regarding research steps are included. Data are referenced, but graphics display or student work samples cannot be provided. Fewer than three data forms are discussed. Narrative summary is limited.	Minimum reference regarding research steps are included. Collected data are not enough to answer research questions. Data are not clearly labelled or marked. Data are not summarized and no data display is provided. Narrative is limited and summary of results is not provided.
Step 5: Data Analysis and Drawing Conclusions					
Instructional decision and professional reflection	A clear explanation regarding how action research will affect future decisions is provided. Project implications and limitations are fully discussed. There is a clear link among data, analysis and future instructional decisions. Evidence presented clearly shows a teacher's improvement during this project.	A clear explanation regarding how action research will affect future decisions is provided. An explanation regarding how the project has influenced professional development is provided. There is a clear link among data, analysis and future instructional decisions. Reflection refines how professional development has occurred a result of the project.in a detailed way as	A clear explanation regarding how action research will affect classroom environment is provided. How the project has affected professional development is provided, yet there are few details.	The explanation regarding how action research will affect classroom setting is not clear. Discussions regarding professional development are not clearly linked to data or analysis.	The explanation regarding how action research will affect classroom setting is not clear. Professional development discussion is restricted.

EK F.6. (devam)

Step 6: Dissemination of Findings					
Sharing Results	Besides what is shown on the region's website and cooperation required at workshops, there are publications or presentations at or beyond district level. Comprehensive explanation regarding how the action research will affect future decisions is provided. Future topics discovered through action research are suggested by the analysis.	In addition to cooperation required during posting on workshops or district websites, the teacher has shared the project at school level.	In addition to cooperation required during posting on workshops or district websites, the teacher has shared the project at the grade level or with the team.	In addition to cooperation required during posting on workshops or district websites, the teacher has shared with 1-3 other teachers.	The only indicator of cooperation is that the teacher has shared the project at the workshop as a part of required educational workshops and district's website.
<p>*Adapted by Pearl, C. E. (2008) from Miller, K. J. (2000). <i>Evaluation Instrument for Action Research Project</i>.</p> <p>**Action Research Steps adopted from <i>Improving Student Learning through Classroom Action Research</i>, Florida Department of Education, Bureau of Exceptional Education and Student Services (2004)</p>					

EK G. ÖZGEÇMİŞ (CURRICULUM VITAE)

ÖZGEÇMİŞ

Celal Yiğit, 1978 yılında Gaziantep’te doğdu. 2001 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü’nden mezun oldu. Yüksek lisans derecesini “Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Çerçevesi ile İlköğretim 6. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Karşılaştırılmalı Analizi” başlıklı tezi ile Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dalı Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü’nden aldı. Eylem Araştırması, Sınıf Yönetimi, Çoklu Zeka, Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi, Öğrenen Özerkliği, Örgütsel Bağlılık, Öğretmenlerin Öğrenmeye Dair İnançları ve İnanç Ölçeği gibi konularda ulusal ve uluslararası dergilerde makaleleri yayımlanmış ve konferanslarda bildiri sunmuştur. Yabancı dil sınavlarına hazırlık alanında “Key Points for Exams in English”, “Paragraf Analizleri” ve “2007-2012 KPDS Çıkmış Sorular ve Analizleri” isimli kitapları yayımlanmıştır. Celal Yiğit ileri düzeyde İngilizce bilmektedir. 2001 yılında İngilizce öğretmeni olarak göreve başladığı Özel Sanko Okulları’ndan 2007 yılında Ölçme-Değerlendirme Bölüm Başkanı olarak atanmıştır. 2014 yılından beri ise aynı okulda Ölçme-Değerlendirme Direktörü olarak görev yapmaktadır.

CURRICULUM VITAE

Celal Yiğit was born in 1978 in Gaziantep. He graduated from the Department of Foreign Language Education, Faculty of Education at Middle East Technical University. He got his Master’s degree with the thesis paper entitled “Comparative Analysis of Common European Framework of Reference for Languages and the 6. Grade English Language” from the Department of Curriculum and Instruction, Graduate School of Social Sciences from Gaziantep University. He has articles in national and international journals and presentations submitted to the conferences regarding the issues as to Action Research, Classroom Management, Multiple Intelligences, CALL, Learner Autonomy, Organizational Commitment, Teachers’ Beliefs, Belief Scale, etc. He has three published books entitled “Key Points for Exams in English”, “Paragraf Analizleri” ve “2007-2012 KPDS Çıkmış Sorular ve Analizleri”. He has advanced level of English. He was appointed as the Head of the Department of Measurement and Evaluation in 2007 at Sanko Private Schools, where he started working as an English teacher in 2001. He has been working as the Director of Measurement and Evaluation at the same school.