

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN HİZMET İÇİ EĞİTİMDE EYLEM ARAŞTIRMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ¹

Canan KOÇ*

Özet: Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde eylem araştırmasına ilişkin görüşlerinin saptanması amaçlanmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını 2012-2013 öğretim yılı güz döneminde Sivas Merkez ilçede iki farklı ilköğretim okulunda çalışmakta olan ve aktif öğrenmeyi uygulamaya dönük eylem araştırmasına katılan dört sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmış ve betimsel yöntemle analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde eylem araştırmasını, teori ve uygulamanın birleştirilmesi, mesleki gelişim, sistemli çalışma ve araştırma, öz değerlendirme ve yansıtma, meslektaş etkileşimi ve işbirliği, diğer öğretmenler üzerinde olumlu etkisi konularında yararlı buldukları saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin eylem araştırması sürecinde yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüşler, eylem araştırmasının kendilerine ek bir çalışma yükü getirmesi, kaygılarının artması ve çalışma takviminin aksamasıdır. Sınıf öğretmenleri eylem araştırmasının etkililiğini artırmak için öğretmenlere daha fazla doküman verilmesini, çalışma grubunun geniş olmasını, aynı okuldan katılımcıların sayılarının artırılmasını, çalışma takvimine uyulmasını, etkileşimi artırmak için internetin daha fazla kullanılmasını önermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmenleri, Hizmet İçi Eğitim, Eylem Araştırması.

The Opinions of Classroom Teachers On Action Research In-Service Training

Abstract: This study aims to identify classroom teachers' views on action research during in-service training. The participants of this study were four classroom teachers who were serving in two different primary schools located in the central district of the province of Sivas during the 2012-2013 fall semester, and who attended the action research regarding the implementation of the active

¹ Bu çalışma CÜBAP tarafından desteklenen EĞT029 nolu projenin bir bölümünden oluşmaktadır. Aynı zamanda bu çalışma; Öğretmen Eğitiminde Öğrenmeye Uluslararası Yeni Bakış Açılımları Konferansında (Diyarbakır, 2013) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

* Yrd. Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sivas.

learning model. Data were collected by means of semi-structured interviews, and analyzed by the descriptive method. As a result of this analysis, the pros and cons of action research, as defined by the participants of the study, were identified. As for the pros, class teachers stated that action research during in-service training contributed to combining theory and practice, professional development, systematic study and search, self-assessment and reflection, colleague interaction and cooperation, and creating a positive impact on other teachers. As for the cons, class teachers reported an increased workload, increased anxiety, and an interrupted work schedule. They recommended that more documents be provided to teachers, the working group be enlarged, the number of participants from the same school be increased, the work schedule be followed, and the Internet be used for increased interaction in order to boost the efficiency of action research.

Key Words: Classroom Teachers, In-Service Training, Action Research.

Giriş

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte bilginin katlanarak artması ve hızla yayılması öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin bakış açısında önemli değişiklikler oluşturmuştur. Eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme, yaşam boyu öğrenme gibi özellikler günümüz bireyinin sahip olması gereken özellikler olarak vurgulanmaktadır. Bu gelişmelere paralel olarak öğretmenin sorumlulukları ve rolleri de farklılaşmaktadır. Öğretmenin geçmişte olduğu gibi bilgi aktarması değil, öğrenmeye rehberlik etmesi, öğrencilerin öğrenme sürecindeki özerkliklerini, işbirliği yapmalarını ve bilgiyi yapılandırılmalarını kolaylaştırması ve desteklemesi beklenmektedir. Bu özellikler öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikleri etkilemiş, özellikle yaşam boyu öğrenme, mesleki profesyonelleşme gibi kavramlar öğretmen eğitimi ve öğretmen yeterlikleri kapsamında tartışılan kavramlar haline gelmiştir. Öğretmenlerin profesyonel gelişimi bir öğretmen olarak becerilerini, bilgilerini, uzmanlığını ve diğer özelliklerini geliştiren aktiviteleri içermektedir (OECD, 2009). Profesyonel gelişime ilişkin araştırma ve açıklama çabalarının merkezinde, profesyonel gelişimin, öğretmenin öğrenmesi, nasıl öğreneceğini öğrenmesi ve bilgilerini öğrencilerin gelişimine yararlı olacak şekilde uygulamaya dönüştürmesi gibi konular yer almaktadır (Avalos, 2011). Eğitim alanında yapılan yeniliklerin gerçekleştirilmesinde önemli bir role sahip olan öğretmenlerin, çağın gerektirdiği yaşam boyu öğrenen insan tipini yetiştirmeleri için önce kendilerinin yaşam boyu öğrenen olmaları gerekmektedir (Açıkgöz, 2011). Öğretmen yaşam boyu öğrenen, her fırsatı bir öğrenme kaynağı olarak değerlendiren ve kendisini sürekli yenileyip sınavan kişi olarak örnek olma durumundadır (Callahan ve diğ., 1995, Akt. Mustan, 2002).

Geleceğin her bakımdan donanımlı bireylerini yetiştirmeleri beklenen öğretmenlerin tüm alanlarda yaşanan gelişmelerin bir yansıması olan değişen görev, rol ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için hizmet öncesi eğitim yetersiz kalmakta (Gültekin & Çubukçu, 2008), öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak nitelikte hizmet içi eğitim etkinliklerine gereksinim duyulmaktadır. Öğretmenlerin niteliklerinin gelişmesi ve profesyonel bir kimlik kazanmaları, hizmet öncesinde aldıkları eğitimin çağdaş, yenilikçi ve problem çözme yeteneğini kazandırabilecek tarzda olması, hizmet içi eğitim sürecinin ise sürekli eksiklerini tamamlayacakları nitelikte olması ile mümkündür (MEB, 2008).

Hizmet içi eğitim genel olarak, özel ve tüzel kişilere ait iş yerlerinde, belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış veya çalışmakta olan kişilere, görevleriyle ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak üzere verilen eğitim (Akt. Öztürk ve Sancak, 2007) olarak tanımlanmaktadır. Yaşam boyu eğitimin bir gerçeği olarak hizmet içi eğitim, çalışanlara mesleklerinde daha başarılı, üretici ve mutlu olmasını sağlayacak bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmayı amaçlamaktadır (Erdem & Şimşek, 2013).

Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim, eğitimde amaçlanan niteliklerin öğrencilere kazandırılması için gerekli bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar ile bilimsel ve sosyo-ekonomik gerçekler ışığında eksikliği kanıtlanan mesleki bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların öğretmenlere kazandırılmasını hedefleyen süreçlerin bütünü olarak tanımlanabilir (Budak, 1998, Akt. Uçar ve İpek, 2006). Mesleğe yeni atanan öğretmenlerin kurumlarına uyum sağlaması, mesleki yeterlilik açısından hizmet öncesi eğitimin eksiklerinin tamamlanması, öğretim yaklaşımlarının geliştirilmesi, eğitim alanındaki yeniliklerin ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışların kazandırılması, eğitim sisteminin geliştirilmesi hizmet içi eğitimin belli başlı hedefleri olarak sıralanmaktadır (MEB, 1994).

Saban (2000), öğretmenlerin hizmet içi eğitime olan gereksinimlerini üç yaklaşımla açıklamaktadır: (1) *Profesyonel Öğretmen Yaklaşımı*: Topluma faydalı olacak ve aynı zamanda topluma yön verecek bireyleri yetiştirmek görevini üstlenen öğretmenlerin, bilinçli, yaratıcı, sorumlu ve aynı zamanda beden, zihin, ahlak ve duygu bakımından dengeli yeni nesiller yetiştirme sorumluluğunu yerine getirebilmeleri için profesyonel öğretmen kimliği kazanmaları gerekmektedir. (2) *Değişimsel Yaklaşım*: Çeşitli alanlardaki değişimler öğretmenlerin hizmet-öncesi eğitimleri ile uzun süre başarılı ve etkili olmaları mümkün olmamaktadır. Bundan dolayı da, öğretmenlerin hizmet-öncesi eğitimlerinden doğan eksikliklerin hizmet içi eğitimle karşılanması yoluna başvurulması gerekmektedir. (3) *Gelişimsel Yaklaşım*: Öğretmenler mesleki yaşamlarında çeşitli evrelerden geçerler ve her bir evrede de farklı ilgi ve gereksinimlere sahiptirler. Öğretmenlik yaşamına başladığı

andan itibaren öğretmenin ilgisi, merakı ve endişeleri belirli zamanlarda belirli noktalarda yoğunlaşır ve bu gibi yoğunlaşmalar da farklı hizmet içi eğitim modellerinin uygulanmasını gerekli kılmaktadır.

Ülkemizde örgütlü hizmet içi eğitime 1960 yılında başlanmış, ancak öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitim faaliyetlerindeki niceliksel artışa rağmen, bu faaliyetlerin hemen hepsi eğitimde süreklilik ve sistemlilik ilkelerini taşımamaktadır (Saban, 2000). Başka ülkelerde de öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin etkili olup olmadığı tartışılmaktadır (European Commission, 2007, Akt. Ioannidou-Koutselini & Patsalidou, 2014). Günel ve Tanrıverdi'nin (2014) dünyada ve Türkiye'de hizmet içi eğitimin tarihsel gelişiminin incelendiği çalışmalarında, yurtdışında bu alandaki çalışmaların 1930'lu yıllara dayandığı, Türkiye'de ise öğretmenlerin hizmet içi eğitimleriyle ilgili ilk akademik çalışmalara 1980'li yıllarda başlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin çalışmaların, hizmet içi eğitim programlarının etkililiğinin (Boydak Özan & Dikici, 2001; Özen, 2006; Nartgün, 2006; Erdem & Şimşek, 2013); öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin algı, görüş, tutum, ihtiyaç ve beklentilerinin belirlenmesine (Gültekin & Çubukçu, 2008; Baştürk, 2012; Karasolak, Tanrıseven & Yavuz Konakman, 2013; Ergin, Akseki & Deniz, 2012) yönelik olarak yapıldığı görülmektedir. Bu durum ülkemizde örgütlü hizmet içi eğitimin diğer ülkelere göre geç başlamasıyla birlikte hizmet içi eğitime ilişkin akademik çalışmaların da geç başladığını ve çalışma alanları bakımından da sınırlı olduğunu göstermektedir.

Yurtdışında 1980'li yıllardan itibaren öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde, etkili öğrenme ortamları için öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerini arttırmaya yönelik eğitimler gerçekleştirilmesine; boylamsal hizmet içi eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesine; meslektaş etkileşimine ve işbirlikli öğrenme ortamlarına; hizmet içi eğitimlerin çıktılarının ölçümlemesine; öğretmenlerin pedagojik ve epistemolojik hazırbulunuşluklarının işe koşulmasına, öğretmenlerin uygulama yapacakları öğrenme süreçlerini öğrenen olarak tecrübe etmesine, hizmet içi eğitimlerin öğretmen merkezli olmasına ve hizmet içi eğitimlerin öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkisinin ölçülmesine vurgu yapıldığı görülmektedir (Günel & Tanrıverdi, 2014).

Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin niteliklerini yükseltme ve kendi potansiyellerini tam olarak kullanma becerisi kazanmaları açısından önemli bir süreçtir (Seferoğlu, 2004). Ancak bu sürecin amacına ulaşması için çok iyi planlanması ve uygulanması gerekir. Öğretmen ancak bu sayede sürekli olarak kendini yenileyebilir ve çağın gerektirdiği eğitimsel etkinlikleri gerçekleştirebilir (Cerit, 2004, Akt. MEB, 2008). Johnson (2014) geleneksel hizmet içi eğitimlerin genellikle öğretmenlere uygulamalarını etkileyecek ya da bilgilerini artıracak yeterli zamanı ve aktiviteleri sağlamadığı için etkisiz

olduğunu ve hizmet içi eğitimlerin daha etkili olması için şunların gerekli olduğunu belirtmektedir: Daha uzun olmalı, çoklu oturumlarla gerçekleştirilmeli; öğretmenlerin bilgilerini şekillendirmelerini, özümsemelerini zenginleştirmeleri için aktif öğrenmeler içermelidir. Altrichter (2010) de geleneksel hizmet içi eğitim anlayışında bazı değişikliklerin olduğunu belirtmektedir. Bunlardan ilki öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerinde kendilerine sunulan ve daha sonra uygulamaları beklenen bilgilerin pasif alıcıları olarak değil, kendi hizmet içi eğitim etkinliklerinin aktif düzenleyicileri olarak görülmeleri gerektiği ile ilgilidir. Hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin değişen bir diğer bakış açısı ise öğretmenlerin eğitiminin sürekliliğinin sağlanması için sürenin uzun tutulması, öğretmenlerin uygulama etkinliklerini kapsayan seminerler arasındaki sürenin, öğrenme merkezleri olan okul ve öğretmenler odasının da bu bağlamda dikkate alınması gerekmektedir (Akt. Koç, 2014). Pek çok araştırma, iyi programlanmış hizmet içi eğitim etkinliklerinin önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, hizmet içi eğitim etkinlikleri, amaçlara uygun olarak ve katılanlara yarar sağlayacak bir biçimde planlanıp uygulanmalıdır (Okçabol, 2005).

Hayes (1995), öğretmenlerin hizmet içi eğitimine ilişkin yaptığı çalışmalar sonucunda aşağıdaki ilkeleri ortaya koymuştur:

- *Değişme yavaş bir süreçtir:* Öğretmenlerin mevcut rutinlerinin tehdit edilmesi, bir kendini koruma eylemi olarak yenilikleri derhal reddetmelerine yol açmaktadır.
- *Normatif yeniden eğitici stratejiler, davranışlardaki değişmeyi güvence altına alma olasılığı sunmaktadır:* Bu stratejiler bir yeniliğin altında yatan ilkelerle birlikte derinde yatan inançların incelenmesini sağlamaktadır.
- *Bütün öğretmen gelişim etkinlikleri sınıf merkezli olmalıdır:* Bu etkinlikler öğretmenlerin günlük okul durumlarıyla doğrudan ilişkili olarak ele alınmalıdır. Öğretmenler yapılmak istenen değişikliğin günlük sınıf süreçlerine etkisini görmeye ihtiyaç duymaktadırlar.
- *Öğretmenler kursların hazırlanmasında yer almazlar:* Öğretmenlerin hangi konuda ihtiyaçlarının olduğu belirlenmelidir.
- *Eğiticiler aynı zamanda kendileri öğretmen olmalıdırlar:* Hizmet içi Eğitici böylece kendi uygulamalarından örnekler verebilir.
- *Hizmet içi eğitim metodolojisi çoğunlukla iş- odaklı ve tümevarımsal olmalıdır:* Öğretmenlerin analitik becerileri geliştirilerek daha sonraki süreçte de gelişmeleri desteklenebilir.
- *Eğitim/gelişim oturumları katılımcıların varolan bilgilerine değer vermeli-dir:* Öğretmenlerin hizmet içi eğitim süreçlerine getirdikleri kuramsal bilgilerin anlaşılması için öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin görüşleri hakkında konuşmalarına fırsat verilmelidir.

- *Öğretmen gelişim etkinlikleri, öğretmenlerin yeniliğin arkasında yatan öğrenme öğretme sorunlarına ilişkin farkındalığını artırmalı ve derin analiz yapmalarına fırsatlar verilmelidir.*
- *Öğretmen gelişim oturumları, öğretmenlerin incelenen konu hakkındaki sonuçları genellemelerini sağlamalıdır. Öğretmenlerin derin analizler yoluyla konuyla ilgili bir dizi genellenebilir öğrenme-öğretme noktalarını ortaya çıkarmaları sağlanmalıdır.*
- *Öğretmenlerin öğrendiklerini uygulayabilecekleri uygun ortamlar sağlanmalıdır.*
- *Katılımcıların bilgi ve görüşlerini birbirleriyle paylaşmalarına olanaklar sunulmalıdır: Öğretmenlerin kendi aralarında işbirliği yapmaları desteklenmelidir.*
- *Katılımcıların kendi okullarındaki uygulamaları izlenmelidir: Kurslar, sınıf gözlemleri ve rehberlik birlikte yürütülmelidir.*

Leu ve Ginsburg (2011) EQUIP 1 (Educational Improvement Program) raporunda etkili öğretmen hizmet içi eğitim profesyonel gelişim programlarının geliştirilmesinde on anahtar ilke tanımlamaktadırlar: 1) Hizmet içi eğitim programlarının profesyonel gelişim sürecinin bir parçası olarak dikkate alınması; 2) Hizmet içi eğitim programlarının planlanması ve uygulanmasının öğretmenleri kapsamaması; 3) Programın içeriğinin tasarlanmasında pedagojik içerik bilgisinin vurgulanması; 4) Hizmet içi eğitim programlarının pedagojik tasarımı olarak aktif öğrenmenin yetişkinlere yönelik modellerinin kullanılması; 5) Öğretmen öğrenme toplulukları içinde yansıtıcı uygulama ve eylem araştırmasının oluşturulması; 6) Bütün öğretmenlere öğrenme olanaklarının sunulması ve çoğu hizmet içi eğitim programlarının okul ya da okul kümelerine dayandırılması; 7) Okul yöneticileri ve yerel müfettişlerin öğretimsel liderliğini kapsamaması; 8) Öğretmen hizmet içi eğitim programlarının, okul kalitesi için planlama ve denetlemede yer alan topluluk üyelerini içeren daha bütüncül bir okul gelişimi yaklaşımı ile birleştirilmesi; 9) Hizmet içi profesyonel gelişim programlarına başarılı katılımın, bakanlık ya da yerel otorite tarafından görülmesi; 10) Gerçekçi ve sürdürülebilir programların oluşturulmasında bütçe önerilerinin dikkate alınması.

Darling-Hammond, Chung Wei, Andree, Richardson ve Orphanos (2009) tarafından hazırlanan raporda etkili öğretmen gelişimi için bazı temel ilkeler vurgulanmaktadır: profesyonel gelişim yoğun, sürekli ve uygulamayla birleştirilmiş olmalıdır. Profesyonel gelişim öğrenci öğrenmesine ve özel program içeriğinin öğretime odaklanmalı, okul gelişimi öncelikleri ve hedefleri ile paralellik göstermeli, öğretmenler arasındaki iş ilişkilerini güçlendirmelidir. Hizmet içi eğitimin de temellerini oluşturan yetişkin öğrenme teorileri iş yerlerinde öğrenmeyi sağlayacak özel koşulları şöyle tanım-

lamaktadırlar: Bireylerin başkalarıyla birlikte çalışma ve başkalarından öğrenme olanakları; grup çalışması ve öğrenmede işbirliği; benzer koşullarda olan başkalarıyla birlikte çalışma ve öğrenme olanakları; çalışma rollerinde ve görevlerinde çeşitlilik, zorlayıcılık, özerklik ve seçeneklerin olması (Sandholtz, 2002).

Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitime ilişkin tartışmaların merkezinde, hizmet içi eğitim süreçlerinin süreklilik taşıması; hizmet içi eğitimin yapılandırılmasında öğretmenlerin aktif rol oynamaları; öğretmen gelişimini destekleyici, meslektaş işbirliğini ve etkileşimini artırıcı nitelikte olması; öğretmenin mesleki deneyimlerini analiz etme becerilerini geliştirerek mesleki gelişimindeki sürekliliğin sağlanması; öğrenilenlerin uygulanması; öğrenciler üzerindeki etkilerinin ve öğretim ortamına yansımalarının incelenmesi gerektiği görüşleri yer almaktadır. Son yıllarda hizmet içi eğitimde öğretmenlerin “öğretilenler” olarak değil “aktif öğrenenler” olarak yer almaları, hizmet içi eğitim süreçlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır (Sandholtz, 2002; Cherubini, Zambelli & Boscolo, 2002). Öğretmenlerin çağımızın gerektirdiği becerilere sahip olmaları ve bunları öğrencilere kazandırmaları gerekliliğinin yanı sıra, öğretim ortamlarında karşılaştıkları çok farklı ve karmaşık problemleri çözmede çeşitli kararlar almak durumundadırlar. Öğretmenlerin bu süreçleri etkili bir biçimde gerçekleştirebilmeleri, kendi uygulamalarını analiz edebilme ve kuramsal bilgilere dayandırabilme becerilerine bağlı olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarında, kendi öğretim süreçlerini araştırmaları ve sürekli geliştirmeleri yoluyla profesyonel gelişimlerinin sağlanmasının yanı sıra öğretimin kalitesinin de artırıldığı yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Johnson (2014), eylem araştırmasının mesleki gelişim ve büyümenin aracı olarak öğretmen hizmet içi eğitimlerinde kullanılabileceğini belirtmektedir.

Bir nitel araştırma yöntemi olarak ele alınan eylem araştırması, öğretmen eğitiminde de sıkça kullanılan bir yöntem haline gelmiştir. Eylem araştırmasının, öğretmen eğitiminde genellikle “araştırmacı olarak öğretmen” ya da “öğretmen araştırması” kavramlarıyla birlikte yer aldığı görülmektedir. Lytle ve Cochran-Smith (1990), öğretmen araştırmasını “öğretmen tarafından gerçekleştirilen kasıtlı ve sistemli sorgulama” olarak tanımlamaktadırlar (Henson, 1996). Öğretmen araştırması öğretmenlerin profesyonel gelişiminin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Öğretmen araştırması öğretmenlerin kendi sınıflarını, eğitimsel girişimlerin geliştirilmesini ve uygulanmasını, bu uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesini eleştirel olarak incelemeleridir (Knight, Boudah & Groce, 1998, Akt. Henson, 2001).

Eylem araştırması ilk kez 1940’larda toplum ruh bilimci Kurt Lewin tarafından insanların eylemlerini anlama, değiştirme, önyargıları en aza in-

dirgeme ve demokratik davranışları artırma gibi amaçlar için sosyal bilimlerde kullanılmıştır (Yalaza Atay, 2003). Kurt Lewin eylem araştırmasına ilişkin ilk görüşlerini yaklaşık 1934'te ortaya koymuş, 1940'ların başlarında bir dizi uygulamalar sonunda özelliklerini tanımlamıştır. Lewin, "eylemsiz araştırmanın araştırmasız eylemin olmayacağı" görüşünü savunmuş (Adelman, 1993), eylem araştırmasını, karmaşık durumlarda ne yapılabileceği hakkında açıklık getirerek uygulayıcılara yardım eden araştırma olarak tanımlamıştır (Baumfield, Hall & Wall, 2013). Eğitimde eylem araştırmasının temelleri John Dewey'in çalışmalarına dayanmakla birlikte Stephen Corey eylem araştırmasına öncülük etmiş ve bu araştırma yöntemini eğitsel sorunların çözümünde sistemli bir şekilde uygulayan ilk kişi olmuştur (Aksoy, 2003; Uzuner, 2005). Cochran-Smith ve Lytle'e (1999) göre, 1980'lerin sonunda öğretmen araştırmasına ilginin yeniden artmasının bir nedeni öğretmenler hakkındaki düşünme açısının değişmesidir. Öğretmenler, giderek daha çok, kendi sınıflarına ilişkin benzersiz bilgiye sahip olan, araştırmada aktif rol oynaması gereken "düşünenler" ve "bilenler" olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Dobber, Akkerman, Verloop & Vermunt, 2012).

Eylem araştırması uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılmasına ve çözülmesine yönelik olarak uygulayıcıların tek başlarına ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulama sürecini çalışmalarını içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Carr ve Kemmis (1986) eylem araştırmasını, sosyal durumlarda katılımcıların kendi uygulamalarının akılcılığını ve doğruluğunu, kendi uygulamalarını ve uygulamaların yer aldığı durumları anlamalarını geliştirmek için bir öz yansıtıcı sorgulama biçimi olarak tanımlamaktadırlar (Henson, 1996).

Eylem araştırması, öğretmenlerin kendi gerçek sorunlarına odaklanması ve uygulamalarla doğrudan ilişkisi olması nedeniyle öğretmenlerin mesleki gelişimlerini etkileyen önemli bir yöntemdir (Yalaza Atay, 2003). Öğretmenlerin kendi uygulamalarını, gözlemlenmeleri veya bir problemi ve bir eylemin olası yönünü incelemeleri için izledikleri sistematik ve düzenli bir yoldur (Akt. Johnson, 2014). Bu nedenle eylem araştırması, önemli sınıf ve okul problemlerine etkili çözümlerin biçimlendirilmesinde temel oluşturmaktadır (Stringer, 2008). Araştırma ile uygulamayı bir araya getiren ve araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran (Yıldırım ve Şimşek, 2008), eğitim araştırmalarına yönelik kuram merkezli anlayışa alternatif (Ekiz, 2006) bir araştırma yaklaşımıdır. Eylem araştırması, öğretmenlerin araştırma tekniklerini kullanarak kendi uygulamalarını dikkatli ve sistemli bir biçimde incelemelerini kapsamaktadır (Ferrance, 2000). Bu çerçevede öğretmenler kendi öğrenme, öğretim, öğretme ve sınıf içi uygulamaları ile kuramlar arasındaki ilişkiyi araştırmada kendileri yer almaktadırlar. Öğretmen araştırmanın öznesi ve nesnesidir çünkü hem uygulayıcı hem de

kendi uygulamasının öz eleştirel gözlemcisidir (Mitchell, Reilly & Logue, 2009).

Eylem araştırması çoğu kez bir profesyonel gelişim fırsatı olarak ele alınmaktadır, çünkü eylem araştırmasında öğretmenler yeni bir öğretimsel stratejiyi denemekte, yeni bir programı ya da var olan bir pedagojik yöntemi değerlendirmektedirler. Pek çok araştırmada eylem araştırmasına katılmanın, öğretmen gelişimi, öz yansıtma ve sınıf uygulamalarını iyileştiren bütün öğrenmeler gibi göstergeleri olan olumlu değişme için itici güç olduğu bulunmuştur (Akt. O'Connor, Greene ve Anderson, 2006). Ferrance (2000) eylem araştırmasının okulla ilgili bir konuya, soruna ya da kolektif bir ilgi alanına odaklanmayı sağladığı, öğretmen profesyonel gelişimini şekillendirdiği, meslektaş etkileşimini artırdığı, öğretmenin kendi uygulamasına ilişkin yansıtmayı geliştirdiği için yararlı olduğunu belirtmektedir. Burn'e (2010) göre eylem araştırması etkili öğretmenler olmak için kendi öğretim bağlamlarının incelenmesinde öz yansıtıcı, eleştirel ve sistematik bir yaklaşımın sergilenmesini kapsamaktadır (Banegas, Pavese, Velázquez ve Vélez, 2013). Eylem araştırması uygulayıcıların uygulamalarını, uygulamalarını anlamalarını ve uygulama yaptıkları koşulları değiştirmeyi amaçlar (Kemmis, 2009). Eylem araştırması öğretmen sorgulamasını şekillendirmekte ve öğretmenin sınıf uygulamasını değiştirmek için içsel bilgisini uygulamaya koymasını güçlendirmektedir (McGlenn Manfra, 2009).

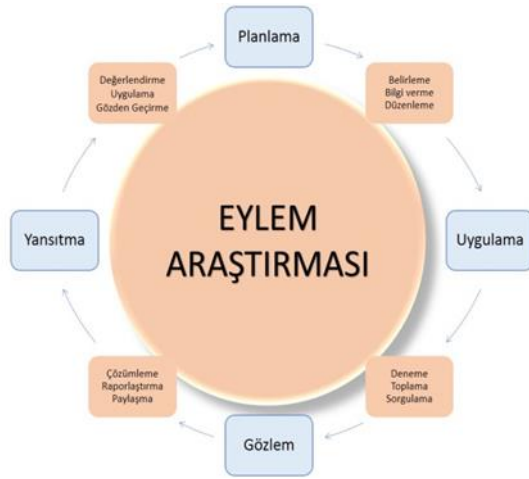
Hensen (1996), eylem araştırmasının öğretmenlerin mesleki büyüme ve gelişme açısından yararlarını şöyle sıralamaktadır (Akt. Johnson, 2014):

- Öğretmenlerin sınıflarıyla doğrudan ilişkili bilgiler geliştirmelerine yardım eder.
- Eleştirel öğretme ve düşünmeyi ilerletir.
- Öğretmenlerin pedagojik repertuarlarını genişletir.
- Öğretmenleri yaptıklarından sorumlu kılar.
- Öğrenci başarısı ile uygulama arasındaki ilişkiyi pekiştirir.
- Yeni şeyler öğrenme ve yeniliklere açık olmayı teşvik eder.
- Öğretmenlere yaptıkları etkili uygulamalara sahip olma gücü verir.

Eylem araştırması, planlama, uygulama, gözlem, yansıtma aşamalarını içeren döngüsel bir süreç (Yalaza Atay, 2003; Ekiz, 2006) olarak katılma, yansıtma ve geliştirme süreçlerinin üretken bir biçimde işe koşulduğu bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Eylem araştırması süreci etkileşimlidir; araştırmacı öğretmenler bilgiyi aktif yapılandıkları için pasif bir süreç değildir (O'Connor, Greene & Anderson, 2006). Belirli bir sürecin kendi ortamı içinde uzun bir süre çalışılması ve odaklanılan soruna ilişkin veri toplanması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Eylem araştırmasının aşamaları doğrusal bir yapıya sahip değildir; gerektiği takdirde bazı aşamaları çıkarılabilir, yeri değiştirilebilir veya gerekli durum-

larda bazı aşamaları tekrarlanabilir (Mills, 2003, Akt. Kuzu, 2009). Eylem araştırmasında izlenen aşamalara göre Sagor Modeli, Kemmis ve McTaggart Modeli ve Calhoun Modeli olarak adlandırılan üç temel eylem araştırması modeli bulunmaktadır. Bu modeller aşamalar için farklı sözcükler kullansalar da hepsi uygulama ya da tanımlanmış bir probleme ya da ilgililenilen alana eylem ya da tepkide bulunmak için verilerin kullanılmasını içermektedir. Bu modellere göre eylem araştırması, planlama, uygulama, veri toplama, gözleme, yansıtma, analiz etme, tepkide bulunma ve değerlendirmeyi kolaylaştıran sarmal bir süreç olarak tanımlanabilir (Brown, 2002). Aşağıda şekil 1’de bu çalışmada kullanılan McTaggart Modeli’ne göre eylem araştırması döngüsü verilmektedir.

Şekil 1. Eylem Araştırması Döngüsü



(NSW Department of Education and Training, 2010, Akt. Koç, 2014)

Eylem araştırması aşağıda belirtilen özellikleri taşımaktadır (NSW Department of Education and Training, 2010):

- **Tümleşik-** öğretmenin normal günlük uygulamasının parçası olarak yürütülür.
- **Yansıtıcı-** planı uygulama ve eleştirel yansıtma arasında dönüşümlü bir süreçtir.
- **Esnek-** yöntem, veri ve yorumlar, araştırma süreci boyunca elde edilen anlayış ışığında işlenir.
- **Aktif-** küçük adımlarla değişiklik oluşturmak için tasarlanmış bir süreçtir.

- *İlişkili*- öğretmenlerin ve öğrencilerinin gereksinimlerini karşılar.
- *Döngüsel*- her biri daha anlamlı ürünler ve daha derin anlamayı sağlayan bir sorunu aydınlatan bir dizi döngüyü kapsar.
- *Odaklanmış*- okul gelişiminin tek bir sorununa odaklanır.
- *İşbirlikli*- öğrenci ürünlerini geliştirmek için öğretmenler ve yöneticiler birlikte çalışırlar.
- *Planlı*- bir soruyu yanıtlamak için örgütlü bir yaklaşım izlenir.
- *Öğrenme*- öğretmenler kendi uygulamaları hakkında kendiliğinden yeni bilgiler oluştururlar.

Eylem araştırmasının kapsadığı katılımcılara göre farklı türleri bulunmaktadır. Öğretmenin bireysel olarak kendi sınıfında bir sorunu incelemesi, çeşitli uygulamaları denemesi; ortak bir sorun üzerinde birkaç sınıfa kapsayarak grup çalışması şeklinde gerçekleştiği gibi okul genelinde yaşanan bir sorunu çözmeye yönelik ya da bölgesel nitelikte de gerçekleşmektedir (Ferrance, 2000). Oja ve Smulyan (1989) işbirlikli eylem araştırmasının deneyim paylaşımına katılımın dört öğeden oluştuğunu belirtmektedirler: (a) işbirlikli yapısı, (b) uygulama problemlerine odaklanması, (c) profesyonel gelişim vurgusu ve (d) tekrarlanan planlama, uygulama, yansıtma ve gözden geçirme döngüsü içinde katılımcılara açık iletişim için zaman ve destek sunan bir proje yapısı (Akt. Moran, 2007). İşbirlikli eylem araştırması birkaç öğretmen ve akademisyen tarafından bir ekip halinde yürütülür. Ekip sadece tek bir sınıfta ya da birçok sınıfta oluşmuş bir sorun üzerine çalışır (Yalaza Atay, 2003).

Türkiye’de eylem araştırmasını kapsayan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların çoğunlukla öğrencilere bazı becerilerin kazandırılmasını içeren eylem araştırması çalışmaları olduğu (Yuladır & Doğan, 2009; Yaman & Karaarsalan, 2012; Tok & Gönülal, 2014; Sidekli, 2010; Yılmaz & Çeltikçi, 2013; Coşkun, 2010; Uğur, 2007), öğretmen eğitimine yönelik uygulamalı eylem araştırması çalışmalarının (Şimşek, 2007; Yıldırım, 2010; Bal & Doğanay, 2014; Artvinli, 2010; Öztürk, 2011) daha az yapıldığı görülmektedir. Yurtdışı alan yazında öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerine ilişkin çok sayıda eylem araştırmasının bulunduğu (Ross, Rolheiser ve Hogaboam-Gray, 1998; O’Connor, Greene ve Anderson, 2006; Bradley-Levine, Smith ve Carr, 2009; Hagevik, Aydeniz ve Rowell 2012; Ado; 2013; Banegas, Pavese, Valázquez ve Vélez’in, 2013;) dikkat çekmektedir.

Bu araştırma 2012-2013 öğretim yılı güz döneminde “Aktif Öğrenme ve Alternatif Değerlendirme Eğitimi” nden sonra aktif öğrenmeyi uygulamaya dönük eylem araştırmasına katılan sınıf öğretmenlerinden hizmet içi eğitimde eylem araştırmasına ilişkin görüşlerini saptamayı amaçlamaktadır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde eylem araştırmasının yararlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin eylem araştırması sürecinde yaşadıkları güçlükler nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin eylem araştırmasının etkililiğini artırmak için önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, hizmet içi eğitimde eylem araştırmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin betimsel analiz yapılarak incelendiği nitel bir çalışmadır.

Eylem Araştırması

2012-2013 öğretim yılı eylül ayında sınıf öğretmenlerine yönelik düzenlenen aktif öğrenme ve alternatif değerlendirme eğitiminin ardından aktif öğrenmeyi uygulamayı içeren uygulama ve işbirliği odaklı eylem araştırması gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırmasında planlama, uygulama, gözlem ve değerlendirme aşamalarını içeren döngü uygulanmıştır.

Planlama:

- Üzerinde durulacak konunun/ sorunun saptanması:

Araştırmacı tarafından belirlenen aktif öğrenme tekniği hakkında bilgilendirme çalışmaları yapılmıştır. Tekniğin özellikleri ve uygulanmasında dikkat edilecek noktalar üzerinde durulmuştur. Öğretmenlere konuyla ilgili yararlanabilecekleri kaynaklar verilmiştir.

- Aktif öğrenme tekniklerine uygun ders planlarının ve materyallerin hazırlanması:

Sınıf öğretmenleri belirlenen ders ve konu için ders planı hazırlayıp araştırmacıya e-posta yoluyla ulaştırmışlardır. Araştırmacı ders planlarını inceleyip öğretmenlere açıklayıcı dönütler vermiştir. Öğretmenler dönütlere göre ders planlarını tekrar oluşturmuşlardır.

Uygulama:

- Hazırlanan ders planlarına göre derslerin işlenmesi.
- Uygulama boyunca öğretmenlerin izlenimlerini ve yaşanan sorunları not almaları
- Video kayıtları, günlükler, grup çalışmalarını değerlendirme formları

Gözlem:

- Uygulama sürecinde yaşanan olumlu ve olumsuz durumları çözümleme
- Elde edilen bulguları organize etme
- Rutin toplantıda diğer katılımcılarla paylaşma

Yansıtma:

- Birinci döngüyü değerlendirme (Hedeflere ulaşabildik mi? Eksikler neler?)
- Başarısızlıkların nedenleri neler? Bunlar nasıl giderilebilir?)

Eylem araştırması uygulamaları dört ay boyunca sürdürülmüştür. Uygulamanın bitiminde katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları 2012-2013 öğretim yılında “Aktif Öğrenme ve Alternatif Değerlendirme Eğitiminde Eylem Araştırması” başlıklı projenin Aktif Öğrenmenin Uygulanmasına Yönelik Eylem Araştırması bölümüne katılan (2’si kadın, 2’si erkek) toplam 4 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcıların tümü eğitim fakültesi mezunlarıdır ve kıdemleri 16-20 yıl arasındadır. Katılımcıların yaşları 41-45 arasındadır. Katılımcı sınıf öğretmenleri, Sivas Merkez ilçede iki farklı ilköğretim okulunda çalışmakta ve öğretmenlerin tamamı dördüncü sınıf okutmaktadırlar. Sınıf öğretmenleri eylem araştırmasına gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırmanın örnekleme ölçüt örnekleme stratejisine göre oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme, daha önceden belirlenmiş belli ölçütleri sağlayan tüm durumları seçmek ve gözden geçirmektir. Ölçüt örneklemedeki asıl nokta seçilecek olan durumların bilgi verme açısından zengin olmasıdır (Patton, 2014).

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri eylem araştırmasının dört ay boyunca sürdürüldüğü 2012-2013 öğretim yılı güz dönemi sonunda katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Görüşmeler öğretmenlerle belirlenen gün ve saatlerde araştırmacı tarafından yapılmıştır ve yazılı kayıt alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmenin büyük bir kısmı açıklığa kavuşturulması istenen sorular veya sorunlardan oluşur ve genellikle her katılımcıdan spesifik veriler toplanır (Merriam, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı görüşmeyi kendisine rehberlik eden sorularla yürütse de bu sorular bilgi veren kişinin gösterdiği yolu takip etmeye ve görüşme etkileşimleri boyunca ortaya çıkan alanlara girmeye açıktır (Hatch, 2002). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği yapılandırılmış görüşme tekniğine göre biraz daha esnektir. Görüşmeci görüşmenin akışına bağlı olarak yan ya da alt sorularla kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilmektedir (Türnüklü, 2000). Görüşmelerde katılımcılara, (1) Eylem araştırmasının öğretmenlere sağladığı yararlar nelerdir?, (2) Eylem araştırması sürecinde ne tür güçlükler yaşanmaktadır?, (3) Hizmet içi eğitimde eylem araştırmasının etkililiğini artırmak için önerileriniz nelerdir? soruları yöneltilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşmeler sonucu elde edilen veriler betimsel yaklaşım ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde, veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Verilere yönelik tematik kodlamada ana ve alt temalar oluşturulmuş, temalara göre katılımcıların görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Tablo 1.Sınıf Öğretmenlerinin Eylem Araştırmasının Yararlarına İlişkin Görüşleri

Alt Temalar
1. Teori ile uygulamanın birleştirilmesi
2. Mesleki gelişim
3. Sistemli çalışma ve araştırma
3.1. Aktif katılım
3.2. Çalışmaya zorlama
4. Öz değerlendirme ve yansıtma
5. Meslektaş etkileşimi ve işbirliği
6. Diğer öğretmenler üzerindeki olumlu etkisi
7. Somut sonuçların elde edilmesi

Teori ile uygulamanın birleştirilmesi:

Katılımcıların tümü eylem araştırmasının teorik olarak öğrendikleri konuları uygulayabilme olanağı sunduğunu ve teori ile uygulamanın birleştirilmesini sağladığını belirtmektedirler. Ö1: *Daha önceki çalışmalarda her şey teoride kalıyordu, bildiğimiz konuları yapmıyorduk. Şimdi uygulamayla teoriyi birleştirme şansımız oldu, teoriyi hayata geçiriyoruz. Ö2: Daha önceki hizmet içi eğitim kursları formaliteden öteye geçemedi. Anlatılanlar hep orada kalıyordu. Ama bu çalışmada öğrendiklerimizi uygulayabiliyor olmamız bizde daha fazla istek uyandırdı.*

Ö3: *Biz maç izlemek yerine şu anda alanda spor yapıyoruz. Gerçeklerle yüz yüze, soyut kavramlarla uğraşmıyoruz. Teorik olarak öğrendiğimiz konuları hayata geçiriyoruz.*

Mesleki gelişim:

Öğretmenler eylem araştırmasının mesleki gelişimi ve yenilenmeyi desteklediğini ifade etmektedirler. Ö2: *Yeni şeyler denemeye isteği artıyor insanın.Mesleki yenilenme yaşadım. İçimde mesleki yenilenme arzusu oluştu. Bu anlamda kendimizi sorgulama fırsatı bulduk. Bu tür çalışmalar bizim öğretim yaklaşımımızı değiştiriyor.* Ö3: *Yeniden bir öğrencilik süreci yaşadık. Tekrar yenilenebildiğimizi gördük.Öğrencinin karşısındaki öğretmenin de kendisi için öğretmen olarak farklı etkinlikler yapması gerektiğini gördüm. Öğrenciyle beraber bizim de gelişmemiz gerektiğini ve bilimsel olarak hareket etmemiz gerektiğini öğrendik.* Ö4: *Bu tür eğitim süreçlerine ihtiyaç duyuluyor. Ben 20 yılı bitirdim. Meslekte bir yenilik, heyecan, enerji yaşamamızı ve kendimizi geliştirme-mizi, yeni şeyler katmamızı sağladı.*

Sistemli çalışma ve araştırma:

Sınıf öğretmenleri eylem araştırması sürecinin araştırma yapmalarını artırdığını ve bunun gelişimleri için yararlı olduğunu belirtmektedirler. Ö3: *Araştırma yapmanın hazzını duyduk. Bu çalışmada daha fazla çalışmak zorunda kaldık. Özellikle planlamada, uygulamanın iyi geçmesi için iyi bir planlama yapmamız gerekiyordu. Araştırmak, kaynak karıştırmak zorunda kaldık, sadece ders kitabıyla yetinilmiyor.*

Eylem araştırmasının öğretmenlere sistemli çalışma alışkanlığı kazandırmasına ilişkin bir öğretmenin görüşü şöyledir: Ö3: *Bu çalışmanın bizim disipline olmamız konusunda önemli etkisi oldu. Daha sistemli olmamız gerektiğini öğretti. Bu eğitim süreci bizim daha planlı ve disiplinli yaşamamızı sağlıyor gibi.*

Sınıf öğretmenleri eylem araştırmasının kendilerini çalışmaya zorladığını ve aktif katılımlarını sağladığı görüşündedirler. Ö3: *Diğer hizmet içi eğitim çalışmalarında sadece konular sunuluyordu. Buradaki çalışmada biz her aşamada aktif olarak yer alıyoruz.* Ö2: *Bir çalışmaya veya bir gruba ait olmak, aktif olarak katılmak bizim enerjimizi artırıyor.*

Öz değerlendirme ve yansıtma:

Sınıf öğretmenleri eylem araştırması sürecinin uygulamalara ilişkin kendilerini değerlendirmelerini ve yansıtıcı düşüncelerini sağladığını belirtmektedirler. Ö1: *Çalışmaları sürekli gözden geçirmemiz, kendimizi grup içinde değerlendirmemizi sağlıyor. Eksiklerimizi sürekli giderme şansımız var.* Ö2: *Eylem araştırmasında birlikte gerçekleştirdiğimiz aşamalar kendimize ayna tutmamızı sağlıyor.* Ö4: *Birlikte çalışma sürecinde, ortak toplantılarda bazı problemleri diğerlerinin de yaşadığını ve aynı çözüm yollarını uyguladığımızı gördük. Demek ki doğru yoldayız diye bir rahatlama yaşıyoruz.*

Meslekteş etkileşimi ve işbirliği:

Katılımcı öğretmenler eylem araştırmasında çalışma grubu arasındaki etkileşimin gelişimleri açısından yararlı olduğu görüşündedirler. Ö3: *Eğitim-*

de sosyal etkileşimin iyi olduğu sürece eğitimin de iyi olacağını öğrendik. Sadece teknolojiyle sunulan etkileşimsiz ortamlarda çok fazla öğrenemediğimizi görüyoruz. Çalışma grubu arasındaki bu etkileşim bizim birbirimizi motive etmemizi sağlıyor.

Katılımcı öğretmenler eylem araştırmasının mesleki ve sosyal paylaşımı artırdığı görüşündedirler. Ö2: Sürekli yapılan fikir alışverişi sadece bilgi yönünden değil sosyal açıdanda gelişmemizi destekliyor. Mesleki ve sosyal yönden paylaşım bizi zenginleştiriyor.

Katılımcı öğretmenler eylem araştırması sürecinin işbirliği içinde çalışmayı sağladığı görüşündedirler. Ö3: Bu süreç bize birlikte hareket etmeyi öğretti. Çocuklar yeni yöntemlerle birlikte çalışmayı öğrenirken biz de meslektaşlarımızla birlikte işbirliği içinde çalıştık. Ö1: Bu çalışmayı sürdürürken diğer meslektaşlar ve akademisyenler arasındaki işbirliği çalışmamızı olumlu yönde etkiliyor. Birlikte yapılan değerlendirmeler, fikir alışverişleri gelişmemizi destekliyor.

Katılımcı öğretmenler eylem araştırmasının meslektaşlar arasında deneyim paylaşımını artırdığını belirtmektedirler. Ö4: Birlikte çalışma sürecinde ortak toplantılarda bazı problemleri diğerlerinin de yaşadığını ve benzer çözüm yolları uyguladığımızı, bazı şeyleri farkında olmadan zaten uyguladığımızı gördük. Demek ki doğru yoldayız diye düşünerek bir rahatlama yaşıyoruz. Ö2: Birlikte çalışma, işbirliği yapma bizim yaşadığımız sorunları başkalarının da yaşadığını bilmek bizi rahatlatıyor ve doğru çözüme ulaşmayı kolaylaştırıyor.

Diğer öğretmenler üzerindeki olumlu etkisi:

Katılımcılar kendi katıldıkları eylem araştırması sürecinin okuldaki çalışmaya katılmayan diğer öğretmenler üzerinde de olumlu etkisinin olduğunu belirtmektedirler. Ö3: Okulda çalışan diğer arkadaşların bu çalışmadan etkilendiklerini düşünüyorum. Ne yaptığımızı, nasıl yaptığımızı merak ediyorlar, sorular soruyorlar. Bu çalışmamızın dışarıdan da fark edildiğini gösteriyor. Arkadaşlarımızdan olumlu geribildirimler alıyoruz. Ö4: bizim çalışmalarımız okuldaki diğer arkadaşların dikkatini çekiyor, onlarda merak uyandırıyor. Çalışmaya katılmak isteyenler oluyor. Yaptıklarımızı anlattığımızda arkadaşlarımızın hoşuna gitti.

Somut sonuçların elde edilmesi:

Katılımcılar eylem araştırmasında uygulamalardan somut sonuçların elde edildiğini belirtmektedirler. Ö1: Bu çalışmayla gelişmeleri ve öğrenci davranışlarını daha disiplinli gözleme şansımız oluyor. Çalışmalarda elle tutulur sonuçlar elde ettik. Ö4: Eksikleri ve sorunları görme ve düzeltme şansımız oldu. Öğrencileri daha iyi tanıma fırsatımız oldu. Ö2: Bence daha uygulamaya dönük olması daha somut verilerin olmasını sağlıyor. Somut gelişmeler gözlemleyebiliyoruz.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Eylem Araştırması Sürecinde Yaşadıkları Güçlüklere İlişkin Görüşleri

Alt Temalar
1. Öğretmene ek bir yük getirmesi

2. Kaygının artması

3. Çalışma takviminin aksaması

Öğretmene ek bir yük getirmesi:

Katılımcı öğretmenler eylem araştırmasının zaman zaman kendilerine ek bir çalışma yükü getirdiğini belirtmektedirler. Ö1: *Bizim için ekstra bir çalışma Zaman zaman yapmamız gereken çalışmalar bizim için sıkıntı oluyor. Yeterince araştırma ve çalışma yapamıyorum.* Ö3: *Sürekli planlı çalışmak bazen bize yük gibi geldi. Ders dışı hazırlık süreleri uzun olabiliyor, materyal hazırlama sorun olabiliyor.*

Kaygının artması:

Sınıf öğretmenleri eylem araştırması sürecinde zaman zaman kaygı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ö1: *Çalışmaları zamanında ve verimli sonuçlandıramamak bizde kaygı yaratabiliyor..... Uygulamada yaşanan sorunlar zaman zaman umutsuzluğa kapılmama, başarısız olma duygusu, ya da o gruba ait olmama duygusu yaşamama neden oldu. Öğrenciler gibi üzerimize düşen görevleri yapmadığımızda kendimizi iyi hissetmiyoruz.*

Çalışma takviminin aksaması:

Katılımcı öğretmenlerden biri eylem araştırmasında çalışma takviminin aksamasını da bir güçlük olarak ifade etmektedir. Ö1: *Çalışma takviminde uyumsuzluklar ve aksamalar olabiliyor.*

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Eylem Araştırmasının Etkililiğini Artırmaya Yönelik Önerileri

Alt Temalar
1. Öğretmenlere ek dokümanların verilmesi
2. Sistemli çalışma ve çalışma takvimine uyulması
3. Çalışma grubunun geniş olması
4. Etkileşimi artırmak için interneti kullanma

Öğretmenlere ek dokümanların verilmesi:

Sınıf öğretmenleri eylem araştırmasında kendilerine ek dokümanların ve kaynakların verilmesinin yararlı olacağını belirtmektedirler. Ö1: *Yapılacak çalışmalar ile ilgili ortak planlama yaptıktan sonra etkinlikler ayrıntılı olarak öğretmenlere verilmeli. Kitap dışında çalışmalarla ilgili basit anlatımlı, bizim anla-*

yabileceğimiz ve uygulayabileceğimiz ek dokümanlar verilmeli. Ö3: Hazırlık çalışmaları daha ayrıntılı olmalı, daha fazla materyal ve doküman verilmeli.

Sistemli çalışma ve çalışma takvimine uyulması:

Katılımcılar sistemli çalışmanın sağlanmasının ve çalışma takvimine uyulmasının verimi artıracak görüşündedirler. Ö2: Daha düzenli ve disiplinli çalışmaların verimi artıracak düşünüyorum. Çalışma takvimine katılımcıların tamamının disiplinli bir şekilde uymaları başarıyı ve ilgiyi artırır. Ö1: Bu çalışmanın daha verimli olabilmesi için yapılacak uygulamaların zamanında ve tam olarak yapılması gerekiyor.

Çalışma grubunun geniş olması:

Sınıf öğretmenleri okullarında bu çalışmaya katılan öğretmenlerin sayısını artırmanın ve genel eylem araştırması grubunun daha geniş tutulmasının yararlı olacağını düşünmektedirler. Ö2: Çalışma grupları daha geniş tutulabilir. Bu verimi, paylaşımı artırabilir.okuldaki katılımcıların aynı sınıf düzeyinde öğretmenlerden olmaları çalışmalarını ve materyalleri zenginleştirir.

Etkileşimi artırmak için interneti kullanma:

Katılımcılardan biri katılımcılar arasındaki etkileşimi artırmak için internetten yararlanılmasını önermektedir. Ö4: İnternet yoluyla daha fazla etkileşim olabilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada aktif öğrenme ve alternatif değerlendirme eğitiminin ardından aktif öğrenmenin uygulanmasına yönelik gerçekleştirilen eylem araştırmasına katılan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde eylem araştırmasına ilişkin görüşlerinin saptanması amaçlanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin eylem araştırmasını hizmet içi eğitimde yararlı bulduklarını göstermektedir. Sınıf öğretmenleri eylem araştırmasının teori ile uygulamayı birleştirdiği görüşündedirler. Eylem araştırması eğitimsel uygulamalara dayanak oluşturan ve uygulamaları şekillendiren kuramların yeniden yapılandırılmasını içermektedir. Öğretmenler öğretimlerini yansıtıcı biçimde dönüştürürken sınıflarındaki öğrenme ve öğretimin doğasını bilinçli olarak tekrar kuramsallaştırmaktadırlar (Elliott, 2008). Öğretmenler kendi öğrenme, öğretme ve sınıf içi uygulamaları ile kuramlar arasındaki ilişkiyi çalışmada kendileri aktif olarak yer almaktadırlar (Mitchell, Reilly & Logue, 2009). Öğretmenler sınıf içinde çeşitli karmaşık sorunlarla baş etmek durumundadırlar. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde öğrendikleri kuramlar doğrudan bu sorunlara ilişkin çözümler önermemektedir. Eylem araştırması, öğretmenlerin bu so-

runları incelerken kendi uygulamaları ile öğrendikleri kuramsal bilgileri birleştirerek yeniden yapılandırmalarını sağlamaktadır.

Öğretmenler eylem araştırmasının mesleki gelişimlerini desteklediği görüşündedirler. Pek çok araştırma sonucu eylem araştırmasının öğretmenlerin bazı becerilerini geliştirerek mesleki gelişimlerini desteklediğini göstermektedir. Eylem araştırması çoğunlukla öğretmenler tarafından profesyonel gelişimi sürdürmenin önemli bir şekli, yaşam boyu öğrenmeyi sağlayan bir yol olarak kabul edilmektedir (Cain & Milovic, 2010). Hensen (1996), eylem araştırmasının öğretmenlerin pedagojik repertuarlarını genişlettiğini, öğretmenleri yaptıklarından sorumlu kıldığını, yeni şeyler öğrenme ve yeniliklere açık olmayı teşvik ederek mesleki gelişimi desteklediğini belirtmektedir (Akt. Johnson, 2014). Ferrance'a (2000) göre, araştırma ve yansıtma öğretmenlerin işlerinde güven duymalarını sağlamakta ve eylem araştırması öğretmen profesyonel gelişimini şekillendirmektedir.

Sınıf öğretmenleri eylem araştırmasının kendi uygulamalarını değerlendirmelerini ve yansıtıcı düşüncelerini sağladığını düşünmektedirler. Eylem araştırmasının, öğretmenin sınıftaki uygulamalarını kasıtlı ve dikkatli incelemesi yoluyla yansıtmayı teşvik eden öğretmen araştırmasının önemli bir biçimi olduğu vurgulanmaktadır (Akt. Sowa, 2009). Bradley-Levine, Smith ve Carr (2009) tarafından yapılan bir çalışmada eylem araştırmasına katılan öğretmenler öğretimleri hakkında daha fazla yansıtıcı olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin, Hagevik, Aydeniz ve Rowell (2012) tarafından yapılan bir çalışmada hizmet öncesi öğretmen eğitiminde eylem araştırmasının öğretmen adaylarının kendi uygulamalarına sorgulayıcı yaklaşımlarını sağladığı, işbirlikli bir öğrenme çevresinde eleştirel yansıtmayı desteklediği ve kendi öğretim uygulamalarını değiştirmek için yollar belirlemede ve uygulamalar üzerinde yansıtma etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. O'Connor, Greene ve Anderson (2006) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler eylem araştırması sürecinin kendi öğretim uygulamaları ve öğrencilerin gereksinimleri hakkında daha çok farkında olmalarını sağladığını ifade etmişlerdir.

Meslektaş etkileşimi ve işbirliği, sınıf öğretmenlerinin eylem araştırmasını yararlı buldukları bir başka boyuttur. İşbirlikli eylem araştırması birkaç öğretmen ve akademisyen tarafından bir ekip halinde yürütülmektedir. Katılımcılar arasında sürekli etkileşim ve deneyim paylaşımı vardır. Ekip olarak öğretmenler sınıfta kullanılan çeşitli öğretimsel stratejileri, öğrenme etkinliklerini ve program materyallerini incelemektedirler. Meslektaşlarla yapılan bu tartışmalar aracılığıyla güçlü ilişkiler geliştirmektedirler (Ferrance, 2000). Meslektaş etkileşimi ve işbirliği öğretmenlerin pek çok alanda gelişmelerini desteklemektedir. Ado (2013) tarafından yapılan bir çalışmada eylem araştırması grubundaki tartışmaların meslektaşların öğretimle ilgili

benzer sorunlar yaşadıklarını ve öğretimle ilgili bilinmeyen çok şey olduğunu fark etmelerini sağladığını ve karşılıklı dönüt almanın geliştirici olduğunu belirtmişlerdir. Henson (2001), öğretmenlerin araştırma sürecinde yer almalarının, öğretmenlere akranları ile işbirliği yapmaları, kritik öğretimsel kararlar almaları ve sınıflarında stratejilerin uygulanmasında kontrol sağlamaları için bol fırsat sunduğunu belirtmektedir. Ayrıca bu tür işbirlikli profesyonel gelişimin öz yeterlik ve yetkinliğin güdüsel yapılarını beslediği bulunmuştur.

Sınıf öğretmenleri, eylem araştırmasına katılmalarının diğer öğretmenler üzerinde de olumlu etkilerinin olduğu görüşündedirler. Eylem araştırması öğretmenleri kendi öğretim süreçlerine ilişkin daha sorgulayıcı olmalarını sağladığı gibi problemleri durumların aşılması yönünde kararlar almalarını gerektirmektedir. Öğretmenleri aktifleştiren bu süreç onların profesyonel gelişimlerini desteklemektedir. Öğretmenlerin bu gelişimleri çalıştıkları okulun atmosferini olumlu yönde etkilemektedir. Banegas, Pavese, Valázquez ve Vélez'in (2013) çalışmalarında işbirlikli eylem araştırmasına katılımın pozitif ve güdüleyici bir çalışma atmosferi oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ado'nun (2013) yaptığı bir çalışmada da öğretmenlerin ve müdürlerin eylem araştırmasına katılımın bir grup olarak problemleri çözmek için ortam sunarak destekleyici profesyonel bir kültürün gelişmesine katkıda bulunduğuna inandıkları saptanmıştır.

Öğretmenler eylem araştırmasının somut sonuçlar elde etmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde eylem araştırmasına katılmaları öğretimlerinin kalitesini artırmak için önemli görülmektedir. Eylem araştırmasında sorunların incelenmesi ve bu sorunların çözümü için farklı yolların denenmesi somut sonuçların elde edilmesini sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin araştırmacı gibi çalışmalarının öğrenciler üzerinde olumlu etkileri görülmektedir. Johnson ve Button (2000) eylem araştırmasında, sorgulamanın öğretmenlerin kendi öğretim durumlarından ortaya çıktığını ve bu durumları dönüştürme potansiyeline sahip olduğunu belirttikleridir. Feiman-Nemser (2001), okulların öğrenciler açısından daha güçlü öğrenmeler oluşturması isteniyorsa, öğretmenlere daha güçlü öğrenme fırsatları sunulmasının zorunlu olduğunu vurgulamaktadır (Akt. Sowa, 2009). Öğretmenler, eylem araştırması sürecinde kendi uygulamalarına ve sorunları çözme süreçlerine ilişkin farkındalıkları arttığı için, kendilerinde ve öğrencilerinde oluşan gelişmeleri daha net görme fırsatı bulmaktadırlar.

Sınıf öğretmenleri eylem araştırması sürecinde yaşadıkları güçlükleri, eylem araştırmasının ek bir yük getirmesi, kaygının artması ve çalışma takviminin aksaması olarak ifade etmişlerdir. Eylem araştırmasının pek çok yararı olmakla birlikte bazı sınırlılıkları da olabilmektedir. O'Connor, Greene ve Anderson'ın (2006) yaptıkları bir çalışmada öğretmenler eylem araş-

tırması sürecinin zaman alıcı ve yük getirmesi bakımından bunaltıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Yalaza Atay (2003), eylem araştırmasının öğretmenlerin yükünü artıracak için derslere hazırlanmasını engelleyebileceğini belirtmektedir. Atkinson (1994), eylem araştırmasındaki problemlerin kökenini eylem ve araştırma gibi iki farklı etkinliğin birleştirilmesinden ve sosyal bilimlerde yetişmemiş insanları (öğretmenler, hemşireler vb.) kapsamından kaynaklandığını belirtmektedir.

Öğretmenler eylem araştırmasının etkililiğini artırmak için, kendilerine ek dokümanların verilmesini, çalışma takvimine uyulmasını, çalışma grubunun geniş tutulmasını ve etkileşimi artırmak için internetin kullanılmasını önermektedirler. Öğretmenlerin başvurabilecekleri kaynakların oluşturulmasının ve eylem araştırmasının başında bu kaynakların sağlanmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca eylem araştırması sürecinde öğretmenlerin izleyebileceği rehber ya da kılavuz niteliğinde bir dokümanın hazırlanması etkili olabilir.

Eylem araştırması gruplarının geniş tutulması daha fazla etkileşimi ve deneyim paylaşımını sağlayabilir. Özellikle aynı okulda çalışan daha fazla sayıda öğretmenlerin eylem araştırması grubunda yer almalarının hem öğretmenler için hem de okul için geliştirici olabileceği düşünülmektedir.

Eylem araştırması gruplarında yer alan öğretmenler arasındaki etkileşimi artırmak için internet gibi farklı kaynaklardan yararlanılabilir. Etkileşim için bu kaynakların kullanılması öğretmenlerin okul dışında da işbirliği içinde olmalarını destekleyebilir.

Sonuç olarak eylem araştırmasının öğretmen eğitiminde pek çok alanda yarar sağladığı bilinmektedir. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde eylem araştırmalarına daha fazla yer verilmelidir. Eylem araştırmalarının etkililiğini artırmak için araştırma becerileri gibi öğretmenlere gerekli olan becerilerin kazandırılmasının yararlı olacağı söylenebilir.

KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2011). *Aktif öğrenme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- ADELMAN, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research*, 1, 1.
- ADO, K. (2013). Action research: Professional development to help support and retain early career teachers. *Educational Action Research*, 21:2, 131-146.
- AKSOY, N. (2003). Eylem araştırması: eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36, 474-489.
- ALTRICHTER, H. (2010). Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders, J. Mayr (Ed.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxman Verlag.
- ATKINSON, S. (1994). Rethinking the principles and practice of action research: the tensions for the teacher-researcher. *Educational Action Research*, 2, 3.

- BAL, A. P., Doğanay, A. (2014). Sınıf öğretmenliği adaylarının matematiksel modelleme sürecini anlamalarını geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1363-1384.
- BANEGAS, D., Pavese, A., Velázquez, A., 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, <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2013.789717>.
- BAŞTÜRK, R. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algı ve beklentilerinin incelenmesi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 96-107.
- BAUMFIELD, V., Hall, E., Wall, K. (2013). Action research in education. London: Sage Publications.
- BOYDAK-ÖZAN, M., Dikici, A. (2001). Hizmetiçi eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 2, 225-240.
- BRADLEY-LEVINE, J., Smith, J., Carr, K. (2009). The role of action research in empowering teachers to change their practice. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 3, 152-161.
- BROWN, B. L. (2002). *Improving teaching practices through action research*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.
- CAIN, T., Milovic, S. (2010). Action research as a tool of Professional development of advisers and teachers in Croatia. *European Journal of Teacher Education*, 33, 1, 19-30.
- CHERUBİNİ, G., Zambelli, F., Boscolo, P. (2002). Student motivation: an experience of inservice education as a context for Professional development of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 18, 273-288.
- COŞKUN, İ. (2010). *İlköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: Eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DARLING-HAMMOND, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N., Orphanos, S. (2009). Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad. National Staff development Council.
- DOBBER, M., Akkerman, S. F., Verloop, N., Vermunt, J. D. (2012). Student teachers' collaborative research: Small-scale projects during teacher education. *Teaching and Teacher Education* 28, 609-617
- EKİZ, D. (2006). *Öğretmen eğitimi ve öğretimde yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ELLIOTT, J. (2008). Constructing a professional knowledge- base for teacher education through action research. In M.-F. Hui & D. L. Grossman (Eds.), *Improving teacher education through action research*. New York: Routledge.

- ERDEM, A. R., Şimşek, S. (2013). Öğretmenlere ve okul yöneticilerine verilen hizmet içi eğitimlerin irdelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6/4.
- ERGİN, İ., Akseki, B., Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 42, 055-066.
- FERRANCE, E. (2000). Themes in education: Action research. Brown University: Educational Alliance, 1-34.
- GÜLTEKİN, M., Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19.
- GÜNEL, M., Tanrıverdi, K. (2014). Dünya’da ve Türkiye’de hizmetiçi eğitimler: Kurumsal ve akademik hafıza (kayıpları)mız. *Eğitim ve Bilim*, 39, 175, 73-94.
- HAGEVİK, R., Aydeniz, M., Rowell, C. G. (2012). Using action research in middle level teacher education to evaluate and deepen reflective practice. *Teaching and Teacher Education*. 28, 675-684.
- HATCH, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. New York: State University of New York Press.
- HAYES, D. (1995). In-service teacher development: some basic principles. *ELT Journal*, 49, 252-261.
- HENSON, K. T., (1996). Teachers as researchers. In J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. New York: The Association of Teacher Education.
- HENSON, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*. 17, 819-836.
- IOANNÍDOU-KOUTSELİNİ, M. Patsalidou, F. (2014). Engaging school teachers and school principals in an action research in-service development as a means of pedagogical self-awareness. *Educational Action Research*. DOI: 10.1080/09650792.2014.960531.
- JOHNSON, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev. Yıldız Uzuner; Meltem Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- JOHNSON, B., Christensen, L. (2014). Eğitim Araştırmaları: Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar. (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- JOHNSON, M. J., Button, K. (2000). Connecting graduate education in language arts with teaching contexts: The power of action research. *English Education*, 32, 2.
- KARASOLAK, K., Tanrıseven, I. & Yavuz Konokman, G. (2013). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21, 3, 997-1010.
- KEMMİS, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17, 3, 463-474.
- KOÇ, C. (2014). Öğretmen eğitiminde gelişme ve uygulamalar. C. T. Uğurlu (Edit.). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Eğiten Kitap.
- KÖKLÜ, N. (1993). Eylem araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26, 2.

- KUZU, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2/6, 425-433.
- LEU, E., Ginsburg, M. (2011). First Principles: Designing Effective Education Programs for In-Service Teacher Professional Development. American Institutes for Research In partnership with Academy for Education Development USAID.
- MCGLINN Manfra, M. (2009). Action research: Exploring the theoretical divide between practical and critical approaches. *Journal of Curriculum and Instruction*, 3, 1.
- MEB, (1994). Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, 21.11.1994/2419.
- MEB, (2008). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi. Ankara: MEB EARGED.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.
- MİTCHELL, S. N., Reilly, R. C., Logue, M. E. (2009). Benefits of collaborative action research for the beginning teacher. *Teaching and Teacher Education* 25, 344-349.
- MORAN, M. J. (2007). Collaborative action research and project work: Promising practices for developing collaborative inquiry among early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 418-431
- MUSTAN, T. (2002). Dünyada ve Türkiye'de öğretmen yetiştirmede yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 29, 115-127.
- NARTGÜN, Ş. S. (). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim programlarının etkileri üzerine düşünceleri (Bolu İli Örneği). *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6,1, 157-178.
- NSW Department of Education and Training, (2010). *Action Research in Education Guidelines* 2nd Edition. Professional Learning and Leadership Development Directorate.
- O'CONNOR, K. A., Greene, H. C., Anderson, P. J. (2006). Action research: A tool for improving teacher quality and classroom practice. Online Submission, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, Apr 7, 2006.
- OECD, (2009). Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. www.oecd.org/edu/talis/firstresults Erişim tarihi: 05.08.2014.
- OKÇABOL, R. (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ankara; Ütopya Yayınevi.
- ÖZEN, R. (2006). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkilerine ilişkin görüşleri: Düzce ili örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 141-160.
- ÖZTÜRK, M. Sancak, S. (2007). Hizmet içi eğitim uygulamalarının çalışma hayatına etkileri. *Journal of Yasar University*, 2(7), 761-794.
- PATTON, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün, S. B. Beşir). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- ROSS, J. A., Rolheiser, C., Hogaboam-Gray, A. (1998). Skills training versus action research in-service: Impact on student attitudes to self-evaluation. *Teaching and Teacher Education*, 14, 5, 463-477.
- SABAN, A. (2000). Hizmetiçi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:145. <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/145/1.htm>.
- SANDHOLTZ, J. H. (2002). Inservice training or professional development: contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 18, 815-830.
- SEFEROĞLU, S. S. (2004). Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 83-95.
- SİDEKLİ, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *TÜBAR-27*, 563-580.
- SOMEKH, B., Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17, 1, 5-21.
- SOWA, P. A. (2009). Understanding our learners and developing reflective practice: Conducting action research with English language learners.
- STRINGER, E. (2008). Action research in education. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- ŞİMŞEK, H. (2007). *A teacher development program for young learners of English: An action research*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- TOK, M., Gönülal, M. (2014). 8. Sınıf öğrencilerinin yazma taslakları aracılığıyla metin tutarlıklarının sağlanması: Bir eylem araştırması. *Turkish Studies*. 9/6, 1005-1021.
- TÜRNÜKLÜ, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6 (24), 543-559.
- UÇAR, R., İpek, C. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 1, 34-53.
- UĞUR, A. (2007). *Oluşturmacı sosyal bilgiler öğretiminde örnek olay incelemesi tekniği kullanımının öğrencilerin empatik düşünme becerilerine etkisi: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- UZUNER, Y. (2005). Baş makale: Özel eğitimden örneklerle eylem araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (2) 1-12.
- YALAZA- ATAY, D. (2003). Öğretmen eğitiminin değişen yüzü. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- YAMAN, H., Karaarslan, F. (2012). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde beyin fırtınası tekniğinin etkisi: bir eylem araştırması. *Turkish Studies*. 7/4, 545-563.
- YILDIRIM, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- YULADIR, C., Doğan, S. (2009). Fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin ev ödevi performansını arttırmaya yönelik bir eylem araştırması. *Journal of Arts and Sciences*, 12.