

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ VE İSTATİSTİK BİLİM DALI

**TÜRKİYE’DE YAPILAN EYLEM ARAŞTIRMALARININ
NİTELİKSEL OLARAK İNCELENMESİ VE BİR EYLEM
ARAŞTIRMASI ÖRNEĞİ**

Gökhan KAYIR

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Engin KARADAĞ

Eskişehir, 2021

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Gökhan KAYIR tarafından hazırlanan Türkiye’de Yapılan Eylem Araştırmalarının Niteliksel Olarak İncelenmesi ve Bir Eylem Araştırması Örneği başlıklı bu tez, 25/06/2021 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*’nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Prof. Dr. K. Setenay DİNÇER ÖNER	
Danışman :	Prof. Dr. Engin KARADAĞ	
Üye :	Prof. Dr. Cemil YÜCEL	
Üye :	Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ	
Üye :	Dr. Öğr. Üy. Çetin TORAMAN	

Prof. Dr. M. Zafer BALBAĞ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Türkiye’de Yapılan Eylem Araştırmalarının Niteliksel Olarak İncelenmesi ve Bir Eylem Araştırması Örneği başlıklı tezin bizzat tarafımca hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

25/06/2021

Gökhan KAYIR

Teşekkür

Yunus Emre'nin kendini bilmek olarak tanımladığı ilim öğrenme serüvenimin bu son aşamasında öğrenim hayatım süresince desteklerini esirgemeyen hayatımdaki değerli insanlara teşekkür etmeyi borç bilirim.

Bu alandaki bütünsel doktora öğrenimim sürecinde ders ve tez dönemlerinde bilgileri ile yol gösterici olan başta danışmanım Prof. Dr. Kazım Özdamar, Prof. Dr. Kevser Setenay Dinçer Öner ve Prof. Dr. Cemil Yücel'e; Eğitim Programları ve Öğretim alanında yapmış olduğum doktora çalışmasında danışmanlığımı yapan ve bu doktora tezim için değerli dönütlerini aldığım değerli hocam Prof. Dr. Asım Arı'ya; tez çalışmama değerli dönütleri ile jüri üyesi olarak katkı sağlayan değerli arkadaşım Dr. Öğr. Üy. Çetin Toraman'a; lisansüstü öğrenim hayatım boyunca bilimsel araştırma disiplini, bilimsel araştırma yöntemleri ve araştırma etiği konularında bir araştırmacı olarak gelişimime büyük destekleri olan değerli danışmanım Prof. Dr. Engin Karadağ'a öğrencileri olarak teşekkür ederim.

Yine, gerek öğrencilik gerekse kişisel hayatımda her zaman yanımda olan, değerli fikirleri ile bana yol gösteren arkadaşım Fevzi Umut Özçelik'e teşekkürü borç bilirim.

Öğrenim sürecim esnasında tanışma şerefine nail olduğum 5 Nisan 2018 yılında hain bir saldırı ile şehit edilen Dr. Mikail Yalçın, Dr. Serdar Çağlak, Yasir Armağan ve Fatih Özmütlu'ya Allah'tan rahmet diliyorum.

Bu tez hayatımın her aşamasında karşılaştığım öğretmenlerim, arkadaşlarım ve öğrencilerimden edindiğim deneyimlerden doğal olarak izler taşımaktadır. Ancak, öğrenim hayatımla ilgili en fazla teşekkür etmem gereken kişi değerli eşim Gözde Kayır'dır. Benim sağlıklı bir çalışma ortamına sahip olabilmem için yaptığı tüm fedakarlıklar için ona minnettarım. Bu doktora tezi ona ve kızlarımız Zeynep Ela ile Elif Gökçe'ye ithaf olunur.

İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi	v
Şekiller Listesi	vi
Özet.....	1
Abstract.....	3
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. Giriş	5
1.1 Problem Durumu	5
1.2 Araştırmanın Amacı	7
1.3 Araştırmanın Önemi.....	7
1.4 Varsayımlar	8
1.5 Sınırlılıklar	8
İKİNCİ BÖLÜM.....	9
2. Kavramsal Çerçeve	9
2.1 Eylem Araştırması.....	9
2.1.1 Eylem araştırmasında öğretmen	12
2.1.2 Eylem araştırmasının aşamaları.....	14
2.1.1.1 Problemin belirlenmesi	15
2.1.1.2 Alanyazın taranması	15
2.1.1.3 Verilerin toplanması	16
2.1.1.4 Verilerin analizi	17
2.1.1.4.1 Betimsel analiz	17
2.1.1.4.2 Tematik Analiz.....	18
2.1.1.4.3. Karşılaştırmalı analiz	18
2.1.1.4.4 İçerik analizi.....	19
2.1.1.4.5 Geçerlik, güvenirlik ve çeşitlilik	19
2.1.1.4 Bulguların raporlanması	21
2.1.2 Eylem araştırmalarında etik konular	23
2.1.3 Eylem araştırması türleri	24
2.1.3.1 Chris Argyris'in eylem bilimi.....	25
2.1.3.2 Heron ve Reason'un işbirlikli araştırması	27

2.1.3.3 Katılımcı eylem araştırması	27
2.1.3.4 William Torbert'in gelişimsel eylem incelemesi.....	30
2.1.3.5 Jack Whitehead ve Jean McNiff'in yaşayan teori yaklaşımı	31
2.1.4 Eylem öğrenme.....	31
2.1.5 Eylem araştırmasında ortam	32
2.2 İşbirlikli Yazma.....	33
2.2.1 Ortak kurgu tekniği.....	33
2.3. İlgili Araştırmalar	36
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	44
3. Yöntem.....	44
3.1 Araştırma Deseni.....	44
3.2 Evren ve Örneklem ve Çalışma Grubu	46
3.2.1 Meta- Değerlendirme çalışması evren ve örneklem grubu.....	46
3.2.2 Eylem araştırması uygulamasının çalışma grubu	48
3.3 Veri Toplama Araçları	50
3.3.1 Meta-değerlendirme aşaması veri toplama aracı	50
3.3.2 Eylem araştırması aşaması veri toplama araçları	51
3.3.2.1 Öğretmen günlüğü	51
3.3.2.2 Gözlem formu	51
3.3.2.3 Yarı-yapılandırılmış görüşme formu	52
3.4 Verilerin Toplanması	52
3.4.1 Meta-değerlendirme verilerinin toplanması	52
3.4.2 Eylem araştırması verilerinin toplanması	53
3. 5 Verilerin Çözümlemesi	53
3.5.1 Meta-değerlendirme verilerinin çözümlemesi.....	53
3.5.2 Eylem araştırması verilerinin çözümlemesi	54
3. 6 Eylem Araştırması Planı	57
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	59
4. Bulgular	59
4. 1. Meta Değerlendirme Çalışması Bulguları.....	59
4.1.1 Tezlerdeki eylem araştırmalarının üniversite ve alanlara göre dağılımı	59
4.1.2 Eylem araştırmalarının bağlamları, yöntem seçimi ve katılımcı seçimine ilişkin bulgular.....	62
4.1.3 Veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bulgular	63
4.1.4 Eylem araştırması uygulama sürecine ilişkin bulgular	66

4.1.5 Eylem araştırması sonuçlarına ilişkin bulgular	66
4. 2 Eylem Araştırması Bulguları.....	67
4.2.1 Problemin belirlenmesi.....	67
4.2.2 Geçerlik komitesi.....	68
4.2.3 Araştırmacının rolü.....	68
4.2.4. Katılımcıların Eylem Araştırması Uygulaması Öncesi Beklentileri	68
4.2.5 Pilot uygulama.....	79
4.2.6 Eylem araştırması uygulamasına ilişkin bulgular	79
4.2.6.1 Birinci oturuma ilişkin bulgular.....	79
4.2.6.2 İkinci oturuma ilişkin bulgular	81
4.2.6.3 Üçüncü oturuma ilişkin bulgular	83
4.2.6.4 Dördüncü oturuma ilişkin bulgular.....	86
4.2.6.5. Beşinci oturuma ilişkin bulgular.....	88
4.2.6.6 Altıncı oturuma ilişkin bulgular.....	90
4.2.7 Son görüşmelere ilişkin bulgular	91
4.2.8 Araştırmacının süreçte karşılaştığı zorluklar	97
4.2.9. Alınan etik önlemler.....	97
BEŞİNCİ BÖLÜM	99
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	99
5.1 Sonuç.....	99
5.2 Tartışma.....	102
5.3 Öneriler	112
KAYNAKÇA.....	113
EKLER.....	122
ÖZGEÇMİŞ	174

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Eylem Araştırmasının Raporlanması	22
2.2	Ortak Kurgu Tekniğine Uygun Olarak Hazırlanmış Bir Ders Planı	35
3.1	Meta-Değerlendirme Kapsamında İncelenen Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri	47
3.2	Tematik Veri Analizi Aşamaları	54
4.1	2016-2020 Yılları Arasında Türkiye’de Yapılan Eylem Araştırması Tezlerinin Üniversitelere göre Dağılımı	59
4.2	Katılım, eylem ve araştırma arasındaki ilişki	61
4.3	Eylem Araştırmalarında Kullanılan Veri Toplama Araçları	63
4.4	Eylem Araştırmalarında Kullanılan Nitel Veri Analiz Yöntemleri	64
4.5	Problemin Belirlenmesi Formu Sonuçları	68
4.6	Proje Çalışmalarının Getirileri Temasına İlişkin Bulgular	69
4.7	Katılımcılara göre iyi bir projenin özellikleri	72
4.8	Proje Yazarken En Çok Zorlanılan Hususlar	73
4.9	Benzer Eğitimlerin Eksik Yönleri	75
4.10	Hizmetiçi Eğitimlerin Memnuniyet Verici Yönleri	76

Şekiller Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Eylem araştırmasının özellikleri	11
2.2	Eylem analizinin aşamaları	14
2.3	Uygulamadaki teori model 1	25
2.4	Uygulamadaki teori model II	26
2.5	Katılım, eylem ve araştırma arasındaki ilişki	28
2.6	Katılımcı eylem araştırmasının tekrarlayan yapısı	30
2.7	Eylem öğrenme çerçevesi	32

Özet

Türkiye’de Yapılan Eylem Araştırmalarının Niteliksel Olarak İncelenmesi ve Bir Eylem Araştırması Örneği

Gökhan KAYIR

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitimde Araştırma Yöntemleri ve İstatistik Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Engin KARADAĞ

2021

Amaç: Eylem Araştırması, uygulamaya dönük olması, bir problemin giderilmesinde ve bir sorunun çözümünde pratik bilgi sunması açısından eğitim bilimleri ve alan eğitimi alanlarında sıkça başvurulmuş bir araştırma yöntemi haline gelmiştir. Bu çalışmanın amacı 2016-2020 yılları arasında Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılmış lisansüstü tezlerin niteliksel olarak incelenmesi ve belirlenen çerçevede bir eylem araştırması örneğinin sunulmasıdır.

Yöntem: Araştırma iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım bir meta-değerlendirme çalışması olarak tasarlanmıştır. Bu kapsamda literatür ve uzman görüşleri sonucu oluşturulan kontrol listesi kullanılarak YÖK Ulusal Tez Merkezi arşivinde erişime açık olarak sunulan ve içeriğinde “eylem araştırması” terimleri geçen eğitim bilimleri alanında yapılmış 402 tez incelenmiştir. Veriler tematik analiz, kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın geçerlik, güvenirlik ve inandırıcılığının sağlanabilmesi amacıyla uzman görüşü ve farklı kodlayıcı kullanılmıştır.

Araştırmanın ikinci kısmı bir eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Buna göre sorunun belirlenmesi aşamasında ön görüşmeler gerçekleştirilmiş, uygulanacak yönteme ilişkin pilot çalışmalar yapılmıştır. Yöntemin etkililiğinin incelenebilmesi açısından araştırma öncesi ve sonrasında ölçümler gerçekleştirilmiştir. Veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formu, gözlem formu ve araştırmacı günlüğü ile toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın her aşamasında uzman görüşü ve verilerin analizi aşamasında katılımcı teyidine başvurulmuştur.

Bulgular: İncelenen lisansüstü çalışmalarda, eylem araştırması yönteminin temel gerekliliklerinin araştırmaların çoğunda karşılandığı görülmüştür. Problemin belirlenmesi, sürecin etkili aktarımı ve eylem araştırması sonuçlarının açıklanması

açısından yapılan çalışmalar kriterleri karşılamaktadır. Yapılan çalışmalarda farklı veri toplama araçlarının kullanıldığı, verilerin analizinde farklı analiz yöntemlerinin sistematik olarak uygulandığı ve eylem araştırması yönteminin bazı üniversitelerde yapılan çalışmalarda sıkça başvurulan bir yöntem haline geldiği görülmüştür. Yine incelenen eylem araştırmalarında etik önlemleri açıklama, farklı kodlayıcı kullanma, pilot uygulama yapma ve geçerlik, güvenirlik ve inandırıcılığı arttıracak önlemlerin açıklanması kriterlerinde eksiklikler görülmüştür. Değerlendirme kriterlerini karşılama açısından doktora tezleri, yüksek lisans tezlerine göre daha başarılıdır.

Uygulanan eylem araştırması sonucunda ortak kurgu tekniğinin öğretmenlerin Avrupa Birliği Erasmus + projesi yazma yeterliliklerini olumlu yönde etkilediği, bu yöntemle verilen eğitimin daha amaca yönelik ve işlevsel bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç ve Öneriler: Türkiye’de gittikçe artan oranda eylem araştırması yöntemi kullanılarak çalışmaların yapıldığı yapılan bu çalışmaların belirli alanlarda ve üniversitelerde odaklandığı görülmüştür. Yine yüksek lisans tezlerinde uygulanan eylem araştırmalarının nitelik olarak eksikliklerinin olduğu görülmüştür. Ayrıca verilerin ve sürecin inandırıcılığı ve aktarılabilirliği ile etik konulara yeterince önem verilmediği anlaşılmıştır. Uygulanan eylem araştırması sonucunda ise öğretmenlere yönelik düzenlenen proje yazma eğitimlerinin, süreç ve ürün odaklı olarak verilmesinin daha etkili sonuçlar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, üniversitelerde eylem araştırması çalışmalarının temel kriterleri karşılayacak şekilde planlanması ve uygulanması önerilmektedir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere yönelik olarak yapılacak proje yazma eğitimlerinin küçük gruplarla ve atölyeler şeklinde planlanmasının daha etkili sonuçlara yol açacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Ortak kurgu tekniği, Eylem araştırması, Proje yazma eğitimi

Abstract

Qualitative Analysis of Action Researches done in Turkey and an Action Research Example

Gökhan KAYIR

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Research Methods in Education and Statistics

Advisor: Prof. Dr. Engin KARADAĞ

2021

Purpose: Action Research has become a frequently used research method in the educational science studies in terms of being practical, providing practical information in solving a problem. The aim of this study is to qualitatively examine the postgraduate theses made in the field of educational sciences in Turkey between the years 2016-2020 and to present an action research example within the determined framework.

Method: The research consists of two parts. The first part is designed as a meta-evaluation study. In this context, 402 theses made in the field of educational sciences, which are open to access in the archive of the YÖK National Thesis Center and containing the terms "action research", were examined by using the checklist created as a result of the literature and expert opinions. Data were analyzed using thematic analysis. In order to ensure the validity, reliability and credibility of the research, expert opinion and different coders were used.

The second part of the research was designed as an action research. Accordingly, preliminary interviews were held at the stage of determining the problem, and pilot studies were carried out on the method to be applied. In order to examine the effectiveness of the method, measurements were carried out before and after the research. Data were collected with semi-structured interview form, observation form and researcher's diary and analyzed with content analysis. At each stage of the research, expert opinion and participant confirmation were sought at the stage of data analysis.

Results: In the postgraduate studies reviewed, it was seen that the basic requirements of the action research method were met in most of the studies. Studies done in terms of identifying the problem, transferring the process effectively and

explaining the results of action research meet the criteria. It has been seen that different data collection tools are used in the studies, different analysis methods are applied systematically in the analysis of the data, and the action research method has become a frequently used method in studies conducted in some universities. Again, in the action researches examined, there were deficiencies in the criteria of explaining ethical measures, using different coders, piloting and explaining measures to increase validity, reliability and credibility. In terms of meeting the evaluation criteria, doctoral theses are more successful than master's theses.

As a result of the applied action research, it was concluded that the joint editing technique positively affected the teachers' ability to write the European Union Erasmus + project, and the education given with this method was found to be more purposeful and functional.

Conclusion and Suggestions: It has been observed that action research studies are increasingly focused on certain fields and universities in Turkey. Again, it has been seen that the action researches applied in the master's theses have deficiencies in terms of quality. In addition, it has been understood that the credibility and transferability of the data and the process and ethical issues are not given sufficient importance. As a result of the applied action research, it was concluded that the project writing trainings organized for the teachers provided more effective results in terms of process and product.

According to the results of the research, it is recommended to plan and implement action research studies in universities in a way that meets the basic criteria. In addition, it is thought that planning the project writing trainings to be given to teachers by the Ministry of National Education in small groups and as workshops will lead to more effective results.

Keywords: Co-editing technique, Action research, Project writing training

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltılar ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Araştırmacılara daha fazla hareket alanı sağlaması ve sosyal bilimlerin doğasında olan süreç ve sonuçların altında yatan olguların araştırılmasına ve açıklanmasına imkân sağlayan nitel araştırma yöntemleri ve karma araştırma yöntemleri son dönemde sosyal bilimlerde ağırlığını arttırmıştır.

Geniş bir araştırma alanı olan eğitim bilimleri ve farklı alanların eğitimi sahaları da bu süreçte gitgide artan oranda nitel araştırma sahası haline gelmiştir. Günümüzde eğitim ve öğretim alanında yapılan çalışmaların büyük bir kısmını nitel araştırma yöntemleri oluşturmaktadır.

Öğretmen araştırması olarak da adlandırılan eylem araştırması yöntemi, yeni bir yöntem ve tekniğin denenmesi, öğretmen ve/veya araştırmacıların süreçteki yaşantılarının aktarılması, öğrencilerin deneyimlerinin paylaşılması ve benzer çalışma yapacak kişilere yol gösterici olması nedeniyle sıkça başvurulmuş bir araştırma yöntemidir. Eylem araştırması, okulun ve sınıfın normal işleyişini de engellemekte olduğu için telafisi zor kayıplara veya öğretmen, veli ve öğrencilere yönelik fazladan bir yüke neden olmamaktadır.

Nitel yöntemler her ne kadar araştırmacılara belirli bir hareket alanı sağlasalar ve nicel yöntemler kadar katı kurallara sahip olmasalar da bu araştırmaların inandırıcılığı, güvenilirliği ve tutarlılığı açısından belirli standartlara göre yürütülmesi gerekmektedir. Bu konuda her geçen gün yeni yaklaşımlar geliştirilmekte ve yeni yöntemler uygulamaya konulmaktadır. Bu nedenle nitel araştırma yöntemleri için de günümüzde

artık belirli kriterler bulunmakta ve kullanılan nitel araştırma desenine özgü yöntem ve tekniklerin uygulanması araştırmacılar tarafından beklenmektedir.

Türkiye’de her yıl üniversitelerin eğitim bilimleri enstitüsü, sosyal bilimler enstitüsü, fen bilimleri enstitüsü ve lisansüstü eğitim enstitülerinde eğitim alanında onlarca yüksek lisans ve doktora tezi alana kazandırılmaktadır. Eylem araştırması yöntemi ile yapılmış tezler bu lisansüstü çalışmaların önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Her ne kadar üniversitelere veya danışman öğretim üyelerine göre geliştirilmiş belirli izlenceler olsa da eylem araştırmasının metodolojisi açısından belirli bir tutarlılığın olmadığı ve bu çalışmalarda farklı kriterlere göre eylem araştırmalarının yürütüldüğü ve raporlandığı görülmektedir. Bu da yapılan çalışmaların yöntemsel açıdan bir birliğin sağlanamamasına neden olmaktadır.

Bu çalışmanın iki boyutu bulunmaktadır. Eylem araştırma yönteminin metodolojisi ile ilgili bulgulara dayalı olarak, alanda bir eylem araştırması da yürütülmüştür. Bu eylem araştırması ile araştırmacının görev yapmakta olduğu İl Milli Eğitim Araştırma Geliştirme Birimindeki görevi esnasında proje eğitimleri ile ilgili karşılaşmış olduğu problemlere ilişkin bir çalışma yürütülmüştür.

Günümüzde okullar sadece eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğretmen-öğrenci- veli üçgeninde yürütülmediği bir yapıya dönüşmüştür. Okullar artık farklı projeler ile başka şehir veya ülkelerdeki okullarla ve kurumlarla etkileşime geçmektedir. Bu etkileşim sonucu oluşan öğrenim çıktıları artık okullardan hizmet alanlar tarafından beklenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin çeşitli kurumlara proje yazma süreçlerine ve proje mantığına ilişkin kendilerini geliştirmeleri için gerekli mesleki eğitimleri almaları konusunda baskı oluşturmaktadır.

İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde oluşturulan araştırma geliştirme birimlerinin amaçlarından birisi de okullara ve öğretmenlere TÜBİTAK, Ulusal Ajans ve Kalkınma Ajansı gibi kurumlara proje yazma süreçleri konularında destek olmaktır. Bu destek kişisel bağlantılar ve hizmetiçi birimince açılan kurslar vasıtası ile yürütülmektedir. Bu kursların yapısı bir projenin baştan sona anlatılmasından ziyade temel proje mantığının bir çerçeve olarak verilmesinden öteye geçememektedir. Bu eğitim de alanda öğretmen ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak kalmaktadır. Öğretmenlerin aktif olarak süreçte yer alacakları ve bütün proje yazma sürecine hâkim olacakları bir yapının bu eğitimlere eklenmesi gerekmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı yurt içi ve yurt dışı alanyazından yararlanarak eylem araştırmalarında kullanılabilecek bir izlençe oluşturulması, Türkiye’de 2016-2020 yılları arasında yapılmış olan lisansüstü çalışmaların yöntemsel bir meta-değerlendirilmesinin yapılması ve bir eylem araştırmasının bu izlençe çerçevesinde yürütülmesidir. Bu kapsamda şu alt problemlere yanıt aranacaktır:

1. Alanyazına göre iyi bir eylem araştırmasının özellikleri nelerdir?
2. 2016-2020 yılları arasında lisansüstü tez çalışmaları kapsamında yapılan eylem araştırmalarının belirlenen özellikleri karşılama durumları nedir?
3. Belirlenen özellikler kapsamında bir eylem araştırması nasıl yürütülür?

Ayrıca yürütülecek olan eylem araştırması özelinde, ortak kurgu tekniğinin öğretmenlere yönelik proje hazırlama eğitimlerinde kullanılmasına ilişkin süreçlerin uygulanması ve aktarılması planlanmaktadır. Bu eylem araştırması kapsamında ise aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenlerin ARGE birimince verilen proje yazma eğitimlerinden beklentileri nelerdir?
2. Ortak kurgu tekniğinin proje yazma eğitiminde uygulanabilirliği var mıdır?
3. Ortak kurgu tekniği ile proje yazma eğitimi süreci nasıl işlemektedir?
4. Verilen eğitim öğretmenlerin proje yazma süreçlerine ilişkin görüşlerinde ne gibi değişikliklere yol açmıştır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Araştırma yöntemleri alanında yapılan araştırmaların yeni yöntem ve teknikler geliştirmek, var olan tekniklere yeni boyut eklemek gibi fonksiyonlarının yanında, yapılan araştırmaların değerlendirilmesi gibi bir görevleri de bulunmaktadır. Bu alanda yapılan bu araştırmalar bu sayede önceki yapılan çalışmaların genel bir fotoğrafının çekilmesini sağlamakta ve sonraki araştırmalara yol gösterici olmaktadır.

Eğitim bilimleri ve alan eğitimi alanlarında yapılan eylem araştırması çalışmalarında yeni bir yöntem veya teknik değerlendirilmekte ya da bir durum veya kurum analizi yapılmaktadır. Araştırmanın odağında tez konusu olan yöntem ve teknik ya da araştırma problemi yer aldığı için araştırmanın yöntemi ikinci planda kalabilmektedir. Ayrıca eylem araştırması konusunda lisansüstü seviyede alınan derslerin yetersiz olması ve okul tabanlı araştırmayı içeren kaynakların çeşitli nedenlerle ulaşılabilir olması nedenleriyle, öğretmenler ve araştırmacılar bu konuda

eksiklik yaşamaktadır. Bu çalışma kapsamında kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmış ve araştırmacılara yönelik bir kriterler listesi oluşturulmuştur.

Bu doktora çalışması kapsamında, alan yazın incelenerek eylem araştırması için gerekli standartların belirlenmesine çalışılmış, 2016-2020 yılları arasında Türkiye’de eğitim alanında yapılmış 401 yüksek lisans ve doktora tezi bu standartlar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu meta-değerlendirme çalışması alanda ilk olma özelliği taşımaktadır.

Alanyazını taraması sürecinde belirlenen kriterler çerçevesinde bu çalışma içerisinde bir eylem araştırması da ayrıca yürütülmüştür. Bu eylem araştırması belirlenen kriterleri içermesi açısından örnek bir çalışmadır. Ayrıca, Milli Eğitim Müdürlükleri Araştırma Geliştirme Birimlerinde verilen proje eğitimlerinin etkililiğini arttırmaya yönelik yeni bir yöntemin uygulanması sürecini anlatması açısından da alana önemli bir katkı sağlayacaktır.

1.4 Varsayımlar

Bu araştırma kapsamında aşağıdaki hususlar varsayılmıştır:

1. Alanyazın çerçevesinde ulaşılan kaynakların, eylem araştırması yönteminde standartların belirlenmesine yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

1. Araştırma YÖK Ulusal Tez Veritabanı’nda yer alan ve 2016-2020 yılları arasında listelenen ve erişime açık olan yüksek lisans ve doktora tezleri ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan kavramsal çerçeve konusunda bilgi verilecektir.

2.1 Eylem Araştırması

Nitel yöntemler, araştırmalarda genellemelerden öte süreçlerin incelenmesine imkân vermesi, anketler harici görüşme, gözlem, doküman analizi gibi yöntemler kullanması ve çok farklı verilerin değerlendirmeye katılması nedeniyle araştırmalarda son dönemlerde oldukça popüler hale gelmiştir (Dey, 1993, s. 15).

Yıldırım (1999) nitel araştırmanın özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Doğruluğu veya yanlışlığı test edilmek üzere daha önce tanımlanmış bir teori ya da hipotez yoktur.
2. Tümevarımsaldır ve araştırmacı topladığı tanımlayıcı ve detaylı bilgilerden yola çıkarak araştırdığı sorunla ilgili ana temaları ortaya koyma, topladığı verileri anlamlı bir yapıya kavuşturma, yani bu veriden yola çıkarak bir teori oluşturma hedefindedir.
3. Temalar önceden bilinse bile, her zaman değişebileceği yönünde bir esneklik de sağlanmıştır.
4. Teori oluşturmak amacıyla sürekli yeni bilgiler eklenerek yeni bir yapı kurulur.

Bir nitel araştırma yöntemi olarak eylem araştırması, bir uygulama bağlamında ortaya çıkan ve araştırmacıların uygulayıcılarla çalışmasını gerektiren bilgi üretimine yönelik bir araştırma türüdür. Geleneksel sosyal bilimlerden farklı olarak, amacı öncelikle veya yalnızca sosyal düzenlemeleri anlamak değil, aynı zamanda bilgi üretme ve paydaşları yetkilendirme yolu ile bir çözüm yolmayı hedefler. Bu nedenle, eylem araştırmasında araştırmacılar alanda oluşturulan bilgiyi uygulamak yerine bilgiyi kendileri oluşturmayı hedefledikleri için bilgi üretme konusuna dönüştürücü bir üslup benimsemektedir (Bradburry Hoang, 2010, s. 93)

Eylem araştırmasının ana amacı, insanların hayatlarını sürdürürken ihtiyaç duyacakları pratik bilginin oluşturulmasıdır. Daha geniş bir amaç olarak da kişilerin ve

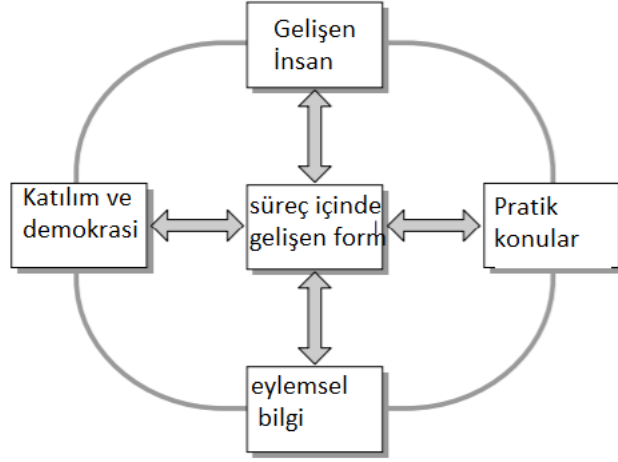
toplulukların ekonomik, politik, psikolojik ve ruhsal iyi hal durumuna katkı sağlanması ve içinde yaşadığımız dünya ve toplumla daha uyumlu bir hayat tarzı benimsenmesini hedeflemektedir (Reason & Bradbury, 2001, s. 2).

Eylem araştırmasında da bilgi üretimi alışlagelmiş ampirik ve mantıksal batı epistemolojisinin ötesine geçmektedir. Bu da kişinin kendisi ve başkasıyla ilgili ilişkisini katılım ve empati yoluyla anlaması ile başarılmaktadır (Reason, 2003). Heron (1996, s. 41) ise eylem araştırmasının en belirgin özelliğinin kayda değer pratik amaçlara hizmet etme olarak açıklamaktadır.

Eylem araştırması Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkan nispeten yeni bir metodolojidir (Zuber, 1996, s. 413). Eylem araştırması uygulayıcıları ilk dönemlerde antropolojide kullanılan katılımcı gözlem yöntemlerine başvurmuştur. Bu nedenle ilk dönem katılımcı eylem araştırmaları Eylem Antropolojisi ile benzerlikler gösterir (Swantz, 2008). Öğretmenlerin aynı zamanda araştırmacı olması olgusu 1960'lı yıllarda İngiltere'de oldukça popüler bir uygulama haline gelmiştir. Pek çok okul tabanlı uygulamanın ve ulusal projenin bir karışımı olan Okul Konseyi Vatandaşlık Müfredatı Projesinin yöneticisi olan Lawrence Stenhouse tarafından ilk olarak ülkede uygulanan eylem araştırması yöntemi gittikçe popüler bir hal almıştır (Elliot, 2007, s. 231).

Eleştirel teori ve eylem araştırması arasında yakın bir ilişki vardır. Frankfurt Ekolü tarafından ortaya konan eleştirel teoriye göre bir araştırma katılımcılar tarafından sosyal eylemler için yapılmalıdır. Kurt Lewin'in eylem araştırması anlayışı da katılımcıların kendi durumlarını ortak bir çalışmayla kendi sorunlarından yola çıkarak ortak kararlarla çözmesi ve sonucunda sosyal bir değişime yol açmaları şeklindedir (Kemmis, 2008).

Coghlan ve Miller'a (2014) göre eylem araştırması, önemli organizasyonel, toplumsal ve sosyal konuları, deneyimleyen kişilerle birlikte incelemeyi hedefleyen eylem ve teorinin birleştirildiği ilgili araştırma yaklaşımlarının tanımlanmasında kullanılan bir terimdir. Eylem araştırmasının amacı sosyal değişime destek olmaktır. Bunun için paylaşılan değerlerin üzerinde bilgi üretilmesi hedeflenir.



Şekil 2.1 *Eylem araştırmasının özellikleri* (Reason & Bradburry, 2008)

Eylem araştırması süreci beş temel adım içerir: Bunlar; 1. Sorunu belirlemek, 2. Toplanacak verilerin belirlenmesi, 3. Verilerin toplanması ve analizi, 4. Bulguların yorumlanması, 5. Çalışmanın raporlanması ve yayınlanmasıdır (Johnson, 2015, s. 19).

Eylem araştırması, eğitimde değişimin güçlü bir aracı olarak işlev görür. Öğretmenlerin ve yöneticilerin yaptıkları eylemle, ilerlemeyi ve reformu sıradanlık ve durağanlığa tercih etmelerine yardımcı olur. Buna ek olarak eylem araştırması karar alma süreçlerinde demokratik tutum geliştirilmesine ve işbirlikli ve sosyal katılımı öğretmenleri bireysel olarak gelişmelerine katkı sağlar (Mills, 2014).

Johnson (2012, s.20) eylem araştırmasının temel özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Eylem araştırması sistemattir.
- Herhangi bir önerilen yanıt ile çalışmaya başlanmaz.
- Veri toplamadan önce araştırmanın planlama aşaması bitmelidir.
- Projenin uzunluğu konusuna göre değişiklik gösterebilir.
- Gözlemler yeterli sürede ve sistemattik yapılmaldır.
- Çok farklı alanlarda ve konularda yapılabilir.
- Eylem araştırması belirli bir kuram ile ilişkilendirilebilir.
- Eylem araştırması saf nicel bir araştırma değildir.

Katılımcılar tarafından üretilen eylemler bir bölgede yer alan kişileri ilgilendiren sorunlara dönük olarak farkındalığın artırılması amacıyla kamu politikasının değişmesi, kamu kurumlarına önerilerde bulunulması, bir bölgede yaşayan insanların yararına gayriresmi değişikliklerin yapılması, yerel bir organizasyon düzenlenmesi şeklinde ortaya çıkabilir. Sonuç olarak, katılımcıların yapmaya kalktıkları eylemler içlerinde

bulundukları durumlara sordukları sorulara göre ve araştırma süreci çerçevesinde aktarılır (McIntyre, 2008).

2.1.1 Eylem araştırmasında öğretmen

Öğretme eylemi, eğitimin iyileştirilmesi için bilgi toplamayı da içerir. Bazı öğretmenler araştırma yapmak için kasıtlı olarak çaba gösterir ama aslında bütün öğretmenler sürekli olarak yeni stratejiler planlar, öğrencilerin bunlara nasıl cevap verdiklerini izler ve daha fazla ne gibi iyileştirmeler yapabilecekleri üzerinde kafa yorar (Henning, Stone & Kelly, 2008, s. 5).

Eylem araştırması öğretmen yetkinliğini artırır. Bu tür çalışmaları yapan öğretmenler kendilerinin ve sınıflarının özelliklerine göre yöntemleri kendileri belirleyebilirler. Özellikle mesleki gelişim programı olarak eylem araştırmaları öğretmenler için pek çok yarar sağlar (Johnson, 2015, s. 25).

Eylem araştırmaları öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaları açısından da önemli bir işleve sahiptir. Öğretmenlere kendi uygulamaları konusunda araştıma yapma, kendi verilerini toplama, öğretim yöntemlerini bilgi ve deneyimlerini geliştirme ve kendilerini yetkilendirme imkânı sağlamaktadır. Böylece kendi isteklerine ve ihtiyaçlarına en uygun fikirleri hayata geçirebilmekte, en iyi programı denemekte ve en uygun stratejileri kullanabilmektedirler. Bu tarz bir çalışma hem öğretmenlere hem okullarına ve nihayetinde daha geniş bir eğitim çevresine katkı sağlamaktadır (Kuzu, 2009, s. 429).

Eylem araştırmalarında öğretmenin temel görevi, tartışmanın disiplinli bir şekilde yürütülmesini sağlamaktır. Öğretmen ilgili içeriği yorumsuz ve ham halde sınıfa sunar ve her türlü görüşün saygı duyulacağı bir ortamı sağlar. Gelen yorumları açık fikirlilikle ve yansıtıcı bir şekilde değerlendirir. Konuşmaların içeriği insan davranışlarının, sosyal durumların ve toplumda ortaya çıkan karmaşık konuların anlaşılmasına yönelik bir çalışmanın verileri olarak değerlendirir (Elliot, 2007, s. 231).

Eylem araştırmalarının öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim programlarına dahil edilmesi profesyonel olarak öğretmenlerin uygulamalarını geliştirecektir. Eylem araştırması yapan öğretmenlerin program geliştirme, otantik değerlendirme ve sınıf yönetimi teknikleri ile öğretme yöntemleri hakkındaki bilgileri artacaktır. En önemlisi böyle etkinlikler öğretmenlerin değişimi kucaklamasına yardımcı olacaktır (Mills, 2014)

Johnson, (2012, s. 44) eylem araştırması adımlarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Bir problem ya da araştırma konusu belirleyin.
- Kuramsal bağlamda problemi ya da araştırma konusunu ortaya koyun.
- Veri toplamak için bir plan yapın.
- Veriyi toplamaya ve analiz etmeye başlayın.
- Gerektiğinde sorunların ya da problemlerin değişmesine izin verin.
- Veriyi düzenleyin ve analiz edin.
- Verileri raporlayın.
- Yargılarınızı ve önerilerinizi yapın.
- Bir eylem planı oluşturun.
- Planınızı eyleme geçirin ve değerlendirin.

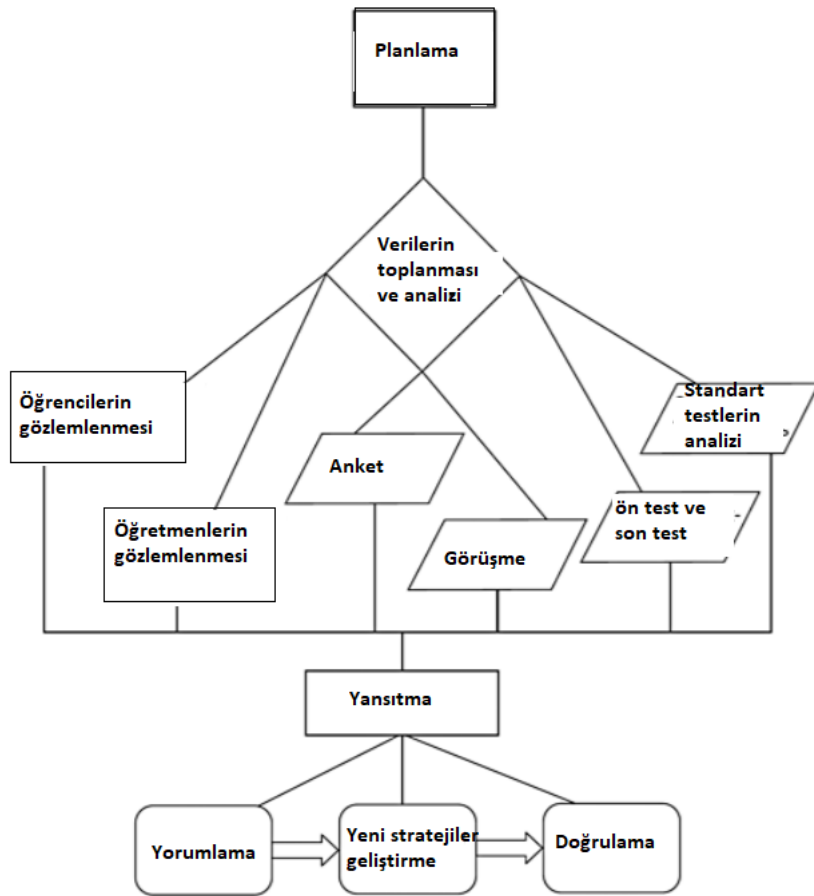
Eylem araştırmalarında öğretmenler araştırmacı olarak görev yapabilecekleri gibi araştırmacı sınıf ortamının dışından da gelebilmektedir. Araştırmacının sorumluluğu, katılımı artırmak ve katılımcıların beceri ve yeteneklerinden yararlanmaktır. Katılımcıların kilit karar vericiler olduğu unutulmamalıdır. Bir projenin nasıl, ne zaman ve neden ilerleyeceğinden sorumlu olanlar, katılımcıların kararlarına bağlıdır. Bu araştırmacının karar verme süreçlerinde bir katılımcı olmadığı anlamına gelmez. Katılımcıların arzularını yansıtmak araştırmacının sorumluluğundadır (McIntyre, 2008)

Eylem araştırmasının amacı bir problemin o anda ve o ortamda çözülmesidir, Buna karşın eğitim araştırmaları, çok daha genel eğitim durumlarında uygulanabilecek konular üzerinde yoğunlaşır. Bu ana fark, iki araştırmadan birinin diğerine yol açmasına, araştırmayı yapacak kişinin belirlenme yöntemine, verilerin toplanması ile analizinde farklı yaklaşımlara ve uygulama farklarına neden olabilir (Henning, Stone & Kelly, 2008, s. 6).

Eylem araştırmacıları genellikle yenilik, değişim ve geliştirme yoluyla (EA'nın eylem kısmı) uygulamalarını iyileştirmekle ilgilenen “uygulayıcılardır”. Akademik araştırma, yazma ve yayınlamada (EA'nın araştırma kısmı) titizliği zor bulabilirler, çünkü özellikle eylem araştırmalarındaki titizlik, geleneksel bilimsel araştırmalardaki titizlikten farklı bir anlama sahiptir. Yanlış bir şekilde, eylem araştırmasının geleneksel araştırmadan daha kolay olduğunu varsayabilirler. Eylem araştırmacılarının, yüksek standartlara, kaliteye ve bu alandaki bilgiye özgün bir katkıya sahip geleneksel araştırma gereksinimlerini karşılaması gerekir (Zuber, 1996).

2.1.2 Eylem araştırmasının aşamaları

Eylem araştırmaları özünde deneysel bir öğretim denemesidir. Öğretmenler bir veri toplama sürecini eylemlerinin ve onların öğrenciler üzerindeki etkilerinin kendi pedagojik amaç ve prensipleri ile etik olarak uyumlu olup olmadıklarını test ederler. Sistem ve daha geniş bir sosyal içerikle temellenen kendi uygulamalarındaki zıtlıklar bağlamında tutarsızlıkları bu yolla açıklamaya çalışırlar. Eylem araştırması ile ortaya çıkan yeni deneyimlerle, sorunun bilinmeyen boyutları ile ilgili genel bir fikir sahibi olurlar. En nihayetinde etkileşimli olarak sorunun çözümü konusunda bir yol haritası çizebilirler (Elliot, 2007, s. 234).



Şekil 2.2 Eylem analizinin aşamaları (Henning, Stone & Kelly, 2008, 9)

2.1.1.1 Problemin belirlenmesi

Eylem araştırması, neredeyse her zaman “Bu durumu nasıl geliştirebiliriz?” gibi bir soru ile başlar ve bireylerin gelişimine katkı sağlaması amacıyla kişisel motivasyon ve tercihlerle ilerler. Bu ilerleme karşılıklı ilişkilerin bilindiği özgürlükçü, eleştirel ve katılımcı bir entelektüel çerçeve içerisinde sürdürülür (Reason & Bradburry, 2008, s.44).

Problemler belirlenip tanımlanmadıkça çözülmez. Durum gözlemlendiğinde ve bir şeylerin daha iyi yapılabileceğine dair bir anlayış olduğunda problemin belirlenmesi gerçekleşir. Problemin tanımlanması, durumun doğasını anlamak için araştırmayı ve olası nedenleri keşfetmeyi içerir (Johnson, 2015, s. 29).

Problemleri eylem araştırması projelerine dönüştürülebilir. Sınıfta diğerleri kadar iyi gitmeyen bir alan ya da bir konu olduğunda, öğrenmeyi kesintiye uğratan bir durum olduğunda, sistematik olarak o problem üzerinde çalışmak için eylem araştırmasına başvurulabilir (Johnson, 2015, s. 47).

Bir eylem araştırması projesi içerisinde, araştırma toplulukları ve eylemler ortak araştırmacı olarak yer alan kişiler için önemli olan konulara ve sorunlara cevap verecek hale gelir. Bu yönüyle eylem araştırması katılımcıların durumlarına göre değişkenlik gösterir (Reason & Bradburry, 2008).

Eylem araştırmasının en önemli aşaması araştırma sorusunun planlanmasıdır. Eğer önceden belirlenmiş bir soru yoksa, en iyi yöntem öğrencilerin gözlemlenmesidir. Bunun için önerilen altı teknik şu şekildedir (Henning, Stone & Kelly, 2008, s. 16).

- Açıklanmamış, alışılmamış ve gizemli davranışları gözlemleyin.
- Bireysel olarak öğrencilerin davranışlarını gözlemleyin.
- Farklılıkları araştırın.
- Bir günlük tutun.
- Öğretim programını inceleyin.
- Öğretiminizi yansıtın.

2.1.1.2 Alanyazın taraması

Alanyazın taramasında genel olarak amaç, çalışmanın bağlamının belirlenmesi ve yapılacak çalışmada hangi boşlukların doldurulmak üzere hedef alındığının gösterilmesidir (Köroğlu, 2015, s. 61).

Akademik araştırmalar, daha önce yapılan bilimsel çalışmalarla elde edilen bulgular, dile getirilen fikirler ve ele alınan yaklaşımları kullanarak yeni bilgi üretir. Birbirinin devamı niteliğinde yürütülen çalışmalarda araştırma konusu ile ilgili olarak daha önce yapılan çalışmaların incelenmesi ve değerlendirilmesi bilimsel bir yöntemdir. Akademik çalışmalarda alanyazın taraması olarak adlandırılan bu aşama, araştırma konusu ile ilgili daha önce yayınlanan yayınların taranması, bulunması, incelenmesi, okunması, tasnif edilmesi, analiz ve sentez edilmesi gibi çalışmaları içermektedir. Alanyazın araştırmasının asıl amacı önceki literatürün araştırılan konu hakkında geldiği noktayı tespit etmek, literatürdeki boşluk ve atlamaları ortaya koymak ve kendi çalışmamızın önceki literatür içerisinde nereye oturacağını belirlemektir (Demirci, 2014).

2.1.1.3 Verilerin toplanması

Eylem araştırmasının amacı, veri toplayarak sınıfın bazı öğelerini anlamaktır. Veriler toplanmış veya kaydedilmiş bilgiler, gözlemler veya durumlardır. Veri toplama, eylem araştırması projesini gazete haberinden ayıran şeydir. Eylem araştırması yalnızca doğru olduğu düşünülen şeyleri yazmak değil, daha ziyade veri toplamak ve bu verilere dayalı sonuçlar çıkarmaktır (Johnson, 2015, s. 79).

Eylem araştırmasında veri toplama teknikleri araştırma sorularına, araştırmanın durumuna ve araştırmacının bireysel yeterliklerine göre değişmektedir. Veri toplama teknikleri; deneyimlere dayalı teknikler, sorgulamaya dayalı teknikler ve incelemeye dayalı teknikler olarak sınıflandırılabilir (Kuzu, 2009, s. 428).

Johnson (2015), eylem araştırmasında veri toplama türlerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır.

- Kayıt defteri ve araştırma günlüğü
- Saha notları (ğretim esnasında ve sonrasında yoğun betimlemeler, alınan kısa notlar ve yansıtımlar)
- Kontrol listeleri (ğrenci ve ğretmen)
- Rubrikler
- Görüşme formları
- Video ve ses yakıtları
- Veri düzenleme izelgeleri
- Planlar

- Ürünler (Öğrencilerin ürünleri veya performansları)
- Arşiv verileri
- Anketler
- Tutum ve düzey belirleme ölçekleri

Eylem araştırmalarının kendine özgü veri toplama aracı günlüklerdir. Genellikle "araştırma günlükleri" veya "kayıt defterleri" olarak adlandırılan yansıma günlükleri, bu yansımanın özünü yazılı biçimde formüle etmenin yanı sıra düşünme için güçlü sezgisel araçlardır. Eylem araştırması günlüğü, meşru bir veri kaynağı ve nitel bir araştırma yöntemidir. Eylem araştırmacısının diğer perspektiflerle üçgenleştirilmesi gereken öznel bakış açısını oluşturur. Bir günlük olmadan, bir araştırma öğrencisinin yansıması genellikle eylem kalitesi araştırması tezleri geçicidir ve onların zımni bilgilerinin bir parçası haline geldiği bilinçaltı zihninde kaybolur. Bu nedenle, tez sürecinde sistematik günlük yazmanın amacı, yeni bilginin inşasını veya yaratılmasını kolaylaştırmak ve öğrencilerin eylem araştırmacısı olarak örtük bilgilerini tezleriyle daha açık hale getirmelerini sağlamaktır (Zuber, 1996, s. 429).

2.1.1.4 Verilerin analizi

Kullanılan ölçme aracının türüne göre eylem araştırmalarında farklı nicel ve nitel analizlere başvurulmaktadır. Bir nitel araştırma yöntemi olarak ele alındığında eylem araştırmalarında sıklıkla betimsel analiz ve içerik analizi yöntemlerinin kullanıldığı söylenebilir. Betimsel analiz, detaylı inceleme gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılırken, içerik analizi elde edilen verilerin daha derinlemesine incelenmesini ve bulguları daha derinlemesine anlatan temalara ulaşmayı gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 89).

2.1.1.4.1 Betimsel analiz

Özen ve Hendekçi (2016, s. 625), betimsel analizi, farklı veri toplama yöntemleri ile elde edilen verilerin verilerin daha önceden belirlenmiş temalar kapsamında özetlenmesi ve yorumlanması süreçlerini içeren bir veri analiz türü olarak kabul etmektedir. Betimsel analizde temel amaç ise elde edilen bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır.

Betimsel analiz ve içerik analizi aşamalı olarak görülebilir. Bunun nedeni betimsel analizde verilerin toplandığı bireylerle ilgili betimleyici bulgular

değerlendirilirken, içerik analizinde bu bulgular ayrıntılandırılır. Toplanan veriler arasındaki ilişkiler çözümlenir, belirli kavramlar ve konu başlıkları çerçevesinde toparlanır (Altunışık ve Diğerleri, 2010, s. 322)

Yıldırım ve Şimşek, (2008, s. 224) betimsel analizin dört aşamadan oluştuğunu söylemektedir. Bunlar;

1. *Verilerin analiz edilebileceği bir çerçevenin oluşturulması*; bu aşamada araştırmacı kavramsal çerçeveyi, araştırma sorularını ve toplanan verilerin alt boyutlarını kullanarak bir çerçeve oluşturur. Hazır bir çerçevenin bulunmaması veri analizini güçleştirir.

2. *Hazırlanan çerçeve kapsamında verilerin düzenlenmesi*; bu aşamada veriler tasnif edilir. Araştırma kapsamına göre yeterli ve gerekli veri analiz sürecine bu yolla dahil edilir. Bulguların desteklenmesi için kullanılacak doğrudan alıntılar da bu aşamada seçilebilir.

3. *Verilerin çerçeve ile ilişkilendirilmesi*; bu aşamada tasnif edilen veriler tanımlanır, doğrudan alıntılar ile bu veriler desteklenir.

4. *Bulguların yorumlanması*; bu aşamada veriler yorumlanarak, araştırma soruları ile ilişkilendirilir.

2.1.1.4.2 Tematik Analiz

Tematik analiz, betimsel ve içerik analizi yaklaşımlarının bir alt aşaması olarak değerlendirildiği gibi, kendi başına bir analiz türü olarak da alanyazında ele alınmaktadır.

Bu analiz türü oldukça tümevarımsaldır. Yani, araştırmacı tarafından belirlenen konular değil veriden ortaya çıkan temalar üzerinden değerlendirme yapılır. Verilerin nicel ve nitel veri toplama araçları ile toplandığı durumlarda, ortaya çıkan kodların yansıtıcı bir şekilde kullanılması bu analiz türü ile mümkün olmaktadır (Davson, 2009, s. 119).

2.1.1.4.3 Karşılaştırmalı analiz

Karşılaştırmalı analiz, tematik analizle pek çok konuda benzerlik gösterse de temel fark ilk katılımcıdan itibaren kıyaslamalı olarak verilerin sürekli analizinin yapılmasıdır. Toplanan süreç boyunca yeni bir bulgu ortaya çıkmayınca dek önceki verilerle karşılaştırılır ve benzerlikleri ile zıtlıkları incelenir. Karşılaştırmalı ve tematik analizler çalışmalarda çoğunlukla birlikte kullanılır. Bu yöntemlerle araştırmacılar nitel

veri toplama araçları ile toplanmış veriler üzerinde ileri-geri giderek verileri kapsamlı şekilde inceleyebilmektedir (Davson, 2009, s. 120).

2.1.1.4.4 İçerik analizi

Betimsel analiz yaklaşımı ile nitel araştırmalarda en sık kullanılan analiz türü olan içerik analizinde temel amaç, verilerin açıklamasına yardımcı olacak kavramlara ve kavramlar arasındaki ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizin ikinci aşaması gibi düşünülebilecek içerik analizinde, özetlenen verilerin derinlemesine incelenmesi söz konusudur. İçerik analizinde ana işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılabilir bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 227)

İçerik analizi, diğer analiz türlerine göre çok daha mekanik bir sisteme sahiptir. Bu sistemi sağlamak için kodlar kullanılır. Bu analiz boyunca araştırmacı kodlar üzerinde çalışarak her nitel veri dökümünü bu kodlar ile ilişkilendirir. Metin içerisinde yer alan kelimeler ve özel ifadeler bu kodlar içerisinde bir anlam ifade eder. Araştırmacı hazır bir kod listesi kullanabileceği gibi verilerden ortaya çıkan kodları da kullanabilir. Bu analiz türü açık uçlu sorulardan, büyük örneklem grubuna uygulanmış anketlere kadar uygulanabilmektedir (Davson 2009, s.122).

İçerik analizinde kodlama sayesinde verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkmaktadır. İçerik analizi süresince araştırmacı topladığı verilerden yola çıkarak incelediği soruna ilişkin ana temaları belirleme topladığı verileri anlamlı bir yapıya kavuşturma yani bu verilerden yola çıkarak bir kuram oluşturma çabası içindedir (Karataş, 2015).

Yıldırım ve Şimşek (2008, s. 228) içerik analizinde nitel verilerin incelenmesi için 4 aşama önermektedir. Bunlar;

1. Nitel verilerin toplanması,
2. Temaların belirlenmesi,
3. Kodlar ve temaların ilişkilendirilmesi ve
4. Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasıdır.

2.1.1.4.5 Geçerlik, güvenirlik ve çeşitlilik

Eylem araştırması, sosyal bilimlerdeki baskın araştırma modellerine bir tamamlayıcı ve alternatif oluşturmaktadır. Bu nedenle de geleneksel geçerlik değerlendirmelerinden daha geniş kapsamlı bir kalite değerlendirmesine tabi

tutulmalıdır (Bradbury & Reason, 2001). Eylem araştırmalarında toplanan veriler değerlendirilirken geçerlik, güvenirlik ve çeşitlilik kriterlerine dikkat edilmektedir. Araştırmalarda geçerlik, ölçülmek istenen Şeyin ne derece lldğyken, çeşitleme bir olguya birden fazla bakış açısıyla bakarak farklı yönlerini görmek anlamına gelmektedir. Bir araştırmanın güvenirliği ise sonuçların tekrarlanabilirliği ile ilişkilidir (Johnson, 2015).

Nitel araştırmaya yöneltilen en önemli eleştirilerden birisi özellikle güvenirlik konusunda nicel araştırmalarda olduğu gibi yaygın olarak kullanılan tanımların yöntemlerin ve testlerin olmayışıdır (Karataş, 2015, s. 76). Her araştırmada nicel verilerin toplanması ve bunların istatistiki yöntemlerle incelenmesi mümkün değildir. Bu yüzden nicel anlamda geçerlik ve güvenirlik tanımının yapılması eylem araştırmaları gibi nitel boyutu olan araştırmalarda mümkün değildir. Nitel araştırmalarda geçerliğin ifadesi de güvenirlik gibi genişletilmiştir (Feldman, 2007, s. 23).

Eylem araştırmalarında veri toplama süreçleri sistematiktir. Genel olarak farklı veri toplama araçlarını kullanmak, araştırmacının araştırma soruların yanıt vermede yetersiz kaldığı noktalarda farklı teknikleri kullanmasına da imkân verir. Eylem araştırmasında farklı zaman ve yerlerde birbirini destekleyen verilerin bu şekilde kullanımı veri çeşitlemesine imkân sağlar (Kuzu, 2009, s. 428).

Zuber'e (1996, s. 433) göre, eylem araştırması teori ve pratiği, araştırma ve geliştirmeyi, sol ve sağ beyin aktivitesini (yani analitik, mantıksal düşünme ve sezgisel, yenilikçi, yaratıcı düşünme) birleştirir. Bu, eylem araştırmasının özü ve büyük başarıdır. Ancak, ikna edici bir şekilde sunulan güçlü kanıtlarla iyi tartışılmalı ve desteklenmelidir. Kanıt, tüm katılımcılardan ve paydaşlardan (yani araştırmanın önerilerinden ve sonuçlarından etkilenecek kişilerden) oklu bakış açıları, kişisel görüşler ve geri bildirimler yoluyla ve ayrıca yansıtma günlüğü gibi birden fazla yöntemin genleştirilmesi yoluyla (birinci şahıs), aktif katılımcılar kullanılarak (ikinci şahıs) ve mülakatlar, anketler, odak grupları, nominal grup teknikleri vb. alışmalarla (nc şahıs) sağlanabilmektedir.

Nitel araştırmalarda önemli olan bir diğer iki husus da doğruluk ve inandırıcılıktır. Johnson (2015) eylem araştırmalarında doğruluk ve inandırıcılığın arttırılması için aşağıdakiiler önermektedir.

- Gözlemler dikkatli ve tam olarak kaydedilmelidir.
- Veri toplama ve analizinin tüm aşamaları anlatılmalıdır.

- Önemli olan her şeyin kaydedildiğinden ve raporlaştırıldığından emin olunmalıdır.
- Betimlemeler nesnel olmalıdır.
- Yeterli veri kaynakları kullanılmalıdır.
- Doğru veri kaynağı türleri kullanılmalıdır.
- Süreç yeterli uzunluk ve derinlikte tutulmalıdır.

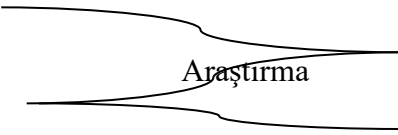
2.1.1.4 Bulguların raporlanması

Eylem araştırma raporları, araştırmacının bunu kabul etmese bile, doğası gereği anlatı niteliğindedir. Bir eylem araştırması süreci, bir hikâye şeklinde kolayca rapor edilebilir. Raporlarda, anlatı unsurlarını sıklıkla ayırt edebiliriz: bireysel deneyimlere odaklanırlar, bu deneyimleri kronolojik olarak bildirirler ve zamansal bir olaylar dizisi sunarlar (Heikkinen, 2007, s. 6).

Eylem araştırmacıları, bir eylem araştırması çalışmasının amacını ve gerekçesini çerçevelendirirken, aslında vakayı sunarlar, seçilen eylemin organizasyon için neden yapmaya değer olduğunu, neden incelemeye değer olduğunu ve bunun teori ve uygulama dünyasına ne gibi katkıları olacağını açıklarlar. Eylem araştırmacıları için, bir eylem araştırma makalesinin başlangıcında, yaptıkları şey için hem pratik hem de akademik bir vaka oluşturmak ve hem değişimi sağlamak hem de eyleme dönüştürülebilir bilgi üretmek için niyetlerini beyan etmek kritik bir konudur (Coghlan & Shani, 2014, s. 528).

Tablo 2.1

Eylem Araştırmasının Raporlanması (Zuber, 1996)

Araştırma	Raporlama
Bulgular/ sonuçlar	Varsa ekler
	Kaynakça
	Bölüm # Kişisel deneyimlerin açıklanması
	Bölüm # Sonuçlar
TIKANMA	Bölüm # bulguların tartışılması
	Bölüm #
	Bölüm #
	Bölüm 2. Araştırmanın arka planı
	Bölüm 1. Giriş
	Teşekkür
Eylem Planı	Orjinallik beyanı
Araştırmanın ana sorusu	İçerik
Çalışma grubunun konu ile ilgili sorunları	Özet

Zuber'e (1996, s. 424) göre eylem araştırması tezlerinin yazımı aşamasında en çok karşılaşılan zorluklar, araştırmacının kendisini yalnız hissetmesi, araştırmacının odak noktasını veya araştırma problemini belirlemedeki zorluk, bir araştırma yürütme ve tez yazma arasındaki farkın anlaşılması ve eylem araştırması tezi için gerekli olan bütünsel bakışa yeterince sahip olamamaktır.

Reason (2006) eylem araştırmalarında kalitenin, dahili olarak yaptığımız seçimleri görme ve sonuçlarını anlama becerimize dayanacağını ve dışarıdan bakış açımızı ve yaptığımız seçimleri daha geniş bir kitleye şeffaf bir şekilde ifade edip edemeyeceğimiz konusyla ilgili olduğunu söylemektedir.

Johnson (2015, s. 171) da eylem araştırmaları gibi çalışmalarda nitel verilerin raporlanırken şunların yapılmasını önermektedir:

- Tarafsız bir yazım tarzı geliştirilmelidir.
- Araştırmacı kendisini de araştırmanın bir parçası olarak sunmalıdır.
- Çalışmanın her aşaması ile ilgili okuyucuya ayrıntılı bilgi verilmelidir.

- Açık ve net bir anlatım olmalıdır.
- Rapor düzenli bir sunum halinde olmalıdır.

2.1.2 Eylem araştırmalarında etik konular

Eylem araştırmaları, yüksek düzeyde etik davranış gerektirir. Öğretmenler gibi, eylem araştırmacıları da çocuğun fiziksel veya psikolojik olarak kötü etkilenmeyeceği şekilde davranmalıdır. Genellikle bu, test sonuçları, görüşmeler, anketler, kayıtlı gözlemler ve diğer tür veri kaynaklarının paylaşımında dikkatli olunmasını gerektirir. Amaç öğrencilerin korunmasıdır (Henning, Stone & Kelly, 2008).

Eylem araştırmalarında katılımcıların hayatlarına saygı çok hassas bir etik konudur. Geleneksel araştırmalarda, katılımcıların onayı alınarak araştırma sürdürülebilir. Ancak eylem araştırmalarında katılımcılar pasif uygulayıcılar değil araştırmaya katkı sunma potansiyeli olan aktif araştırmacılar olarak görölmektedirler. Bu aktif araştırmacılar araştırma sonucunda katılımcı olarak kendi durumlarında iyileştirmeye muktedirler. Bu da katılımcıların geleneksel araştırmadan farklı olarak değişimin aktif öznelere olarak ele alınmalarına neden olur (Miller, 2008)

McIntyre (2008) eylem araştırmalarında dikkat edilmesi gereken etik konuları aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

1. Katılımcılar eylem araştırmasının her aşamasında yer almalıdır.
2. Uygulayıcıların değişim oluşturabilmek adına birlikte çalışmaya yönelik isteklerinin olması gerekir.
3. Eğer katılımcı eylem araştırması yapılacaksa uygulayıcıların bütün araştırma sürecinde talep edildiği zaman bilgi ve kaynak sağlama adına orda olmaları gerekmektedir.
4. Eylem araştırmasında yer alan katılımcılar ve uygulayıcılar arasındaki engellerin kaldırılmasına dikkat edilmelidir. Rıza süreçlerinin birlikte oluşturulması, verilerin hepsinin dökümünün alınması ve çalışmada kullanılan dilin katılımcılar tarafından anlaşılmasına dikkat edilmesi bu engellerin kaldırılması için önemli ölçütlerdir.
5. Projeye uygun araştırma yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmaları için katılımcılar cesaretlendirilmelidir.
6. Uygulayıcılar profesyonel etik kurallar ve duruma özel etik kurallar arasındaki dengeyi gözetmelidir.

7. Uygulayıcılar katılımcıların, gizliliklerini, özel hayatlarını ve kimliklerini gizlemek için gerekli her türlü önlemi almalıdır.
8. Uygulayıcılar ilgili kişilerin onayını almadan hiçbir araştırma verisini yayınlamamalıdır.
9. Uygulayıcılar güvenilir, katılımcıların amaçlarına uygun davranma konusunda titiz; ilgili herkesin iyi halini gözeten, adil ve amaçları ile katılımcıların amaçları arasında çatışma olduğunda amaçlarından feragat edecek durumda olmalıdır. (s.32)

Altman (1980) ise istatistiksel olarak standartların altındaki araştırmalardaki etik sorunları şu şekilde sıralamaktadır:

- Katılımcılara araştırmanın tüm boyutları hakkında bilgi verilmemesi,
- Daha verimli aktivitelerde kullanılabilecek araştırmacının zamanı da dahil olmak üzere kaynakların yanlış kullanımı,
- Yanlış yönlendirici sonuçların yayınlanmasıdır. Bu son madde nedeniyle gereksiz ileri araştırmalar bu araştırma nedeniyle yürütülebilir.

2.1.3 Eylem araştırması türleri

Politik, uygulamaya dönük veya epistemolojik nedenlerle mevcut araştırma türlerinin zamanla araştırma sorularına tam olarak yanıt veremediğinin görülmesi üzerine farklı eylem araştırması türlerinin farklı alanlarda uygulanmaya başlandığı görülmektedir (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014).

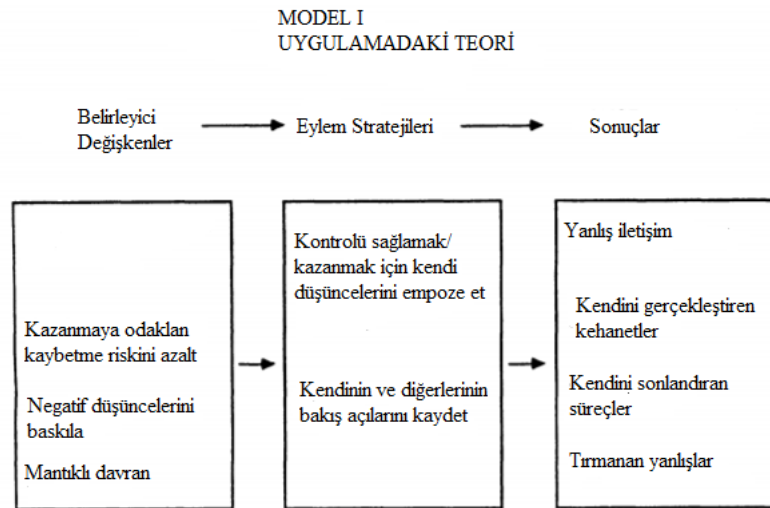
Reason ve Goodwin (1999), eylem araştırmasının insanların hayatları ve çalışmaları ile bağlantılı olması nedeniyle, planlanmış değil kendiliğinden ortaya çıkan bir süreç olarak değerlendirilmesi gerektiğini söylemektedir. Bu açıklama eylem araştırmalarında bir izlencenin olması gerekliliğini ortadan kaldırmamakla birlikte Pek çok farklı eylem araştırması türünün ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bradburry Hoang, (2010, s. 94) eylem araştırması türlerini şu şekilde sıralamaktadır.

- Chris Argyris'in Eylem Bilimi
- Heron ve Reason'un İşbirlikli Araştırması
- Paul Freire'nin Katılımcı Eylem Araştırması
- William Torbert's Gelişimsel Eylem İncelemesi
- Jack Whitehead ve Jean McNiff'in Yaşayan Teori Yaklaşımı

2.1.3.1 Chris Argyris'in eylem bilimi

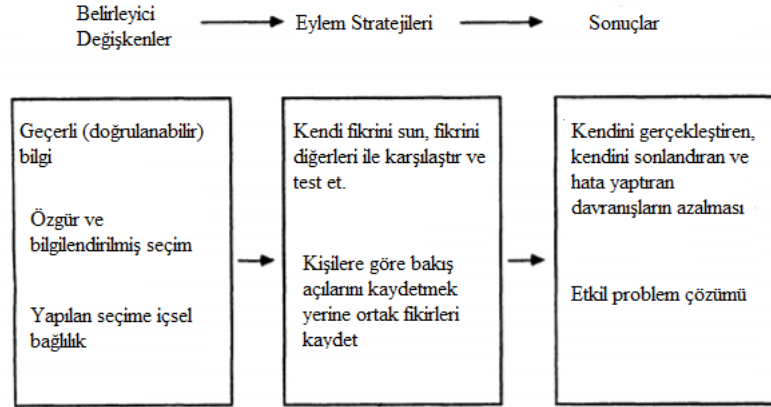
Arygris (1995, 20) insanların eylemlerinin ikiye ayrıldığını söylemektedir. İlk tür eylemler kişilerin inançları, tutumları ve değerleri tarafından şekillendirilirken, ikinci tür eylemler, uygulamadaki teori olarak adlandırılabilir ve kişilerin hayatlarındaki eylemlerini içermektedir. İkinci tür eylemler, birinci tür eylemlerden kopuk olamazlar. Uygulamadaki eylemlerin kişilerin kendi değerlerine dayalı eylemlerden farklı olması da beklenemez.

Arygris (1997,11) eylem süresince izlenebilecek iki model olduğundan bahsetmektedir. Bu modellerde belirleyici değişkenler, uygulanan eylem stratejileri ve bunlara bağlı olarak da sonuçlar değişiklik göstermektedir. Model I olumsuz sonuçlara yol açarken Model II istenilen davranışlarla sonuçlanmaktadır. Modeller Şekil 2.3 ve 2.4'te verilmiştir.



Şekil 2.3 Uygulamadaki teori model 1

MODEL II
UYGULAMADAKİ TEORİ



Şekil 2.4 Uygulamadaki teori model II

Kişilerin hayatlarına bir müdahalede bulunacak durum çalışmalarında, bir eylem uygulanması bekleniyorsa şu özelliklere dikkat edilmelidir (Arygris, 1995, s. 22):

- Yapılan uygulamaların kişilerin kendi değerleri ile uyumuna dikkat edilmelidir.
- Katılımcıların kendilerini tehdit eden ve utandıran konularda savunma mekanizması olarak kullandıkları mantıksal açıklamaları keşfedilmelidir.
- Katılımcıların kafasında yer alan ve onların uygulama ile benimsemiş oldukları tutum ve değerler arasındaki çatışmalara yol açan durumlar keşfedilmelidir.
- Katılımcıların eylemlerini yerine getirirken, bu eylemlere ilişkin kişisel yansıtımaların neler olduğu keşfedilmelidir. Katılımcıların eylemlerini ne kadar bilinçli olarak yerine getirdikleri öğrenilmelidir.
- Eylemin uygulandığı ortamda varolan rutinler iyi değerlendirilmeli, sonuçlar gözden geçirilmeli ve katılımcıların tam uyumlu olarak süreçte yer almaları sağlanmalıdır.

Eylembilim, katılımcı eylem araştırmasıyla benzerlikler taşımakla birlikte katılımcıların özellikle kendilerine yönelik herhangi bir değişiklik ihtimali ortaya çıkması durumuna karşı ortaya koyacakları uygulamalar ile alandaki diğer teorilerin birlikte ve kendiliğinden uygulanmasını içermektedir. Eylembilimde bu süreçlerde yapılan müdahaleler dışarıdan gözlemlenir ve raporlanır. Katılımcılar süreçten habersiz şekilde kendi doğalarında durumu çözüme ulaştırır. Katılımcı eylem araştırmasında araştırmacı da sürecin bir üyesidir. Eylemlerin inşası ve testi süreçlerinde aktif rol oynar (Arygris & Schön, 1989, s. 612).

2.1.3.2 Heron ve Reason'un işbirlikli araştırması

İşbirlikli araştırma, insanların ayrı ayrı olarak değil birbirleriyle olan ilişkileri sayesinde birlikte oluşturdukları katılımcı bir dünya görüşüne dayanmaktadır. İnsanlar doğaları gereği hem kendi bilinçlerine sahiptir hem de diğer insan ve varlıklarla bağlantılı şekilde yaşamaktadır. İşbirlikli deneysel araştırma 1971 yılında John Heron tarafından ortaya atılan bir fikirdir (Reason & Heron, 1995, s. 122).

Heron ve Reason'a (1997, s. 280) göre işbirlikli bir dünya görüşü, özne ve nesneyi ele alış tarzı ile genişletilmiş bir epistemoloji barındırmaktadır. Birey dünyayı birbiriyle bağlantılı dört yolla deneyimlemektedir: Deneysel, sumumsal, oransal ve uygulamaya dönük. Bu dört bilme yöntemi kişilerin bireysel olarak bilgiyi edinme ve yeni bilgilerle ekleme süreçlerini içermektedir.

İşbirlikçi sorgulama, ikinci şahıs eylem araştırması türlerinden birisidir. Bu yöntemde bütün katılımcılar ortak araştırmacı ve ortak denek olarak birlikte bir araştırma grubunun içerisinde bulunurlar. Grubun bütün üyeleri araştırmanın tasarımı ve yönetiminde görevlidir. Herkes araştırılan eylemi deneyimler ve raporlar (Heron & Reason, 2008).

2.1.3.3 Katılımcı eylem araştırması

Bütün insanlar dünyanın katılımcı aktörleri olduğu için, araştırmanın amacı dünyamızı tanımlamak ya da yorumlamak değil, bir alandaki bilgi hazinesine katkıda bulunmak ve yeniden yapılandırmaktır (Reason, 2006).

Katılımcı eylem araştırmasının kökeni Marks ve Engels'e kadar gider. İki düşünürün çalışan sınıflara kendi tarihlerini yazmayı ve hikayelerini anlatmayı öğütlemesi vizyonu bu sınıfın materyal üretimi ile birlikte zihinsel üretim süreçlerine hâkim olmadan gerçekleşemezdi. Bu iki düşünürle birlikte Paul Friere'nin vicdanileşme akımının etkileri de eylem araştırması yöntemini etkilemiştir (Rahman, 2008).

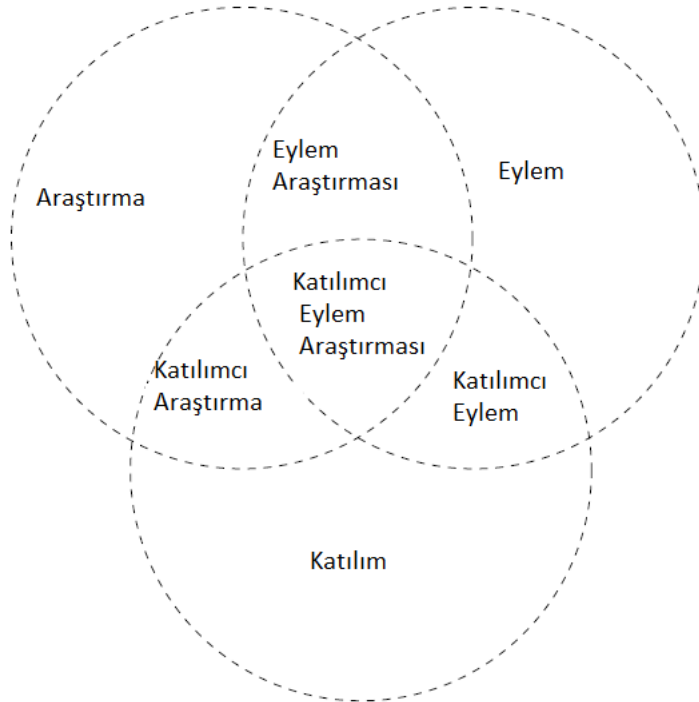
Özellikle 1960'lı yıllardan sonra sosyal bilimlerde pragmatik değişimler meydana gelmeye başlamış ve özellikle katılımcı eylem araştırmaları pozitivist sosyal bilimlerin yanlış nesnelciliğine bariz bir eleştiri olarak ortaya çıkmıştır. Bu nedenle katılımcı eylem araştırmalarında, araştırmacı karşındakilerin tamamen cahil ve yanlış olduğunu bilse dahi çalışma grubunda yer alan katılımcıların gerçek tutumlarını anlamak ve onlardan bir şeyler öğrenebilmek için çaba harcamalıdır. Örneğin geleneksel beslenme araştırmalarında araştırmacılar bireylerin besinlerinin değerlerini

ve miktarlarını ölçerken, katılımcı eylem araştırmasında o besinlerin neden tüketildiğine ilişkin süreçler anlaşılmalı çalışılır. (Swantz, 2008).

Katılımcı eylem araştırmasında, kişiler dört farklı bilgi üretme yolunu izlerler (Reason, 1998);

1. Keşfetmek istedikleri soruları ve bu keşif için kullanacakları yöntemleri (amaca yönelik bilgi) tanımlarlar;
2. Eylem araştırması metodolojisini uygulama dünyalarında birlikte veya ayrı ayrı uygularlar (pratik bilgi)
3. Araştırma deneyimi onların dünyasındaki sorunlara yeni çözüm biçimlerine yol açar (deneyimsel bilgi);
4. Belirli durumlarda bu araştırmadan elde ettikleri bilgi ve deneyimi sunma ve paylaşma yolları bulurlar (sunum bilgisi);

Bu döngü araştırmacıların ilk sorularını tekrar irdelemelerine ve süreci tekrar başlatmalarına neden olur. İyi bir iş birliğine dayalı eylem araştırması, öğretmenlerin eylemlerini ve eylemlerinin nedenlerini profesyonel akranlarının rasyonel incelemesine sundukları ve değiştirmeye istekli olduklarını gösterdikleri demokratik bir süreci örneklemelidir (Heikkinnen vd, 2007).



Şekil 2.5 Katılım, eylem ve araştırma arasındaki ilişki (Hughes, 2008)

Kemmis, McTaggart ve Nixon'a (2014) göre katılımcı eylem araştırmasının çok kullanılan bir yöntem olmasının nedenleri şu şekildedir:

1. Sadece katılımcı eylem araştırması uygulayıcıların kendilerini bilgilendiren ve yönlendiren uygulama gelenekleri içerisinde araştırmayı yapma ve anlama şansı verir.

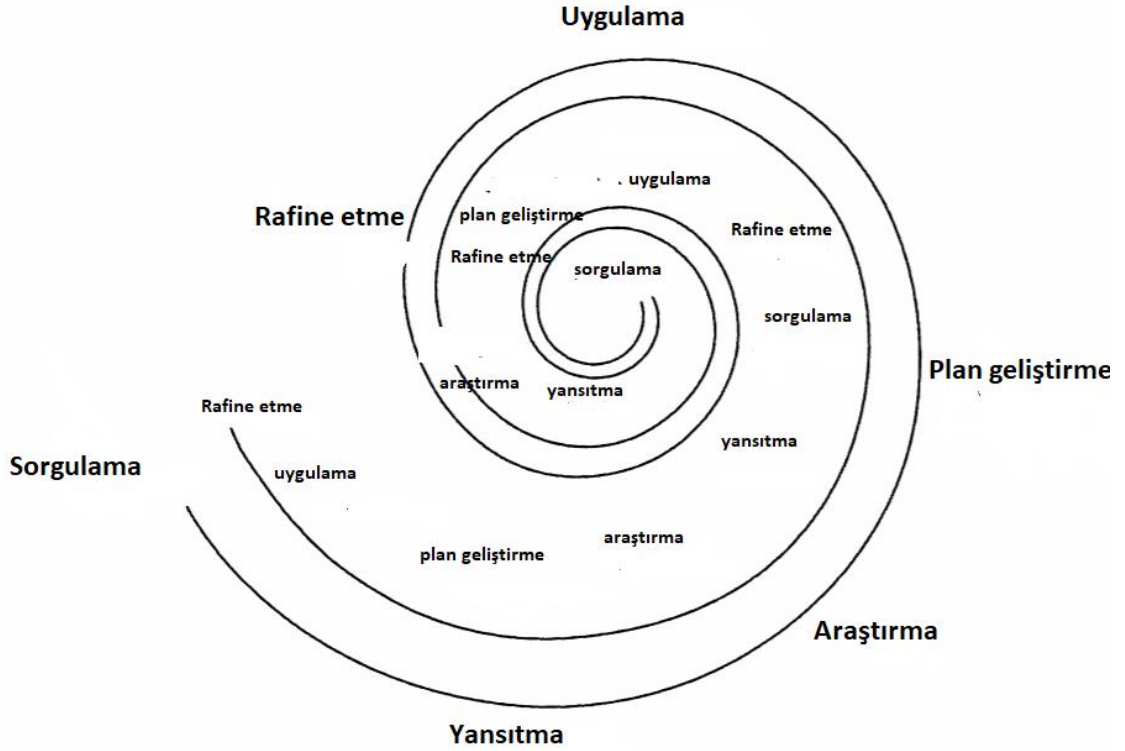
2. Sadece katılımcı eylem araştırması paylaşılan bir dilin konuşulmasını, kategorilerin yorumlanmasını ve incelenen eylem ile ilgili yapılan tartışmalara doğrudan katılmasını sağlar.

3. Sadece katılımcı eylem araştırması incelenen konuyla ilgili eylemlerin ve etkileşimlerin içinde bulunulan şartlarını ortaya çıkartabilir.

4. Sadece katılımcı eylem araştırması ilgilenen konuyla ilgili toplulukların oluşturulmasına imkân tanır.

5. Sadece katılımcı eylem araştırması içinde bulunulan durumla ilgili bireysel veya toplu olarak değişim sağlama imkânı verir.

Katılımcı eylem araştırmasının uygulayıcıları geniş bir yelpazede uygulama yapmaktadır. Yine de bu tür eylem araştırmalarında ortak özellikler görülmektedir. Bir sorunun veya konunun araştırılması için bireysel ve toplu bir yansıtma, katılan kişilerin yararlarına olacak kullanışlı bir çözüme yol açan bireysel veya toplu bir eylem ile planlama uygulama ve yayma faaliyetlerinde katılımcıların ve araştırmacıların arasında ortak çalışma imkanları katılımcı eylem araştırmalarının çoğunda görülen ortak özellikler olarak sıralanabilir (McIntyre, 2008).



Şekil 2.6 Katılımcı eylem araştırmasının tekrarlayan yapısı (McIntyre, 2008)

2.1.3.4 William Torbert'in gelişimsel eylem incelemesi

Torbert, akademik başarısızlıkları olan ve farklı ırksal kökenlere sahip öğrencilerle 2 dönemlik mesleki çalışmasından sonra literatürde yer alan eylemler ve teoriler ile uygulama arasındaki kopuklukları gidermeyi hedeflemiştir. Erikson'un bireysel gelişim teorisini temel alarak programların değerlendirilmesi çalışmalarına başlamış ve uyum sınıflarının başarısızlığının giderilmesi üzerine çalışmalarda bulunmuştur (Weiss, 1978, s. 699).

Lewin tarafından ortaya atılan eylem araştırması paradigmasına bir eleştiri olarak ortaya çıkan bu alt araştırma türünde, uygulamaların politik doğruluk nedeniyle dönüşüme yol açmadığını ve bir nevi simya uygulamasına benzediği iddia edilmektedir. Eylem sürecine katılan kişilerin tek taraflı, diplomatik ve lojistik güçlerinin yanında dönüşüm güçlerini de araştırmaların içine dahil etmeleri gerektiği mantığı üzerine kurulmuştur. Dönüşüm gücü, Torbert'e göre çok taraflıdır, içinde bulunulan durum ile ilgili tam bir anlayışa sahip olmayı gerektirir ve bireylerin aktif olarak dönüşüme karşı eylemde bulunmalarını içerir (Putnam, 1993, s. 146).

2.1.3.5 Jack Whitehead ve Jean McNiff'in yaşıyan teori yaklaşımı

Bu yaklaşıma göre sosyal ve eğitimsel eylemler arasında farklılıklar bulunmaktadır. Sosyal eylemlerde, bireyin eylemleri diğerleri tarafından bir anlam ifade edecek şekilde düzenlenmektedir. Ancak, eğitimsel eylemlerde bireyin kendi hayatını anlamlandıracak şekilde eylemler düzenlenmektedir. Pek çok eğitimsel eylem sosyal eylemi de içermektedir. Buna karşın bütün eğitimsel etkilerin sosyal teorilerle desteklenmesi mümkün değildir. Bu nedenle eğitimsel eylemlerin kişilerin yaşamlarından beslenmesi ve kendi kişisel özelliklerini katmalarına imkân sağlanması gerekmektedir (Whitehead, 2009, s. 96).

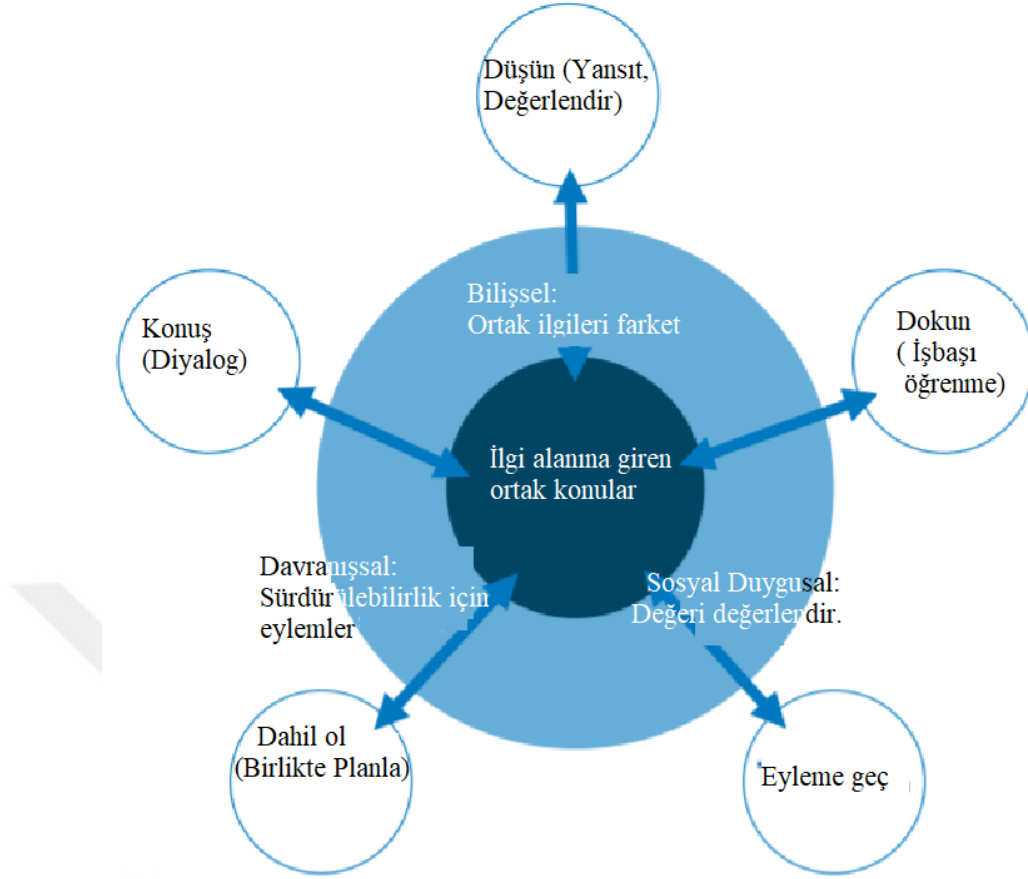
Yaşıyan teori yaklaşımını benimseyen araştırmacılar sürekli olarak kendi amaçlarını, değerlerini ve davranışlarını kendi teorilerini oluşturabilmek için incelerler. Bu deneyimlerini bağlı oldukları kurumlarla paylaşarak ortak bir deneyim havuzu oluştururlar. Bu sonu gelmeyen süreç tüm paydaşların katkısı ile zenginleşir ve tekrar başlar. Öğretmenlerin yaşam teorilerini oluşturması ve yaygınlaştırması, kendi çevrelerinden başlayarak daha geniş bir çevrede iyileşmeye yol açmaktadır. Bu açıdan bakıldığında Tolstoy'un "Dünyayı değiştirmek istiyorsan, önce kendinden başla." Felsefesi ile benzerlik göstermektedir (Wood, Morar & Mostert, 2007, s. 79).

2.1.4 Eylem öğrenme

Reginald Revans'ın öncülüğünü ettiği eylem öğrenme kavramı, kişisel gelişim ile değişim için eylem kavramlarını harmanlamaktadır. Eylemlerin motivasyonu hem kişisel hem de politik olarak görülebilir. Motivasyon var olan durum ile olması istenen durum arasındaki ilişkiye göre değişiklik gösterir (Pedler & Burgoyne, 2008).

Argyris (2003, s. 1179) eylem araştırmasında öğrenmenin yapılan eylemin mantığının, süreçlerinin ve açıklamasının bağlantılı olması durumunda gerçekleşeceğini söylemektedir.

Eylem öğrenmenin etkili olarak gerçekleşebilmesi için 5 farklı eylemin yerine getirilmesi gerekmektedir. Bunlar düşünme, dokunma, konuşma, dahil olma ve eyleme geçmedir. Bu eylemlerle öğrenciler, sosyal-duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak ilgi alanlarına giren ortak konularda kazanımları edinebilirler (Rieckmann, 2018, s. 117).



Şekil 2.7 Eylem öğrenme çerçevesi (Rieckmann, 2008, 117)

2.1.5 Eylem araştırmasında ortam

Eylem araştırmalarında, çalışmanın yürütüldüğü ortam tüm çalışmanın seyrini ve sonuçlarını etkileyebileceği için çok önemlidir. Araştırmalarda ortamın tanımlanması bu nedenle önem arz etmektedir. Genel anlamda nitel çalışmalarda ortam ve bağlamın araştırma sürecinin bir parçası olarak düşünülmelidir. Çalışmalarda, eylemin olduğu sosyal ortam, çalışılan grubun, organizasyonun, kurumun, kültürün veya toplumun ilgili sosyal bağlamları, eylemin gerçekleştiği zaman aralığı ve sosyal ilişkiler ağına yer verilmelidir (Dey, 1993, s. 33).

Winter (2002, s. 148) eylem araştırmalarının otantik bir içerikte yapılması gerektiğini söylemektedir. Otantikliği tehdit eden unsurlar olarak da;

1. Rasgele bir araya gelmiş olaylar arasında bağ kurulması,
2. Eylemi etkileyen tarihsel, kültürel ve yaşantısal olayların yeterince açıklanamaması,
3. Baskın görüşlerin eylem araştırmalarına etkisinin önlenememesi

5. Yaşanılan deneyim ile mantıklı açıklamalar arasında sağlıklı bağların kurulamamasını sıralamaktadır.

2.2 İşbirlikli Yazma

Dil sınıflarında grup etkinliklerinin ayrı bir yeri vardır. Başarılı bir işbirlikli yazma çalışması öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine yardımcı olur. Böyle yazma etkinliklerinde cümlelerin yeniden yazılması ve genişletilmesi, gruplar ve çiftler halinde yazma, ilk ve son satırları yazma, yönlendirme, kural ve bilgilendirme cümleleri yazma, hikâye oluşturma gibi etkinliklere yer verilebilir (Harmer, 2004).

İşbirlikli yazma etkinlikleri, öğrencilere araştırma, tartışma, iş birliği yapma ve öğrenme kapasitelerini geliştirme imkânı verir (Dobao, 2012; Noël & Robert, 2004). Kökenleri Vygotsky ye dayanan bu teknikte, onun “Sosyal etkileşim gelişimden önce gelir; bilinç ve biliş, sosyalleşmenin ve sosyal davranışın son ürünüdür.” fikrinden etkilenmektedir. İşbirlikli yazma tekniğinin temelleri kaliteli öğrenme için diğer kişilerle işbirliği halinde olması fikrine dayanmaktadır (Heidar, 2016).

2.2.1 Ortak kurgu tekniği

Ortak kurgu tekniği, birlikte bir metin oluşturmak için birlikte çalışan öğretmen ve öğrencilerle uygulanmaktadır. Öğretmen, metni birlikte yazarken öğrencileri sorularla, sesli düşünerek, açıklamalarla vs. inceler. Müfredat Döngüsünü oluşturan yazma stratejilerinden biridir. Öğrencilerin, bir konuyu öğrendikleri ve bazı araştırmaları tamamladıkları (örneğin alan bilgisi oluşturma) ve ortak yapımın odağı olan belirli bir tür hakkında açıkça bir şeyler öğretildikleri zaman ortak bir metin yapısına katılmaları en iyi şekilde desteklenir. Yani yapısızlaştırma). En iyi küçük gruplarda kullanılır, ancak bireyler veya tüm sınıf gruplarında da kullanılabilir (Avusturalya Victoria Eyaleti Eğitim Bakanlığı, 2008).

Bu yöntemin temel adımları şunlardır:

- Öğretmen öğretilcek türe ve metnin genel konusuna karar verir.
- Öğretmen, öğrenciler için sahneyi hazırlar; yazılacak metnin türünü, hedef kitleyi ve konuyu açıklar.
- Öğretmen öğrencilere sorular, yönlendirmeler, metin türü ve konu hakkında bildiklerini gözden geçirme konusunda rehberlik eder.
- Öğretmen ve öğrenci metni birlikte yazmalı, öğrenciler neyin yazılması gerektiği ve kullanılması gereken dil hakkında fikirlerini paylaşmalıdır. Öğretmen ve

öğrenciler, metin türü ve yapısal ve dil özellikleri hakkında açık bir şekilde öğretme yoluyla geliştirilen meta dili (bu, dil hakkında konuşmak bir dildir) kullanır.

Metin düzenlenir ve kontrol edilir, sonrasında yayınlanır (Avustralya Victoria Eyaleti Eğitim Bakanlığı, 2008)

Ortak kurgu tekniğine uygun olarak hazırlanmış bir ders planı örneği Tablo 2.2’de verilmiştir.



Tablo 2.2

Ortak Kurgu Tekniğine Uygun Olarak Hazırlanmış Bir Ders Planı

Kullanılan Metin: Çekirge ve Karınca Sınıf: 2. Sınıf Süre: 30 dk.	
Planlama Aşaması	
Temel Amaç	Hikayeler içeriğine, karmaşıklığına ve çözümlemesine göre sınıflanacaktır.
Araç- Gereçler	Karınca ve Çekirge hikayesi metinleri, şekiller tablosu, şekil düzenleyici (hikâye haritası), kelime tablosu
Amaç ve Kazanımlar	Amaç: Yönlendirme ve destekle, bilinen hikayeleri anahtar ayrıntıları da içerecek şekilde yeniden anlatmak. Kazanımlar: Hikâyeyi ana ayrıntıları ile anlatma ve çıkarılacak dersi anlayabilme. Farklı kültürlerden, fablları ve halk hikayelerini anlatma ve bu hikayelerin ana mesajını ve çıkarılacak dersi anlama
Öğrenciye yönelik ifadeler	Bir fablı tekrar anlatacağız.
Hedef Kelimeler	Fabl, serim, düğüm, çözüm.
Metin Türü	Anlatı, Hikâye
Değerlendirme	Katılımcı gözlem
Ders Kazanımları	
Aşama	Detaylar
Öğrencileri öğrenmeye odaklayın	Amacı açıklayın Yeni öğrenmeleri önceki öğrenmelerle bağlayın (hikâye hakkında önceden bildiklerini sorgulayın, öğrencilerden gelen bilgileri tabloda birleştirin) Amacı belirleyin: İyi bir hikâyede neler olması gerektiğini görmek için bir hikâyeyi dinleme ve yeniden söyleme Kelimeleri vurgulayın: karınca, çekirge, tarla (resimleri gösterin)
Öğretmenin yapacakları (Modelleme, açıklama, örnek gösterme)	Öğrenciler dinlemesi için fablı okuma Hikâye düzenleyiciyi tanıttı ve kavramları açıkladı İyi bir hikâyenin üç bölümü vardır- serim, düğüm ve çözüm. Serim bölümünde yazar olayları kurar. Ne zaman ve nerede hikâyenin geçtiğinden ve kahramanların kimler olduğundan bahseder. Düğüm bölümünde bir sorun ya da güç bir durum vardır. Çözüm bölümünde ise sorunlar halledilir veya çözülür. (Kavramlar için öğrencilerden koro halinde cevaplar almaya kalk). Öğrencilere hikâyenin ilk kısmı olan serim kısmını okuyun. Durun ve onlardan Ne zaman? Kim? ve Nerede? sorularının cevaplarını alın. Öğrencilerden serim bölümünde ne gibi kelime ya da kelime gruplarını gördüklerini beklediklerini sorun (Bir zamanlar, eskiden vb.). Bu aşamada çok fazla model olma ve yönlendirememiz vardır. Ayrıca “olayları açıklayan kelimeleri” çocuklardan aldıkça tabloya yazın. Böylece çocuklar da kelimelerin farkına varacak ve tabloya ekleyeceklerdir. Tabloya yazılacak ilk birkaç kelimeyi siz yazın Düğüm ve çözüm bölümleri ile devam edin. Bu bölümlerde de çocuklardan ne olduğuna, nasıl bir dil kullanıldığını ve nasıl bir dil kullanıldığını ilişkin bilgi almaya çalışın. Bu aşamada çok fazla model olma ve yol gösterme vardır.
Öğrencilerle yapılacaklar Yapılandırılmış klavuzlu etkinlikler	Öğrencilere şimdi notlar alındığını ve birlikte hikâyeyi tekrar söyleyeceğinizi söyleyin. Serim bölümünde alınan notları tekrar gözden geçirin. Öğrencilerin sırayla hikâyeye nasıl başlayacaklarını anlatmalarına fırsat verin. Bir öğrenciden paylaşması için gönüllü olmasını isteyin. Onun söylediklerini tahtaya yazın ve diğer öğrencilerin ekleme yapması ve düzenleme yapması için sınıfı yönlendirin. Düğüm ve çözüm kalıpları ile devam edin, etkin katılımı ve etkileşimi sağladığınızdan emin olun.
Öğrenmenin kontrolü	Sürekli
Sonuç	Öğrencilerden hikâyeden hoşlanıp hoşlanmadıkları ile ilgili dönüt alın, ama bu dersin asıl amacının daha iyi yazmak olduğunu unutmayın. Hikayelerin nasıl düzenlendiğini incelemek ve onları tekrar anlatmak bizlere daha iyi okuyucu ve yazar olmamız için yardımcı olur.

2.3. İlgili Araştırmalar

Türkiye’de yapılan eylem araştırmalarının yöntemsel olarak değerlendirilmesini amaçlayan çalışmalarla yapılan alanyazın taramasında karşılaştırılamamıştır. Buna karşın farklı alanlarda ve kapsamlarda yapılan araştırmalar, tematik ve yöntemsel olarak pek çok farklı çalışmada incelenmiştir.

Eğitim alanında bilimsel anlamda yapılan yanlışlara ilişkin ilk çalışmalardan birisi Sönmez (1999) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada, bilimsel araştırmalarda giriş, problem cümlesi, sayıtlı, tanımlama ve sınırlamalarda yapılan yanlışların yöntem, örneklem, denekleri belirleme ve verileri toplamada pek çok tutarsızlığa yol açmaktadır. Ölçme araçları ile ilgili sıkıntılar da araştırmaların kalitesini düşüren unsurlar arasında görülmektedir.

Türkiye’de yetişkin eğitimde 1978-2001 yılları arasında yapılan lisansüstü tezleri incelediği araştırmasında Yıldız (2004), incelenen çalışmalarda kurama dönük araştırmaların çok fazla yer almadığı bunun yerine yapılan çalışmaların betimsel araştırmalar olarak sınıflanabileceği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmaların kurama dönük ya da neden-sonuç ilişkilerini araştıran araştırmalar olması durumlarının alanın gelişmişliğine bir işaret olarak yorumlanabileceği düşünüldüğünde, yetişkin eğitimi alanının Türkiye’de halen kendi alanyazınını oluşturamadığı bu araştırma sonucunda ulaşılan bir başka bulgudur.

Büyüköztürk ve Kutlu (2006) yapmış oldukları çalışmalarında sosyal bilimlerdeki yöntem sorununu incelemişlerdir. Doküman analizi ve dergi editörleri ile yapılan görüşmeler sonucunda incelenen çalışmalarda araştırmanın yöntemi ile ilgili yeterince bilgi verilmediği, Güvenirlik ve geçerlik konusunda yeterince kanıt sunulmadığı, istatistiki analizlerin yetersiz oluşu, nitel anlatım yaparken öznel bir dil kullanıldığı, literatür taraması yapılırken çok geniş konu kapsamlı ya da yüzeysel bir sunum yapıldığı, veriye dayalı olmayan genellemelere gidildiği, araştırmaların yüzeysel yapıldığı ve alana katkı getirmediği bulgularına ulaşmıştır.

Balcı ve Apaydın (2009), Türkiye’de yayınlanan bir uluslararası dergide 2000-2006 yılları arasında yayınlanan ampirik araştırma makalelerini inceledikleri çalışmalarında, seçmiş oldukları 20 eğitim yönetimi alanındaki çalışmada evren ve örneklem seçiminin yetersiz olduğu ve tarama düzeyi araştırmaların yapıldığını ve kullanılan istatistiklerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Oruç ve Ulusoy (2009) 2000-2007 yılları arasında sosyal bilgiler alanında yapılan tezleri inceledikleri çalışmalarında tezi oluşturulan bölümler hakkında yeterince bilgi verilmediği, yöntem seçimine ilişkin bilgi eksikliklerinin görüldüğü, evren ve örneklem seçimindeki eksiklikler olduğu, ölçme araçlarının geliştirilmesi, uygulaması ve analizi süreçlerine ilişkin açıklamaların yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Engin Karadağ (2009) tarafından Türkiye’de yapılmış olan doktora tezlerinin tematik olarak dağılımlarının belirlenmesi amacıyla yapılan bir durum çalışmasında, çalışma evreni olarak Türkiye’de yapılan tüm doktora tezleri belirlenmiş ve evren üzerinde çalışılmıştır. Çalışma kapsamında 211 doktora tezi, “tematik yapı belirleme formu” ile incelenmiştir. Frekans analizi ve içerik analizi kullanılarak yapılan taramada doktora tezlerinin başarı ve tutum teması üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür.

Karadağ (2010) tarafından yapılan bir başka çalışmada da lisansüstü tezlerde araştırma modellerinin niteliksel düzeyleri ve yapılan analitik hata tipleri incelenmiştir. İç içe geçmiş durum çalışması deseninde yapılan araştırmada 2003-2007 yılları arasında yapılmış 324 doktora tezinden 211 doktora tezi incelemeye alınmıştır. Ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Eğitim Araştırmaları Değerlendirme Ölçütleri Formu” kullanılmış ve epistemolojik doküman analizi yöntemi ile toplanan veriler frekans analizi, betimsel analiz ve tipolojik analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda doktora tezlerinin niteliksel olarak yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sayın (2010) yılındaki araştırmasında 1996-2006 yılları arasındaki eğitim alanında ulusal hakemli dergilerde yayımlanmış makaleleri tablo gösterimleri ve yorumlamalarındaki hatalar açısından incelemiştir. İnceleme sonucunda istatistiksel kavramların doğru kullanılmadığı, yapılan analizlere yönelik tabloların hazırlanmasında hatalar yapıldığı, istatistiki testlerin doğru yapılmadığı ve test sonuçlarının metin halinde gösteriminde hatalar yapıldığına ilişkin bulgulara ulaşmıştır.

Tarman, Acun ve Yüksel (2010) sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan 294 yüksek lisans ve 41 doktora tez çalışmasını incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda, sosyal bilgiler tezlerinin genel bir çerçeve içerisinde kaldığı ve nadir olarak bu çerçeveden çıktığı görülmüştür. Tezlerde nitel araştırma yöntemlerinin daha çok kullanıldığı bulunmuştur. Konu açısından çeşitliliğin az olması bu çalışmanın sonucunda alanda görülen bir eksikliklerdir.

Göktaş vd. (2012) yaptıkları çalışmada, Türkiye adresli olarak 2000-2009 yılları arasında 32 farklı dergide yapılan 460 akademik yayını incelemiştir. Veriler içerik

analizi ile çözümlenmiştir. Çalışmaların nicel yöntemler üzerinde yoğunlaştığı, betimleyici istatistiki analizlerin çalışmalarda daha fazla kullanıldığı görülmüştür. İncelenen yayınlarda nicel araştırmalarda yeterli örnekleme ulaşmama durumuna dikkat çekilmiştir.

Fazlıoğulları ve Kurul (2012) Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerini inceledikleri çalışmalarında, 1986–2007 yılları arasında hazırlanmış 1083 doktora tezi (648 eğitim bilimleri tezi; 435 öğretmen yetiştirme tezi) temel karakteristikleri (yıl, cinsiyet, bölüm vb.), benimsediği bilimsel araştırma paradigmaları, araştırma yöntemleri ve işlediği temaları yönünden içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İlgili araştırmaların ve doktora tezlerinin incelenmesi sonrasında geliştirilen veri toplama aracı (tez inceleme formu) ile toplanan veriler, sıklık dağılımları, yıllara göre eğilimleri ve belirgin grupların betimlenebilmesi amacıyla kümeleme çözümlemesiyle incelenmiştir. Çalışmada, eğitim araştırmacılarının hem danışman hem de araştırmacı olarak çoğunlukla erkek olduğu; tezlerde benimsenen egemen paradigmanın pozitivizm (% 90,4) olduğu; deneysel ve tarama gibi araştırma desenlerinin çoğunluğu oluşturduğu; en fazla ilköğretim ve yükseköğretim düzeyine yönelik tez yapıldığı; en fazla, erişiyi arttırmanın yolları ve öğrenci ve öğretmenlerin çeşitli konulardaki tutumları, sorunları, davranışları, görüşleri vb. temaların işlendiği, eğitimin örgün eğitim sınırlılığında düşünüldüğü, eğitim bilimlerinin kendisi üzerine yeterince araştırma yapılmadığı; bazı eğilimler birlikte değerlendirildiğinde pozitivizm dışı eğilimlerin (ya da nitel araştırmanın) eğitim alanına ve özelde eğitim bilimlerine Khun’cu bir formda (devrimsellik, ölçüştürülemezlik) nüfuz etmediği yalnızca araştırma tekniklerinin zenginleşmesi bağlamında eklemlendiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Altinkurt (2012) okul öncesi eğitim alanında yayın yapan 10 akademik dergiden seçtikleri makaleleri inceledikleri çalışmalarda toplanan veriler ile yapılabilecek istatistiki analizler ile ilgili sorunlar olduğu, araştırma bulguları ile sonuç ve önerilerin tutarsız olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Küçükoğlu ve Ozan (2013) yaptıkları çalışmada 2008-2012 yılları arasında sınıf öğretmenliği alanında yapılmış 296 lisansüstü tezini incelemiştir. Bu alanda yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak nicel çalışmalar olduğu ve nicel çalışmalarda betimsel tarama modelinin tercih edilen bir model olduğu görülürken; nitel çalışmalarda durum çalışmasının ve eylem araştırmasının tercih edildiği görülmüştür. İncelenen tezlerin %9,1’inde nitel araştırma modelinden bahsedilmediği görülmüştür. Nitel araştırmalar doktora tezlerinde yüksek lisans düzeyinden daha yüksek oranda yapılmaktadır. Nitel

veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu en sık tercih edilen araçtır. Gözlemler ise çoğunlukla katılımcı olmayan gözlem türü ile yürütülmüştür.

Başaran vd. (2021) çalışmalarında, 2016-2018 yılları eğitim bilimleri alanında yapılmış, toplam 1043 doktora tezini tematik ve yöntemsel açıdan inceleyerek, var olan güncel durumu ortaya koymuşlardır. Tezlerde seçilen yöntemlerin dağılımında en çok kullanılan karma yöntem olduğu ve bu yöntemi sırasıyla nicel ve nitel yöntemler takip ettiği görülmüştür. Bu durum ise elde edilen bilginin farklılaşmasına ve nitelikli yorumların yapılmasına olanak sağlamaktadır. En az kullanılan nicel yöntemler ise sırasıyla tek desenli ve zayıf desenli deneysel yöntemler ile nedensel karşılaştırmalı türlerdir. Tezlerde kullanılan nitel yöntemlere bakıldığında durum çalışmasının en çok kullanılan yöntem olduğu, bu yöntemi ise eylem araştırmaları ile olgubilim yöntemlerinin takip ettiği görülmektedir. En az tercih edilen yöntemlerin ise sırasıyla gelişimsel araştırma, söylem analizi, eleştirel araştırma, tasarım temelli araştırma, temel nitel araştırma ve kavram analizi çalışmalarıdır.

Bayram (2006) çalışmasında, yazım portföylerinin öğrencilerin yazma konusundaki güvenlerinin artırılması ve yazmaya karşı tutumlarının geliştirilmesindeki rolünü araştırmıştır. Çalışma ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin yazım portföylerini özdeğerlendirme aracı olarak kullanmaya karşı olan tutumlarını incelemiştir. Çalışma Bir üniversitenin İngilizce hazırlık sınıfında, bir deney ve iki kontrol grubu olmak üzere, 60 öğrenci ve bir öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Veriler iki farklı anket, görüşmeler, düşünce yansıtma, arkadaşları tarafından değerlendirilme ve öz-değerlendirme çalışmaları aracılığıyla toplanmıştır. Anketlerin bütün gruplara uygulanmasından sonra deney grubu için altı haftalık portföy uygulama süreci başlatılmıştır. Aynı anketler uygulama sonrasında tekrar verilmiştir. Daha sonra deney grubu öğrencileri ve öğretmenleriyle yapılan görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Anket analiz sonuçları uygulamadan sonra öğrencilerin yazma konusundaki güvenlerinde önemli bir değişiklik olmadığını ortaya çıkarmıştır. Fakat deney grubundaki öğrencilerin yazmaya karşı olan tutumlarında önemli bir artış olduğu anlaşılmıştır. Diğer verilerin analiz sonuçları da bu artışı desteklemiş ve hem öğrencilerin hem de öğretmenin yazım portföylerinin öz-değerlendirme aracı olarak kullanılmasına karşı pozitif bir tutum sergilediklerini ileri sürmüştür.

Akpınar (2007) yüksek lisans çalışmasında, sürece yönelik yazma dersi öğretim etkinliğinin yazma tutukluğu, yazma endişesi, yazma dersi öğretim etkinliğine karşı tutum ve yazma performansı üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma aynı

zamanda yazma dersi öğretim etkinliğine karşı tutum, yazma endişesi, yazma tutukluğu ve yazma performansı arasındaki ilişkiyi de incelemiştir. Çalışmanın örneklemini İstanbul'da bir devlet üniversitesinde İngilizce hazırlık programına devam eden 48 öğrencidir. Çalışmaya katılan öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmışlardır. Deney grubundaki öğrenciler sürece yönelik yazma dersi öğretim etkinliğine, kontrol grubundaki öğrenciler ise sonuca yönelik yazma dersi öğretim etkinliğine katılmıştır. Veriler, Yazma Endişesi Ölçeği, Yazma Tutukluğu Anketi Okuryazarlık Ölçeği ve öğrencilerin yazdığı kompozisyonlar ile toplanmıştır. Bu ölçeklere ek olarak, öğrencilerle gerçekleştirilen mülakatlarda açık uçlu sorulardan elde edilen veriler de incelenmiştir. Elde edilen bulgular, sürece yönelik yazma dersi öğretim etkinliğine katılan öğrencilerin sonuca yönelik yazma dersi öğretim etkinliğine katılan öğrencilerden daha az yazma endişesi yaşadığını göstermiştir. İki grup arasında yazma tutukluğu, yazma dersi öğretim etkinliğine karşı tutum ve yazma performansı açısından hiçbir fark saptanmamıştır. Ayrıca, her grubun kendi içinde deney öncesi ve deney sonrası yazma tutukluğu ve yazma performansı açısından olumlu gelişme gösterdiği saptanmıştır. Bunun yanı sıra, yazma dersi öğretim etkinliğine karşı tutum, yazma endişesi, yazma tutukluğu ve yazma performansı arasındaki ilişki incelendiğinde yazma dersi öğretim etkinliğine karşı tutum ile yazma endişesi ve yazma tutukluğu ile yazma performansı arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, yazma endişesi ile yazma tutukluğu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki saptanmıştır. Buna göre, yazma endişesi yüksek ise yazma tutukluğunda yükselme olduğu bulunmuştur. Her grup kendi içinde incelendiğinde ise, sürece yönelik yazma dersi öğretim etkinliğine katılan öğrencilerin yazma performansı ile yazma tutukluğu arasında anlamlı ancak negatif bir ilişki saptanmıştır. Deney grubunda yazma tutukluğu seviyesi düştüğünde yazma performansı yükselmiştir.

Aydın (2011), yabancı dil öğretiminde wikilerin kullanımını ve öğrencilerin wiki üzerinden bir grupla beraber yazı yazma aktivitelerinin yabancı dil öğrenme sürecine eklenmesine yönelik tutumlarını yüksek lisans tez çalışması kapsamında araştırmıştır. İşbirlikçi yazma görevlerine, özel bir üniversitenin hazırlık sınıfında okuyan ileri-orta seviyede İngilizce öğrenen 34 öğrenci, beş hafta boyunca dört kişilik gruplar halinde Wikispaces web sitesi üzerinde çalışarak katılmıştır. Tartışma görevinde öğrencilerden verilen bir konuyu tartışacakları bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bilgilendirme görevinde öğrencilerden Türkiye'den bir şehir seçip o şehir için ziyaretçi rehberi hazırlamaları beklenmiştir. Görevlerin tamamlanmasından sonra öğrencilerin wiki bazlı

işbirlikçi yazı yazma görevlerinin yabancı dil öğrenme süreçlerine eklenmesiyle ilgili deneyimlerini araştırmak için anket uygulanmıştır. Bunun yanında, rasgele seçilen altı öğrenci ile bir grup röportajı yapılmıştır. Araştırma sonuçları tartışma görevinde öğrencilerin arkadaşlarının hatalarını diğer görevlerdekinden daha çok düzelttiklerini ortaya çıkarmıştır. Bunun yanı sıra, bilgilendirme görevinde öğrenciler, diğer görevlere göre kendi hatalarını daha çok düzeltmiştir. Ayrıca wiki bazlı işbirlikçi yazma görevlerinin kullanımı, dilbilgisi yapılarının %94 oranında doğru kullanılmasını sağlamıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin görev türüne bağlı olmaksızın, anlama dilbilgisinden daha çok önem verdiğini göstermiştir.

Özkul (2014) çalışmasında video dönüt yönteminin yeni bir uygulama olarak kullanılıp kullanılamayacağını anlamak için araştırmacı biri deney, diğeri kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Çalışma grubu İstanbul’da bir özel üniversitenin İngilizce hazırlık eğitimi sınıfındaki öğrencilerden oluşmaktadır. Beş haftalık uygulamada, araştırmacı haftalık ödevler için deney grubuna video dönüt, kontrol grubuna ise geleneksel olarak kağıtları işaretleyerek dönüt vermiştir. Dönüt videoları bir portfolyo yazma çalışmasının parçası olduğundan, araştırmacı uygulamaya “Video İçerikli Portfolyo” (VİP) adını vermiştir. Araştırma sonucunda Video yöntemi ile verilen dönütlerin, geleneksel dönüte bir alternatif olabileceği değerlendirilmiştir.

Firkins ve Forey (2007), ABD’de 11-18 yaş çocukların yer aldığı bir ortaokul’da yaptıkları çalışmada etkinlik tabanlı bir yazma uygulamasını denemişlerdir. Öğrencilerin dört oturum sonucunda çeşitli olumlu öğrenme yaşantılarına sahip oldukları, kelime ve dil bilgisi özellikleri, meta-söylem konularında gelişim sağladıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrenciler bu uygulamaya karşı olumlu dönüt göstermişlerdir. Belirlenen çerçevede ve amaçlanan dil özelliklerine karşı öğrencilerde farkındalık oluşmuştur. Öğrenciler, metnin planlanması, organizasyonu ve kelime zenginliği konularında gelişme göstermişlerdir.

Wang, (2013) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin tür tabanlı yaklaşımın tür farkındalığı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptığı 16 haftalık uygulamalı çalışmasında, öğrencilerin tür bilgilerini ve farkındalığını arttırmada ve bütünsel olarak yazım kalitelerini ve kelime yoğunluklarını geliştirmede faydalı olduğunu görmüştür. Veriler araştırma öncesi ve sonrasında yapılan yazma çalışmaları, görüşmeler ve anketler ile toplanmıştır.

Saputra ve Marzulina (2015) ise benzer bir çalışmayı 8. Sınıf öğrencileri üzerinde yapmıştır. Süreç tür yaklaşımı ve öğretmenlerin kullandığı yöntemlerin yazma

becereisinin üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada, 277 sekizinci sınıf öğrencisinden 72 tanesi deney ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Deneysel çalışma sonucunda iki grupta da gelişim sağlansa da uygulanan yöntemin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde daha olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Azhar, Kiran ve Kihan (2016), Pakistan’da yaptıkları çalışmalarında Süreç Tür Yaklaşımının ikinci dil olarak İngilizce öğrenen bireylerin yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada önce süreç ve tür yaklaşımları farklı olarak ele alınmış sonrasında ise iki yaklaşımın da karması sayılabilecek süreç tür yaklaşımı incelenmiştir. 66 kişiden sınıf için testlerle toplanan nicel veri incelendiğinde, kullanılan yaklaşımın öğrencilerin kelime bilgilerinde, dilbilgisel açıdan doğru ve uygun kelime seçimi yapılmış cümle kurmalarında, öğrencilerin daha özerk, yaratıcı ve üretken davranmalarını sağlamada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Giray (2013) Türkiye’de yer alan 9. ve 10. sınıf ders kitaplarının yazma etkinliklerini incelediği çalışmasında kitapların tür tabanlı yaklaşımı uygulama durumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda bazı yazma etkinliklerinin amaçlı bir yazma aktivitesini içermesine karşın, büyük bir çoğunluğun tür öğretimi yaklaşımına göre güncellenmesi gerektiği belirlenmiştir.

Aşık (2018) yüksek lisans çalışmasında, yabancı dil olarak İngilizce öğrenmek amacıyla bir üniversitenin hazırlık sınıfında orta seviye İngilizce eğitim gören öğrencilerin yazma becerileri performansları ile öğrencilerin içinde bulundukları yazma ortam ve durumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Bu hedef doğrultusunda yazma ortamları bireysel yazma ve iş birlikçi yazma ortamları diye ikiye ayrılmıştır. Ayrıca iş birlikçi yazma ortamı da kâğıt üzerinde ve bilgisayar destekli yazma olmak üzere iki farklı grupta değerlendirilmiştir. Yapılan üç yönlü deneysel araştırmanın sonuçlarına karma yöntem kullanılarak ulaşılmıştır. Bu çalışma kapsamında öğrenciler ön eğitim ve ön testin ardından altı haftalık uygulama sürecine geçmişlerdir. Ardından çalışma son test ile sonlandırılmıştır. Nicel veriler için ön ve son testler iki bağımsız ve eğitilmiş öğretim elemanı tarafından TOEFL Bağımsız Yazma Ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, araştırmanın nitel boyutu için dokuz öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları bilgisayar destekli işbirlikçi yazma grubunda yer alan öğrencilerin diğer gruplara göre anlamlı ölçüde daha başarılı yazabildiklerini göstermiştir. Kâğıt üzerinde işbirlikçi yazma grubunda olan öğrencilerin ise bireysel yazma grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları nitel ve nicel verilerden elde edilen bulgular sonucunda ortaya konulmuştur.

Nitel verilere bakıldığında işbirlikçi gruplarda yer alan öğrencilerin buna benzer çalışmaların diğer beceriler için de yapılması gerektiğini savunduğunu göstermiştir. Ayrıca, bilgisayar destekli işbirlikçi grupta yer alan öğrencilerin bu deneyimi yenilikçi ve farklı buldukları vurgulanmıştır.

Akbaş (2017) yüksek lisans çalışmasında, işbirlikçi çalışmanın öğrencilerin yazma becerileri üzerine etkisini araştırmıştır. Ayrıca öğrencilerin işbirlikçi yazma etkinlikleri ile ilgili algıları da incelenmiştir. 20'şer İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinden oluşan iki sınıf bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır ve bu iki sınıf deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Öncelikle, her iki gruba ön test uygulanmıştır. Deney grubu için işbirlikçi yazma etkinlikleri içeren yedi haftalık öğretim sürecinin sonunda her iki gruba da son test uygulanmıştır. Araştırma bulguları işbirlikçi yazma etkinliklerine katılan öğrencilerin yazma becerilerinin diğer öğrencilerden daha iyi olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, deney grubu öğrencilerinin dilbilgisinde olmamasına rağmen; içerik, organizasyon, kelime bilgisi ve noktalama gibi mekanik bilgiyi içeren mikro yazma becerilerinde daha yüksek bir başarı gösterdikleri elde edilmiştir. Anket sonuçları, işbirlikçi yazma etkinlikleri ile ilgili yalnızca birkaç öğrencinin olumsuz duygular, başkaları ile çalışırken karşılaşılan sorunlar ve etkinlikleri tamamlamak için yetersiz dil becerilerine sahip olmaları gibi güçlüklerden bahsederken; pek çok öğrencinin bu etkinlikler ile ilgili fikir üretmede gelişim, pozitif sınıf ortamı ve katılım artışı gibi yararlarından bahsettiğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, nicel verilerin de doğruladığı gibi işbirlikçi yazma etkinliklerinin faydalarının güçlüklerine oranla daha fazla olduğu çıkarımı yapılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile araştırma ortamı ve alınan etik önlemler açıklanacaktır.

3.1 Araştırma Deseni

Bu çalışma bir meta-değerlendirme çalışması olarak desenlenmiştir. Meta-değerlendirme araştırmalarda elde edilen bilgilerin bir araya getirilmesi ya da bireysel değerlendirmelerin kontrol edilmesi için kullanılabilmektedir. Meta değerlendirme, mevcut değerlendirme terminolojisindeki moda sözcüklerden biridir. Araştırmacılar, uygulayıcılar ve politika yapıcılar bu terimi birçok farklı şekilde kullanır. Bazıları bunu değerlendirme bilgilerinin toplanması olarak tanımlarken, diğerleri bunu bireysel değerlendirmelerin kalite kontrolünü tartışmak olarak tanımlar. (Uuskyla & Virtanen, 2000, s. 50) Scriven'a (2009) göre araştırmaların bağımsız bir uzman tarafından değerlendirilmesi nedeniyle meta-değerlendirme kapsamında incelenen çalışmaların derinlemesine incelenmesi mümkün olmaktadır. Değerlendirmelerin değerlendirilmesi olarak da program geliştirme alanında başvurulmuş bir yöntem olan meta-değerlendirme ile yürütülen değerlendirme çalışmalarının güçlü ve zayıf yönleri incelenirken aynı zamanda değerlendirme sonuçlarının güvenilirliği gibi pek çok teknik bilgiye ulaşmak da mümkündür (Yüksel ve Akın, 2013, s. 483). Michael Q. Patton (1997, s. 143) bu açıdan yeni ufuklar açmaktadır. Patton için meta değerlendirme süreci, verilen değerlendirme çalışmalarını mesleğin standartlarına ve ilkelerine dayalı olarak değerlendirmekle ilgilidir.

Tübitak (2009), meta-değerlendirmeyi bir değerlendirmenin kalitesini ve/veya değerlendirmecilerin performansını belirlemek üzere gerçekleştirilen değerlendirmeyi vurgulamak için kullanılan bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Metadeğerlendirme, bilginin ayrılması, edinilmesi ve tanımlayıcı ve yargılayıcı bir şekilde kullanılabilirliğinin, esnekliğinin ve doğruluğunun tartışılması amacıyla raporlanabilmesini sağlayan bir yaklaşımdır. Şekillendirici meta değerlendiriciler planlama ya da uygulama zamanlarında sürece dahil edilirler. Değerlendiricilerin değerlendirme çalışmasını planlama, yürütme, yorumlama ve raporlama işlemlerine yardımcı olurlar. Özetleyici

metadeğerlendiriciler ise değerlendirme işlemi bittikten sonra değerlendirmenin güçlü ve zayıf yönlerini incelerler (Stufflebeam, 2000, s. 95).

Meta değerlendirme, değerlendirmenin değerlendirilmesi olarak adlandırılır. Meta değerlendirme, planlama ve uygulama aşamalarında gerçekleştirilen işlemlerin değerlendirilmesi olarak ifade edilebilir. Bu durumda, meta değerlendirme, değerlendiricilerin bilimsel olarak dolaylı olarak değerlendirildiği bir süreçtir (Yaşar vd., 2005). Scriven (2009, s.4) meta-değerlendirmenin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Meta-değerlendirme bir tür danışman uzman değerlendirmesidir.
2. Meta-değerlendirme, araştırmacıların yaptıklarını söyledikleri uygulamaların dış okuyucu tarafından izlenmesini sağlar.
3. Meta-değerlendirmede yapılandırılmış bir izlenme takip edilir, böylece önemli konular atlanmaz.
4. Etkili bir meta-değerlendirme çalışmasında i. Veri toplama yöntemleri ve veriler kontrol edilir, ii. Veri analizi incelenir, iii. Araştırma deseni denetlenir, iv. Verilerin analiz yöntemi ve bulgular incelenir son olarak v. Sonuçlar değerlendirilir.
5. Meta-değerlendirme çok boyutludur ve her ilgiliye farklı yarar sağlar. Bu yüzden bütün taraflar değerlendirme sonuçlarından farklı şekilde yararlanır.
6. Belirli bir sistem dahilinde yapılan her türlü değerlendirme, başka bir deyişle profesyonel yapılmış değerlendirmeler doğrudan meta-değerlendirme için sistematik bir temel oluşturur.
7. Meta-analiz yapan araştırmacılar, bu analizlerinin üzerine meta-analizlerin analizini de yapmalıdır.
8. Meta-analiz çalışması objektif ve eleştirel yürütülmelidir.
9. Esasen, her tür değerlendirme gibi meta-değerlendirme de sağduyunun bir uzantısıdır ve bu da akademik olarak karşılığının olmadığı iddiasına karşı en iyi savunmadır.

Brinkerhoff vd. (1983, s. 65) meta-değerlendirmenin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır (akt. Sağlam ve Yüksel, 2007):

- Amaç ve problemlerin yerindeliğini incelemek,
- Desenin yerindeliğini ve uygun kullanımını incelemek,
- Veri toplama araçlarını ve yöntemlerinin yerindeliğini ve yeterliliğini incelemek

- Yapılan analizlerin yerindeliğini ve varılan bulguların doğruluğunu belirlemek,
- Raporlamanın düzeni, yeterliliğini ve yararlılığını incelemek,
- Araştırmanın maliyetinin ve faydasının kıyaslanması,

Hedler ve Gibram’a göre meta-değerlendirme çalışmaları genel olarak nitel özellik taşır. İçerik analizi ve tematik incelemelerin sıklıkla kullanıldığı bu çalışmalarda, kontrol listeleri dokümanların incelenmesi amacıyla kullanılır. Stufflebeam (2011, s. 99) meta-değerlendirme aşamasında araştırmacının karşılaşacağı zorlukların akademik yanlışlık, teknik hatalar, yönetsel hatalar ve yanlış kullanım olduğunu söylemektedir. Stufflebeam ve diğerleri (1971) tarafından meta-değerlendirmenin kapsamına ilişkin yapılan çalışmalarda değerlendirmenin teknik yeterlilikleri açısından şu yeterliliklere dikkat edilmesi gerektiği söylenmiştir:

1. İç geçerlik: Bu yeterlik bulguların araştırılan konuya uygunluğunu denetlemektedir.
2. Dış geçerlik: Bu yeterlik bilginin genellenebilirliği üzerinde durmaktadır.
3. Güvenirlik: Bu yeterlik bilginin doğruluğu ile ilgilidir.
4. Nesnellik: Verilerin objektifliği ile ilgili bir yeterliktir.
5. İlişki: Bulguların amaçla uygunluğu üzerinde durmaktadır.
6. Önem: Hangi verilerin toplanması gerektiği hakkında bir yeterliktir.
7. Kapsam: Verilerin uygun bilgiyi sağlayacak kapsamda toplanmış olmasıyla ilgilidir.
8. İnanırlık: Araştırmacı okuyucunun güvenini kazanmalıdır.
9. Zamanlama: Değerlendirmede verilerin toplanması ve sonuçların açıklanması için en uygun zaman seçilmelidir.
10. Hedef kitleye ulaşma: Değerlendirme raporu hedef kitleye tam olarak ulaşabilmelidir.

3.2 Evren ve Örneklem ve Çalışma Grubu

Bu bölümde araştırmanın meta-değerlendirme aşamasının evren ve örneklem grubu ile eylem araştırması uygulama aşamasının çalışma grubu açıklanmaktadır.

3.2.1 Meta- Değerlendirme çalışması evren ve örneklem grubu

Bu meta-değerlendirme çalışmasının evrenini 2016-2020 yılları arasında eğitim bilimleri ve alan eğitimi anabilim dallarında üniversitelerin Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fen Bilimleri Enstitüsü ve Lisansüstü Eğitim Enstitülerinde

yayınlanan yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Meta-değerlendirme çalışması için evren belirlenirken şu kriterlere göre seçim yapılmıştır:

1. Tezin Yök Ulusal Tez Merkezi veritabanında yer alması,
2. Çalışmanın başlığı, konusu, içeriği ve anahtar kelimelerinde “eylem araştırması” kavramının kullanılmış olması,
2. Araştırmanın eğitim veya öğretim alanında yapılmış olması,
3. 2016-2020 yılları (2016 ve 2020 yılı da dahil olmak üzere) arasında yapılmış olması.

Yapılan taramada çalışmanın evrenin 412 yüksek lisans ve doktora tezinden oluştuğu görülmüştür. Bu tezlerden 10 tanesi veritabanında erişime izin verilmemesi, yazardan talep edildiği halde olumlu dönüt alınamaması veya yazara ulaşılamaması nedeniyle çalışmaya dahil edilememiştir. Bu nedenle araştırmanın örneklem grubunu 402 tez oluşturmaktadır. Örneklem grubunda yer alan yüksek lisans ve doktora tezlerine ilişkin bilgiler Tablo 3.1’ de yer almaktadır.

Tablo 3.1

Meta-Değerlendirme Kapsamında İncelenen Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri

		Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Yıl	2016	18	30	48
	2017	17	28	45
	2018	35	44	79
	2019	31	122	153
	2020	34	43	77
Toplam		147	255	402

Tablo 3.1 incelendiğinde eylem araştırması ile ilgili tezlerin büyük kısmının doktora tezlerinden oluştuğu görülmektedir. Örneklem grubunun büyük kısmını 2019 yılında yapılmış çalışmalar oluşturmaktadır. Eylem araştırması yönteminin kullanımında yıllara göre artış görülmekle birlikte 2020 Yılında dünyayı etkisi altına alan Yeni Tip Koronavirüs (Covid-19) nedeniyle genel anlamda çalışmaların gerilemesi nedeniyle tez sayısı azalmıştır.

3.2.2 Eylem araştırması uygulamasının çalışma grubu

Eylem araştırması aşamasında uygulamanın yapılacağı çalışma grubunun seçiminde ölçüt örneklem yöntemine başvurulmuştur. Buna göre belirlenen ölçütler;

1. Katılımcıların daha önce ulusal ajans çağrılarında konusunda ön bilgi sahibi olmaları,
2. Yeni çağrı döneminde başvuru yapmayı planlamaları olarak belirlenmiştir.

Proje çalışma grubunda uygulanacak yaklaşımın doğası nedeniyle katılımcı sayısı 12 ile sınırlanmıştır. Katılımcılar araştırmacı tarafından 2019-2020 yılında Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nce düzenlenen hizmetiçi eğitim kursuna seçilen öğretmenler arasından gönüllülük esasına göre seçilmiştir.

Eylem araştırması aşaması çalışma grubuna ilişkin bilgiler şu şekildedir. Öğretmenlerin kimliklerinin korunması amacıyla isimler kodlanmıştır.

Öğretmen 1. Özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde 9 yıldır öğretmen olarak çalışmaktadır. Kadındır. Yüksek lisans derecesine sahiptir. Eskişehir'de orta sosyo-ekonomik seviyede veli profiline sahip bir ilkokulda özel alt sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Daha önce de proje yazma eğitimine katılmıştır. eTwinning alanında deneyimlidir. Daha önce Erasmus+ projesi çalışmalarında koordinatör ve katılımcı olarak yer almış, ancak proje Ulusal Ajans tarafından onaylanmamıştır.

Öğretmen 2. Sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde 15 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Kadındır. Lisans mezunudur. Eskişehir'de orta sosyo-ekonomik seviyede veli profiline sahip bir ilkokulda çalışmaktadır. Daha önce herhangi bir proje yazma eğitimine katılmamıştır. eTwinning alanında deneyimlidir. Daha önce Erasmus+ projesi çalışmalarında koordinatör ve katılımcı olarak yer almamıştır.

Öğretmen 3. İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde 12 yıldır çalışmaktadır. Kadındır. Lisans mezunudur. Eskişehir'de orta sosyo-ekonomik seviyede veli profiline sahip bir ortaokulda çalışmaktadır. Daha önce herhangi bir proje yazma eğitimine katılmamıştır. eTwinning alanında deneyimlidir. Daha önce Erasmus+ projesi çalışmalarında yer almış, ancak proje Ulusal Ajans tarafından onaylanmamıştır.

Öğretmen 4. İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde 14 yıldır çalışmaktadır. Erkektir. Doktora mezunudur. Eskişehir'de orta sosyo-ekonomik seviyede veli profiline sahip bir ilkokulda

çalışmaktadır. Daha önce herhangi bir proje yazma eğitimine katılmıştır. eTwinning ve TÜBİTAK alanında deneyimlidir. Daha önce Erasmus+ projesi çalışmalarında yer almış, ancak proje Ulusal Ajans tarafından onaylanmamıştır.

Öğretmen 5. İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde 7 yıldır çalışmaktadır. Kadındır. Lisans mezunudur. Eskişehir’de orta sosyo-ekonomik seviyede veli profiline sahip bir ortaokulda çalışmaktadır. Daha önce herhangi bir proje yazma eğitimine katılmıştır. eTwinning alanında deneyimlidir. Daha önce Erasmus+ projesi çalışmalarında yer almış, ancak proje Ulusal Ajans tarafından onaylanmamıştır.

Öğretmen 6. Matematik öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde 16 yıldır çalışmaktadır. Kadındır. Lisans mezunudur. Eskişehir’de orta sosyo-ekonomik seviyede veli profiline sahip bir lisede çalışmaktadır. Daha önce herhangi bir proje yazma eğitimine katılmıştır. eTwinning alanında deneyimlidir. Daha önce Erasmus+ projesi çalışmalarında yer almamıştır.

Öğretmen 7. İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde 15 yıldır çalışmaktadır. Kadındır. Lisans mezunudur. Eskişehir’de yüksek sosyo-ekonomik seviyede veli profiline sahip bir ortaokulda çalışmaktadır. Daha önce herhangi bir proje yazma eğitimine katılmıştır. eTwinning ve Tübitak alanında deneyimlidir. Daha önce Erasmus+ projesi çalışmalarında yer almış, ancak proje Ulusal Ajans tarafından onaylanmamıştır.

Öğretmen 8. Fen bilimleri öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde 13 yıldır çalışmaktadır. Kadındır. Doktora mezunudur. Eskişehir’de düşük sosyo-ekonomik seviyede veli profiline sahip bir ortaokulda çalışmaktadır. Daha önce herhangi bir proje yazma eğitimine katılmıştır. eTwinning ve Tübitak alanında deneyimlidir. Daha önce Erasmus+ projesi çalışmalarında yer almamıştır.

Öğretmen 9. İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde 14 yıldır çalışmaktadır. Kadındır. Lisans mezunudur. Eskişehir’de düşük sosyo-ekonomik seviyede veli profiline sahip bir ortaokulda çalışmaktadır. Daha önce herhangi bir proje yazma eğitimine katılmamıştır. eTwinning alanında deneyimlidir. Daha önce Erasmus+ projesi çalışmalarında yer almamıştır.

Öğretmen 10. İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde 12 yıldır çalışmaktadır. Kadındır. Lisans mezunudur. Eskişehir’de yüksek sosyo-ekonomik seviyede veli profiline sahip bir ortaokulda çalışmaktadır. Daha

önce herhangi bir proje yazma eğitimine katılmıştır. eTwinning alanında deneyimlidir. Daha önce Erasmus+ projesi çalışmalarında yer almış, ancak proje Ulusal Ajans tarafından onaylanmamıştır.

Öğretmen 11. Psikolojik Danışman olarak görev yapmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde 13 yıldır çalışmaktadır. Erkektir. Lisans mezunudur. Eskişehir’de orta sosyo-ekonomik seviyede veli profiline sahip bir ilkokulda çalışmaktadır. Daha önce herhangi bir proje yazma eğitimine katılmıştır. eTwinning, yerel projeler ve Erasmus+ alanında deneyimlidir. Daha önce Erasmus+ projesi çalışmalarında yer almış ve proje Ulusal Ajans tarafından hibelenmiştir.

Öğretmen 12. Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde 15 yıldır çalışmaktadır. Erkektir. Lisans mezunudur. Eskişehir’de orta sosyo-ekonomik seviyede veli profiline sahip bir ilkokulda çalışmaktadır. Daha önce herhangi bir proje yazma eğitimine katılmamıştır. eTwinning ve Tübitak alanlarında deneyimlidir. Daha önce Erasmus+ projesi çalışmalarında yer almamıştır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Meta-değerlendirme ve eylem araştırması uygulama sürecinde kullanılan veri toplama araçları bu bölümde açıklanmıştır.

3.3.1 Meta-değerlendirme aşaması veri toplama aracı

Çalışmanın meta-değerlendirme aşamasında çok büyük bir veri seti ile çalışılacak olması ve farklı kodlayıcılar arasındaki uyumun daha kolay sağlanabilmesi amacıyla bir kontrol listesi ile çalışılması öngörülmüştür. Buna göre alan yazından ve Silva ve diğerlerinin (2019) çalışmasından araştırmacı tarafından uyarlanan kriterlere göre kontrol listesi oluşturulmuştur. Kontrol listesi 22 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin açıklamaları ve tez içinde arama amacıyla kullanılabilecek anahtar kelimeler de kontrol listesi içerisinde yer almaktadır. Cevaplamalar madde özelliklerine göre “evet, hayır ve bulgu yok” şeklinde yapılmaktadır.

Hazırlanan kontrol listesi, üç farklı üniversitede lisans ve lisansüstü seviyede araştırma yöntemleri dersleri vermekte olan 3 farklı akademisyen ile paylaşılmış ve onlardan alınan dönütler sonucunda kontrol listesine son hali verilmiştir. Kontrol listesi Ek-2 olarak çalışmaya eklenmiştir.

3.3.2 Eylem araştırması aşaması veri toplama araçları

Eylem araştırması süresince veri çeşitlemesi yapılmış ve farklı veri toplama araçları kullanılmıştır.

3.3.2.1 Öğretmen günlüğü

Araştırmacı günlükleri alan notları ve araştırma kayıtları gibi yöntemleri de içeren geniş bir kategorinin içerisinde yer almaktadır (Marshall ve Rossman, 1995). Kaplan'a (1994) göre, araştırmacı günlüğü bir rapor ya da akademik çalışmadan iki yolla ayrılır. İlk olarak araştırma sürecini araştırma çalışmalarında olduğu gibi doğrusal bir şekilde anlatmaz (Akt: Marshall ve Rossman, 1995). Sa (2002) ise, günlük yoluyla veri toplayan yazarların dikkat etmesi gerekenleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Öğretmen ve öğrenciler araştırmacının sık sık not aldığını görür buna karşın gözetleniyormuş hissine kapılmazlar. Araştırmacı zamanla sınıf ortamının bir parçası olur ve gözlemleri daha güvenilir ve geçerli hale gelir.
- Gözlemler öğrenme ve öğretmenin doğasına uygun olarak yapılmalıdır. Bu nedenle veri toplama sadece somut olayların ve durumların kaydedilmesi olarak görülmemelidir.
- Pek çok katılımcının kısa bir zamanda yoğun olarak gözlemlenmesi öğrenme ve öğretme sürecinin temel sorularından araştırmacıyı uzaklaştırır. Buna karşı yoğun bir izleme ve küçük katılımcılar üzerinde çalışmalar teori gelişimi ile öğrenme ve öğretme sürecinin anlaşılması için yararlı bir yaklaşım olur.
- Bir araştırma yaklaşımı öğrenme ve öğretmenin genellemeci süreçlerine vurgu yapar. Buna karşın bu süreçlerinde bir farkındalık ve anlama ile 35 yaklaşılması gerekir. Bu yüzden araştırmalar, öğretilen özel bir konuyla ilgili oluşturulan özel katılımcı görüşleri ile ilgilidir. Araştırmacı öğretmen her gün okuldan sonra o günü özetleyici notlarla günlüğünü tutmuştur.

3.3.2.2 Gözlem formu

Ders içi etkinliklerde verilerin toplanması işlemi gözlem formu ile yapılacaktır. Eylem araştırması esnasında uygulamacı harici ikinci bir gözlemci tarafından doldurulması amacıyla hazırlanan gözlem formunun geliştirilmesi sürecinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Gözlem formunda araştırmacı ve katılımcı olmak üzere iki

boyut bulunmaktadır. Katılımcı boyutunda 8 ve araştırmacı boyutunda 5 olmak üzere toplam 13 madde bulunmaktadır. Gözlem formu Ek-3'te yer almaktadır.

3.3.2.3 Yarı-yapılandırılmış görüşme formu

Bir kişinin davranışlarının nedenleri ve herhangi bir konudaki görüşleri ya da duyguları öğrenilmek isteniyorsa en uygun yöntem yine kişiye gidilerek ondan bilgi almaktır. Kişinin açık uçlu sorulara vereceği özgür yanıtlar çerçevesinde onun düşüncelerini, duygularını ya da görüşlerini daha doğru bir biçimde öğrenmek olanaklıdır (Türnüklü, 2000, s. 544).

Araştırmada kullanılan, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, esnek bir yapıya sahiptir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan veya alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir. Bazı konuları biraz daha açmasını isteyebilir. Bu teknik sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve esneklik nedeniyle eğitim bilimlerinde daha uygun olarak kullanılmaktadır (Türnüklü, 2000, s. 547).

Eylem araştırma öncesinde ve sonrasında araştırmacı tarafından uygulanması amacıyla iki farklı görüşme formu hazırlanmıştır. Ön uygulama amacıyla yapılan görüşme formunda araştırmacıların iyi bir projede olması gerektiğini düşündüğü özellikler ve proje eğitiminden beklentilerinin öğrenilmesine yönelik sorular yer alırken, son uygulama görüşme formunda verilen eğitimin değerlendirilmesi istenmiştir. Hazırlanan görüşme formlarına (Ek 4) uzman görüşleri alındıktan sonra son halleri verilmiştir.

3.4 Verilerin Toplanması

3.4.1 Meta-değerlendirme verilerinin toplanması

Fereday & Muir Cochrane'a (2006) göre, tematik analiz verinin içerisindeki desenlerin, analiz kategorisi olarak ortaya çıkan temalar yoluyla yorumlanmasını içermektedir. Bu süreç verilerin dikkatli bir şekilde birden fazla defa değerlendirilmesini içerir. Her incelemede değerlendirici verilere daha yakından bakar ve verilerin özelliklerini belirli fenomenleri ortaya çıkaracak şekilde inceler. Bu çalışmada kullanılan tematik yapı belirleme formu araştırmacı tarafından geliştirilen kontrol listesidir. Bu çerçevede veri toplama aşamasında aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

1. YÖK Ulusal Tez Merkezi’nden “eylem araştırması” kelimesinin tüm alanlarda (başlık, özet, anahtar kelimeler) araması yapılarak erişim izni verilen tüm tezler yıllara göre indirilmiştir. Bu aşamada dosyalar yazar ve yıl ile kaydedilmiştir.

2. Tezlerin ön incelemesinin yapılması ve eğitim harici alanlarda yapılan eylem araştırmalarının kapsam dışına çıkarılması,

3. Araştırmacı ve kodlayıcının kodlama süreci konusunda ön çalışma yapması. Bu ön çalışmada tezlerin içindekiler, öz/özet, yöntem ve sonuç kısımlarının kontrol listesi ile incelenmesine karar verilmiştir.

4. Yüksek lisans ve doktora tezlerinin araştırmacı ve kodlayıcı tarafından incelenerek Excel dosyası şeklinde kodlanmasının yapılması,

5. Üzerinde anlaşılamayan noktaların ve uzman görüşüne sunulması ve kodlama dosyasına son halinin verilmesi.

3.4.2 Eylem araştırması verilerinin toplanması

Çalışmanın meta-değerlendirme aşaması tamamlandıktan sonra eylem araştırması uygulaması aşamasına geçilmiştir. Ortak kurgu yöntemi ve işbirlikli yazma yöntemi ile ilgili alanyazın taraması yapıldıktan sonra verilerin toplanması amacıyla yapılan çalışmalar aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmacı tarafından 2019-2020 öğretim yılında kurs yöneticisi olarak yürütmüş olduğu çalışmada kurum adına ihtiyaç analizi çalışması yapması,

2. Eylem planı ve ölçme araçlarının geliştirilmesi,

3. Katılımcıların duyurusunun yapılması ve seçimi,

4. Ön görüşmelerin yapılması,

5. Eylem planının uygulanması ve uygulama esnasında araştırmacı tarafından günlüklerin tutulması ve dış gözlemcinin gözlem formu çerçevesinde gözlemlerini gerçekleştirmesi,

6. Son görüşmelerin yapılması,

7. Araştırmanın raporlanması ve katılımcılarla sonuçların paylaşılması.

3. 5 Verilerin Çözümlemesi

3.5.1 Meta-değerlendirme verilerinin çözümlemesi

Meta- değerlendirme amacıyla verilerin analizi işleminde epistemolojik doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi yaparken izlenebilecek analitik süreç,

dökümanlardaki bilgilerin bulunması, seçimi, anlamlandırılması ve sentezlenmesidir. Doküman analizi ana temaların, kategorilerin ve örneklerin içerik analizinde kullanılmak üzere ortaya çıkmasını sağlar (Labuschagne, 2003). Genel olarak doküman analizi tematik analiz ve içerik analizinin özelliklerini kapsayan bir üst şemsiyedir. Dökümanların ilk olarak yüzeysel okunmasını sonra ayrıntılı okunmasını ve son olarak yorumlanmasını gerektirir. Bu verilerin araştırma sorularına göre kategorilendirilmesi ve temalandırması işi tematik analiz ve içerik analizinin görevidir (Bowen, 2009, s. 32).

Bu analizde dökümanların edinilmesi ve kodlanması sonrasında belirli bir tematik yapı belirleme formu kullanılarak analiz edilmektedir (Karadağ, 2009, 78). Braun ve Clarke'a (2006, s. 79) göre tematik verilerin tanımlanmasını, analizini ve içerisindeki desenlerin (temalar) raporlanmasını amaçlayan bir yöntemdir. Detaylı veri setinin minimal şeklinde organize edilmesini ve tanımlanması çalışması olarak da tanımlanabilir. Tematik analizde tema, araştırma sorusu ile ilgili olan şeyleri ifade etmektedir ve veri setinde belirlenen bir cevabı veya anlamı temsil eder. Tematik analizin aşamaları şu şekildedir (Braun & Clarke, 2006, s. 87):

Tablo 3.2

Tematik Veri Analizi Aşamaları

Aşama	Sürecin açıklanması
1. Veriyi tanıma	Verinin yazıya dökümü (eğer gerekiyorsa), okunması ve tekrar okunması, ilk izlenimlerin yazımı.
2. İlk kodların oluşturulması	Bütün veri seti boyunca önemli özelliklerin sistematik bir yolla kodlanması, her kod ile ilgili olan verinin ilişkilendirilmesi.
3. Temaların araştırılması	Kodların potansiyel temalarla ilişkilendirilmesi, ilgili tüm verilerin potansiyel tema altında toplanması
4. Temaların gözden geçirilmesi	Temaların ilişkilendirilen kodlarla ilgilerinin gözden geçirilmesi, temaların birbirleri ile olan ilişkilerin gözden geçirilmesi, tematik haritaların çıkarılması
5. Temaların tanımlanması ve isimlendirilmesi	Her temanın özelliklerinin belirlenmesi, analizin genel hikayesinin çıkarılması, her tema için net tanımlamaların çıkarılması
6. Raporun üretimi	Canlı ve vurucu örneklerin çıkarılması, bulguların literatür ve problem cümleleri ile ilişkilendirilmesi, akademik bir raporun oluşturulması.

3.5.2 Eylem araştırması verilerinin çözümlemesi

Bu çalışmada toplanan verilerin doğası ve araştırma sorularının içeriği nedeniyle veriler nitel analiz yöntemleri ile incelenmiştir. Nitel analizin çekirdeğinde bir

fenomenin tanımlanması, sınıflanması, kavramların nasıl kendi aralarında bağlı olduklarının görülmesi süreçleri yer almaktadır (Dey, 1993, s. 31).

Çalışanın eylem araştırması verileri betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Betimsel analizde araştırmanın temel temaları belirlenmiş ve yorumlanmış, sonrasında içerik analizi aşamasında bu temaların ayrıntılı olarak incelenmesi sağlanmıştır. Araştırma öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılacak olan toplanan veriler ilk olarak betimsel analiz yöntemiyle incelenecektir. Yıldırım ve Şimşek'e (2003, s. 36) göre betimsel analiz dört aşamada gerçekleştirilmektedir.

1. Çerçeve oluşturma; bu aşamada araştırmacı araştırma sorularından araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve gözlemlerden yola çıkarak bir çerçeve oluşturur. Bunu yaparak araştırmacı yapacağı incelemenin hangi başlıklar altında yapacağını belirlemiş olur.

2. Verilerin incelenmesi; İkinci aşamada araştırmacı verileri hazırlamış olduğu şablona uygun olarak okur ve mantıklı bir biçimde düzenler.

3. Tanımlama; Bu aşamada veriler tanımlanır ve doğrudan alıntılarla desteklenir.

4. Yorumlama; Son aşamada tanımlanan bu bulgular anlamlandırılır ve ilişkilendirilir. Neden sonuç ilişkileri kurulur. Bu ilişkilerin sağlıklı kurulması yorumların sağlamlığını artırır.

Bu aşamalara göre, görüşmelerin dökümü yapıldıktan sonra, ilk olarak araştırmanın problem sorularından yola çıkarak analiz için bir çerçeve oluşturulacaktır. Bu çerçeveye göre öğrencilerin ve velilerin, uygulama hakkındaki görüşleri, öğrencilerin ilgileri ve motivasyonlarına ilişkin veriler incelenecektir. Daha sonra verilerin tanımlaması yapılarak, bulgular doğrudan alıntılarla desteklenecektir

Analize betimsel analiz ile başlanmasının sebebi kodların belirlenebilmesidir. Genellikle içerik analizinde önceden yapılandırılmış veriler araştırmacı tarafından belirlenen alternatifler arasından seçim yapılmasını içerir. Araştırma ile ilgili önceden yapılan çalışmalar veya literatürde bulunan konularla sınırlandırılmış bir kod çalışmasının oluşturulması durumunda araştırmacının kod belirleme rolü azalmaktadır (Dey, 1993, s. 15). Betimsel analiz ile ortaya çıkarılan kodlama şeması içerik analizi aşamasında verilerin sistematik, mantıklı ve bilimsel olarak incelenmesini mümkün kılmıştır. Folger, Hewes ve Poole, (1984) iyi bir kodlama şemasının oluşturulmasının içerik analizinin güvenilirliğini arttıran bir unsur olduğunu söylemektedir.

Bu çalışma konusu itibariyle alanyazını veya önceki çalışmalar tarafından belirlenen bir kod dizisine sahip olmadığı için betimsel analiz yoluyla kodlar oluşturulmuştur.

İçerik analizi, nitel araştırmalarda sıkça kullanılan bir analiz yöntemi olarak özellikle son dönemlerde ön plana çıkmıştır. İçerik analizi tek bir yöntem yerine, üç farklı yaklaşıma sahiptir: Geleneksel, yönlendirilmiş ve özetleyici olarak adlandırılabilir. Bu analizlerin hepsi veri yığınlarından anlam çıkarmayı hedeflemektedir ve bu nedenle doğacı paradigma çerçevesinde analizler sürdürülmektedir. Bu yaklaşımlar arasındaki ana farklılık kodlama şemaları, kodların kökeni ve güvenilirliğe ilişkin tehditler olarak görülebilir (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1277). Cavanagh'a (1997, s. 5) göre içerik analizi sadece verinin tanımlanmasını içeren basit bir teknik değildir. Araştırmacılara teorik konuların verileri anlamlandırma amacıyla test edilmesi imkanı sağlar. Downe- Wamboldt (1992, s. 314) içerik analizinin amacını "çalışılan fenomen ile ilgili bilgi sağlanması ve fenomenin anlaşılması" olarak açıklamaktadır.

Bu çalışmanın içerik analizi aşamasında Hsieh ve Shannon (2005) tarafından tanımlanmış yönlendirilmiş içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Hsieh ve Shannon'a (2005, s. 1281) göre yönlendirilmiş içerik analizine başvurulma nedeni varolan bir teorinin veya önceki araştırmaların yetersiz olması ve açıklamayı zorunlu kılmasıdır. Bu yöntemi kullanarak araştırmacı verileri belirli kelimeler, özel karakterler bağlamında ilişkilendirerek kullanır. Araştırmacı halihazırda bir kod listesine sahip olduğu gibi sonradan ortaya çıkan verileri de kodlama listesine ekleyebilir (Dawson, 2009, s. 122). Hsieh ve Shannon'a (2005, s.1281) göre yönlendirilmiş içerik analizinde önceden belirlenen kategorilerde açık uçlu sorular sorulur. Bu sorudan sonra araştırmacı katılımcılardan gelen dönütleri kızgınlık, mutsuzluk, depresyon ya da kabullenme gibi başlıklar haline sınıflar. Daha sonra belirlenen bu önceden belirlenmiş kodlar üzerinden örnekler içeriğe yerleştirilir. İzlenebilecek bir diğer strateji de kodlamanın önceden belirlenen kodlar üzerinden yapılması ve yeni bir durumla karşılaşıldığında bu durumun kod olarak listeye eklenmesi şeklindedir. Bu iki stratejiden uygun olanı seçmek araştırmacının sorumluluğundadır.

Downe- Wamboldt (1992) içerik analizi için izlenebilecek şemayı aşağıdaki gibi özetlemiştir:

1. Analiz biriminin seçimi,
2. Kategorilerin oluşturulması ve tanımlanması,

3. Kategori temalarının ve kurallarının ön testinin yapılması,
4. Güvenirliğin denetlenmesi,
5. Geçerliğin denetlenmesi,
6. Kodlama kurallarının tekrar gözden geçirilmesi (eğer gerekirse)
7. Düzenlenen kategori şemasının ön testinin yapılması
8. Verinin kodlanması
9. Geçerlik ve güvenirliğin değerlendirilmesi
10. Verilerin Raporlanması

3. 6 Eylem Araştırması Planı

Uzaktan eğitim yöntemi ile uygulanacak olan proje yazma eğitimin 6 oturumda verilemesi öngörülmüştür. Bu oturumlar 40'ar dakika olmak üzere 2 ders saati sürecektir. Eylem araştırması öncesinde ve sonrasında yapılacak çalışmalar ile uygulanacak eylem planı aşağıdaki gibidir.

1. *Ön görüşmelerin yapılması:* Araştırma kapsamında seçilen çalışma grubu ile yarı- yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilecek, katılımcıların proje süreçleri ile ilgili ön bilgileri, bu çalışmadan beklentileri ve iyi bir projenin onlar için neler ifade edildiği konularında bilgiler alınmaya çalışılacaktır.

2. *I. Oturum:* Katılımcılara, Avrupa Birliği Erasmus+ projeleri genel özellikleri, Türkiye Ulusal Ajans'ının tanıtımı, proje türleri, proje döngüsü, proje ortağı bulma ve proje formunun tanıtımı konuları hakkında araştırmacı tarafından bilgi verilecektir.

3. *II. Oturum:* Bu oturumda kurumun tanıtımı konusunda genel bilgiler araştırmacı tarafından verildikten sonra, katılımcılar ile kurumun tanıtılmasına yönelik metinler yazılacaktır. Metinlerde kurumun güçlü ve zayıf yönleri, önceki çalışmaları ve kurumun paydaşlarının etkili sunumu hakkında araştırmacı yönetiminde bir metin oluşturulacaktır.

4. *III. Oturum:* Bu oturumda iyi bir projenin özelliklerinin neler olması gerektiği üzerinde durulacaktır. Kurumun ve ortakların yapısına göre projede olması gereken öğeler üzerinde çalışılacak ve program tarafından belirtilen öncelikler üzerinden projenin tanımlanması yapılacaktır. Bu önceliklerin projede nasıl yer alması gerektiği tanımlandıktan sonra, proje ile ilgili yapılabilecek ön çalışmalara değinilecektir. Proje kapsamında hedef grubun kimler olacağı ve hedef grupla proje süreç ve çıktılarının nasıl ilişkilendirilmesi gerektiği üzerinde durulacaktır. Proje kurum tarafından yapılan önceki çalışmalarla ilişkilendirilecek ve partnerler arasındaki görev dağılımının tanımı

yapılacaktır. Bu projede partner olarak yer almayan ancak paydaş olarak bulunan katılımcıların tanımlanması yapılacaktır.

5. *IV. Oturum:* Bu oturumda katılımcıların seçiminin nasıl olacağı ve fikri çıktılar konusunda araştırmacı tarafından çalışma grubuna bilgi verilecek ve daha sonra çalışma grubu ile katılımcıların özellikleri belirlenecektir. Projenin olası fikri çıktıları üzerinde beyin fırtınası yapılarak, fikri çıktıların açıklamaları yazılacaktır. Fikri çıktılarla ilgili bütçeleme çalışmalarına da bu oturumda değinilecektir.

6. *V. Oturum:* Bu oturumda yapılacak olan uluslararası toplantılar ve bu toplantılar ile ilgili bütçeleme işlemine ilişkin bilgiler forma işlenecektir. Toplantıların amaçları, planlaması, toplantılarda taraflara verilecek görevler belirlenecektir.

7. *VI. Oturum:* Bu oturumda yapılan çalışmalar tekrar gözden geçirilecek, projenin genel tutarlılığı incelenecektir. Sonrasında proje özetinin yazımı aşamasına geçilecektir. Proje özetinin yazımının ardından proje ismi ve kısaltması üzerinde çalışılacaktır. Daha sonra araştırmacı tarafından proje başvurusu ve sonrası süreçlerle ilgili katılımcılara bilgi verilecektir.

8. *Son görüşmelerin yapılması:* Eylem araştırmasının uygulanmasından bir hafta sonra katılımcılarla eylem araştırması uygulamasına ilişkin son görüşmeler yapılacaktır. Bu kapsamda alınan eğitime dair katılımcıların görüşleri ve deneyimleri incelenecek ve ön görüşme verileri ile karşılaştırılacaktır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bulguları meta-değerlendirme çalışması bulguları ve eylem araştırması bulguları olarak iki başlık altında verilecektir.

4. 1. Meta Değerlendirme Çalışması Bulguları

4.1.1 Tezlerdeki eylem araştırmalarının üniversite ve alanlara göre dağılımı

Evren ve örneklem kısmında yıl ve yüksek lisans/doktora sayıları verilen 402 lisansüstü tezin üniversite ve alanlara göre dağılımı Tablo 4.1 ve 4.2’ de verilmiştir.

Tablo 4.1

2016-2020 Yılları Arasında Türkiye’de Yapılan Eylem Araştırması Tezlerinin Üniversitelere göre Dağılımı

Üniversite adı	n	Toplam	Yüzde
Marmara Üniversitesi	60	892	6.7
Anadolu Üniversitesi	31	463	6.6
Gazi Üniversitesi	28	2234	1.2
Sakarya Üniversitesi	17	415	4
Çukurova Üniversitesi	15	372	4
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	13	434	2.9
Erciyes Üniversitesi	12	198	6
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	12	219	5.4
Necmettin Erbakan Üniversitesi	11	802	1.3
Uşak Üniversitesi	11	208	5.2
Muğla Üniversitesi	10	254	3.9
Hacettepe Üniversitesi	9	660	1.3
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	9	150	6
Yıldız Teknik Üniversitesi	9	290	3.1
Atatürk Üniversitesi	8	645	1.2
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	8	130	6.1

YÖK Tez Merkezi kayıtlarına göre 2016-2020 yılları arasında Türkiye’deki üniversitelerde toplam 20835 eğitim ve öğretim alanında lisansüstü tez yazılmıştır. Tablo 4.1’de sıralı olarak üniversitelerde yapılan eylem araştırması tezleri (En az 8) ve

bu üniversitelere bağlı Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Lisansüstü Eğitim Enstitülerinde yapılan eğitim – öğretim alanındaki toplam tezler ve yüzdeleri verilmiştir.

Buna göre eylem araştırması tezlerinin toplam tezlere oranları %1,1 ile yüzde 6.6 arasında değişmektedir. Araştırma evreninde yer alan tezlerin 147 tanesi yüksek lisans ve 255 tanesi doktora tezinden oluşmaktadır. Eylem araştırması yöntemi doktora tezlerinde daha sık kullanılan bir araştırma yöntemi olarak ön plana çıkmaktadır. Tablo 4.1'deki veriler ile üniversiteler arasında bir kıyas yapılabilmesi, yüksek lisans doktora programı ve öğrenci sayıları arasındaki farklılıklar nedeniyle mümkün değildir.

Ayrıca 2016-2020 yılları arasında;

7 lisansüstü çalışma: Bartın Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi

6 lisansüstü çalışma: Uludağ Üniversitesi, Samsun 19 Mayıs Üniversitesi;

5 lisansüstü çalışma: Akdeniz Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi;

4 lisansüstü çalışma: Ankara Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi;

3 lisansüstü çalışma: Çag Üniversitesi, Düzce Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi;

2 lisansüstü çalışma: Bilkent Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi;

1. lisansüstü çalışma: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Aksaray Üniversitesi, Amasya Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Giresun Üniversitesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Maltepe Üniversitesi, Niğde Üniversitesi'nde yapılmıştır.

Tablo 4.2

2016-2020 Yılları Arasında Türkiye’de Yapılan Eylem Araştırması Tezlerinin Alanlara göre Dağılımı

Alan	N	%
Sosyal Bilgiler Eğitimi	62	15.4
Sınıf Öğretmenliği	59	14.7
Matematik Eğitimi	43	10.7
Türkçe Eğitimi	35	8.7
İngiliz Dili Eğitimi	32	8.0
Eğitim Bilimleri Alanı	30	7.5
Fen Bilgisi Eğitimi	28	7.0
Resim Eğitimi	23	5.7
Özel Eğitim	22	5.5
Okul Öncesi Eğitimi	13	3.2
Bilişim Teknolojileri Eğitimi	10	2.5
Kimya Eğitimi	8	2.0
Tarih Eğitimi	8	2.0
Müzik Eğitimi	7	1.7
Biyoloji Eğitimi	3	.7
Fizik Eğitimi	3	.7
Güzel Sanatlar Eğitimi	3	.7
Coğrafya Eğitimi	2	.5
Din Kültürü Eğitimi	2	.5
Fransızca Eğitimi	2	.5
Rehberlik Eğitimi	2	.5
Almanca Eğitimi	1	.2
Beden Eğitimi Ve Spor	1	.2
Felsefe Eğitimi	1	.2
Mesleki Eğitim	1	.2
Türk Dili Ve Edebiyat	1	.2
Toplam	402	100.0

Araştırma verileri analiz edilirken eylem araştırmasının uygulandığı derse göre bir sınıflama yapılmıştır. Bu nedenle eğitim bilimleri anabilim dalı altında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri de eğer özel bir ders üzerinde uygulama yapılmışsa bu dersin sınıflaması içerisinde değerlendirilmiştir. Eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalardan kasıt genel anlamda yapılan çalışmalar, eğitim yönetimi ve psikolojik rehberlik ve danışmanlık alanındaki çalışmaları kapsamaktadır.

Tablo 4.2 incelendiğinde eylem araştırması araştırma deseninin en fazla kullanıldığı ilk beş alanın sırasıyla sosyal bilgiler, sınıf öğretmenliği, matematik,

Türkçe ve İngilizce öğretmenliği olduğu görülmektedir. Bu beş alanda yapılan çalışmalar genellikle yeni bir yöntem ve tekniğin eğitim ortamlarında uygulanmasını içermektedir.

4.1.2 Eylem araştırmalarının bağlamları, yöntem seçimi ve katılımcı seçimine ilişkin bulgular

Meta-değerlendirme kapsamında incelenen lisansüstü çalışmalarının yapıldığı ortamların büyük bir kısmı (n= 394) için ayrıca bir eğitim ortamı oluşturulmamış varolan eğitim ortamları ve ortamın katılımcıları kullanılmıştır. 8 araştırma için ise ayrıca bir ortam ve katılımcı grubunun oluşturulduğu görülmektedir.

Eylem araştırmasında uygulanan yöntemin ve vakaların seçim nedenlerinin açıklanıp açıklanmaması açısından yapılan değerlendirmede, çalışmaların çoğununu (n= 368) uygulanan ve test edilen yöntemi açıkladıkları ve vaka olarak çalıştıkları grubu seçme nedenlerini açıkladıkları görülmektedir. Kalan (n=68) araştırmada ise bu bilgiler görülmemiştir.

Meta-değerlendirme formunda ayrıca araştırma konusunun seçimine ilişkin süreçlerin açıklanıp açıklanmadığı ve konu seçim nedeninin açıklanıp açıklanmadığı da incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre tezlerin %72,6'lık bir kısmı (n= 292) konu seçimini gerekçelendirirken, diğer tezlerde konu seçim nedenleri açıklanmamıştır (n=110). Doktora tezlerinin %95,2'sinde ve yüksek lisans tezlerinin %59,6'sında konu seçimi ayrıntılı olarak verilmiştir.

Eylem araştırmasında uygulanan yöntemin ve araştırılan diğer olguların genel alanyazınla ilgili bağlantılarının açıklanması ve ilgili araştırmalara tezlerde değinilip değinilmediğine bakıldığında araştırmaların %90,2'sinde araştırmaların diğer araştırmalarla ilgisinin kurulduğu ve benzer araştırmalara araştırmacı tarafından değinildiği görülmüştür.

Eylem araştırması sürecini etkileyebilecek paydaşların açıklanması ve bu paydaşların süreçteki rolünü açıklayan araştırmaların oranı %38,1'dir (n= 153). Yine araştırmacının uygulamaya ilişkin olumlu ya da olumsuz yorumlarını açıklama durumları incelendiğinde araştırmacıların %65,2'sinin kendi bakış açılarını (n=262) raporlarına yansıttıkları görülmüştür. Doktora tezlerinde bu oran %82,5 ve yüksek lisans tezlerinde %55,3 olarak bulunmuştur.

4.1.3 Veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bulgular

İncelenen eylem araştırması tezlerinde nicel ve nitel veri toplama araçlarına başvurulmuştur. Eylem araştırmasının sadece nitel bir araştırma deseni olduğuna dair bir uzlaşmanın olmadığı görülmektedir. Araştırmaların nicel, nitel veya karma olarak tasarlandığı ve araçların bu tasarımlara göre kullanıldığı görülmektedir. İncelenen tezlerde kullanılan ölçme araçlarına ilişkin veriler Tablo 4.3'te yer almaktadır.

Tablo 4.3

Eylem Araştırmalarında Kullanılan Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı	F
Görüşme formu	298
Günlük / Alan Notları	211
Öğrenci ürünleri	161
Gözlem Formu	149
Test (Başarı testi veya standart test)	124
Öğrenci Günlüğü	112
Ölçek	111
Form (değişik amaçlı formlar)	103
Video Kayıtları	98
Anket	59
Doküman	57
Rubrik	52
Ses kayıtları	45
Envanter	24
Öz değerlendirme formu	22
Kontrol listesi	14
Fotograf	9

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi en çok kullanılan ölçme aracı görüşme formlarıdır. Onları araştırmacı/öğretmen günlükleri/alan notları ve öğrenci ürünleri takip etmektedir. Eylem araştırmalarında farklı veri toplama araçlarının kullanımının eylemin geçerlik ve güvenilirliğini doğrudan etkilediği daha önce söylenmişti. Araştırmaların çoğunda farklı veri toplama araçları ile veri çeşitlemesinin yapıldığı görülmektedir (n=336). Araştırmaların %16,4'lük bir kısmında sadece bir tür ölçme aracı kullanılarak veri toplandığı bulunmuştur. Doktora tezleri için farklı kaynaklardan veri toplama oranı %95,9, yüksek lisans tezleri için %76,5'dir.

Tezlerde kullanılan bu ölçme araçlarının hazırlama, geliştirme veya uyarlama sürecine ilişkin aşamaların ayrıntılı olarak açıklanıp açıklanmadığına göre yapılan değerlendirmede, tezlerde veri toplama araçlarının genellikle ayrıntılı olarak

açıklandığı görülmektedir (n= 334); diğer çalışmalarda (n= 68) veri toplama araçlarının sadece isimleri yer almıştır. Doktora tezlerinin %93,2'sinde veri toplama araçları ayrıntılanırken, yüksek lisans tezlerinde bu oran %77.3 olarak gerçekleşmiştir.

Eylem araştırmalarında araştırmacıların kendi deneyim ve yorumlarını yansıttıkları araştırmacı/ öğretmen günlükleri bu araştırma türüne özgü bir veri toplama aracıdır. Bu nedenle bu veri toplama aracının kullanılıp kullanılmadığı ayrıca incelenmiştir. Tez metinlerinde araştırmacı günlüğü, öğretmen günlüğü, saha notları kelimelerinin geçme durumuna göre yapılan incelemede tezlerin %65,2'sinde öğretmen/araştırmacı günlüğünün kullanıldığı görülürken (n=262); %34,8'inde bu tür bir günlüğün kullanılmadığı ve veri analiz sürecine katılmadığı görülmüştür (n=140). Doktora tezlerinin %79,6'sında araştırmacı günlüğü kullanılmışken, yüksek lisans tezlerinde bu %56,9 olarak gerçekleşmiştir.

Kullanılan ölçme araçlarına göre hem nicel hem de nitel veri analizi uygulanan araştırmaların sayısı 89'dur. Sadece nicel veri analizinin kullanıldığı araştırmalar ise 5 adet olarak tespit edilmiştir. 37 araştırmada verilerin nasıl analiz edildiğine dair bir bilgiye yer verilmediği görülmüştür. Tablo 4.4 en sık başvurulanan nitel veri analiz yöntemleri verilmiştir.

Tablo 4.4

Eylem Araştırmalarında Kullanılan Nitel Veri Analiz Yöntemleri

Veri Analiz Yöntemi	f
İçerik analizi	184
Betimsel Analiz	158
Tümevarım Analizi	18
Tematik kodlama analizi	21
Sistematik analiz	10
Nitel veri analizi	6
Tümdengelimsel analiz	6
Karşılaştırmalı analiz	3
Yorumsal analiz	2
Bağlamsal analiz	1
Söylem analizi	1
Ders analizi	1
Devam eden analiz/ Geriye dönük analiz	1
Ses analizi	1
Swot analizi	1
İdiyografik analiz	1
Kategorisel analiz	1

Tablo 4.4'te yer alan veri analiz yöntemleri tezlerde yer alan adlarıyla kodlanmıştır. Buna göre en çok kullanılan analiz türünün içerik analizi olduğu onu betimsel analiz ve tümevarım analizlerinin takip ettiği görülmüştür.

Eylem araştırmalarında kullanılan istatistiki testlere bakıldığında, ön ve son ölçümler arasındaki farkların görülmesine imkân veren parametrik ve parametrik olmayan t-Testi, Wilcoxon İşaret Sıraları Testi, Mann-Whitney U testi gibi testlerle betimsel istatistiklerin kullanıldığı görülmüştür. ANOVA, Kümeleme Analizi ve ANCOVA gibi ileri istatistiksel yöntemlerin kullanıldığı birer tez de evrende bulunmuştur.

Nitel verilerin analizinde geçerlik ve güvenirliği artırma amaçlı çeşitli stratejiler izlenmektedir. Bunlar çalışma sürecinde kurulacak bir geçerlik komitesi, ölçme araçlarının geliştirilmesi, uygulanması ve analizi süreçlerinde alınan uzman görüşleri ve verilerin kodlaması aşamasında ikinci bir kodlayıcının süreçte yer almasıdır.

İncelenen lisansüstü çalışmalarda geçerlik komitesinin yer alıp almadığı kriterine göre yapılan analiz sonucunda, tezlerin %76,4'ünde bir geçerlik komitesi ya da eylem araştırması komitesinin kurulmadığı görülmüştür (n=307). Bu tarz bir komite uygulamasının belirli birkaç üniversitede yapılmakta olduğu görülmektedir (Marmara Üniversitesi 18, Anadolu Üniversitesi 13, Gazi Üniversitesi 12, Çukurova 9, Toplam 27 üniversite). Araştırma süreçlerinde uzman görüşüne başvurulup başvurulmadığı incelendiğinde, tezlerin %76'sında çeşitli aşamalarda en az bir kere uzman görüşüne başvurulduğu görülmektedir. Doktora tezi yazım sürecinde araştırmacıların %85'i uzman görüşü almıştır (n=125). Yüksek lisans tezi olarak eylem araştırması yürüten araştırmacılar da ise bu oran %71,4'tür (n= 182).

İkinci bir kodlayıcının süreçte yer alma durumuna bakıldığında, tezlerin %85,1'inde ikinci bir kodlayıcıya yer verilmediği görülmüştür (n=342). Doktora tezlerinde ikinci bir kodlayıcının yer alması durumu %25,2 olarak gerçekleşirken, yüksek lisans tezlerinde bu oran %9 olarak bulunmuştur.

Yine görüşme verilerinin katılımcılar tarafından teyit edilmesi amacıyla görüşme dökümlerinin katılımcıların onayına sunulması işleminin incelenen çalışmaların %22,4'ünde katılımcılardan onay alındığı görülmektedir (n=90).

Eylem araştırmalarında yeni bir yöntemin denenmesi ya da bir programın geliştirilmesi ile belirli bir sorunun giderilmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle sürecin başlangıcında ve sonrasında ölçüm yapılması ile uygulamanın sonuçları

değerlendirebilmektedir. İncelenen araştırmaların %51,2'sinde sürecin başında ve sonunda uygulamanın sonuçlarını gösterecek herhangi bir nitel ya da nicel ölçme işleminin yapılmadığı görülmektedir. Doktora tezlerinin %55,1'i (n= 81) ve yüksek lisans tezlerinin %45,1'inde araştırma öncesi ve sonrasında bir ölçme işlemi yapılmıştır.

4.1.4 Eylem araştırması uygulama sürecine ilişkin bulgular

Eylem araştırmalarında çözüme ulaştırılmak istenen konu literatürdeki bulgulardan, araştırmacının kendi deneyimlerinden veya yapılan ihtiyaç analizi sonuçlarına göre belirlenebilmektedir. Araştırılacak problemin belirlenmesi sürecine ilişkin olarak incelenen lisansüstü çalışmaların %48,5'inde açıklamalarda bulunulduğu görülürken (n= 195), diğer çalışmalarda problemin belirlenmesine yönelik süreçlerin giriş ya da yöntem bölümlerinde açıklanmadığı görülmüştür. Bu oran doktora tezlerinde %72,8'iken (n= 107) yüksek lisans tezlerinde %34,8 olarak gerçekleşmiştir (n=88).

Eylem araştırmaları, uygulama sürecinden önce bir eylem planının hazırlanmasını ve bu plan çerçevesinde çalışmaların yürütülmesini gerekli kılmaktadır. Eylem sürecinin ayrıntılı olarak açıklanmasına ve eylem araştırması planına tez içerisinde yer verilmesi açısından incelendiğinde, doktora tezlerinde genel bir uygulama olarak eylem sürecinin açıklandığı görülmektedir (n= 141, %95,9). Yüksek lisans tezlerinin %67,5'inde eylem araştırması planına yer verildiği görülmektedir (n=172).

Araştırmalarda etik konuların nasıl ele alındıkları ve etik sorunların nasıl çözüldüğüne ilişkin açıklamalara yer verilme durumu açısından bakıldığında tezlerin %78,1'inde (n= 314) etik süreçlerin nasıl ilerlediğine ilişkin herhangi bir bulgu bulunmamaktadır. Doktora tezlerinin %38,1'inde etik konular ayrı bir başlık halinde ya da yöntem bölümünün içerisinde yer alırken (n=56) yüksek lisans tezlerinin %12,5'inde bu konu ile ilgili açıklamalar yapıldığı görülmektedir. Etik konulara değinilen tezlerin yine belirli üniversitelere ait olduğu görülmüştür (Anadolu Üniversitesi 20, Çukurova Üniversitesi 11, Marmara Üniversitesi 9, Gazi Üniversitesi 6, toplam üniversite sayısı: 29).

4.1.5 Eylem araştırması sonuçlarına ilişkin bulgular

Yapılan meta değerlendirmede, uygulanan eylem araştırmalarının çalışma grubunun araştırılan sorununa ilişkin bir çözüm olup olmadığı, öğrencilerin motivasyon, ilgi ve isteklerine ilişkin çalışma grubundaki bir değişimin araştırma sonucunda gözlemlenip gözlemlenmediğine yönelik değerlendirme de yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre tezlerin % 94.8’inde eylem araştırması uygulamasının olumlu sonuç verdiği görölmüştür (n=384).

4. 2 Eylem Araştırması Bulguları

Araştırmanın ikinci kısmı olan eylem araştırması uygulamasına ilişkin bulgular bu başlık altında verilecektir.

4.2.1 Problemin belirlenmesi

Araştırmacı İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma geliştirme biriminde görev yapmaktadır. Bu birimin görevleri arasında İl Milli Eğitim Müdürlüğü Hizmetiçi Eğitim Birimi tarafından organize edilen Proje Hazırlama Yöntem ve Uygulamaları Kursu’nun yürütölmesi de yer almaktadır. Eskişehir’deki öğretmenlere yönelik olarak verilen bu 4 gün ve 22 ders saati süreli bu kurs 08-11 Ekim 2019 tarihleri arasında düzenlenmiştir. 40 katılımcı kursun son gününde araştırmacı tarafından katılımcılara 2 sorudan oluşan soru formu dağıtılmıştır. Bu soru formunda “ Bu hizmetiçi eğitim faaliyetinde ne gibi eksiklikler gördünüz?” ve “Benzeri bir hizmetiçi eğitim faaliyetinde ne gibi etkinliklerin olmasını beklersiniz?” soruları sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri sorulara yapılan betimsel analiz sonucunda ortaya çıkan temalar Tablo 4.5’de yer almaktadır.

Tablo 4.5

Problemin Belirlenmesi Formu Sonuçları

Bu hizmetiçi eğitim faaliyetinde ne gibi eksiklikler gördünüz?	f
Eğitim çok teorikdir.	32
Proje süreçleri tam anlatılmamaktadır.	20
Proje metni oluşturulmasına yönelik içerik yetersizdir.	13
Eğitim yeterlidir.	4
Benzeri bir hizmetiçi eğitim faaliyetinde ne gibi etkinliklerin olmasını beklersiniz?	f
Daha çok uygulamaya dönük olmalı	30
Başvuru formu açıklanmalıdır.	22
Yazım dili anlatılmalıdır.	16
Ortak bulma anlatılmalıdır	14
Başvuru dönemi içerisinde yapılmalıdır	9
Farklı kurumlara başvuru yöntem ve içerikleri anlatılmalıdır.	6

4.2.2 Geçerlik komitesi

Geçerlik komitesinde Avrupa Birliği Erasmus + projelerinde deneyimli ve doktora derecesine sahip üç üye yer almaktadır. Geçerlik komitesi üyeleri ile araştırma öncesi, araştırma sırasında ve araştırma sonrasında üç toplantı gerçekleştirilmiştir. Geçerlik komitesi birinci toplantısında eylem planı, ön görüşme soruları ve gözlem formu incelenmiş, ikinci toplantıda ön görüşme formuna verilen cevaplar ile gözlem bulguları incelenmiş, üçüncü ve son toplantıda ise araştırmacı günlüğü, son görüşme sorularına verilen yanıtlar ve gözlem formları değerlendirilmiştir.

4.2.3 Araştırmacının rolü

Eylem araştırması süresince araştırmacı grubun katılımcı bir üyesi olarak yer almıştır. Araştırma boyunca grupta moderatör olarak yer almış gereken yerlerde anahtar bilgileri sunmuştur. İletişimin tıkandığı noktalarda, uygulana ortak kurgu tekniği ve proje formu gereklerine uygun olarak gerekli yönlendirmeleri yerine getirmiştir. Araştırmacı ön görüşme ve son görüşme verilerinin ve gözlem raporu verilerinin analiz işlemlerini gerçekleştirmiştir.

4.2.4. Katılımcıların Eylem Araştırması Uygulaması Öncesi Beklentileri

Öğretmenler ve yöneticiler tarafından okulda yürütülen projelerin çeşitli Katılımcılara eğitim ortamlarında projelerin ne gibi getirileri olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin cevapları “ proje çalışmalarının getirileri” teması altında analiz edilmiştir. Temaya ait kategoriler Tablo 4.6’da yer almaktadır.

Tablo 4.6

Proje Çalışmalarının Getirileri Temasına İlişkin Bulgular

Kategori	f
Mesleki gelişimin sağlanması	6
Eğitimin kalitesinin artması	2
Eğitimde teknoloji kullanımının artırılması	1
Paydaşların sürece dahil olması	2
Çözüm odaklı çalışılması	1
Kurum imajı ve Aidiyet duygusunun gelişmesi	3
Eğitsel ürünlerin ortaya çıkması	2
Öğrencilerin ve öğretmenlerin sosyalleşmesi	4
Kalıcı öğrenmenin sağlanması	2
Okula vizyon getirmesi	1
Değişimi başlatması	1

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi bu temada en sık karşılaşılan kategori projelerin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamasıdır (n=6). Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini somutlaştırmak gerekirse;

Öğretmen 10: ... (Proje çalışmalarının) öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlaması ve proje tabanlı öğrenme ve ürün ortaya koyma konularında deneyim kazandırması gibi getirilerinin olduğunu düşünüyorum...

Öğretmen 10, proje uygulamalarını proje tabanlı öğrenme yönteminin somut bir hali olarak görmekte ve buna göre bir değerlendirme yapmaktadır. Öğretmen 12 ve Öğretmen 4 de benzer bir açıdan değerlendirme yapmaktadır.

Öğretmen 12: (Projelerin) Öğretmene ve öğrenciye yenilikleri ve teknoloji kullanım fırsatı sağlaması önemlidir.

Öğretmen 4: ...Mesleki ve bireysel gelişime katkı sağlama, inovatif öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili güncel kalma, meslektaşlarımla iş birliği, öğrencinin ufkunu açma, okula yenilikçi bir vizyon kazandırma ve kurum imajını olumlu yönde etkileme şeklinde sıralanabilir...

Öğretmen 12, proje çalışmalarının teknolojik getirilerinden bahsederken, Öğretmen 4, proje çalışmaları ile yeni yöntemlerin denenmesi konusunda kendisini

geliştirebileceğini söylerken aynı zamanda proje çalışmalarının meslekler arası bir öğrenme ağı olduğuna değinmektedir.

Öğretmen 11 ise, proje çalışmalarının öğretmenlere mesleki açıdan bir özgüven getirmesinin yanında öğretmen-okul ilişkilerinin geliştiğini söylemekte ve proje çalışmalarının okullara benzer getirilerinden bahsetmektedir.

Öğretmen 11. Öğretmenlere aidiyet duygusu geliyor. Çalıştıkları kuruma ve öğrencilerine karşı daha içten şevkle mesleklerini icra ediyorlar. Mesleki açıdan kedilerine daha çok güveniyorlar. Okulda ekip ruhu oluşuyor ve okulun marka değeri için çalışma isteği doğuyor. Projeler bir sorun üzerinde yoğunlaşıyor dolayısıyla iyi bir projelendirme ile o sorun üzerine tüm paydaşlar planlı çalışma imkânı buluyor.

Öğretmen 11 proje çalışmalarının okula getirdiği dinamizmden bahsetmek ve paydaşların süreçte rol ve etkililiklerinin arttığını söylemektedir. Öğretmen 8 de benzer konulara değinmiş ve bu dinamizmin bir devirdaimi başlattığını ve sonraki projeler için fikir oluşturduğunu açıklamaktadır.

Öğretmen 8. Projelerin katılımcıların mesleki gelişimini sağlama, yeni bilgilerin, becerilerin ve değerlerin edinimi, yeni arkadaşlıklar kurulması, iletişim becerilerinin gelişimi, takım çalışmaları oluşturma, yeni proje konuları bulma gibi birçok katkısı bulunmaktadır. Projeler sayesinde sunulan projelerde belirtilen amaçlar doğrultusunda farkındalık kazanılmakta hatta yeni projeler bile üretilmektedir.

Öğretmen 7 proje çalışmalarının okula ve öğretmene getirdiği yararları benzer şekilde anlatmakta ve buna ek olarak da normal eğitim öğretim süreçlerinde ön plana çıkmayan öğrencilerin fark edilmesinin projeler sayesinde mümkün olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmen 7.Yeni bilgilerin ve deneyimlerin paylaşılıp yaygınlaşmasını sağlar. Keşfedilmeyi bekleyen öğrencilerimizi bulmamızı sağlar. Okula yeni bir vizyon kazandırır.

Proje çalışmalarının öğrencilere farklı öğretmen ve ortamlarla tanışma ve böylece onların öğrenmelerinin çeşitlenmesini sağlama fonksiyonunun bulunduğunu söyleyen Öğretmen 5 ve proje yararlanıcılarının farklı bakış açıları kazanmalarını proje çalışmasının bir getirisi olarak gören Öğretmen 6 gibi Öğretmen 9 da proje çalışmalarının öğrenci açısından yararlarını şöyle sıralamaktadır:

Öğretmen 9. Gerçek yaşamın içinde somut ve kalıcı öğrenme sağlar. Öğrencinin sosyalleşmesini sağlarken kurumun ihtiyacına cevap verir.

Uygulanan projelerle öğrencilerin başarı, motivasyon ve sosyalleşme konularında kendilerini geliştirebileceklerini söyleyen Öğretmen 1 gibi Öğretmen 3'te öğrencilerin değişik tecrübeler yaşayacaklarını ve hem öğretmen hem de öğrencilerin fikir alışverişi yaparak farklı bakış açıları ile kendilerini geliştirebileceklerini söylemektedir.

Öğretmen 2 ise proje çalışmalarını değişimin bir tetikleyicisi olarak tanımlamaktadır. Öğrenciler bu çalışmalar ile bilimsel ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir.

Öğretmen 2: Gelişim değişimle başlar. Değişimi keşfetmek için ufukların açık olması gerekir... Ufku açmak için araştırma yapmak, yenilikleri takip etmek, uygulanmış yöntem ve tekniklerin sonuçlarını incelemek ve farklı uygulamaları gözlemlemek adına kesinlikle olumlu olduğumu düşünüyorum.

Katılımcılara ikinci soru olarak projelerin eğitim ortamlarında uygulanmasının olumsuz etkilerinin var olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların hiçbiri proje çalışmalarının doğrudan olumsuz sonuçlara yol açacağını söylememiştir. İki katılımcı çeşitli şartlar altında projelerin olumsuz etkilerinin olabileceğinden bahsetmiştir.

Öğretmen 9. Eğer projeyi sunan uzman, alanında uzman değilse ya da projeler yürütücüler tarafından düzgün planlanmamışsa öğretmenler de yanlış bilgiler, beceriler ya da duyular edinebilmektedir. Her ne kadar öğretmenler süreçte sorgulama yapsalar da edindikleri yanlış çıktıları sınıf ortamına aktarabilirler. Kavram yanılgıları gibi yanlış öğrenmeler söz konusu olabilir.

Öğretmen 9, projelerin yetkin kişiler tarafından yapılmaması, planlama eksikliklerinin olması gibi durumlarda, istenmeyen sonuçların olabileceğini söylerken, Öğretmen 11 de projelerin dersin normal işleyişini etkilemesi durumunda olumsuz sonuç olarak müfredatın yetiştirilememesi sorununun ortaya çıkabileceğini söylemektedir.

Öğretmen 11. Projeler ders işleyiş zamanımızı alıp müfredat planını yürütmemize engel oluyorsa bu bir olumsuzluk teşkil eder.

Proje çalışmalarının okullarda uygulanmasının olumlu yönlerinin olduğunu belirten öğretmenler özellikle çocuklara sağladığı katkılar açısından değerlendirme yapmıştır.

Öğretmen 2: Ortak paydamız öğrencilerimiz olduğuna göre projelerimizin en önemli parçası da çocuklar. Onların yararına yapılan her türlü proje öğretim ortamına da entegre edilir düşüncesindeyim.

Öğretmen 4. Yoktur. Aksine eğitim öğretim ortamlarını zenginleştirir. Öğrencilerin çok yönlü olarak gelişimlerine katkı sağlar.

Öğretmen 7 proje çalışmalarının öğretmenlere sağladığı faydaların dolaylı olarak öğrencilere olumlu dönütler sağladığını söylemektedir. .

Öğretmen 7. Öğretmenlerin proje katılmalarının herhangi bir olumsuz etkisi yoktur. Aksine öğrencilere daha faydalı olabilir kendi ufuklarını genişletebilirler. Çünkü bilgi her an değişen bir olgu ve 20 yıl aynı bilgiyle eğitim verirse öğrencilerimize haksızlık etmiş oluruz. Projeler ise bize bu ufku açan en güzel alandır.

Katılımcı öğretmenlere, iyi bir projede olması gereken özelliklerin ne olduğu sorusu yöneltilmiştir. Buna göre öğretmenlerin verdiği cevapların analizi sonucu oluşan kategoriler ve frekans değerleri Tablo 4.7’de yer almaktadır.

Tablo 4.7

Katılımcılara göre iyi bir projenin özellikleri

Kategori	f
Planlı olmalı	6
Özgün olmalı	2
Yenilikçi olmalı	1
Eğitimin amaçlarına uygun olmalıdır	5
Gerçekçi ve ihtiyaca dönük olmalıdır	9
Çıktıları net ve somut olmalıdır	3
Sürdürülebilir olmalıdır	1
Kişilerden bağımsız olmalıdır	1
Yaygınlaştırılabilir olmalıdır	3
İyi temellendirilmiş olmalıdır	1
İyi bir ekip tarafından yürütülmeli	4
Etkisi ölçülebilir olmalıdır	1

Öğretmenler iyi bir projenin gerçekçi ve alandaki ihtiyaçları karşılamaya dönük olmasını, eğitimin amaçlarına uygun olarak tasarlanmasını, baştan sona kadar bütün aşamalarının iyi bir şekilde planlanmasını ve iyi bir ekip tarafından tasarlanıp yürütülmesini projeyi başarılı kılan başlıca unsurlar olarak görmektedir.

Öğretmen 8. İyi bir projenin katılımcıların gerçek ihtiyaçlarını karşılaması ve amaçlarının açık olması önemlidir. Amaçlar doğrultusunda etkili bir şekilde planlanan ve zaman yönetimi gerçekten iyi kurgulanan projelerde doğru çıktılara ulaşılabilir. Projenin etkileşimli olması, somut yaşantılar sağlayan uygulamalı etkinliklerinin olmasının her zaman katılımcının ilgisini çekeceğini düşünüyorum.

Ayrıca iyi bir değerlendirme sürecinin de olması o projenin gelecekte yeniden yapılandırılmasını ve katılımcılara sunduğu katkı, katılımcılara sağladığı geribildirim açısından önemlidir.

Öğretmen 8, uygulamalı etkinliklerin ve somut değerlendirme kriterlerinin önemine dikkat çekerken, Öğretmen 12, somut proje süreç ve çıktılarına önem vermekte ve projenin kişilerden bağımsız ve sürdürülebilir olmasına dikkat çekmektedir.

Öğretmen 12. Ayakları yere basan projeleri seviyorum. Öğrenme çıktılarının net olması ve ürünlerin, çalışma planının bu çıktılara somut olarak etki etmesi proje için çok kıymetli. Aynı zamanda projenin sürdürülebilirliği, öğretmen ya da yönetim değişse bile okul kültürüne yayılması ve devam edebilirliği en önemli noktaları arasındadır. Yaygınlaştırma planı bu alana hizmet eden değerli bir alandır.

Katılımcılara proje yazma sürecinde en çok zorlanılan hususların neler olduğu sorulmuş ve cevapları kategorilere ayrılarak incelenmiştir. Verilen cevapların frekansları Tablo 4.8’de yer almaktadır.

Tablo 4.8

Proje Yazarken En Çok Zorlanılan Hususlar

Kategori	f
Proje ekibinin oluşturulması	2
Proje konusuna hakimiyet kazanma	1
Proje diline hâkim olmama	2
Proje formuna yabancı olma	1
Yeterince vakit ayıramama	2
Proje fikrini bir bütün olarak yapılandırma	3
Özgün konu belirleme	3
Deneyimsizlik ve destek yetersizliği	1
Bütçe yönetimi	1

Öğretmenlere göre zorlanılan konuların başında özgün bir konu belirleme ve proje fikrini yapılandırarak bir metin haline getirmek olarak görülmektedir. Öğretmenler proje formları doldurulurken kullanılacak farklı bir dilin olduğunu ve bu dile hakimiyet konusunda yetersiz kaldıklarını düşünmektedir. Proje ekibinin

oluşturulması ve proje yazımı için iş yükü arasında vakit ayrılması da proje yazım ve başvuru süreçlerinde en çok karşılaşılan zorluklar olarak görülmektedir.

Öğretmen 2. Hiç Erasmus projesi yazmadım. eTwinning projeleri yazdım. Sadece bu alan üzerinden hareketle şunu yazabilirim: Öğrencilerin merkezde olduğu bir konu üzerine iyi bir ekip ruhu ve işbirlikçi çalışmalar gerekir. Size inanan bir ekibiniz varsa başarı kaçınılmazdır.

Öğretmen 2'ye göre iyi bir ekip ve konu ile başarıya ulaşmak mümkündür. Öğretmen 4 ise karşılaşılan zorlukları şu şekilde sıralamaktadır.

Öğretmen 4. Hangi tür proje olacağına bağlı olarak değişebilir. Ancak genel olarak proje diline yeterince hâkim olamama ve form ile ilgili deneyimsizlik. Bunun yanı sıra ekstra iş yükü olarak görülmesi (vakit problemi)

Öğretmen 7, fikirlerin yazıya aktarılması ve özellikle literatür tarafından destekleyici fikirlerin metne eklenmesinin zorluğundan bahsetmektedir.

Öğretmen 7. Yazım aşamasındaki kendini, derdini, isteğini anlatabilmek çok zor. Kaynaklarla desteklerken bilgi kalabalığını azaltmak zor.

Öğretmen 11, bu süreçte bilgi ve destek alınabilecek bir mekanizmanın olmamasından rahatsızdır.

Öğretmen 11. Bilgi ve deneyim artık çok kıymetli şeyler. Şahsi fikrim proje yazma konusunda deneyim ve bilgi paylaşımlarının çok sıkıntılı olması beni çok zorlayan şeydi. Ben öğretmene yardım ve destek noktasında etwinning gibi olunmasını çok isterdim. Nasıl yazılır, nelere dikkat etmek gerekir, hangi soruya nasıl cevap verilmeli gibi konular için forumlara, bloglara para yağdırmak zorunda kalmak bana biraz ağır geliyor.

Katılımcılardan bugüne kadar katılmış oldukları ilgili hizmetiçi eğitimleri değerlendirmeleri ve eksik gördükleri yönleri açıklamaları istenmiştir. Öğretmenlerin cevaplarına ilişkin kategoriler Tablo 4.9'da yer almaktadır.

Tablo 4.9

Benzer Eğitimlerin Eksik Yönleri

Kategori	f
Eğitimlerin uygulamadan çok teori ağırlıklı olması	4
Eğitim içeriklerinin yüzeysel ve amaç dışı olması	4
Eğitmenlerin yetersizliği	3
Öğretim yöntemlerinin katılımcı profiline uygun olmaması	1
Kurslarda planlama eksikliği	1

Tablo 4.9 incelendiğinde katılımcıların katılmış oldukları benzer hizmetiçi eğitimlerde eğitimlerin teorik ağırlıklı olmasından ve uygulama basamağında içeriğe sahip olmamasını eleştirmişlerdir. Ayrıca eğitim içerikleri de bu tür bir katılımcı profili için yeterince doyurucu olmamıştır. Katılımcılara eğitim veren eğitimcilerin yetersizlikleri, bu eğitimcilerin katılımcı profiline uygun olmayan yöntem ve teknikleri kullanmaları ve kursu organize edenlerin planlama eksiklikleri eleştirilen diğer noktalar. Öğretmen 8 ve Öğretmen 10'un bu konudaki ifadeleri ile genel kanı örneklenebilmektedir.

Öğretmen 8. Yetişkin eğitime uygun olmayan, gerçek gereksinimlerimize hitap etmeyen, etkileşimin en az olduğu ya da tek yönlü iletişimin olduğu hizmetiçi eğitimler yetersizdi. Bir de hizmetiçi eğitim sonunda genellikle katılımcılar bir belge ya da farklı bir katkı görmek istiyorlar. Çünkü genellikle gönüllülük esası ile alınan hizmetiçi eğitim kurslarında somut bir katkının olmaması katılımcıları da bir sonraki eğitime katılmaları konusunda düşündürmektedir. Zorunlu katılımın olduğu hizmetiçi eğitimlerin de neden alınması gerektiği katılımcılara doğru bir şekilde açıklanmalı ve etkinlik takvimi katılımcılarla birlikte planlanmadığında katılımcılar mağdur olabilmektedir.

Öğretmen 8 genel olarak hizmetiçi eğitim sistemine yönelik bir eleştiri sunmuştur. Benzer bir deneyimden bahseden Öğretmen 10'da alışlagelmiş hizmetiçi eğitim programlarının oluşturduğu eksikliğini kişisel çabaları ile giderebilmiştir.

Öğretmen 10. Proje yazma temalı 1 tane eğitime katıldım ve çok eskidendi. O hali ile anlatacak olursam, çok yüzeysel ve temel bilgilerin olduğu bir eğitimdi daha

çok giriş bilgileri verilmişti. Ordan sonrasında sosyal medya üzerinden soru cevap şeklinde aldığım bilgiler daha etkiliydi.

Katılımcı öğretmenlere bu sorunun ardından katıldıkları hizmetiçi eğitimlerde memnun kaldıkları hususların neler olduğu sorulmuştur. Verilen cevaplar Tablo 4.10'da yer almaktadır.

Tablo 4.10

Hizmetiçi Eğitimlerin Memnuniyet Verici Yönleri

Kategori	f
Katılımcı öğretmenlerin bir öğrenme topluluğu oluşturması	5
Yapılan uygulamaların kalıcı öğrenmeyi sağlaması	1
Motivasyon sağlaması	1
Vizyon getirmesi	1
Giriş seviyesi bilgi sağlaması	2
Etkileşimli olması	1
Ayrıntılı bilgi sağlaması	1

Öğretmenler hizmetiçi eğitimlerde en çok kendi akranları ile birlikte çalışabilmeyi, kendileri gibi gelişime açık bireylerle birlikte olarak akran öğrenmesi alabilmeyi bu kursların olumlu yönleri olarak görmektedir. Hizmetiçi eğitim kurslarının genel bilgi ve vizyon sağlaması ve sonraki öğrenmeler için motivasyon oluşturması yine öğretmenlerce beğenilen özelliklerdir. Öğretmen 8 pandemi dönemi ile Millî Eğitim Bakanlığı tarafından EBA üzerinden sunulmaya başlayan mesleki gelişim programları ile ilgili deneyimlerini bu çerçevede içerisinde eleştirmektedir.

Öğretmen 8. Etkileşimi ön planda olan ve yeni web 2.0 araçları ile ders materyali üretme gibi yeni bilgiler ve beceriler edindiğim kursları çok beğendim. Ben geribildirim önemsiyorum. EBA'dan aldığım kurslarda ne yazık ki değerlendirme basamağı bu açıdan yetersizdi. Bu nedenle yapılan değerlendirmelerde neyi yanlış yaptığımızın ifade edilmesi kendimizi geliştirmemiz açısından da önemli olacaktır.

Eylem araştırmasında planlanan hizmetiçi eğitimde uygulanacak olan “ortak kurgu tekniği” ile ilgili fikirleri sorulmuş ve tanımlamaları istenmiştir. Öğretmen 2 ve 3 bu konuda bir yorum ya da tanımlama yapmamıştır. Diğer öğretmenlerin tanımlamaları ise şu şekildedir.

Öğretmen 1. Projenin bütüncül yazılması

Öğretmen 4. Şablonu belirli olan bir kurgu üzerinden işbirlikçi olarak proje metni oluşturma olabilir.

Öğretmen 5. Herkesin beyin fırtınası yaparak ortak bir konu belirleyerek ürün ortaya koyması

Öğretmen 6. Ekip olmak

Öğretmen 7. Bütün katılımcıların aynı oranda metin yazarken katkı sunması. Sadece bir kişinin değil metin yazarken, eş yazarlık prensibi doğrultusunda tamamlamak.

Öğretmen 8. Katılımcıların bir konu ya da sorun üzerinden birlikte düşünerek ve karar vererek planladıkları, kurguladıkları bir metin yazmak olabilir.

Öğretmen 9. Ekip halinde yazmak?

Öğretmen 10. Çok yönlü, farklı fikirlerin bir araya gelerek tasarlanmış bir ürün ortaya çıkarmak

Öğretmen 11. Belirli bir tema üzerinde farklı bölümleri farklı kişilerin yazması ve sonrasında ortaya bir bütün çıkması.

Öğretmen 12. Beraber aynı konu ile ortak bir yöntem seçerek İçerik oluşturmak ve proje yazmak

Tanımlama yapan öğretmenlerin ortak kurgu tekniğinin temel amaç ve uygulaması hakkında bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Bu soruya verilen cevaplar araştırmacıya süreçte etkili bir moderasyonla başarılı bir uygulama geçirileceği konusunda motivasyon sağlamıştır.

Öğretmenlere bu uygulamadan ne gibi beklentileri olduğu sorulduğunda öğretmenlerin uygulama temelli bir kurs beklentisi içinde oldukları görülmüştür.

Öğretmen 1. Öğrenmek ve uygulamak

Öğretmen 2. Biri bana bu atölyede ne yaptınız merak ediyorum dediğinde yüzümde bir gülümsemeyle ve kendimden emin olarak bildiklerimi ve öğrendiklerimi onlara anlatmak...

Öğretmen 3. Proje yazma aşamalarının daha ayrıntılı anlatılması

Öğretmen 4. Yeni şeyler öğrenmek.

Öğretmen 7. Daha önceden deneyip gönderemediğim projelerim için cesaret kazanmak

Bu öğretmenler uygulama sürecinde kendilerini öğrenen konumuna sokmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenen bir topluluğun bir üyesi olma vurgusunu yapan öğretmenler de bulunmaktadır.

Öğretmen 5. Daha önce yazdığım proje ilk deneyimim olduğu için çok eksik bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum çünkü Ka229 projesi için herhangi bir eğitim almamıştım Youtube videoları izleyerek yazdım ve kabul edilmedi. Proje nasıl yazılır ve ne yaparsanız hatalı olur benden daha deneyimli olan kişilerle fikir paylaşımı yapmayı bekliyorum

Öğretmen 8. Atölye sonunda nitelikli ve faydalı bir proje çıkarabilmek isteğindeyiz.

Öğretmen 9. Erasmus+ projeleri yazımı konusunda bilgiler edinmek ve sonucunda, şimdi olmasa bile gelecekte, özgün ve onaylanacak nitelikte bir proje yazabilmek. Etkileşimli çalışmalar yapmak.

Öğretmen 10. Proje yazmayı pratikte ekip halinde denemek

Öğretmen 11. Fikirlerimin, bilgi ve tecrübelerimin, eksik yönlerimin analizini yapmak, yeni bir ürün ortaya koymak için ekip ruhunun enerjisi ve iş birliği ile çalışma azmimim daha da artacağını düşünüyorum.

Öğretmen 12. Proje yazma becerilerimi geliştirmek, bilgilerimi güncellemek ve grupta proje oluşturma becerisi kazanmak.

Öğretmenler, grup içerisindeki diğer üyelerden proje yazım süreçleri ile ilgili bilgi edinme beklentileri içerisinde. Bu da sıradaki soruya okuyucu yönlendirmektedir. Buna göre öğretmenlere proje yazarken bireysel mi yoksa grup olarak mı proje yazmanın daha tercih edilebilir olduğu sorusu son soru olarak yöneltilmiştir. Katılımcıların hepsi ekiple çalışmayı tercih etmektedir. Katılımcılara göre iyi bir ekibin özellikleri şu şekildedir:

İyi bir ekip, iş birliğine açıktır (Öğretmen 1), beyin fırtınasına imkân sağlar (Öğretmen 3, Öğretmen 12), uyumlu kişilerden oluşur (Öğretmen 4, Öğretmen 6), üyelerine farklı bakış açıları getirir (Öğretmen 5, Öğretmen 7, Öğretmen 8, Öğretmen 9, Öğretmen 12) ve çok kalabalık olmaz (Öğretmen 6).

Öğretmen 2 ekip çalışmasının önemini vurgularken, aynı zamanda bireysel çalışmanın güçlü olduğu noktalara da değinmektedir.

Öğretmen 2. Konuya ve ekibe bağlı olarak değişebilir. Ekip esastır fakat fikrin iyi anlaşılması için bireysel çalışma da önem arz eder diye düşünüyorum.

Öğretmen 5 ise daha önceki bireysel proje yazma deneyimlerinin olumsuz yönlerine değinmekte ve ekip çalışmasını tercih ettiğini söylemektedir.

Öğretmen 5. Kesinlikle ekip çalışması. Bireysel olarak Ka229 yazdım ve kesinlikle biryerlerde eksik kalıyor ekip halinde çalışılırsa projenin daha kontrollü ve etkili olacağına inanıyorum.

Öğretmen 11 de bireysel çalışmayı tercih etse de grup çalışmalarının olumlu yönlerini vurgulamaktadır.

Öğretmen 11. Benim için zor bir soru, ben proje yazarken hep bireysel olmayı tercih ettim ama grupla yapılan çalışmalarında başarılı örneklerini çok gördüm ve özendim. O nedenle grupla yapmak daha başarılı olur.

4.2.5 Pilot uygulama

Eylem planının ve ortak kurgu yönteminin pilot uygulaması 6-10 Ocak 2020 tarihleri arasında Erasmus+ 2020 çağrısı kapsamın KA229 projesi yazmak isteyen Eskişehir'deki bir lisenin 3 kişilik proje ekibi ile İl Milli Eğitim Müdürlüğü ARGE biriminde yapılmıştır. Ancak, bu uygulamada ana uygulamadan farklı olarak proje grubunun belirli bir düzeyde yapılandığı bir metin bulunmaktadır. 4 farklı oturumda ve 160 dakika süren pilot uygulamada bu forma son hali verilmiştir. Araştırmacı günlüğüne pilot uygulama ilgili olarak alınan notlara göre pilot uygulama sonucunda araştırmacı eylem araştırması ile ilgili şu kararlara varmıştır.

1. Araştırmacı kendi fikirlerini söylemeden önce tüm katılımcıların görüşlerini almalıdır.

2. En son fikir beyan kişi olarak araştırmacı, aldığı notlara dikkat ederek katılımcılara bireysel dönüt vermelidir.

3. Metnin düzenlenen son hali bölüm bölüm okunarak katılımcıların eklemek istedikleri olup olmadığı sorulmalıdır.

Pilot uygulama içerisinde yer alan proje ekibi bu yöntemden memnun kaldıklarını söylemişlerdir. Projenin bu şekilde farklı görüşleri harmanlayan tek bir tutarlı yapı haline getirildiği pilot uygulama katılımcıları tarafından söylenmiştir.

4.2.6 Eylem araştırması uygulamasına ilişkin bulgular

Bu başlık altında eylem planında belirtilen 6 oturumla ilgili bulgular paylaşılacaktır.

4.2.6.1 Birinci oturuma ilişkin bulgular

Bu oturumda araştırmacı tarafından Avrupa Birliği Erasmus+ projeleri ile ilgili genel bilgiler, Türkiye Ulusal Ajansı'nın tanıtımının yapılması ve araştırmacıların başvuru yapabilecekleri proje türleri, proje döngüsü, proje ortağı arama ve proje formunun tanıtımı ile ilgili genel bilgilerin paylaşılması planlanmıştır.

İlk oturum genel olarak iş ve işlemlerin tanıtılması şeklinde planlanmıştır. Bu bölümde ortak kurgu tekniğinin bir uygulamasından çok süreçler ile bilgi verilmesi planlanmıştır.

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların Erasmus+ projeleri ile bilgilerinin ve deneyimlerinin olduğu görülmüştür. Bu nedenle araştırmacı bilgi kaynağı ve aktaran kişi olmak yerine katılımcıların konu ile ilgili deneyimlerini alan ve bunlar üzerinden eksik bilgileri tamamlamayı tercih etmiştir. KA1 ve KA2 proje türlerinin açıklaması yapıldıktan sonra genel olarak proje mantığının açıklanmasına geçilmiştir.

Proje mantığında araştırmacı tarafından bilimsel yazım kuralları ve bilimsel süreçlerden bahsedilmiştir. Bu aşamada doktora mezunu olan Öğretmen 4 ve Öğretmen 8 literatür taraması ve ilgili araştırmaların yazımı ile ilgili bilgi ve deneyimlerini aktarmışlardır.

Ortak bulma konusu araştırmacının beklediğinden daha uzun bir tartışmanın yaşanmasına neden olmuştur. Daha önce bir proje çalışması içerisinde yer alan Öğretmen 11 ve Öğretmen 1, ortak bulmanın zor olduğu ve özellikle Batı ve Kuzey Avrupa ülkelerinden potansiyel ortakların ortaklık önerilerine olumlu dönüt sağlamadıklarını söylemişlerdir. Özellikle facebook grupları, Avrupa Birliği tarafından sağlanan ortak arama platformlarının bu konuda işlevsel olmadığını söylemişlerdir.

Araştırmacının bu konuda yapmış olduğu iki öneri katılımcılarca daha önce denenmemiştir. Bunlardan ilk, tamamlanmış projelerden kendi proje konularına yakın konuları çalışan koordinatör ve ortaklara, projeyi tanıtan bir mesajın yazılması ve beraber çalışma isteğinin iletilmesidir. Araştırmacı bu şekilde ortaklara yavaşmanın hem konuyla ilgili ortakların bulunması hem de konusunda yetkin ortakların bulunması açısından faydalı olacağını düşünmektedir.

Araştırmacı tarafından önerilen ikinci yöntem ise, projede araştırılacak veya uygulanacak konunun, proje çalışmalarından bağımsız olarak yurtdışında bu konuda çalışan akademisyen veya uzmanlarla görüşülerek geliştirilmesidir. Bu uzmanlardan potansiyel ortak önerisi alınabileceği gibi aynı zamanda projenin genel kalitesinin artması sağlanacaktır.

Bu oturumda son olarak 2020 yılında yayınlanan çağrı metni ve proje formu araştırmacı tarafından katılımcılar ile paylaşılarak proje formunun tanıtımı ve KA1 ve KA2 projeleri arasındaki farklılıklara değinilmiştir. Öğretmenlerin özellikle “iyi uygulamaların değişimi” konusunda yeterli bir bilgileri olmadığı görülmüş ve araştırmacı tarafından bu konu örneklenmiştir.

Zoom programı üzerinden yapılan bu eğitimlerde görev alan gözlemci, oturum sürecinde görüntüsünü ve mikrofonunu açmamış ve gözlem formu çerçevesinde yapılandırılmış gözlem çalışmasını yapmıştır.

Bu forma göre ilk oturumda katılımcılar, konu ile ilgili bilgili görünmekte, fikirlerini rahatça sunmaktadır. Konuşulan konularla ilgili jest ve mimik sergilemişlerdir. 8 katılımcı oturuma zamanında katılmış, diğer katılımcılar 2 ila 14 dk. arası değişen oranlarda gecikmişlerdir. 2 katılımcı oturumdan erken ayrılmıştır. Öğretmen 4 ve 10’un yorgun olduğu gözlemlenmiştir.

Gözlem formuna göre araştırmacı konusuna hâkim ve iletişime açık bir tavır sergilemiştir. Oturumun başında heyecanlı olduğu gözlemlenmiştir. Uygulamadan örnekler verebilmiştir. Uzaktan eğitim programında ekran paylaşmak ile ilgili sıkıntı yaşamıştır.

4.2.6.2 İkinci oturuma ilişkin bulgular

Bu oturumda başvuru formu üzerinde uygulamalı olarak çalışılmasına karar verilmiştir. Ortak kurgu tekniği ile yazılacak metnin KA229 formu olmasına çalışma grubunca karar verilmiştir. Araştırma konusu olarak da Öğretmen 11 tarafından önerilen okullarda psikososyal uygulamalar olarak belirlenmiştir.

Bu oturumda ilk olarak kurum ile ilgili bilgilerin tanımında neler yazılması gerektiği konusunda görüşmeler yapılmış ve okulun tanıtımında hangi ifadelerin kullanılacağı üzerinde çalışılmıştır.

Metinde akademik dilin mi yoksa günlük dilin mi kullanılması gerektiğine yönelik araştırmacının başlatmış olduğu tartışma (dk. 26) sonucunda katılımcılar ikisi arasında yarı resmi bir dilin kullanılması istenmiştir. Araştırmacı sonrasında katılımcılardan kurumlarını kısa anlatmalarını istemiştir. Bu konuda Öğretmen 2’nin kurumu tanıtmaya tarihçe ile başlaması Öğretmen 4 tarafından doğru bulunmamış bunun yerine kurumun çalışmalarından bahsedilmesi gerektiğine karar verilmiştir.

Öğretmen 7’de kurumunu tanıtırken araştırmacı ve öğretmen arasında geçen şu konuşma uygulama hakkında fikir verebilir.

Öğretmen 7. N. F. İlkokulu Eskişehir'in Batıkent Mahallesi'nde yer almaktadır.

Araştırmacı: Bu bilgi sizce Avrupa'da karşılığı olan bir bilgi mi? Bunun yerine şu tarz bir ifade kullansak, desek ki bu okul Eskişehir'in göreceli olarak yüksek sosyoekonomik grubunda yer alan bir okuldur.

Öğretmen 7. Evet bu tarz bir yaklaşım tarihçe ve okulun yerinden daha faydalı olabilir.

Öğretmen 2. Hocam bu aşamada öğrencilerin yaş grubundan, personel sayısından bahsetmek doğru olur mu?

Araştırmacı: Hocam başlık başlık giderim onun yeri var, burada okulun akademik konular harici eğitim faaliyetleri ile ilgili ne yazabiliriz.

Öğretmen 11. Bahsederim ben

Öğretmen 2. Ben de bahsetmek isterim de kaç tane okulda benzer aktivite alanı vardır.

Araştırmacı: Burdan kastım kulüpler olabilir öğrencilerle yapılan ders dışı aktiviteler olabilir. Öğretmenlerin, öğrencilerin gönüllü yaptıkları faaliyetler olabilir?

Öğretmen 11. Ben bunu şöyle yorumluyorum. Yani ben kurumumu onlara tanıtacağım ve yedireceğim. Benim kurumumun bu proje ile ilgili şöyle bir alt yapısı var. Kurumumda bu projeler yapılmış, personelin alt yapısı yeterli. Aldığı ödüller bunlar kendi çevresinde gelişmeye açık ve proje takip eden bir öğretmen ekibiyle gümbür gümbür hareket ediyor ve proje yapmaya alışkın ve aç bir okuluz şeklinde eğilimdeyim.

Öğretmen 7. Okulun diğer çalışmalarından atıyorum etwinning'dir. Ulaşılabilir öğrenci sayısı bu bölümde önemli şeyler olabilir.

Araştırma: Eğer sizin hazırladığınız proje okul dışı etkinlikler ile ilgiliyse bu yönünüzü açıklayacaksınız. Okulun geçmişi ve tanıtımı da buna göre etkileniyor.

Görüşmeden anlaşılacağı gibi süreçte bütün öğretmenlerin fikirlerinin alınmasına dikkat edilmiş ve öğretmenler birbirlerinin fikirlerine eklemeler yapmaktadır. Araştırmacı burada ekibin bir parçası olarak çalışmıştır.

Gözlem formuna göre araştırmacı konusuna hakim ve iletişime açık bir tavır sergilemiştir. İlk oturuma göre süreci daha etkili yönetebilmiştir. Uygulamadan örnekler verebilmiştir.

Katılımcıların içerik konusunda yeterince hazır olmadıkları, fikirlerini rahatça sunabildikleri, ortak metne katkı yapmaya istekli oldukları, araştırmacıya dönüt verdikleri, yorumlarından konuya ilişkin fikir yürütebildikleri gözlemci tarafından

görülmüştür. Oturum genelinde iletişime açık bir tavır sergilense de dersin sonuna doğru katılımcıların ders başındaki ilgi ve motivasyonlarını koruyamadıkları yine gözlemci tarafından gözlenen başka bir olgudur.

4.2.6.3 Üçüncü oturuma ilişkin bulgular

Üçüncü oturumda araştırmacı Ortak Kurgu Tekniği gereğince katılımcıları öğrenmeye odaklama amacıyla geçmiş dönemde İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından başvurulmuş ve hibe almaya hak kazanmış bir proje başvurusunu katılımcılarla paylaşmıştır.

İkinci aşama olarak, bu oturumda yapılacak çalışmalar özetlenmiş ve uygulanacak aşamaların bir modeli oluşturulmuştur. İlk oturumda karar verilen göçmen çocuklara okullarda psikolojik destek hizmetlerinin verilmesinde yeni bir modelin uygulanmasına ilişkin olarak hangi profilde ortakların projeye dahil edilebileceği üzerinde fikir yürütülmüştür. Araştırmacı burada ortak belirleme kriterlerinin hazırlanması gerektiğini söylemiş ve buna göre aşağıdaki kriterler katılımcılar ile yapılan istişare sonucunda belirlenmiştir. Araştırmacı katılımcılara bu süreçte şu yönlendirici soruları sormuştur.

1. Yapacağımız projede akademik bir desteğe ihtiyaç var mı? Bu desteği bize kim sağlayabilir?

2. Bu projenin koordinasyonunu kim yapmalıdır? Koordinasyonu tek başına bu kurum yerine getirebilir mi?

3. Konu ile ilgili hangi ülkeler ile çalışılabilir? Bu ülkelerdeki hangi kurum türleri bizim için faydalı olur?

4. Projede yerel ortaklara ihtiyaç var mı? Bu yerel ortaklar kimler olabilir? Bunların sosyo-ekonomik özellikleri ve başka kriterleri neler olacaktır.

1. İldeki PDR bölümü bulunan bir üniversite yerel ortak olarak alınmalıdır.

2. İlde bulunan 2 ortaokul yerel ortak olmalıdır, ayrıca bu okulların düşük sosyo-ekonomik seviyede ve ildeki en yüksek göçmen öğrenci profiline sahip okullar arasından seçilmesine karar verilmiştir.

3. Projenin koordinatör kurumu yapısı dikkate alındığında Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü olmalıdır. Bu konuda Odunpazarı Rehberlik ve Araştırma Merkezi ana yüklenici olacaktır.

4. Avrupa ülkelerinde bünyesinde en çok göçmen bulunan İtalya, Almanya ve Fransa, İngiltere ve İsveç'ten bu konuda çalışmaları olan vakıf, dernek, üniversite ve okullara ortaklık çağrısı yapılmalıdır.

5. Yurtdışı ortaklardan birisinin bilişim sektöründe faaliyet göstermesi de kriter olarak belirlenmiştir.

Bu şekilde 10 ortaklı bir proje belirlendikten sonra ortakların özelliklerinin tanıtılmasına geçilmiştir. Bu ortaklık yapısında göçmen çocuklara psiko-sosyal destek hizmetleri ön planda olduğu için ortakların bu özelliklerini ön plana çıkararak ifadeler kullanılmıştır.

Ortaklık yapısı kurulduktan ve ortaklar tanımlandıktan sonra projenin önceliklerinin belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Avrupa Komisyonu 2020 yılı teklif çağrısına göre bir projenin hibelendirilmesi için bir yatay öncelik ve/veya en az eğitim, gençlik, öğretim veya spor alanlarına özel önceliğe sahip olması istenmektedir (2020, 177)

Yatay öncelikler ise şu şekildedir (Avrupa Komisyonu, 2020, 178):

Çevresel sürdürülebilirlik: Bu önceliğe göre projeler doğa dostu bir şekilde tasarlanmalı ve bütün yönleri ile doğayı korumayı hedeflemelidir. Organizasyonlar ve katılımcılar projeyi tasarlariken doğa dostu bir tutum içerisinde olmalıdır. Proje tüm katılımcıların doğa dostu uygulamaları tartışması, doğa sorunlarına karşı çözüm uygulaması gibi etkinlikleri içermelidir.

Katılım ve farklılıklar: Erasmus+ programı bütün faaliyetlerde adalet, katılım, fırsat eşitliği ve ulaşılabilirliği hedeflemektedir. Katılımcıların farklı geçmişlere sahip olması ve özellikle toplumun dezavantajlı kesimlerindeki kişilerin çalışmalara dahil edilmesi öncelikli olan konular arasındadır.

Dijital boyut: Başarılı ortaklıkların kurulması için bu boyut çok önemli görülmektedir. Okul eğitimi ve yetişkin eğitimi alanındaki projelerde dijital boyutun olması ve eTwinning ile School Education Gateway portallarının aktif kullanılması önerilmektedir. Bu şekilde ortaklar asıl proje başlamadan önce birbirlerini daha iyi tanımlamış ve proje konusunda yeterliliklerini arttırmış olacaklardır.

Eylem araştırması katılımcıları bu yatay önceliklerden Katılım ve Farklılıklar önceliğini doğrudan proje ile alakalı olarak görmüşlerdir. Buna ek olarak projenin Dijital Boyutu da bir yatay öncelik olarak kabul edilmiştir. Bu aşamada projenin aynı adla öncelikle bir eTwinning projesi olarak başlatılmasına karar verilmiştir.

Daha sonra projenin öncelikleri belirlenmiştir. Başvuru formuna göre öncelikler şu şekildedir (s.170).

Tüm Erasmus + sektörlerine uygulanan öncelikler

Eğitim, öğretim, gençlik ve sporun tüm alanlarında kapsayıcılık ve çeşitlilik

Çevre ve iklim değişikliğiyle mücadele

Dijital hazırlığın, esnekliğin ve kapasitenin geliştirilmesi yoluyla dijital dönüşümü ele almak

Ortak değerler, sivil katılım ve katılım

Bu kapsamda birinci ve dördüncü madde öncelik olarak belirlenmiştir. Okul eğitimi alanında ise aşağıdaki maddelerden 1 ve 3. maddelerin proje ile doğrudan ilişkili olduğu kabul edilmiştir.

Okul eğitimi alanındaki öncelikler

Öğrenme dezavantajı, okulu erken bırakma ve temel becerilerde düşük yeterlilik ile mücadele

Öğretmenleri, okul liderlerini ve diğer öğretmenlik mesleklerini desteklemek

Anahtar yeterliliklerin geliştirilmesi

Dil öğretimi ve öğrenimi için kapsamlı bir yaklaşımı teşvik etmek

Bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) ve STEAM yaklaşımına ilgi ve mükemmelliği teşvik etmek

Yüksek kaliteli erken çocukluk eğitimi ve bakım sistemlerinin geliştirilmesi

Sınır ötesi öğrenme hareketliliğine katılanlar için öğrenme çıktılarının tanınması

Önceliklerin belirlenmesinin ardından bu önceliklerin neden projede ele alındığı açıklanmıştır. Özellikle dezavantajlı grupların sürece dahil edilmesi ve farklılıklara saygı temaları üzerinde durulması bu noktada Öğretmen 2, 11 ve 12 tarafından önerilmiştir.

Önceliklerin belirlenmesi ve hedefler ile projenin ilişkilendirilmesinin ardından hedef grubun belirlenmesine geçilmiştir. Bu kapsamda projenin olası yararlanıcıların kim olduğuna karar verilmiş ve proje hedef grubunun göçmen çocuklar, bu çocukların aileleri ve bu çocukların öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Bu katılımcılar proje çıktılarından doğrudan etkilenen taraflarken, bu konuda çalışma yapan akademisyenler de projenin ikincil çalışma grubudur.

Gözlem formuna göre araştırmacı konusuna hâkim ve iletişime açık bir tavır sergilemiştir. Uygulamadan örnekler verebilmiştir. Konu içeriği yoğun olduğu için katılımcı görüşlerini almak için yeterince vakit ayıramamıştır.

Katılımcıların içerik konusunda yeterince hazır olmadıkları, fikirlerini rahatça sunabildikleri, ortak metne katkı yapmaya istekli oldukları, araştırmacıya dönüt verdikleri, yorumlarından konuya ilişkin fikir yürütebildikleri gözlemci tarafından görülmüştür.

4.2.6.4 Dördüncü oturuma ilişkin bulgular

Bu oturumda çalışmalarda yer alacak katılımcılar hakkında görüşmelerin yapılması ve formun ilgili bu bölümlerinin doldurulması hedeflenmiştir. İlk olarak araştırmacı tarafından katılımcı profilinin kimlerden oluşabileceği, bu katılımcıların yapacakları çalışmaların neler olabileceği konuşulmuştur.

Katılımcıların uygulamaları yapması ve uluslararası toplantılarda kurumu temsil etmesi beklenmektedir. Bu aşamada okuldaki tüm öğretmenlerin mi yoksa her okulu/ kurumu temsilen bir ya da birkaç öğretmenin mi katılımcı olacağı tartışılmıştır. Öğretmen 4'ün önerisi kabul edilerek okullarda seçilecek pilot sınıfların öğretmenleri ve öğrencileri katılımcı olarak alınacaktır. Tam katılımcı listesi ise, Eskişehir'deki bir üniversitenin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü'nde görevli bir akademisyen, Eskişehir'de katılımcı iki okulda yer alan 2 sınıf öğretmeni, 2 okul idarecisi, bu öğretmenlerin sınıflarındaki göçmen öğrenciler ve bu öğrenci velileri, Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde görev yapmakta olan bir PDR uzmanı ve bir okul idarecisi, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Arge biriminden bir proje uzmanı bu projenin Türkiye'deki katılımcıları olacaktır. Yurtdışı katılımcıları ise, bilişim alanında faaliyet gösteren kurumdan iki yetkili, diğer ortak yurtdışı kurumlardan ikişer öğretmen/ sosyal hizmet uzmanı, göçmen öğrenciler ve öğrenci velileri olarak belirlenmiştir. Katılımcı sayısının en az 20 en fazla ise 50 olması araştırmacı tarafından önerilmiş ve çalışma grubundaki öğretmenler tarafından kabul edilmiştir.

Sonraki aşamada projenin kapsamındaki fikri çıktı ve ürünlerin tartışılmasına geçilmiştir. İlk olarak bir beyin fırtınası yapılarak aşağıdaki başlıkların fikri çıktı olabileceği öngörülmüştür:

1. Psiko-sosyal Destek Programı (Araştırmacı)
2. İnternet sitesi (Öğretmen 2)
3. İyi örnekler kitabı (Öğretmen 6)

4. Örnek videolar (Öğretmen 11)
5. Öğretmen mesleki eğitim programı (Öğretmen 4)
6. Öğrencilere yönelik hikâye seti (Öğretmen 5)

Fikirlerin toplanmasının ardından öneriler üzerinde teker teker tartışmaya geçilmiştir. İlk olarak Psiko-sosyal Destek Programının hazırlanmasının gerekli olduğu üzerinde karar kılınmıştır. Bu programın içeriğinin, entegrasyon, göç travmasının giderilmesine yönelik destek gibi konuları içermesi öngörülmüştür.

Yine Öğretmen 2'nin önerisi olan bir internet sitesi oluşturma fikri katılımcılardan destek bulmuştur. Bu sitenin içeriğinde proje kapsamında hazırlanacak materyallerin elektronik formatlarının yayınlanması, bir forum kısmı oluşturularak farklı kişilerin fikirlerini tartışmalarına imkân tanınması ve sitenin katılımcı ülkelerin dili, İngilizce ve Arapça dillerinde hazırlanmasına karar verilmiştir.

İyi örnekler kitabının da hazırlanması katılımcılar tarafından uygun bulunmuştur. Proje kapsamında hazırlanacak olan bu kitapta farklı ülkelerden uygulamalara yer verilmesi, uygulamaların arka planları ve pedagojik getirilerinin açıklanması planlanmıştır.

Öğretmen 11 tarafından önerilen örnek videolar kapsamında ise iyi uygulamaların senaryolaştırılması ve kamu spotlarının hazırlanması hedeflenmiştir. Bu videolar proje web sitesi ve sosyal medya kanallarında yayınlanacaktır.

Öğretmenlere yönelik olarak hazırlanacak olan mesleki eğitim programı ise, Psikososyal destek programının hazırlanmasının ve pilot uygulamasının yapılmasının ardından hazırlanacaktır. Programın hedef kitlesi göçmen çocuklar ile çalışmakta olan tüm öğretmenler olacaktır. Bu mesleki eğitim programında, göçmen çocukların entegrasyonu ve onlara verilecek psikososyal desteğin boyutları anlatılacak ve programın tanıtımı yapılacaktır.

Son çıktı ise öğrencilere yönelik hazırlanacak olan hikâye setidir. Bu setin hedef kitlesi tüm ilkokul ve ortaokul çocuklarıdır. Hikâye seti en çok mülteci veren 5 farklı ülkeden gelen göçmen çocukların yolculuklarında ve ülkeye geldiklerinde yaşadıkları olaylardır. Suriye, Irak, Afganistan, Libya ve Eritre'den gelen çocukların Türkiye veya Avrupa'daki farklı ülkelere olan yolculukları işlenecektir.

Çalışmalarda görev dağılımı ise şu şekilde planlanmıştır:

1. Psiko-sosyal Destek Programı: Üniversitenin PDR bölümü ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi (Bir yurtdışı ortak eklenebilir)

2. İnternet sitesi: Yurtdışı ortak, Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü teknik sorumlu olarak görev yapacaktır. İçerik konusunda bütün ortaklar katkı sunacaktır.
3. İyi örnekler kitabı: Rehberlik ve Araştırma Merkezi ve ortak okullar.
4. Örnek videolar: İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve ortak okullar
5. Öğrencilere yönelik hikâye seti: İl Milli Eğitim Müdürlüğü koordinesinde bütün kurumlar görev alacaktır.

Bu forma göre ilk oturumda katılımcılar, konu ile ilgili bilgileri görünmekte, fikirlerini rahatça sunmaktadır. Konuşulan konularla ilgili jest ve mimik sergilemişlerdir. 8 katılımcı oturuma zamanında katılmış, diğer katılımcılar 2 ila 14 dk. arası değişen oranlarda gecikmişlerdir. 2 katılımcı oturumdan erken ayrılmıştır. Öğretmen 4 ve 10'un yorgun olduğu gözlemlenmiştir.

Gözlem formuna göre araştırmacı konusuna hâkim ve iletişime açık bir tavır sergilemiştir.

4.2.6.5. Beşinci oturuma ilişkin bulgular

Bu oturumda yapılacak olan uluslararası toplantılar ile ilgili iş ve işlemlerin planlaması yapılmıştır. Araştırmacı tarafından toplantıların ne amaçla yapılacağı, içeriklerinin ne şekilde olabileceği ve maliyetlerin bu toplantılardaki önemine dikkat çekilmiştir. Önceki oturumda iş ve işlemlerin belirlenmiş olması nedeniyle bu oturumda ilk olarak toplantı tarihlerine karar verilmiştir. Proje süresi 24 ay olacağı için planlama da iki yıllık bir süreye yayılmıştır. Toplantı yerleri ve toplantı içerikleri şu şekildedir.

1. Toplantı: 2020 yılı eylül ayında yapılması planlanmıştır. Toplantı öncesinde katılımcılar ile literatürden bilgi paylaşılacak ve toplantıya bütün katılımcıların hazırlıklı gelmesi sağlanacaktır. Toplantının Almanya'da gerçekleşmesi ve her kurumdan 1 katılımcının katılması ve toplantıların 3 gün sürmesi planlanmıştır. Bu toplantıda ilk olarak üniversite temsilcisi konunun akademik tarafını katılımcılara anlatacak ve ardından taraflar ülkelerindeki göçmen çocuklara yönelik olarak uygulanan psiko-sosyal destek programlarını anlatacak ve hazırlanması planlanan programın özellikleri koordinatör kurum temsilcisi tarafından sunulacaktır. Bu toplantının sonunda taraflara görev dağılımı yapılacaktır.

2. toplantı: Bu toplantının Nisan 2021 yılında gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Toplantı İtalya'da gerçekleştirilecek, her kurumdan 1 katılımcı çalışmalarda yer alacak

ve 3 gün sürecektir. İki toplantı arasında hazırlığı tamamlanan psiko-sosyal destek programı hakkında koordinatör kurum tarafından sunum yapılacak ve programın pilot uygulamaların ilgili ülkelerde yapılmasıyla ilgili planlamalar gerçekleştirilecektir. Bilişim alanında çalışan katılımcı tarafından hazırlanan internet sitesi tanıtılacak ve tarafların görüşleri alınacaktır. Bu internet sitesine içerik hazırlanması amacıyla taraflara görevlendirmeler yapılacaktır.

3. toplantı: Bu toplantının ana gündemi yapılan çalışmaların değerlendirilmesi, hazırlanan örnek videolar ve iyi örnekler kitabının tanıtımının yapılmasıdır. Ayrıca bu toplantıda mesleki eğitim programı ile ilgili çalışmaların planlanması hedeflenmiştir. Toplantı Fransa'da Eylül 2021'de gerçekleştirilecek ve her ülkeden 1 katılımcı toplantılarda yer alacaktır. Taraflar o güne kadar yapmış oldukları çalışmalar hakkında bilgi verecektir.

4. toplantı: Bu toplantı Nisan 2022'de İsveç'te gerçekleştirilecek ve her ülkeden 1 katılımcının yer alması ile 3 gün sürecektir. Taraflar yaptıkları çalışmalar ile ilgili sunumlarını yaptıktan sonra koordinatör kurum hazırlanan mesleki eğitim programı hakkında bilgi verecektir. Bu programın katılımcı ülkelerdeki pilot uygulamaları planlanacaktır. Ayrıca bu toplantıda öğrencilere yönelik olarak hazırlanacak hikâye seti ile ilgili tarafların hikâye önerileri değerlendirilecektir.

5. toplantı: Projenin son toplantısı Ağustos 2022'de Türkiye'de yapılacaktır. Bu toplantı da projenin ürünlerine son halleri verilecek, uygulamalar ile ilgili raporlar hazırlanacak, yaygınlaştırma çalışmalarının o anki durumu değerlendirilecektir. Bu toplantıda ayrıca projenin ikinci aşamasını oluşturabilecek diğer proje ve ek çalışmalar ile ilgili planlamalar yapılacaktır.

Bu beş toplantıya ek olarak, aylık olarak çevrimiçi araçlarla toplantıların gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Daha sonra araştırmacı başvuru formunda yer alan bütçe hesaplaması ile ilgili kalemleri ve hesaplama yöntemlerini açıklamış ve bütçeye yük getirip, gereksiz yere bütçenin şişmesine yol açacak kalemlerin nasıl azaltılabileceğini anlatmıştır. Oturumun süre sıkıntısı nedeniyle, bir toplantı ve bir fikri çıktıya ilişkin örnek bir hesaplama gerçekleştirilmiştir.

Bu oturum özellikle Öğretmen 6 ve 8 tarafından oldukça verimli bulunmuştur. Bu iki öğretmen Erasmus projesi yazma deneyimi olmaması nedeniyle bu aşamalarla ilk defa karşılaştıklarını ancak bu tarz bir planlamayı artık yapabileceklerini söylemişlerdir. Öğretmen 11 ise daha önce yazmış olduğu projede bu alanda çok fazla eksiği olduğunu düşündüğünü söylemiştir.

Gözlemci raporuna göre bu oturum uygulamanın en başarılı oturumlarından birisidir. Katılımcılar sürece katkı sağlamış, ilgilerini anlaşılabilir şekilde ifade etmişlerdir. Araştırmacı süreci iyi yönetebilmiştir.

4.2.6.6 Altıncı oturuma ilişkin bulgular

Eylem araştırmasının uygulama aşamasının son oturumu projenin Türkçe ve İngilizce isminin belirlenmesi, yaygınlaştırma faaliyetlerinin planlanması ve proje özetinin hazırlanması şeklinde planlanmıştır. Son olarak ise taraflarca projenin onaylanması ve formun sisteme yüklenmesi araştırmacı tarafından taraflara anlatılmıştır.

Proje isminin belirlenmesi aşamasında katılımcılar oldukça zorlanmışlardır. Son olarak Öğretmen 5'in önerisi olan *“Ben de okulun bir parçasıyım: Okullarda göçmen çocuklara psikososyal destek”* isimli başlıkta uzlaşmıştır. Başlığın İngilizcesi olarak *“I am a part of this school”* ve kısaltma olarak da IPOS belirlenmiştir.

Proje isminin belirlenmesinin ardından araştırmacı tarafından yaygınlaştırma çalışmalarının ne kapsamda olabileceği örnek vermeden taraflara anlatılmaya çalışılmış ve yaygınlaştırma çalışmalarının temel mantığının *“proje konusunda ilgili bütün tarafların bilgi sahibi olması”* olduğu açıklanmıştır. Daha sonra katılımcı öğretmenlerden bu konuda dönüt alınmıştır. Öğretmen önerileri şu şekildedir.

Kapsamlı bir rapor hazırlanarak Millî Eğitim Bakanlığı'na ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na gönderilmesi (Öğretmen 1),

Eskişehir'deki proje kapsamında olmayan okullarda sunum yapılması (Öğretmen 2)

Yakın çevredeki üniversitelerin ilgili bölümlerine yönelik çevrimiçi seminer ve konferans düzenlenmesi (Öğretmen 4)

Gazetelere bildiri gönderilerek, proje konusunda vatandaşlara bilgi verilmesi (Öğretmen 8)

Instagram ve Youtube gibi sosyal medya platformlarında takip edilen fenomenlerle iletişime geçilerek onlarla bu konu ile ilgili söyleşiler düzenlenmesi (Öğretmen 9)

5. Oturumdan sonra araştırmacı tarafından katılımcılara proje özeti ile ilgili bir ödevlendirme yapılmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından 5. toplantı sonunda katılımcılara Whatsapp aracılığıyla aşağıdaki çerçeve soru ve ilkeler kapsamında projenin bir özetinin hazırlanması istenmiştir.

Proje özeti hazırlarken projenin bağlamı, geçmişi, hedefleri, katılımcı sayısı ve profilinden kısaca bahsediniz. Ayrıca proje kapsamında planlanan faaliyetleri tanımlayınız, öngörülen sonuç ve etkilerin neler olabileceği konusunda beklentileri sıralayınız, yapılacak yaygınlaştırma çalışmaları ve kısa-uzun süreli etkilerin neler olabileceğinden bahsediniz.

2, 3, 6, 9 ve 10. katılımcılar bu çalışmayı yapmadıklarını söylemişler diğer katılımcılar da hazırlamış oldukları özetleri paylaşmışlardır. Araştırmacı katılımcılardan birbirlerine dönütler vermesini istemiş en son da kendisi dönüt vermiştir. Özet kısmının ortak metni oluşturulurken, öğretmen 11 tarafından hazırlanmış ve diğer öğretmenler tarafından beğenilmiş olan metin üzerinde çalışılmıştır.

Öğretmenlerin daha önceden hazırlamış oldukları metin üzerinde çalışmak, araştırmacı tarafından daha etkili bulunmuştur (Araştırmacı günlüğü), gözlemci de oturumun bu kısmında katılımcıların daha fazla dönüt verme eğiliminde olduklarını söylemiştir.

Bu oturum karşılıklı iyi niyetlerle sona erdirilmiştir. Sonrasında hazırlanan metin (Ek 6) araştırmacı tarafından temize geçirilerek katılımcılarla paylaşılmıştır.

4.2.7 Son görüşmelere ilişkin bulgular

Eylem araştırması uygulamasının üzerinden bir hafta sonra katılımcılarla son görüşme formu ile görüşmeler yapılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin uygulama içeriğini, yöntemi, araştırmacıyı ve kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir.

Öğretmenlere ilk olarak Zoom programı üzerinden yapılan bu uzaktan eğitim mesleki gelişim uygulamasının ne gibi katkıları olduğu sorulmuştur. Öğretmenler katkıları kendileri şu şekilde listelemiştir.

Öğretmen 1. Formu görme, birebir istenilen şeyler hakkında bilgi sahibi olma,

Öğretmen 2. Ekiple çalışmanın faydalarını gördüm.

Öğretmen 3. Nereye ne yazılacağını öğrendik.

Öğretmen 4. Erasmus+ proje yazma mantığı ile ilgili fikir sahibi oldum.

Eğitimin formu tanımama yardımcı olduğunu düşünüyorum. Ekiple yaptığımız beyin fırtınaları farklı bakış açıları geliştirmeme yardımcı oldu.

Öğretmen 5. Proje yazarken yaptığım hataları gördüm

Öğretmen 6. Formda yerine oturtamadığım bazı yerler vardı onlar yerlerini buldu.

Öğretmen 7. Proje formunu tanıma şansım oldu.

Öğretmen 8. Proje fikirlerini yapılandırma yollarını gördüm.

Öğretmen 9. Proje yazma konusunda bilgi edindim.

Öğretmen 10. Erasmus projesi başvuru formunu nasıl doldurabilirim konusunda oldukça faydalı ve uygulamalı bilgiler edindim.

Öğretmen 11. Fikirlerin nasıl ifade edilmesi gerektiği konusunda fikir sahibi oldum.

Öğretmen 12. Erasmus proje türleri ve içerikleri hakkında bilgi sahibi oldum.

Katılımcıların her birinin eğitimle ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenler bu süreçte en çok proje formunu tanıma, ekiple çalışma konularında yetkinliklerini arttırdıklarını ve proje yazım süreçleri hakkında bilgilerini arttırdıklarını söylemiştir.

Proje yazma dili konusunda öğretmenlerin kazanımlarının ne olduğu sorulduğunda öğretmenler akademik ifadelerin kullanılmasının daha avantaj getirebileceğini (Öğretmen 1), süreçte detayları öğrenme fırsatlarının olduğunu (Öğretmen 9), Proje formlarında istenilen bilgilere ve sorulara verilecek cevaplara daha çok aşina olduklarını (Öğretmen 4, Öğretmen 10), Türkçe yazılmış projelerin de iyi yapılandırılırsa başarılı olabileceklerini görmüşlerdir (Öğretmen 5). Öğretmenlerin ifadeleri şu şekilde örneklendirilebilir:

Öğretmen 6. Daha önce proje yazmış ama göndermeye cesaret edememiş biri olarak artık cesaret bulabileceğimi umuyorum. Fikirlerimi daha net açıklayabilirim.

Öğretmen 4. Daha önceki proje yazma tecrübem eTwinning ve Comenius projelerine dayandığı için yeni formdaki sorularda istenenler hakkında bilgi sahibi oldum ve proje yazma diline daha çok aşina oldum diyebilirim.

Eğitimin amaçları arasında öğretmenlere proje döngüsünün ve mantığının verilmesi de yer almaktaydı. Bu çerçevede katılımcılara eğitimin proje mantığı bağlamında onlara ne kattıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin cevapları şu şekilde örneklendirilebilir.

Öğretmen 1. Proje konularının gerçek ihtiyaçlar ve yapılabilir uygulamalar içermesi gerektiğini gördüm.

Öğretmen 1 proje konularının seçiminin ve içerdiği uygulamaların önemine dikkat çekmekte ve bu eğitimlerde proje konularının ayakları yere basan ve ihtiyaca dönük konular arasından seçilmesi gerektiğini söylemektedir. Öğretmen 6 ise daha

önceki çalışmalarda kullandığı proje mantığı ile ilgili bu eğitimler sonucunda değişikliklere başvurmuştur.

Öğretmen 6. Proje mantığını bildiğimi düşünüyordum. Ancak bazı yerlerde hatalı düşüncelerim varmış onları toparlamış oldum.

Öğretmen 4 ise proje mantığı uygulamanın okulun genel eğitim hedeflerine ulaşmasında etkili olacağını söylemektedir.

Öğretmen 4. proje mantığı derken kastettiğimiz şey projenin öğretmenlere ve öğrencilere ne gibi katkısı olduğu ise okullarda proje mantığına göre hareket etmenin okulun eğitsel amaçlarına ulaşmasına katkısı oldukça fazla olacaktır.

Öğretmen 10 kendisine bu konuda eğitimin sağladığı faydayı, proje çalışmalarının eğitime katkıları konusunda şekillendirme becerisi kazanma olarak betimlemektedir.

Öğretmen 10. İyi bir Erasmus projesi yazmanın mantığını ve olması gerekenleri pedagojiye uygun, eğitime nasıl bir katkı sunabilmem noktasında da daha donanımlı bir çalışma yapmam gerektiğini öğreten bir eğitimdi.

Daha önce Erasmus+ projesi yazmayı kafasında büyüttüğünü söyleyen Öğretmen 5 aslında proje mantığı kavrandığında ve iyi bir ekiple çalışıldığında proje üretmenin çok da zor olmadığını gördüğünü söylemektedir.

Öğretmen 5. İyi ve çalışkan bir ekiple iyi tasarlanmış bir konu üzerinde çalışılırsa aslında çok da imkânsız değilmiş proje yazmak. Biz proje yaparken tüm olaya hâkim değilmişiz onu fark ettim.

Uygulanan ortak kurgu tekniğinin önemli bir yönü de katılımcıların birbirlerinden akran öğrenmesi yoluyla yeni bilgileri almalarıdır. Son görüşmede katılımcı öğretmenlere diğer katılımcılardan bir şeyler öğrenip öğrenmedikleri sorulmuştur. Öğretmen 6 ve Öğretmen 12 diğer katılımcılardan herhangi bir şey öğrenmediklerini söylemişlerdir. Öğretmen 3 ise kısmen öğrenme gerçekleştirdiğini söylemiştir. Diğer katılımcılar ise öğrendiklerini şöyle açıklamışlardır:

Öğretmen 1 formda yer alan başlıkları diğer katılımcılar sayesinde daha iyi yorumladığını söylemiştir.

Öğretmen 1. Evet, ne istediğini anlamadığım sorularda gruptaki beyin fırtınası fikir sahibi olmamı sağladı. Herkes kendi fikrini söyleyip bunu açıkladığında oluşan tartışma ortamı sayesinde, ortak bir sonuca ulaşabildik.

Öğretmen 4 de bu yargıyı destekleyecek şekilde bir ifadeye bulunmuştur.

Öğretmen 4. Katılımcıların getirdikleri farklı bakış açıları sayesinde formda hangi bölüme ne yazılacağına dair kafamdaki sorular netleşti.

Öğretmen 10 ise farklı özelliklere ve yeterliliklere sahip katılımcıların ortak metne sağladığı katkıyı vurgulamaktadır.

Öğretmen 10. Evet farklı branşlardaki katılımcıların proje konusunda ki farklı bakış açılarından, yöntem ve teknik bilgilerinden bir şeyler öğrendiğimi düşünüyorum.

Öğretmen 5 bugüne kadar kendisini eksik hissettiği ortak bulma konularında yeni yöntemler öğrendiğini söylemiştir.

Öğretmen 5. Ben daha önce sadece Facebook gruplarından ve forumlardan ortak arayabiliyordum. Arkadaşlar pek çok farklı yöntemi de gösterdiler. Bu konuda farklı fikirler edindim.

Öğretmen 3 kısmen yeni bilgiler öğrendiğini söylemiştir. Öğrenmelerin çoğunun araştırmacı kaynaklı olduğunu söylemiştir. Araştırmacıya katılımcının sorduğu soruların bu öğrenmelere yol açtığını belirtmiştir.

Katılımcılara bu tarz proje bazlı eğitimlerin uzaktan eğitim yöntemleri ile düzenlenmesi konusundaki görüşleri sorulmuştur. Bütün katılımcılar bu tarz eğitimlerin küçük gruplar halinde verilmesinin daha uygun olacağını söylemiştir. Öğretmen 3 hariç katılımcılar yüzyüze eğitimi tercih edeceklerini söylemişlerdir. Öğretmen 10 ise bu tarz eğitimlerin öncesinde de proje eğitimi çalışmalarının yapılmasını önermektedir.

Öğretmen 10. Evet verilebilir fakat öncelikle Erasmus projesi nedir ile başlanılan, iyi proje örneklerinin de tanıtıldığı en sonda da ortak bir çalışma ile örnek bir proje çalışması ardından da bireysel proje yazarken destek eğitimleri şeklinde bir plan ve program dahilinde olması çok daha planlı ve amacına ulaşmış bir eğitim olacağı kanaatindeyim.

Öğretmen 10, bu tarz eğitimlerin geliştirilmesine dönük bu önerilerini şu şekilde geliştirmektedir.

Öğretmen 10. Yukarıda da bahsettiğim şeklide genelden özele bir çalışma olmasını öneririm. Gökhan Hocam gibi konuya hâkim, donanımlı bir eğitmenden önemli ipuçları almak gerçekten çok keyifliydi tek sıkıntı zaman ayarlanması akşam eğitimleri günün yoğun temposunun ardından çok zor oluyor bence bunun da dikkate alınması gerekir.

Katılımcıların yorgun olması ve dikkatlerinin çabuk dağılması araştırmacı tarafından da karşılaşılan bir zorluk olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmen 4 ise bu tarz eğitimlerin geliştirilmesi için daha fazla ürüne dönük ve sonucunda bir başvurunun yapıldığı çalışmaların yapılmasını önermektedir.

Öğretmen 4. Potansiyel yabancı ortakların da dahil edilmesiyle proje konusu net olarak belirlenip birlikte proje yazma atölyesi şeklinde bu eğitim verilebilir. Katılımcılara hangi bölümlerde nelere dikkat etmeleriyle ilgili bir bilgi paketi hazırlanıp sunulabilir. Ekip içinde görev dağılımı yapılarak daha detaylı ilerlenebilir.

Öğretmen 6 çalışmalarda seviye gruplarının oluşturulmasını önerirken, Öğretmen 3 daha önce projesi hibe almış olanlarla yeni başlayanların birbirlerini destekler şekilde çalışmasını önermiştir. Öğretmen 1 ise çalışmanın daha uzun zamana yayılması ve daha ayrıntılı metinlerin oluşturulması gerektiğini söylemiştir.

Sonraki soruda katılımcı öğretmenlerden araştırmacıyı bir koordinatör olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmacı katılımcılar tarafından başarılı bulunmuştur. Katılımcılar araştırmacıyı başarılı (Öğretmen 9, Öğretmen 1, Öğretmen 12, Öğretmen 7, Öğretmen 5), dinlemesi keyifli (Öğretmen 6), yönlendirici, bilgilleyici ve destekleyici (Öğretmen 4, Öğretmen 3). Katılımcılar araştırmacıyı ekibin bir parçası olarak değil bir tür eğitim görevlisi olarak görmektedir. Bu da katılımcının istediği bir durum değildir. Öğretmen 10'un araştırmacı hakkındaki görüşleri örnek verilebilir.

Öğretmen 10. Araştırmacı bu konuda bence çok deneyimli ve gerçekten örneklerle birçok ayrıntıya sıklmadan, usanmadan karşısında kine tüm açıklamaları ile sunmaya çalıştı. Bence hem övgüyü hem takdiri fazlasıyla hak ediyor.

Araştırmacının değerlendirilmesinin ardından katılımcıların kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmen 3 ve 6 sürece katkı sağlayamadığını söylemiştir. Öğretmen 3 bunun nedeni olarak konu hakkında yeterli bilgisi olmamasını belirtirken, Öğretmen 6 yoğun bir dönemde bu çalışmada yer almasını katkı sağlayamama nedeni olarak açıklamıştır.

Diğer öğretmenler ise katkılarını fikir sunma, akademik dil konusunda yardımcı olma, sorular sorma olarak sıralamaktadır.

Öğretmen 1. Fikir yürütebildiğim alanlarda fikrimi sundum. Merak ettiğim alanları sorma fırsatı buldum.

Öğretmen 9. Beyin fırtınası yaptığımızı düşünüyorum. Bu tartışmalarda aktif rol oynadım.

Öğretmen 4. Sorulara akademik bir bakış açısıyla yaklaştığımı düşünüyorum. Sorulara farklı bakış açısı getirebildiğimi düşünüyorum.

Öğretmen 10 ise süreçte pasif olmasına rağmen not alarak kendini bu konuda geliştirdiğini söylemektedir.

Öğretmen 10. Dersler esnasında benim sürece katkı her ne kadar çok olmasa da dinleyerek gerekli ayrıntıları not olarak belki sonrası için kendime bir katkı sağladım. Ders esnasında aklımda Erasmusla ilgili takılı kalan birkaç soru yönelterek ya da örnek ortak projemizle ilgili fikirler beyan ederek doğruyu yanlış ayırt edilmesinde ufakta olsa belki bir katkı olmuştur.

Katılımcı öğretmenlere bu eğitimin proje yazma konusunda onları motive edip etmediği sorulmuştur. Bütün katılımcılar bu eğitimin onlara motivasyon sağladığını söylemişlerdir. Öğretmen 4 ve Öğretmen 11 bu eğitim ile birlikte bir KA226 projesi yazma sürecine girdiklerini söylemişlerdir.

Öğretmenlere son olarak bu eğitimin onların gelişimine ne gibi faydaları olduğu sorulmuştur. Sürecin hangi aşamasında bilgilerini geliştirdiği sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin cevapları şu şekilde örneklendirebilir.

Öğretmen 1,4, 6, 10 ve 12 bu eylem araştırması sonucunda proje döngüsü ile ilgili genel olarak bilgilerinin arttığını söylemişlerdir.

Öğretmen 4. Proje döngüsünün yönetimi konusunda daha çok fikir sahibi oldum. Proje yazma süreci kafamda daha netleşti. Proje ekibiyle çalışmanın proje yazım sürecinde daha etkili bir yöntem olabileceği aklıma daha çok yatmaya başladı. En çok projenin amaç, yöntem ve proje çıktıları bölümleri ile ilgili bilgilendim.

Öğretmen 10. İyi bir Erasmus projesi yazarken her bir bölümde olması gereken değinilmesi gereken ayrıntıları kısmen kavramış oldum.

Öğretmen 6. Proje döngüsü konusunda eksiklerimi tamamladığımı düşünüyorum.

Öğretmen 1 Katılımcıları belirlerken, ihtiyaç analizi yaparken ve okulumu tanıtırken bilgilendiğimi düşünüyorum.

Öğretmen 3 ve 5 proje ortağı bulma ve uygun ortağı seçme süreçleri konusunda bilgilerinin arttığını söylemişlerdir.

Öğretmen 3. Ortak bulma yöntemleri ve ortak seçimi konularında bilgilerimin arttığını düşünüyorum.

Öğretmen 5. Sonuç kısmında nasıl yazılır ve başlangıçta ortak bulurken nelere dikkat edilir kısmında çok bilgilendim

Öğretmen 9 ise daha önce bir bilgisinin olmadığı akreditasyon süreçleri ile ilgili bilgilendiğini söylemektedir.

Öğretmen 9. Akreditasyon sistemi konusunda bilgilendim. Eğitimden önce bu konuyla ilgili hiç bilgim yoktu.

4.2.8 Araştırmacının süreçte karşılaştığı zorluklar

Araştırmacı eylem araştırması uygulaması sürecinde araştırmayı etkileyecek çapta bir zorlukla karşılaşmamıştır. Katılımcıların eylem araştırması boyunca işbirlikli ve öğrenmeye açık oldukları hem araştırmacı tarafından günlüğüne işlenmiş hem de dış gözlemci tarafından gözlemlenmiştir.

Araştırmacıyı süreçte zorlayan konulardan ilki kullanılan yöntemle ilişkilidir. Bu yöntemde katılımcıların dikkatlerini toplamak ve konuya ilgiyi çekebilmek araştırmacı tarafından zorlanılan bir konu olmuştur. Buna karşın uzaktan eğitim sistemi araştırmanın kaydının alınması ve verilerin çözümlenmesi açısından kolaylık sağlamıştır.

Araştırma öğretmenlerin çalışma saatleri nedeniyle akşamları 20:00-21:30 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların gün içerisinde de aktif olarak uzaktan eğitim dersi vermeleri nedeniyle yorgun oldukları gözlemlenmiştir.

Katılımcıların atölyeye evden bağlanmaları onlara rahatlık sağlamakla birlikte, katılımcılar için dikkat dağıtıcı pek çok olgunun ortamda olmasına da neden olmuştur. Oturumlar sürecinde katılımcıların dikkatleri sık sık çocukları, eşleri ya da telefon gibi nedenlerle dağılmıştır.

Araştırmacı eğitmen rolünden istediği oranda kurtulamamıştır. Süreç içerisinde öğretmenlerin çeşitli konularda yeterince dönüt vermemesi ve araştırmacının çizdiği çerçeve içerisinde metinlerin oluşamaması nedeniyle sık sık sürece müdahil olmak durumunda kalmıştır. Ayrıca katılımcılar araştırmacının moderatör rolünü benimseyememiş eğitmen pozisyonunda değerlendirmişlerdir.

4.2.9 Alınan etik önlemler

Eylem araştırması sürecinde alınan etik önlemler şu şekilde sıralanabilir:

1. Araştırmanın ihtiyaç analizi sürecinde Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Hizmetiçi Eğitim Şubesine bilgi verilmiş ve yürütülen hizmetiçi eğitim çalışmasında katılımcıların ihtiyaç analizi sürecinde değerlendirileceklerine dair onay alınmıştır.

2. Uygulama için Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır.

3. Pilot uygulama ve ana uygulamada katılımcılardan araştırma süreçlerine ilişkin onay formları alınmıştır.

4. Eylem araştırması uygulamasında katılımcılar ses ve görüntü kaydı alındığını kabul etmişlerdir. Görüntü ve ses kaydı alınan sürelerde onların ekranlarında da bildirim görünmüştür. Görüntü ve ses kayıtları geçerlik komitesi ve dış gözlemci hariç diğer şahıslarla paylaşılmamıştır.

5. Araştırmanın bulguları raporlandıktan sonra katılımcılarla paylaşılmıştır.

6. Araştırmacıların gerçek isimleri kullanılmamıştır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde çalışmanın sonuçları, ilgili literatürdeki yeri ve sonuçlara dayalı olarak yapılan önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuç

Nitel araştırma yöntemleri, incelenen olgular ile ilgili olarak ayrıntılı ve süreç odaklı bilgi sağlayan bir yöntemler ailesidir. Eğitim alanı özelinde ise gittikçe daha fazla kullanılan bir paradigma olduğu görülmektedir. Eylem araştırması yöntemi ise bu paradigma içerisinde nicel yöntemleri de kullanması, araştırmacı ya da öğretmenlerin kişisel olarak deneyimlerini aktarmalarına imkan sağlaması gibi nedenlerle gittikçe daha çok kullanılmaktadır.

Araştırma bulgularına göre eylem araştırması yönteminin, lisansüstü öğrenciler ve tez danışmanları tarafından gittikçe daha çok tercih edilen bir araştırma deseni olduğu görülmektedir. Eğitim ortamlarında yapılan yeni bir uygulamanın tüm süreçlerinin katılımcıların özellikleri ve deneyimleri ile birlikte aktarılmasına imkan sağlayan bu yöntem 2020 yılı hariç her sene artan sayıda lisansüstü tezde kullanılmıştır. 2020 yılında yaşanan Covid-19 pandemisinin bu trende olumsuz etkisi araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Eylem araştırması yöntemine doktora tezlerinde daha yüksek bir oranda başvurulduğu görülmektedir. Yüksek lisans çalışmalarının genel olarak betimsel olması ve doktora tezlerinin alanın bilgi birikimine katkı sağlaması gerekliliği nedeniyle bu beklenen bir durumdur. Yeni bir uygulamanın eğitim ortamlarında denenmesine imkân sağlayan eylem araştırması yöntemi bu açıdan doktora öğrencilerini cezp etmektedir. Yapılan değerlendirmede eylem araştırmasına yüksek lisans tezlerinde gittikçe daha fazla yer vermeye başlandığı görülmüştür. Değerlendirme formu kriterleri açısından bakıldığında doktora tezleri bu yöntemin gereklerini daha çok yerine getirebilmektedir.

Oransal olarak bir değerlendirme yapılmamakla birlikte Türkiye’de bazı üniversitelerde eylem araştırması yöntemi ile hazırlanmış tezlerin daha yoğun olduğu görülmektedir. Marmara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi,

Sakarya Üniversitesi ve Çukurova Üniversitesi'nde yapılan çalışmaların toplam çalışmaların büyük bir oranını oluşturduğu görülmüştür. Bu durumun nedeni olarak bu üniversitelerin çok çeşitli ve diğerlerine göre fazla sayıda lisansüstü programının olması, özellikle doktora programlarının bu üniversitelerde yer alması ve öğrenci sayısının fazla olması gösterilebilmektedir.

Eylem araştırması yöntemini kullanma alanı lisansüstü tez danışmanının yöntem ile ilgili yeterliği ile de ilişkilidir. Yıldız Teknik Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi gibi üniversitelerde eylem araştırması kullanılarak yapılan lisansüstü tezlerin mentörlüğünün belirli tez danışmanlarınca yapıldığı görülmüştür. Yine Anadolu Üniversitesi özelinde bakıldığında resim eğitimi alanında yapılan çalışmalarda eylem araştırması yöntemine sıklıkla başvurulmaktadır.

Eylem araştırması, eğitim alanında her türlü çalışma yapılan alanlar açısından bakıldığında ise sosyal bilgiler eğitimi, sınıf öğretmenliği, matematik eğitimi, Türkçe eğitimi ve İngiliz dili eğitimi alanlarında yapılan çalışmalarda eylem araştırması yönteminin çoğunlukla kullanıldığı görülmektedir. Özellikle sosyal bilgiler alanında yapılan çalışmalarda eylem araştırması yönteminin yoğun olarak kullanılması bu alanda ilgili yöntemin benimsendiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmacı tarafından ilgili literatür taranarak ve uzman görüşüne başvurularak geliştirilen kontrol listesi kullanılarak eylem araştırması yönteminin kullanım durumuna ilişkin yapılan değerlendirmelerde, lisansüstü tez çalışmaları kapsamında yapılan eylem araştırmalarında doğal sınıf ve atölye ortamlarının kullanıldığı ve bu çalışma amacıyla farklı bir eğitim ortamı oluşturulmadığı görülmüştür. Yine eylem araştırma yönteminin kullanımına ilişkin nedenler araştırmacıların büyük bir çoğunluğu tarafından açıklanmıştır.

Eylem araştırmalarında çalışmanın kendisi kadar, problemin tespiti ve yapılacak müdahalenin şekli, süresi ve içeriğine ilişkin bilgilerin de verilmesi önem arz etmektedir. Konuların seçimine ilişkin süreçlerin, çalışmaların büyük bir çoğunda yer verildiği görülmektedir. Yüksek lisans tezleri açısından bakıldığında bu oran daha düşüktür.

Eylem araştırması çalışmaları, işbirlikli yürütülen süreçlerdir. Yapılan tüm araştırmalarda olduğu gibi, tez konusu uygulamanın ilgili alanyazın ile bağlantılı olması beklenmektedir. Lisansüstü çalışmalarda bu konuya yeterli önemin verildiği görülmüştür. Yine, bu süreçten etkilenecek ve sürece katkısı olabilecek tüm

paydaşların açıklanması ve rollerinin tanımlanması gerektiği göz önünde alındığında, tezlerde bu konuya yeterince yer verilmediği görülmüştür.

Eylem araştırmalarında uygulayıcıların süreç içerisinde kendi deneyimlerini yansıtmaları, bu desene özgü bir durum olmakla birlikte, benzer çalışmaları yapacak araştırmacılar tarafından olası durumların değerlendirilmesi açısından önemlidir. Doktora çalışmalarında daha yüksek oranla olmak üzere, araştırmacıların deneyimlerini uygulamanın her aşamasında aktardıkları görülmüştür.

Verilerin toplanması ve analizi açısından bakıldığında lisansüstü tezlerde veri çeşitlemesi yapmak amacıyla farklı veri toplama araçlarının kullanıldığı görülmüştür. Nitel veri toplama araçlarına sıklıkla başvurulmakla birlikte nicel veri toplama araçları da kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi veya uyarlanması süreçlerine ilişkin olarak yine gerekli açıklamaların çoğunlukla yapıldığı görülmektedir. Verilerin analiz edilmesi sürecinde araştırmaların büyük çoğunluğunda izlenen veri analizi stratejilerine yer verilmiştir. Uygulamanın başarısını ve amaca ulaşma durumunu görmek için, araştırma öncesi ve sonrası ölçme işlemlerinin çalışmaların neredeyse yarısında yapılmadığı görülmüştür.

Araştırmanın geçerlik, güvenirlik ve inandırıcılığını sağlama amaçlı alınan önlemlere yer verme durumu açısından bakıldığında, üniversite bazlı olarak bu konuya önem verme derecesinin değiştiği söylenebilmektedir. Araştırmaların çoğunluğunda uzman görüşüne çeşitli safhalarda yer verildiği görülse de, geçerlik komitesi, eylem araştırması izleme komitesi, ikinci kodlayıcı gibi alınabilecek önlemlere sıklıkla başvurulmadığı görülmüştür. Yine katılımcı teyidi almak üzere görüşme ve gözlem verilerinin katılımcılara sunulma oranı oldukça düşüktür.

Eylem araştırması uygulaması öncesinde hazırlanacak bir eylem planı, çalışmanın sağlıklı yürütülmesi açısından önemlidir. İncelenen tezlerin büyük bir çoğunluğunda bu süreçlerin araştırma öncesinde planlandığı görülmektedir. Eylem araştırmasında yapılacak uygulamanın işlerliğini gösterme amaçlı olarak pilot uygulama yapılması sıklıkla başvurulmuş bir uygulama olmamıştır.

Eylem araştırmalarında alınan etik önlemlerin açıklanma durumuna bakıldığında, çalışmaların çoğunda bu kapsamda bir içeriğe rastlanmamıştır. Etik konuların metin içerisinde ya da ayrı bir başlık altında açıklanması durumunun belirli üniversiteler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Değerlendirme kapsamına alınan eylem araştırmalarının neredeyse hepsinde ele alınan sorun, uygulanan yöntem ile başarılı bir şekilde çözümlenmiştir ve araştırma sonucunda yapılan öneriler uygulanan yöntemin yaygınlaştırılmasına yöneliktir.

Meta değerlendirme çalışmasının ardından araştırmacı tarafından değerlendirme kriterleri göz önünde bulundurularak bir eylem araştırması yürütülmüştür. Bu eylem araştırması kapsamında Avrupa Birliği Erasmus + projesi yazma eğitimi küçük bir öğretmen grubuna işbirlikli yazma yöntemlerinden “ortak kurgu tekniği” kullanılarak yürütülmüştür.

Problemin belirlenmesi amacıyla benzer içerikli bir eğitimi alan bir gruba uygulama yapılmış ve önceki uygulamanın uygulamadan çok teoriye dönük olduğu ve süreçlere ayrıntılı yer vermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda küçük bir grupla işbirlikli bir şekilde bir proje metninin oluşturulması süreci eylem araştırmasının konusunu oluşturmuştur.

Çeşitli profilde öğretmenlerden oluşan katılımcı grubu ile yapılan çalışma öncesinde öğretmenlerin beklentileri alınmış ve proje mantığı ile ilgili görüşleri toplanmıştır.

6 oturumluk bir süreç sonunda, bir proje formu baştan sona doldurularak bütün proje döngüsü aşama aşama açıklanmıştır. Süreç içerisinde katılımcıların birlikte öğrenmeye açık oldukları ve ortak metin oluşturmaya istek ve motivasyonlarının olduğu görülmüştür. Araştırmacı oturumlar boyunca bulunmak istediği birlikte öğrenen ve moderatör rolünü tam olarak yerine getirememiştir.

Araştırma sonunda katılımcıların süreçten memnun oldukları, bu tarz bir mesleki gelişim uygulamasının, alışlagelmiş hizmetiçi eğitim sisteminden daha başarılı görüldüğü ve süreç sonunda kendilerini bir Erasmus+ projesi yazacak yeterlikte gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.2 Tartışma

Araştırmacılar her ne kadar kendi alanlarında yeterli bilgi ve donanıma sahip olsalar da, araştırma yöntemleri ve istatistik konularında da lisansüstü eğitimleri süresince gerekli donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Bir araştırma tasarlanırken, kullanılacak model iyi bir şekilde araştırmacı tarafından tanınmalı ve bu desenin seçilme nedeni, test edilecek değişkenler ve verilerin analizi aşamasında kullanılacak yöntemler belirlenmelidir. Büyükoztürk ve Kutlu (2006) yaptıkları çalışmada, örneklem grubu içerisinde bulunan araştırmalarda bu konuda eksiklikler olduğunu

gözlemlemiştir. Bu çalışma kapsamında izlenen tezlerde de problemin tanımlanması ve eylem araştırması yönteminin seçim nedeninin açıklanması konularında eksiklikler görülmüştür. Büyüköztürk ve Kutlu (2006) bu sorunun çözümü için etkili bir araştırma yöntemleri ve araştırma etiği eğitimi verilmesini önermektedir.

Balcı ve Apaydın (2009) da yaptıkları çalışmalarında örneklem grubunda yer alan makalelerde kullanılan istatistiki yöntem ve tekniklerin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmaların çoğunda veri toplama tekniği olarak anket ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Yazarlara göre evren ve örneklemin özel durumu, analiz ünitesi, kullanılan yöntem ve teknikler araştırma kalitesi açısından bütünsel olarak değerlendirilmektedir. Bu iki tekniğin sık kullanımı ve tanımlayıcı istatistiklerle çalışmalar yapılması araştırma eğitimi açısından eksikliği göstermektedir. Polat (2010) da benzer şekilde lisansüstü çalışmalarda anketlerin en çok kullanılan ölçme aracı olduğunu söylemektedir.

İşçi'ye (2013) göre veri analizinde ileri seviye istatistiksel tekniklerin kullanımı araştırmacılara daha derinlemesine bilgi sağlamaktadır. Ancak, incelemiş olduğu çalışmalarda betimsel ya da tek değişkenli istatistiklere çoğunlukla yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Polat (2010) çalışmasında da verilerin incelenmesi amacıyla kullanılan yöntemlerin yaklaşık yarısının betimsel istatistikler ile yapıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Turan, Karadağ, Bektaş ve Yalçın'a (2014) göre Türkiye'de yapılan çalışmalarda istatistiki yöntemlerin kullanımı yüzeysel kalmaktadır. Yabancı literatürde uzun süredir kullanılagelen ileri istatistiki yöntemler halen Türkiye'de yaygınlaşmamıştır.

İncelenen eylem araştırmaları için de benzer bir durum söz konusudur. Görüşme ve gözlem tekniği en sık kullanılan nitel ölçme aracıdır. Nicel ölçme aracı olarak da anket ve ölçeklere sıkça başvurulmuştur. Verilerin analizi aşamasında özellikle nitel verilerin analizi için izlenen yol yeterli şekilde açıklanmamıştır.

Veri toplama araçlarının geliştirilmesi, uyarlanması ve kullanılmasına ilişkin süreçlerin yeterince açıklanmamış olması, eylem araştırması tezlerinde sıkça karşılaşılan bir eksiklik olarak görülmüştür. Polat (2010) araştırmaların büyük kısmında veri toplama araçlarına ilişkin bilgi verilmiş olduğunu söylemektedir. Araştırma örneklemini içerisinde yer alan tezlerin yalnızca %13.3'lük bir kısmında veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemiştir.

Eğitim alanında nitel araştırmaların kullanımına ülkemizde son dönemlerde başlansa da gittikçe artan bir oranda nitel araştırma yöntemi ile yapılan çalışmaların eğitim bilimleri alanında yer aldığı görülmektedir. Yıldırım'a (1999) göre eğitim bilimleri alanı uzun bir süre pozitivist paradigma etkisi altında kalmış olsa da standartlaştırma ve genelleme amacı güden çalışmaların yüzeyselliği araştırmacıların sürece odaklanmayı gerektiren nitel araştırmalara yönelmesinde etkili olmuştur. Eylem araştırmalarına olan ilginin son dönemde giderek artması da bu olgu ile açıklanabilmektedir. Polat (2010) eğitim bilimleri alanında yapılan lisansüstü tezlerin neredeyse tamamının uygulamaya dönük çalışmalar olduğunu söylemektedir. Dünyada da eylem araştırmalarına artan bir ilgi söz konusudur. Günümüzde gittikçe artan sayıda lisansüstü eğitim öğrencisi, özellikle mesleki uygulamalarını araştırarak çalışmayı ve çalışmayı birleştirmek isteyen yarı zamanlı adaylar, eylem araştırması kullanmaktadır (Zuber, 1996).

Yılmaz vd (2010) nitel araştırmaların eğitim bilimleri alanında ilk dönemlerde kullanılmamasının bir nedeni olarak eğitim dergilerinde pozitivist paradigmanın etkisinin yüksek olması ve araştırmacıların yayınlanma olasılığını artırma amaçlı nicel araştırmalara yönelmesi olarak açıklamaktadır.

İncelenen lisansüstü çalışmalarda katılımcılardan toplanan verilerle ilgili olarak araştırma izinlerinin alındığı görülmüştür. Ancak, toplanan görüşme ve gözlem verileri ile ilgili olarak katılımcılardan teyit alınması oranı oldukça düşüktür. Aydın (2006) aydınlatılmış onam ve katılımcı teyidinin, araştırmanın sağlıklı yürütülmesi açısından önemli olduğunu verilerin adil olmayan ve etkiden arınık olarak toplandığının kanıtı olduğunu belirtmektedir. Düşük sayılı katılımcılarda aydınlatılmış onamın doğrudan alınabileceği göz önüne alındığında, katılımcı sayısı bakımından eylem araştırmalarında doğrudan katılımcı teyidi alınması araştırmanın kalitesini artırması açısından önemlidir.

Aydın (2006) ayrıca sosyal bilimlerde araştırmalarında gizlilik ve anonimlik konularının önemine dikkat çekmektedir. Gizlilik, katılımcıların kimliğini ortaya çıkaracak herhangi bir bilginin araştırma kayıtlarından çıkarılmasıyken, Anonimlik katılımcıların isimsiz olarak raporlarda yer almasıdır. İncelenen eylem araştırmalarında gizlilik ve anonimlik konusunda gerekli önlemlerin alındığı görülmüştür.

Eylem araştırmalarında problemin belirlenmesi aşaması, bu desen için önemli bir aşama olarak kabul edilmektedir. Araştırmacıların problemin belirlenmesi

konusunda gerekli çalışmaları yapmaları ve bunları raporlamaları, okuyucunun süreci tam olarak gözlemleyebilmesi ve araştırmanın inandırıcılığı için önemli olgulardır. Özellikle yüksek lisans tezlerinde bu aşamaya yeterince önem verilmediği görülmüştür. Büyüköztürk ve Kutlu'ya (2006) göre bu önemli bir sorundur. Çünkü, problemin belirlenmesi, yöntemin seçimi ve araştırmanın desenlenmesi açısından büyük önem arz etmektedir.

Eylem araştırması kullanılarak yapılan lisansüstü tezlerin belirli üniversiteler bünyesinde yoğunlaştığı bu çalışmanın bir diğer bulgusudur. Her ne kadar genel anlamda eğitim bilimleri alanında yüksek lisans ve doktora tezi üretme açısından zengin bir konumda olmaları ile bu durum nispeten açıklansa bile, bu yöntemi kullanarak üretilen tezlerin en çok Gazi, Anadolu, Marmara, Sakarya ve Necmettin Erbakan Üniversitesi gibi belirli üniversitelerde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu üniversitelerin ortak özellikleri yüksek akademisyen sayıları, doktora ve yüksek lisans programlarının çeşitliliği gibi hususlardır. Yine bu üniversitelerde eylem araştırması yönteminin bilinirliğinin olduğu ve tercih edilen bir araştırma türü olduğu görülmektedir. Özellikle belirli danışmanlar tarafından eylem araştırması yöntemi ile yapılan tezlere sıkça karşılaşılmaktadır. Bu da öğrencilerin bu yöntemi seçmesinde danışman yeterliliğinin doğrudan etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu bulguları Doğan ve Tok (2018) ile Arık ve Türkmen'in (2009) çalışmalarını teyit eder niteliktedir. Ergün, Recepoğlu, Küçük ve Oğuz (2014) bu durumun o alandaki trendleri belirlemede bu üniversitelerin çok etkili olmasına yol açtığını söylemektedir. Zuber (1996) araştırmacıların birlikte çalıştıkları akademik mentörlerinin eylem araştırması uygulanması konusunda doğrudan etkili olduklarını söylemektedir. Ona göre eylem araştırması süreçlerine aşina bir akademisyenle bu tür çalışmalar yapılabilirken bu konuda bilgisi yetersiz bir danışman bu yöntemi bilimsel bulmayabilir.

Bu çalışmanın bir diğer bulgusu da araştırmacıların genellikle kendi görev yaptıkları okullardaki sınıflarında çalışmasıdır. Tezlerde araştırmacıların aynı zamanda uygulayıcı oldukları çalışmalar büyük yer kaplamaktadır. Eylem araştırmasının doğası gereği bu beklendik bir durumdur. Araştırmacılar kendi deneyimledikleri soruna karşı çözümlerini ilk elden çözmektedir. Bu şekilde çalışmanın bir diğer avantajı da örneklem ve çalışma grubunun seçiminde araştırmacılara kolaylık sağlamasıdır. Bu şekilde uygun örneklem yoluyla seçilen katılımcılar araştırmacıya daha ekonomik gelmektedir. Erdem (2011) de çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve inandırıcılık ile ilgili olarak bilgi verilmesi araştırmanın kalitesini ve bilimsel yönünü doğrudan etkileyen süreçlerdir. İncelenen araştırmalarda araştırma süresince geçerlik ve güvenilirlik konuları ile inandırıcılığı sağlama açısından alınan önlemler hakkında çoğunlukla bilgi verilmediği görülmüştür. İşçi (2013) de çalışmasında bu konuda lisansüstü tezlerde eksiklikler olduğunu gözlemlemiştir. Polat (2010) ise örneklem grubunda yer alan tezlerde yüksek oranda geçerlik ve güvenilirlik önlemleri hakkında bilgiye yer verilse de azımsanmayacak bir oranda bu iki konuda alınan önlemler hakkında bilgi verilmediğini söylemektedir.

Araştırmanın evrenini oluşturan 2016-2020 yılları arasında yazılmış eylem araştırması tezlerinde çalışma grubunun büyük çoğunlukla araştırmanın problemlerine uygun olarak seçildiği görülmüştür. Bu noktada eksiklik olarak araştırmaların bir kısmında çalışma grubunun yeterince açıklanmaması bulunmuştur. Polat (2010) da çalışmasında benzer bir durumu ön görmüştür.

Eylem araştırmalarının çok boyutlu ve karma yapısı belirli kalite standartlarının oluşturulmasına imkân tanımamaktadır. Ancak, kaliteli bir eylem araştırmasının nasıl olması gerektiğine dair, çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu konuda en çok atıf alan araştırmacılardan Reason'a (2006) göre iyi bir eylem araştırması araştırılan hayat ve yaşanan hayat arasındaki bariyerleri yıkma özelliğine sahiptir. Sağlıklı bir organizasyon ve toplumun işlerliğini kazandırmayı hedeflemektedir.

Elliot (2007) eylem araştırmalarında kalite algısının içeriğe bağlı olduğunu ve genel geçer kurallar olsa da içeriğe özgü kalite standartlarının da bulunduğunu söylemektedir. Reason'a (2006) göre eylem araştırmalarında bir uygulamanın ne kadar iyi yapıldığı ya da hedeflediklerine ne derecede ulaştıklarının araştırmanın her aşamasında seçenekleri ile birlikte açık ve bilinçli bir şekilde sergilenebilmesi kaliteyi göstermektedir. Bu da eylem araştırmasının raporlanmasının önemini ortaya koymaktadır. Eylem araştırması planı ve deneyimlerinin ayrıntılandırılması yapılan çalışmanın aktarılması açısından önemlidir. Bu araştırmada da kriter olarak eylem araştırması planının çalışma raporunda yer alıp almadığı incelenmiştir. Tezlerin çoğunda eylem araştırması planına yer verildiği görülmüştür.

Feldman (2007) eylem araştırmasının çok boyutlu yapısını vurgularken, kaliteyi arttıracak şartları şu şekilde sıralamaktadır. Eylem araştırması raporunun iyi yazılmış ve gerçeğe uygunluğu, okuyucuyu çok boyutlu olarak zorlaması, uygulanan yöntemin araştırma sorununa uygunluğu, verilerin çok boyutlu ve yeterli olması,

verilerin üçgenleme (triangulation) ile toplanıp toplanmadığı, araştırmanın etik, ahlaki ve politik yönlerinin iyi değerlendirilip değerlendirilmediği, uygun istatistiksel tekniklerle nitel veriler için uygun analiz tekniklerinin kullanılıp kullanılmadığı önemlidir (Feldman, 2007).

Heikkinen vd. (2007) eylem araştırmalarında kaliteyi belirleyen kriterleri 5 bölümde toplamıştır. Bunlar; tarihsel devamlılık, yansıtıcılık, diyalektik, çalışılabilirlik ve hatırlatıcı olma. Tarihsel devamlılık, eylemin hem makro düzeyde fenomen olarak dönüşümünü hem de araştırma özelinde mikro düzeyde serüvenini ifade etmektedir. Yansıtıcılık ve diyalektik gerçekçi ve modernist bakış açılarıyla kavramların değerlendirilmesini ifade etmektedir. Winter'a (2002, s. 143) göre de modernist bakış açısı araştırma raporlarında metinsel anlam ve yapı ile gerçeğin aranmasını talep etmektedir. Çalışılabilirlik kriteri, araştırma sonuçlarının doğruluk değerine sahip olmasıdır. Bu pragmatik algı, sonuçların işe yarar olmasının üzerinde çalışılabilir olacağına işaret ettiğini söylemektedir. Hatırlatıcılık değerine gelince bu tarz çalışmaların hatıraları ve duyguları uyandırması gerektiği anlamı çıkmaktadır. Araştırmacı, eylem araştırması raporunda okuyucunun ve katılımcının zihnindeki hatıraları ve resimleri canlandırmayı başarmalıdır.

Tez kapsamında incelenen eylem araştırmalarında bu kriterlere göre bir değerlendirme yapıldığında, yapılan uygulamalarla ilgili olarak araştırmacıların alanda yapılmış önceki araştırmalarla bağ kurdukları ve çoğunlukla belirli bir eylem planını izledikleri görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında çalışmalar tarihsel olarak bir tutarlılık sergilemektedir. Yine araştırmacı günlükleri ve öğrenci günlükleri gibi uygulamalarla eylem araştırması uygulayıcı ve katılımcıların duyguları açıklanmaya çalışılmıştır. Eylem araştırmalarının neredeyse tamamında uygulama olumlu sonuçlanmış ve katılımcılar amaçlanan kazanımlara ulaşmıştır. Bu da çalışılabilirlik kriterinin araştırmacılara göre karşılandığını göstermektedir.

Feldman (2007, s. 30) eylem araştırmalarında kaliteyi belirleyen özellikleri şu şekilde sıralamaktadır. Maddeler, bu araştırmanın bulguları ile karşılıklı olarak açıklanmıştır.

1. Eylem araştırması raporları verilerin nasıl ve niçin toplandığını açıklamalıdır: İncelenen araştırmalarda verilerin toplanmasına ilişkin süreçlerin yeterli şekilde anlatıldığı görülürken, veri toplama araçlarının seçimine ilişkin yeterince bilgi verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Elliot (2007) da iyi bir raporlamanın eylem araştırmalarının kalitesini değerlendirirken öncül bir kriter olduğunu söylemektedir.

2. *Tek bir veri üzerinden birden fazla yorum yapılması mümkündür. Araştırmacının görevi en doğru yorumun neden kendi yorumu olduğunu açıklamaktır.* Bu durumu sağlamak için izlenecek yollar araştırma sürecinde dış gözlemci bulundurulması, uzman görüşünden yararlanılması, farklı kodlayıcılarla kodlamanın yapılması ve literatür bulguları ile çalışma bulgularının desteklenmesi gibi süreçlerdir. Uzman görüşünden yararlanma, en yaygın olarak başvurulmuş önlem olarak görülmüştür. Ancak, incelenen çalışmalarda ikinci bir kodlayıcı ve dış gözlemcinin çok fazla kullanılmadığı ve yorumların çoğunlukla araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirildiği görülmüştür. Öğrencinin, öğretmenin ve gözlemcinin bakış açısını içeren yorumlar araştırma sonuçlarının yerindeliğini doğrudan etkilemektedir (Elliot, 2007).

3. *Eylem araştırmalarında dialektik bir yaklaşım benimsenerek belirli bir verinin değişik bakış açıları ile ele alınması gerekmektedir. Araştırmacı kendi bulguları ile farklı bulguları karşılaştırmalıdır (Feldman, 2003):* Eylem araştırması bulgularının alanda yapılan farklı çalışmalarla karşılaştırılması, farklı bakış açılarına göre değerlendirilme yapılması açısından bakıldığında incelenen çalışmaların büyük bir kısmında uygulamaya ilişkin tartışmanın yapıldığı ve alternatif uygulamalarla araştırma sonuçlarının karşılaştırıldığı görülmüştür. Elliot'a (2007) göre de iyi bir eylem araştırmasının özelliği önceden bilinen profesyonel bilgi ve teorilerin incelemeye alınması ve uygulama ile elde edilen veriler kullanılarak test edilmesi olduğunu söylemektedir.

4. *Eylem araştırmalarında geçerlilik, detaylı bir gerekçelendirme ile mümkündür. Bu da süreçlerin çok boyutlu açıklanmasını gerektirir.* Philips (2000) eylem araştırmalarında nedenselliğin eğer araştırmanın bir boyutunda deneysel ya da yarı deneysel bir çalışma yapılmadıysa mümkün olmadığını söylemektedir. Feldman (2007) ise bu durumun çok detaylı ve gerekçelendirilmiş bir süreç anlatımı ile mümkün olduğunu açıklamakla ve bulgularla yorumların yeterince desteklenmesi ile mümkün olabileceğini belirtmektedir. Bu çalışma kapsamında incelenen araştırmalarda son ölçüm başarılarının uygulamaya bağlandığı görülmüştür. Eylem araştırması sürecinin iyi açıklanması ve katılımcı dönütlerinin ayrıntılı olarak verilmesi durumunda bu nedenselliğin kabul edilebileceği öngörüldüğünde doktora tezlerinin bu konuda daha avantajlı olduğu kabul edilebilir.

Eylem araştırmalarında araştırmacının rolü 4 aşamayı içermektedir, 1. Tezin planlanması, 2. Alan çalışmasının yapılması, 3. Alan çalışmasının gözlemlenmesi ve

değerlendirmesi ve 4. Literatüre dayalı olarak alandan elde edilen bulguların tartışılması ve bir sonuca ulaşılmasıdır (Zuber, 1996, s. 422). Bu aşamaların hepsinde araştırmacı kendi rolünü ve yaşadıklarını iyi dökümente etmekle sorumludur.

Elliot (2007) veri çeşitlemesinin sınıf ortamlarında karşılaşılan durumların daha doğru şekilde anlaşılması için önemli olduğunu söylemektedir. Bu şekilde toplanan veriler yeni öğrenme imkanlarına da zemin hazırlamaktadır. İncelenen tezlerde araştırmacıların birden fazla veri toplama aracını kullandıkları görülmüştür. Nitel ve nicel veri toplama araçlarının bir arada kullanılması araştırmanın kalitesini arttıran bir olgu olarak öne çıkmaktadır.

Shani ve Pasmore (1985) da eylem araştırma sürecinin kalitesini dört faktör açısından değerlendirmektedir.

- Bireysel hedefler farklı olabilir ve projenin yönünü etkileyebilirken, paylaşılan hedefler iş birliğini geliştirir. Kaynaklar, tarih, resmi ve gayri resmi kuruluşlar gibi örgütsel özellikler ve aralarındaki uyum derecesi, eylem araştırmasına katılmaya hazır olmayı ve kapasiteyi etkiler. Küresel ve yerel ekonomilerdeki çevresel faktörler, eylem araştırmasının gerçekleştiği daha geniş bağlamı sağlar.

- Sistemin üyeleri ve araştırmacılar arasındaki ilişkinin kalitesi çok önemlidir. Bu nedenle, ilişkilerin güven, başkaları için ilgi, eşit etki, ortak dil vb. sağlanması gerekir.

- Eylem araştırması sürecinin kalitesi hem sorgulama sürecine hem de uygulama sürecine yönelik olarak değerlendirilir.

- Eylem araştırması çıktıları sürdürülebilirlik sağlamalı, bireylerin yetkinliklerini arttırmalı ve uygulanabilir bir teori oluşturmalıdır.

Eden ve Huxam (2006) hazırlamış oldukları 15 maddelik bir liste ile iyi bir eylem araştırmasının özelliklerini sıralamaktadır. Bu temel karakterlerin ana amacı, araştırmacının bir organizasyonu kurumun yararına olacak şekilde dönüştürme niyetinde olmasıdır. Bunu yaparken de teorinin eylemleri desteklemesi gerekmektedir. Eylemlerin teori ile temellendirilmesi bu noktada önemlidir. Eylem araştırması döngüleri, bu dönüşüm için büyük önem taşımaktadır. Çünkü bu yolla sistematik bir metod izlenebilir ve her döngüde daha detaylı bir sorun ile uğraşılabilir.

Eylem araştırmasının dizaynı hem etik konuların nasıl halledildiği hem de bilginin üretilmesi amacıyla öğrenme mekanizmalarının nasıl işletildiğine ilişkin bir plan niteliği taşımaktadır (Shani and Docherty 2003; Coghlan and Shani 2005). Walker ve Haslett'e (2002) göre eylem araştırmasının planlaması, uygulanması ve

yansıtılması aşamalarında, katılımcı rızasının alınması, anonimlik ve gizliliğin sağlanması ve farklı ilgi alanları ve çatışmaların çözülmesine ilişkin etik önlemler araştırma tasarımının bir parçasıdır. İncelenen tezlerde en büyük eksiklik olarak etik önlemlerin alınmasına yönelik bulguların yetersizliği görülmüştür. Anonimliği sağlama amaçlı katılımcılar kodlansa da pek çok araştırmada alınan etik önlemlere ilişkin bilgi verilmemektedir.

Zuber'e (1996, s. 433) göre kaliteli bir eylem araştırmasında, araştırmacı iyi tanımlanmış bir eylem araştırması sorusu sorar, uygun bir metodoloji ve yöntemler kullanır ve gerekçelendirir (katılımcı onayı ve yansıtma günlüğü dahil);. Alanda bilgi yaratır / geliştirir (pratik, teorik ve / veya deneyimsel bilgi);. Bu bilgi iddiası için ikna edici kanıtlar sağlar;. Sınırlamalara ve yapılacak daha fazla araştırmaya işaret eder; Eleştirel düşüncenin bilgi ve uygulamaları dönüştürmeye nasıl katkıda bulunduğunu gösterir; Yukarıdakilerin tümünü açık, mantıklı, özlü ve tutarlı bir şekilde iletir ve sonuçları tezde ve mümkünse dergi makaleleri, kitap bölümleri, monografi, ara sıra bildiri ve / veya bir kitap aracılığıyla yayınlanmış biçimde kamuoyuna açıklar.

İyi bir eylem araştırmasında önemli olaylar (deneyimler, toplantılar, tartışmalar, etkinlikler, önemli bir görev, proje ve ödev) günlüğe kaydedilir. Bu şekilde bu olaylardan öğrenilen bilgi derinlemesine incelenebilir. Bu günlüğe düzenli olarak not tutmak, tutulan notları sık sık gözden geçirmek, buradan verileri ayıklamak bu yöntemeye uygun bir çalışma yoludur (Zuber, 1996, s. 433). Araştırmacı günlüklerindeki veriler sürekli olarak azaltılarak yönetilebilir bir hale getirilir. İncelenen lisansüstü tezlerde araştırmacı günlüğü kullanma oranının yüksek olduğu görülse de bu günlükteki verilerin nasıl işlendiği ve analiz edildiğine ilişkin bulgu oldukça azdır.

Eikeland (2006, s. 45) araştırmaların yapıldığı ortamın gerçekliğinin de eylem araştırmalarında önemli bir konu olduğunu söylemektedir. Sonradan oluşturulan ortamlar gerçek sınıf ortamını genellikle yansıtmamaktadır. Eylem araştırması uygulaması sürecinde de sınıfta pek çok olgu kapsam dışına çıkarılabilmektedir. Bu da eylem araştırmasının gerçek hayatta uygulanabilirliğine ilişkin önemli bir sorundur. İncelenen tezlerin çoğu doğal ortamda gerçekleştirilmiştir. Ancak, uygulama esnasında sınıfın doğal akışı ile ilgili yeterince bilginin bu çalışmalarda yer aldığını söylemek güçtür.

Eylem araştırmacıları, geleneksel sosyal bilimcilerle karşılaştırıldığında, ifadelerinde daha otobiyografiktirler (yansıtıcıdır). Bilgiye yönelik tüm iddiaların çıkarlar tarafından şekillendirildiği kabul edildiğinde otobiyografik öz-hoşgörü gibi

görünen şeyler, iddiaları bağlamsallaştırmaya, şeffaflık yaratmaya ve ayrıca aksi takdirde olabilecek ifade sahipliğini sağlamlaştırmaya yardımcı olmak için sunulur. Konvansiyonel makalenin çoğu makalenin başındaki metodolojik ve literatür inceleme ifadeleri dizisi kadar, herhangi bir projeyi açıklamanın bir parçası olarak dönüşlülüğün olduğunu söyleyebiliriz. Proje ve makalelerdeki giriş bölümleri ve yöntem bölümlerinin genelde belirli bir çerçeve dahilinde yazıldığı kabul edildiğinde, bulgular kısmının araştırmacının özelliklerini yansıtacak şekilde desenlenebileceği anlaşılabilmektedir (Bradburry Hoang, 2010, s. 95).

Çalışmanın eylem araştırması boyutunda işbirlikli bir şekilde ortak kurgu tekniği kullanarak Erasmus+ projesi yazılmıştır. Öğretmenler ile yapılan bu tarz uygulamalar alanda yer almasa da benzer çalışmalar da yapılmıştır. Bu eylem araştırmasında olduğu gibi küçük gruplarla yapılan işbirlikli yazma çalışmalarında farklı alanlarda başarı sağlanmaktadır. Urhan ve Erdem'in (2018) yaptıkları çalışmalarda öğretmen adaylarıyla işbirlikli proje çalışmaları yapmış ve bu tarz çalışmaların onların yansıtıcı düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

İşbirlikli yazma tekniği genellikle dil öğretiminde kullanılmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalarda bu şekilde yazılan metinlerin öğrenmeye olumlu katkı sağladığı ve kaygıyı azalttığı görülmüştür (Varışoğlu, 2016; Slavin, 1991; Clement, Dörnyei ve Noels, 1994; Öztürk ve Denkçi Akkaş, 2013).

Eylem araştırması uygulamasında çalışılan grubun bir öğrenen örgüt haline geldiği ve karşılıklı öğrenmelerin desteklendiği görülmüştür. Aynı yaş grubu olmasa da işbirlikli öğrenme yöntemi ile akran öğrenmesi akademik başarı ve sosyal becerileri arttırdığı sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Kaya, 2013).

Türkiye'de hizmetiçi eğitim sistemi Millî Eğitim Bakanlığı'nın çalışanları ve araştırmacılar tarafından her dönemde en fazla eleştirilen uygulamaları arasında yer almaktadır. Yapılan pek çok araştırmada hizmetiçi eğitim uygulamalarının, ihtiyaca yönelik olmadığı, öğretmenlerin gereksinim ve beklentilerini karşılamadığı, kişilerarası iletişimi arttırmadığı, kapsamının ve içeriğinin yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Ataklı, 1987; Başkan, 2001; Demirtaş, 2008; Gülmez, 2004; Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz Konokman, 2013; Sezer, 2006).

Eylem araştırması uygulaması, öğretmenlerin hizmet içi eğitim süreçlerine bir model de sunmayı amaçlamıştır. Türkiye'de uygulanmakta olan hizmet içi eğitim mantığına bir alternatif olarak küçük öğrenme topluluklarını bir moderatör eşliğinde

geliştirmeyi hedeflemiştir. Öztürk ve Sancak (2007) bu tarz bir eğitimi “monitör (kılavuz aracılığı ile eğitim)” olarak tanımlamaktadır. Bu tür, bir işbaşı eğitim yöntemi olarak görülmekte ve işletmelerde gün geçtikçe karmaşıklaşan ve teknik bilgi gerektiren konuların sistematik olarak çalışanlara verilmesini sağlamaktadır. Gruptaki alan uzmanı monitör ya da kılavuz olarak adlandırılmaktadır. Bu kılavuzun görevi, çalışanlara; işe, amaca ve araçlara ilişkin sistematik bilgileri vermek, işle ilgili pratik bilgileri sağlamak ve araçların en etkin, en ekonomik kullanım yollarını göstermektir.

Hizmetiçi eğitim uygulamalarının da günümüzde yüzyüze uygulamalardan senkron ve asenkron çevrimiçi ortamlara kaydığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından pek çok çevrimiçi hizmetiçi eğitim programı senkron ve asenkron olarak Eba ve pek çok bağlı portal üzerinden verilmektedir. Bu kursların katılımcı belirlenmesi, içeriği ve belgelerin geçerliği aynı yüzyüze eğitimde olduğu gibi değerlendirilmektedir. Yılmaz ve Düğenci (2010) artık elektronik ortamların hizmetiçi eğitimde kullanımının kaçınılmaz olduğunu dile getirmektedir. Yabanova, Bacak ve Yabanova (2016) da pek çok teknoloji uygulamasının hizmetiçi eğitim süreçlerine dahil edildiğini söylemektedir.

5.3 Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler uygulayıcılara ve araştırmacılara sunulmuştur.

1. Eylem araştırması yönteminin lisansüstü seviyede “Eğitimde Nitel Araştırma Yöntemleri” dersleri içerisinde ayrıntılı ve uygulamalı şekilde tüm boyutları ile yer alması sağlanmalıdır.

2. Yüksek lisans tezlerinde eylem araştırması uygulamasının yapılması durumunda, tez öğrencisine daha fazla yöntemsel destek verilmelidir.

3. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmetiçi eğitim ve kurslarda küçük grupların bir arada çalışacakları, proje tabanlı ve işbirlikli yöntemler izlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Altman, D. G. (1980). Statistics and ethics in medical research: Misuse of statistics is unethical. *British Medical Journal*, 281, 1182-1184.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Argyris, C. (1995). Action science and organizational learning. *Journal of Managerial Psychology*, 10 (6), 20-26.
- Argyris, C. (1997). Learning and teaching a theory of action perspective. *Journal of Management Education*, 21 (1), 9-26.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1989). Participatory action research and action science compared. *American Behavioral Scientist*, 32 (5), 612-623.
- Argyris, C. (2003). A life full of learning. *Organization Studies*, 24, 1178-1192.
- Arık, R. S. ve Türkmen, M. (2009). *Eğitim bilimleri alanında yayımlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi*. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan bildiri, Antalya.
- Ataklı, A. (1987). *İlkokullardaki hizmetiçi eğitim seminerlerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Avrupa Komisyonu. (2020). Erasmus+ programme guide, https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/erasmus-programme-guide-2021_en adresinden 10.01.2020 tarihinde indirilmiştir.
- Aydın, İ. (2006). Sosyal bilimlerde araştırmadan yayına etik değerler. Sosyal Bilimlerde Süreli Yayıncılık sempozyumu'nda sunulmuştur, Ankara
- Balcı, A. ve Apaydın, Ç. (2009). Türkiye'de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 59 (15), 325-343.
- Başaran, M., Bilir, E., Arslan, Ö., Çetin, M. Avcı, P. Bilici, B., Doruk, O., Arslan, B. ve Gökçearsan, Ş. (2021). Eğitim bilimleri alanı doktora tezlerinde araştırma eğilimleri: Tematik ve yöntemsel bir inceleme. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15 (35), 54-73.
- Başkan, H. (2001). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algı ve beklentileri (Denizli Örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Bowen, G. A. (2009), Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40.
- Bradbury, H., & Reason, P. (2001). Conclusion: Broadening the bandwidth of validity: Five issues and seven choice-points for improving the quality of action research. *Action Research* 8 (1), 93-109.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006), Using thematic analysis in psychology. *Research in Psychology*. 3 (2), 77-101.
- Brinkerhoff, R. O., Brethower, D. M., Hluchyj, T. & Nowakowski, J. R. (1983). *Program Evaluation: A Practitioner's Guide For Trainers and Educators*. Boston: Klumer-Nijhoff.
- Büyüköztürk, Ş. ve Kutlu, Ö. (2006). *Sosyal bilim araştırmalarında yöntem sorunu. Sosyal Bilimlerde Süreli Yayıncılık*, I. Ulusal Kurultayı'nda sunulan bildiri, Ankara.
- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse Researcher*, 4(3), 5-16.
- Clement, R., Dörnyei, Z. & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning* 44 (3), 417-448.
- Coghlan, D. & Brydon- Miller, M. (2014). *The sage encyclopedia of action research*. New york: Sage.
- Coghlan, D. & Shani, A. B. (2005). Roles, politics and ethics in action research design. *Systematic Practice Action Research*, 18, 533–546.
- Coghlan, D. & Shani, A. B. (2014). Creating action research quality in organization development: rigorous, reflective and relevant. *Systematic Practice Action Research*, 27, 523–536.
- Dawson, C. (2009). *Introduction to research methods: a practical guide for anyone undertaking a research project*. Oxford: How-to-Books.
- Demirci, A. (2020). Literatür taraması. Y. Arı & İ. Kaya (eds.), *Coğrafya araştırma yöntemleri*. İstanbul: Coğrafyacılar Derneği.
- Demirtaş, Z.T. (2008). *İlköğretim okulları öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ile kurum içi iletişim algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: a user-friendly guide for social scientists*. Londra: Routledge Taylor & Francis Group.

- Doğan, H. ve Tok, T. N. (2018). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yayınlanan makalelerin incelenmesi: Eğitim ve Bilim Dergisi örneği. *Curr Res Educ*, 4 (2), 94-109.
- Downe-Wamboldt, B. (1992). Content analysis: Method, applications, and issues. *Health Care for Women International*, 13, 313-321.
- Eden C. & Huxham, C. (2006) Researching organizations using action research. S. Clegg, C. Hardy, T. Lawrence & W. Nord (ed.), *The sage handbook of organization studies*. Thousand Oaks: Sage.
- Eikeland, O. (2006), Condensing ethics and action research. *Action Research*, 4 (1), 37-47.
- Elliot, J. (2007) Assessing the quality of action research. *Research Papers in Education*, 22 (2), 229-246. doi: 10.1080/02671520701296205
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 2 (1) , 140-147
- Ergün, M., Recepoğlu, E., Küçük, Z. ve Oğuz, K. (2014). Türkiye’deki üniversitelerde eğitim denetimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenlere göre incelemesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (1), 25-40.
- Fazlıoğulları, O. & Kurul, N. (2012). Türkiyedeki eğitim bilimleri doktora tezlerinin özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (24), 43- 75.
- Feldman, A. (2003) Validity and quality in self-study. *Educational Researcher*, 32(3), 26–28.
- Feldman, A. (2007). Validity and quality in action research. *Educational Action Research*, 15 (1), 21-32. doi: 10.1080/09650790601150766.
- Fereday, J. & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80–92.
- Folger, J. P., Hewes, D. E., & Poole, M. S. (1984). Coding social interaction. B. Dervin & M. J. Voigt (Eds.), *Progress in communication sciences* içinde (s. 115-161). Norwood, NJ: Ablex.

- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E. Arpacık, Ö., Yıldırım, G. ve Reisoğlu, İ. (2012). Educational technology research trends in Turkey: a content analysis of the 2000-2009 decade. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (1), 191-196.
- Gülmez İşler S. (2004). *Sınıf öğretmenlerine uygulanan hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Hedler, H. C. & Gibram, N. (2009). The contribution of metaevaluation to program evaluation: proposition of a model. *Journal of Multi Disciplinary Evaluation*, 6 (12), 210-223.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Syrjala, L. (2006) Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research*, 15(1), 5–19.
- Heron, J. (1996). Quality as primacy of the practical. *Qualitative Inquiry*, 2(1), 41-56.
- Heron, J. & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3 (3), 274-294.
- Hillman, J. (1996). *The soul's code: in search of character and calling*. New York: Random House.
- İşçi, S. (2013). *Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel açıdan incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Johnson, A. (2012). *A short guide to action research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Karapolak, K., Tanrıseven, I. ve Yavuz Konookman, G. (2013). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (3), 997-1010.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 62-80.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 75-87.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (16)1, 49-71.

- Kemmis, S. (2008). Critical theory and participatory action research. R. Reason & H. Bradbury (eds) *The sage handbook of action research içinde* (s. 121-138), Londra, UK: SAGE.
- Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. (2014). *The action research planner: doing critical participatory action research*, Singapur: Springer.
- Kılıç, Ç. ve Arslan, S. (2016). Türkiye’de Yayınlanan Yetişkin Eğitime İlişkin Makalelerin Meta Değerlendirmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 865-899. doi: 10.17556/jef.35782
- Köroğlu, S. (2015). Literatür taraması üzerine notlar ve bir tarama tekniği. *GİDB Dergi*, 1, 61-69.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Journal of International Social Research*, 1 (6), 425-433.
- Küçükoglu, A. ve Ozan, A. (2013). Sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(12), 27-47.
- Kaya, S. (2013). *İşbirlikli öğrenme ve akran değerlendirmenin akademik başarı, bilişüstü yeti ve yardım davranışlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental? *The Qualitative Report*, 8(1), 100-103.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research*. New Delhi: Sage Publications.
- Mills, G.E. (2014). *Action research: a guide for the teacher researcher*. New York: Pearson.
- Oruç, Ş. ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan tez çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26, 121-132.
- Özen, F. ve Hendekçi, E. A. (2016). Türkiye’de eğitim denetimi alanında 2005–2015 yılları arasında yayımlanan makale ve tezlerin betimsel analizi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6 (11), 619-649.
- Öztürk, K. ve Denkçi Akkaş, F. (2013). The effect of cooperative learning activities on anxiety and motivation in multilevel adult classes. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 357-373.

- Öztürk, D. ve Sancak, S. (2007). Hizmet içi eğitim uygulamalarının çalışma hayatına etkileri. *Journal of Yaşar University* , 2 (7) , 761-794 .
- Phillips, D. C. (2000). *The expanded social scientist's bestiary: a guide to fabled threats to, and defenses of, naturalistic social science*, Oxford: Lowman & Littlefeld Publishers Inc.
- Polat, G. (2010). *Eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dalında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul
- Putnam, R. (1993). Review. *Administrative Science Quarterly*, 38 (1), 146-149.
- Rahman, A. (2008). Some trends in the praxis of action research process. P. Reason & H. Bradbury (ed.). *The sage handbook of action research* içinde, Londra UK: SAGE, pp. 49-62.
- Reason, P. (1998). A Participatory World. *Resurgence*, 168, 42-44.
- Reason, P. (2003). Pragmatist philosophy and action research: Readings and conversation with Richard Rorty. *Action Research*, 1(1), 103-123.
- Reason, P. (2006). Choice and quality in action research practice. *Journal of Management Inquiry*, 15 (2), 187-203 doi: 10.1177/1056492606288074
- Reason, P. (2001). Participation, in writing, carving and teaching. *ReVision*, 23(4), 44-48.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008) *The SAGE Handbook of Action Research*, Sage: London.
- Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: participative inquiry and practice*. London: Sage Publications.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001a). Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. P. Reason & H. Bradbury (Ed.), *handbook of action research: participative inquiry and practice* İçinde (s. 1–14). London: Sage Publications.
- Reason, P. & Heron, J. (1995). Co-operative inquiry. R. Harre, J. Smith, & L. Van Langenhove (Ed.), *Rethinking methods in psychology* içinde (s. 122-142). London: Sage.
- Reason, P. & Goodwin, B. C. (1999). Toward a science of qualities in organizations: Lessons from complexity theory and postmodern biology. *Concepts and Transformations*, 4 (3), 281-317.

- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. P. Reason & H. Bradbury (Ed.), *Handbook of action research: participative inquiry and practice* içinde (s. 1-14). London: Sage.
- Rieckmann, M. (2018). Key themes in education for sustainable development, A. Leicht, J. Heiss & Won, J. Byun (Ed.), *Issues and trends in education for sustainable development* içinde, New York: UNESCO.
- Sa, J. (2002). Diary writing: An interpretative research method of teaching and learning. *Educational Research And Evaluation: An International Journal On Theory And Practice*, 8 (1), 149-168.
- Sayın, S. (2010). Bilimsel araştırmalarda yapılan istatistiksel ve yöntembilimsel hatalar-ıı: grafik, tablo ve gösterim hataları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 117-143.
- Scriven, M. (2009). Meta-evaluation revisited. *Journal of Multi-Disciplinary Evaluation*, 6(11), 3-8.
- Sağlam, M. ve Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta değerlendirme yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 175-187.
- Shani A.B. & Pasmore W.A. (1985) Organization inquiry: towards a new model of the action research process. D.D. Warric (ed.), *Contemporary organization development: current thinking and applications*. Glewnview: Scott Foresman and Company.
- Shani A.B. & Docherty, P. (2003) *Learning by design*. Oxford: Blackwell.
- Silva, H., Da Silveria, D. S., Dornelas, J, Ferreira, H. & Lucena, R. (2019). Quality criteria in conducting action research in information systems. *European Journal of Scientific Research*, 151 (3), 348-363.
- Sönmez, V. (2005). Bilimsel araştırmalarda yapılan yanlışlıklar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 18, 236-252.
- Stufflebeam, D. L., Foley, W. J., Gephart, W. J., Guba, E. G., Hammond, R. L., Merriman, H. O. & Provus, M. (1971) *Educational Evaluation and Decision Making*. Itasca, Illinois: F. E. Peacock Publishers, Inc.
- Stufflebeam, D. (2000). The Methodology of metaevaluation as reflected in metaevaluations by the Western Michigan University Evaluation Center. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 14(1), 95–125.

- Stufflebeam, D. L. (2011). Meta-evaluation. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 7 (15), 99-158.
- Swantz, M. (2008) Participatory action research as practice. P. Reason & H. Bradbury. (eds) *The SAGE Handbook of Action Research* içinde (s. 31-48). London, UK: SAGE.
- Sezer, E. (2006). *Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında çalışan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (İstanbul ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Slavin, R.E. (1991). Are cooperative learning and untracking harmful to the gifted? *Education Leadership*, 48, 68–75.
- Şimşek, Y., ve Altinkurt, Y. (2007). Eğitim örgütlerinde iletişim konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Eskişehir.
- Tarman, B., Acun, İ. ve Yüksel, Z. (2010). Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tezlerin değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (3):725-746.
- TÜBİTAK (2009). *Ar-Ge Değerlendirme ve Etki Analizinde Kullanılan Tanım ve Temel Kavramlar*. Ankara: TÜBİTAK.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6 (4), 543- 560.
- Urhan, N. ve Erdem M. (2018). İşbirlikli proje tabanlı öğrenme sürecinde dijital belgesel üretiminin yansıtıcı düşünmeye katkısı, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51 (1), 27-53. doi:10.30964/auedfd.406235
- Uusikyla, P. & Virtanen, P. (2000). *Meta evaluation as a tool for learning. a case study of the european structural fund evaluations in finland*. London: SAGE Publications, London.
- Varışoğlu, B. (2016). İşbirlikli okuma ve yazma etkinliklerinin türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil kaygılarına etkisi *Electronic Journal of Social Sciences* 15 (59) , 1108-1119.
- Weiss, J. (1978). Creating a Community of Inquiry: conflict, collaboration, transformation by William R. Torbert, *The School Review*, 86(4), 699-700.

- Walker, B. & Haslett, T. (2002) Action research in management-ethical dilemmas. *Syst Pract Action Res* 15, 523–533.
- Winter, R. (2002) Truth of fiction: problems of validity and authenticity in narratives of action research, *Educational Action Research*, 10(1), 143–154.
- Wood, L. A., Morar, T., & Mostert, L. (2007). From rhetoric to reality: The role of living theory action research in transforming education. *Education as Change*, 11(2), 67–80.
- Whitehead, J. (2009). Generating living theory and understanding in action research studies. *Action Research*, 7(1): 85–99.
- Yabanova, U., Bacak, B & Yabanova, E. (2016). Hizmetiçi eğitimde teknoloji uygulamaları alanının gelişimi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14 (27), 557-581.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Köse, N. Girmen, P. ve Anagün, Ş. (2005, Temmuz). *The meta-evaluation of teacher training programs for elementary education Turkey*. Conference Proceedings’nde sunulan bildiri, Gold Coast, Queensland:
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2004). Türkiye’deki yetişkin eğitimi araştırmalarına toplu bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 37(1), 78-97.
- Yılmaz, K., Dedeoğlu-Orhun, B., Kılıç-Şahin, H. ve Bahar, H. Ö. (2010). *Türkiye’de eğitim denetimi alanında bilimsel bilgi üretimi: Eğitim dergileri ve bilimsel toplantılar örneği*. II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi’nde sunulan bildiri, Kütahya.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2012). An examination of articles published on preschool education in Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*. Special Issue, 3227-3241.
- Yüksel, İ ve Akın, Z. (2013). Öğrenci başarısını belirleme sınavının (öbbs) öğrenci değerlendirme standartları kapsamında değerlendirilmesi: Bir meta değerlendirme araştırması. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 473-495.
- Zuber-Skerritt, O. (1996). *Action research for change and development*. Aldershot: Gower.
- Zuber-Skerritt, O. (2007). The quality of an action research thesis in the social sciences. *Australia Quality Assurance in Education*, 15 (4), 413-436.

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Meta Değerlendirme Kontrol Listesi	123
EK 2	Eylem Araştırması Gözlem Formu	127
EK 3	Eylem Araştırması Gözlem Formu	127
EK 4	Meta- Değerlendirme Kapsamında İncelenen Tezler	129
EK 5	Eylem Araştırmasında Hazırlanan Proje Başvuru Metni	165



EK-1

Meta- Değerlendirme Kontrol Listesi

Dosya adı:

Tez yılı:

Tez alanı:

Üniversitesi:

Türü:

Yüksek Lisans

Doktora.....

Madde No	Kriter	Açıklama	Anahtar kelime	Evet	Hayır/ Bulgu yok
1	Araştırma otantik içerikte ve doğal ortamda yapıldı mı?	Eylem araştırmasının kurgusunun doğal sınıf/ okul ortamında veya çalışmanın doğasına uygun oluşturulan bir ortamda yapılması			
2	Tek bir vaka veya çoklu vaka seçimi nedenleri açıklandı mı?	Üzerinde çalışılacak vaka ya da vakaların seçim nedenlerinin açıklanıp açıklanmadığı,			
3	Çalışma grubu açıklanmış mı?	Araştırmanın çalışma grubu, eylemi etkileyecek bütün özellikleri ile açıklanmış mı?			
4	Kaynakların, araştırmacıların, verilerin, veri analizi ve teorilerin çeşitlenmesi yapılmış mı?	Farklı veri toplama araçlarının kullanılması, farklı veri analizi yöntemlerinin kullanılması, araştırma konusunda farklı teorilerin ve bakış açılarının açıklanması.			
5	Veri toplama araçları ayrıntılı olarak açıklanmış mıdır?	Veri toplama araçlarının uyarlama ve geliştirilme süreçlerinin açıklanması			

6	Süreç iyi dökümente edilmiş, detaylı olarak açıklanmış ve araştırma adımları anlaşılır şekilde gösterilmiş midir?	Eylem araştırmasında yapılan uygulamaların aşamalı olarak anlatılması	Eylem planı		
7	Müdahale esnasında karşılaşılan sorunları tanımlamakta ve devamlı öğrenmeye yol açacak şekilde nasıl atlatıldığı açıklanmış mıdır?	Uygulama esnasında karşılaşılan sorunlar, bunlara araştırmacı/uygulayıcının cevabı, öğrencilerin bu cevaba dönütleri	Sorun, problem, karşılaşılan sorun, zorluk		
8	Çalışma araştırmayla ilgili bütün taraflarla iş birliği içerisinde mi gerçekleştirildi?	Araştırma sürecinde okul öğretmenleri, veli, yöneticiler, farklı sınıflar gibi çalışmaya paydaş olabilecek diğer gruplar sürece dahil edildi mi?			
9	Süreçte bütün katılımcılara etik ve adil davranıldı mı?	Eylem araştırmasında alınan etik önlemler açıklandı mı?	Etik		
10	Araştırma bulguları ve sonuçları daha sonra katılımcılarla paylaşıldı mı?	Araştırmanın bulguları ve bulgulardan alınan sonuçların katılımcılarla araştırma sonunda paylaşılması, nitel verilerle ilgili katılımcı teyidinin alınması	Toplantı, katılımcı raporu, katılımcı teyidi, onayı		
11	Eylem araştırması belirlenen soruna bir çözüm getirdi mi?	Araştırmanın ilgi üretimine katkı sağlaması, araştırmanın sorun oluşturan olguyu ortadan kaldırması,	Sonuç kısmında yer alan olumlu ifadeler		
12	Araştırmada uygulanan yöntem ve yaklaşım diğer başka araştırmaların devamı niteliğinde mi?	Uygulanan yöntem ve yaklaşımın arka planının açıklanması, ilgili araştırmalarla desteklenmesi	İlgili araştırmalar bölümü		
13	Araştırmacı, eylem araştırması sürecinde farklı araştırmacılardan destek aldı	Birden fazla uygulayıcının olması, öğretmen ve			

	mi?	araştırmacının çalışmada farklı kişiler olması, eylem araştırması sürecinde aktif olarak uzman desteğinin alınması			
14	Başka araştırmacılar sürece okuyucu ve eleştirici olarak dahil edildi mi?	Veri toplama araçlarının geliştirilmesi, veri toplama işleminin yapılması ve veri analizi aşamalarında uzman desteği alınması	Uzman, uzman görüşü		
15	Araştırma ortamı ayrıntılı olarak açıklandı mı	Araştırmanın uygulandığı ortamın, araştırmayı etkileyebilecek faktörler dikkate alınarak açıklanması	Ortam, okul, sınıf, çevre		
16	Araştırmacı kendi rolünü ve farklı uygulayıcıların rolünü açıkladı?	Araştırmacı, uygulayıcı ve öğretmenin rollerinin açıklanması	Araştırmacının rolü		
17	Katılımcılara araştırma öncesi ve sonrasında ölçme ve değerlendirme çalışması yapıldı mı?	Katılımcıların süreç içerisinde gelişmelerinin izlenmesi amacıyla araştırma öncesi ve sonrasında ölçme ve değerlendirme çalışmasının yapılması	Ön test, son test, ön görüşme, son görüşme		
18	Eylem araştırması öncesinde herhangi bir pilot uygulama yapıldı mı?	Yaşanabilecek aksaklıkların uygulanmasını engellemek amacıyla pilot uygulamanın yapılması	Pilot çalışma, pilot uygulama		
19	Geçerlik komitesi oluşturuldu mu?	Geçerlik komitesi oluşturularak araştırmanın geçerliğinin artırılması	Geçerlik komitesi		
20	Problemin belirlenmesi amacıyla ön bir çalışma	Problemin belirlenmesi amacıyla ön bir	Araştırma probleminin		

	gerçekleştirildi mi?	araştırmanın, anket ve görüşme vb. yöntemlerle belirlenmesi	belirlenmesi		
21	Araştırmacı kendi deneyimlerini, duygularını ve tecrübelerini eylem araştırması boyunca aktardı mı?	Araştırmacının çalışmaya yönelik duygu ve düşünceleri ile deneyimlerini aktarması	Araştırmacı günlüğü, alan notları		
22	Araştırmada farklı kodlayıcılar yer aldı mı?	Kodlayıcı çeşitliği sağlanması amacıyla farklı kodlayıcıların kullanılması	Kodlayıcı, kodlayıcılar arası uyum		

EK-2

Eylem Araştırması Gözlem Formu

Gözlem tarihi:

Gözlenen Oturum:

Katılımcılar:

		1	2	3	4	5
1	Açıklanan program konusuna hazırlıklıdır.					
2	Fikirlerini rahatça sunabilmektedirler.					
3	Ortak metne katkı yapmaya isteklidirler.					
4	Konuşulan konuları anladıklarına dair jest ve mimik sergilediler.					
5	Konu ile ilgili fikir yürütebilmektedirler.					
6	Ders süresince ilgilerini kaybetmemişlerdir.					
7	Derse zamanında katılmış ve sonuna kadar kalmışlardır.					
8	İletişime açık ve olumlu tutum içerisindedirler					

Araştırmacı:

		1	2	3	4	5
1	Konusuna hâkim ve hazırlıklıdır.					
2	Katılımcıların görüşlerini almaktadır.					
3	İşbirlikli yazma işlemini iyi yönetebilmektedir.					
4	Uzaktan eğitim programına hakimdir.					
5	Somut / uygulamadan örnekler verebilmektedir.					

EK-3

Eylem Araştırması Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formları

Görüşme öncesi

1. Ulusal ve uluslararası projeler ile ilgili olarak daha önce ne gibi deneyimleriniz bulunmaktadır.
2. Sizce proje çalışmaları eğitim alanına ne gibi katkılar sağlar.
3. Sizce iyi bir projede ne gibi özellikler bulunmalıdır?
4. Proje yazarken bir öğretmenin en çok zorlandığı konu/husus sizce nedir?
5. Şu ana kadar aldığınız hizmet içi kurslarda gördüğünüz eksiklikler ve iyi uygulamalar nelerdir?
6. Sizce "ortak kurgu ile metin yazma" ne anlama gelmektedir?
7. Bu atölyeden beklentileriniz nelerdir?
8. Sizce proje yazarken bireysel çalışmak mı yoksa ekip çalışması mı daha iyi sonuç verir?

Görüşme sonrası

1. Zoom üzerinden katıldığınız derslerin size ne gibi bir katkısı oldu?
2. Bu eğitimlerin proje yazma dili konusunda size ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?
3. Bu eğitimlerin proje mantığı ile ilgili size ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?
4. Dersler esnasında diğer katılımcılardan herhangi bir şey öğrendiniz mi? Eğer cevabınız evet ise açıklayınız
5. Sizce küçük gruplarla bu şekilde hizmet içi eğitim verilebilir mi?
6. Bu eğitimin geliştirilmesi için neleri önerirsiniz?
7. Sizce koordinatör olarak araştırmacı görevini nasıl yerine getirdi?
8. Dersler esnasında sizin sürece katkınız ne şekilde oldu?
9. Sizce benzeri eğitimler yüzyüze mi yoksa zoom benzeri programlar üzerinden mi daha etkin şekilde verilebilir? Kıyaslayınız.
10. Bu eğitim sizi proje yazma konusunda motive etti mi?
11. Bu eğitimin sizin gelişiminize proje süreci ile ilgili ne gibi faydaları oldu? Sürecin hangi aşaması konusunda en çok bilgilendiğinizi düşünüyorsunuz?

EK-4

Meta- Değerlendirme Kapsamında İncelenen Tezler

- Acar, A. K. (2019). *Eğitiminde kullanılabilirliğine yönelik öğretim programı önerisi: Mıdı piyano laboratuvar uygulamaları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Adıgüzel, M. (2019). *Biyoloji öğretmen adaylarının kavram yanılgılarının belirlenmesi ve giderilmesi üzerine bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Adıyaman, D. (2019). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin cebirsel akıl yürütme becerilerini destekleyen öğrenme ortamından yansımalar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Ağsu, M. (2019). *Fakülte okul işbirliğinde geliştirilen mesleki öğrenme topluluğunun öğretmenlerin mesleki becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Akay, E. (2016). *Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimciye yönelik mentörlük sürecinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akbayrak, K. (2019). *Özel yetenekli ilkokul 4. sınıf öğrencilerine yaratıcı drama yöntemiyle girişimcilik becerisi kazandırılması üzerine bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Akdemir, S. (2019). *İlkokul dördüncü sınıfta felsefe temelli çocuk kitapları yoluyla değerler eğitimine ilişkin bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Akdemir, Z. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğretmen ve öğrencilere etkisi: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Akdeniz, C. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin hayal gücüne yönelik bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Akdeniz, H. (2020). *Bilsem öğrencilerinin biyoloji dersini öğrenirken kullandıkları zihin alışkanlıklarının gelişimi üzerine eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akın Demircan, Z. (2018). *Entegre Program Modeline Göre Ders Tasarımı* (Yayınlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

- Akıncı, B. (2018). *Etwinning proje uygulamalarının öğrencilerin yabancı dil becerileri ile öğretmenlik mesleki gelişimine katkısı (bir eylem araştırması)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Akpınar, B. (2019). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık ile ilgili kavram yanlışlarının incelenmesi ve giderilmesi: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aksoy, M. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf içi iletişim ve etkileşimin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Akşit, İ. (2016). *7. sınıf sosyal bilgiler dersi türk tarihinde yolculuk ünitesinde geçen bazı kavramların öğrenilmesi sürecinde karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve çözümüne yönelik bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Aktaş, H. (2020). *Doğa tecrübesinin lisans düzeyi resim eğitiminde tatbik edilmesi ve etkilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aktaşlı, İ. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde bilinçli tüketicilik eğitime ilişkin bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Akyürek, T. (2019). *Artistik anatomi uygulamalarının görsel sanatlar eğitiminde yeri ve önemi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Al, S. (2016). *Müzikal zekâ temelinde çoklu zekâ etkinliklerini sosyal bilgiler dersinde uygulamak: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Alıcı, C. E. (2018). *Okul öncesi dönemde tersine kaynaştırma gruplarında yer alan cerebral palsy'li çocukların ince motor becerilerinin oyunla desteklenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Alkan, H. (2017). *Eş zamansız çevrimiçi öğrenme yoluyla ingilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Altıntaş, İ. N. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık kazanımları: eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Altun, B. (2019). *Sürdürülebilir öğretmen gelişimi: mesleki öğrenme toplulukları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Altunbaş Yavuz, S. (2016). *Okuma yazma güçlüklerini gidermede orton-gillingham yaklaşımının etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Altuntop, P. (2019). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmak için bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Arkan Sezgin, K. (2019). *İlkokul 3. sınıf öğrencileri için geliştirilen düşünme becerileri programı'nın etkililiğinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Arslan, S. (2020). *Türkçe eğitiminde metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimi: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Aslan, L. (2016). *Çağdaş sanatta zıtlık kavramının fakülte ölçekli sanat eğitimine yansması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aslan Altan, B. (2019). *Okula dayalı ekstra program etkinliklerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Aşk, Z. A. (2016). *Matematik dersinde otantik görev odaklı öğrenme süreçlerinin incelenmesi: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Aşıkcan, M. (2019). *Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Atabay, E. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarına oyunlaştırma ile algoritma eğitimi verilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Atabey, N. (2016). *Sosyobilimsel konu temelli bir ünitenin geliştirilmesi: 7. sınıf öğrencilerinin alan bilgisi ve argümantasyon yetenekleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Atak, Z. (2019). *Kaynaştırma öğrencilerinin okuma-yazma eğitiminde oyunlaştırma: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Ayantaş, T. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek bilgisi yeterliklerinin geliştirilmesinde ders imecesi uygulaması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aycan, A. (2019). *Problématique d'évaluation numérique en didactique de langue étrangère* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aydemir, D. (2019). *Okul öncesi eğitimde çocukların yaratıcı hayal gücü gelişimini etkileyen faktörler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Aydemir, N. (2019). *Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde deyim ve atasözlerinin bağlamdan anlamaya dönük video destekli öğretimi: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Aydın, K. (2019). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okul sorumluluklarını geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Aydoğan, O. (2020). *Eğitsel bilgisayar oyun destekli tarih öğretiminin öğrencilerin kronolojik düşünme ve mekân algılama becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ayık Şora, E. (2020). *Learning communities in homework practices: an action research in an 8th grade efl classroom* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara
- Aykırı, K. (2019). *Topluma hizmet ederek öğrenme deneyimlerinin diğerkâmlık değeri ve sosyal problem çözme becerisi açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ayvaz, Ü. (2019). *Problem kurma temelli etkinliklerle özel yetenekli öğrencilerin matematiksel yaratıcılıklarının geliştirilmesi üzerine bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ayyıldız, E. B. (2019). *Gitara uyarlanan okul şarkılarının müzik derslerinde kullanılabilirliği: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Baki Pala, Ç. (2020). *Tartışmalı ve hassas konuların sosyal bilgiler öğretimi bağlamında incelenmesi: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bal, M. (2016). *Popüler kültür metinlerinin ana dili kullanımı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Bal, Ö. (2019). *Hayat bilgisi dersi değer eğitiminde örnek olay yöntemi: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Balaban, H.A. (2019). *İngilizce konuşma becerilerini geliştirmede yaratıcı drama: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Balıkçioğlu, G. (2018). *A study of the needs analysis of english preparatory class students at university level and the evaluation of readymade and non-readymade teaching materials* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Barutçu, T. (2017). *Beklenti-değer temelli öğretimde yazma becerileri ve motivasyon ilişkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baş, Ş. (2018). *Sanatsal yaratım sürecinde scamper tekniğinin kullanılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). 19 Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Başar, G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersinde gerçekleştirdikleri görsel kültür çalışmaları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Başaran, M. (2018). *Okul öncesi eğitimde stem yaklaşımının uygulanabilirliği (eylem araştırması)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Başarır, F. (2018). *Tema-temelli yaklaşıma dayalı ingilizce öğretimiyle öğrencilerin dil becerilerini ve küresel konulara ilişkin farkındalıklarını geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bayar, M. F. (2017). *7e öğrenme modelinin 8. sınıf fen ve teknoloji dersi “doğal süreçler” ünitesinde öğrencilerin akademik başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Bayırlı, H. (2018). *Hayat bilgisi dersi bağlamında değerler eğitimi: aile birliğine önem verme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Bayraktar, F. (2020). *5. Sınıf Yüzdele Konusunun Probleme Dayalı Öğretiminin Apos Teorisi ile İncelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Bayram, Y. T. (2019). *Oyunlaştırılmış Yaratıcı Etkinlikler ile İşlenen Sosyal Bilgiler Derslerinin Öğrenci Ürün ve Görüşlerine Göre İncelenmesi Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Bekret, D. (2019). *Kanıt Temelli Güncel Olayların Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanımına Yönelik Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bezen, S. (2019). *Dalgalar Konusunun Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımı ile Desteklenen 5e Öğrenme Modeline Göre İşlenmesi: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Biçer, S. (2019). *9. sınıf öğrencilerinin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Biter, M. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunlarla değerler eğitimi: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Bilgiç, S. (2018). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler derslerinde kanıt temelli öğrenmeye ilişkin bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Bodur, N. C. (2019). *Özel yetenekli 5. sınıf öğrencileri için öğrenci seçimine dayalı bir modül serisi geliştirme çalışması: bilim ve mühendislik uygulamaları temelli etkinlik atölyeleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Bolat, Y. (2016). *Kavram temelli disiplinler arası yaklaşıma göre tasarlanan ünitenin otantik değerlendirmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Boldan, M. N. (2019). *Study on foreign language speaking anxiety of pre-service elt teachers* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Boncukçu, B. (2020). *İlkokul 3.sınıf öğrencilerinin bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde bilgisayarsız etkinlikler ile yaşantıları: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Boyraz, C. (2019). *İlkokulda çocuklarla felsefe uygulamaları: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bozan, M.A. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin stem odaklı mesleki gelişim süreçleri: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi: Eskişehir.
- Bozkurt, M. (2019). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin çok yönlü desteklenmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Bozkuş, F. (2020). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğrencilerin matematiksel düşüncelerini fark etme becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Bozkuş, K. (2018). *Öğretmenlerin mesleki gelişiminde dinamik yaklaşımın uygulanması: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bulut, R. (2019). *Oran-orantı konusunun öğretiminde ters yüz sınıf modelinin etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi: Erzincan.
- Bülbül Hüner, S. (2018). *Sokratik sorgulama temeli etkinliklerin hayat bilgisi dersinde başarı ve kalıcılığa etkisinin incelenmesi: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa: İstanbul.
- Bülbül, H. N. (2019). *Kavram yanlışlarını gidermeye yönelik bilimsel tartışma odaklı etkinliklerin uygulanması: maddenin değişimi ünitesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi: Rize.
- Büyükköse, D. (2019). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde dil ve konuşma terapisi hizmetinin sunulma süreci: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Büyüktokatlı, N. (2018). *Çocuk programları ve dergileriyle dördüncü sınıf öğrencilerinin proje tabanlı öğrenme becerilerinin geliştirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Can Korkmaz, Ş. (2018). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi: ekonomi odaklı etkinlikler bağlamında bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi: Sakarya.
- Cesur, F. (2020). *İlkokul birinci sınıf hayat bilgisi dersinde oyun tabanlı öğretimle öğrencilerin güvenlik kurallarına uyma becerilerinin geliştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yozgat Bozok Üniversitesi, Yozgat.
- Ceyhan, N. (2016). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının yapılandırmacı kurama dayalı öğretim uygulamalarının analizi ve geliştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Ceylan, Ö. (2019). *Stem odaklı matematik uygulamalarının 11. sınıf öğrencilerinin matematik tutum ve bilgileri üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Ceylan, V. K. (2020). *Senaryo temelli scratch öğretim programının öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerine, problem çözme ve programlama ünitesi erişilerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Coşkun, L. (2018). *İlkokul 4. sınıflarda fen bilimleri dersinin araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımıyla işlenmesi: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Çağlar Kabacık, S. (2016). *Anasınıfına devam eden çocukların sebzelere ilişkin tutumlarının incelenmesi: proje etkinlikleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi: Adana.
- Çakan, Ü. (2019). *Türk dili ve edebiyatı dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanımına ilişkin bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Çakar, S. (2018). *5e öğrenme modelinin 8. sınıf öğrencilerinin üçgenlerde eşlik ve benzerlik kavramlarını oluşturma sürecine etkisi: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Çakır Elbir, B. (2020). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere eğitsel oyuncak ve oyun yöntemi ile 18 elementin sembolleriyle öğretimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Çakıroğlu, E. (2020). *Temel tasarım derslerinde kavram temelli uygulamalara ilişkin bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Çakmak Güler, Z. (2018). *Matematik öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme süreçlerinin bilişsel açıdan incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çakmak, Ü. (2019). *5. sınıf düzeyinde hazırlanan değer eğitimi etkinliklerinin uygulanabilirliği ve başarısı üzerine bir durum çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çarıkçı, S. (2019). *Çocuk Hakları Eğitimi Programı'nın ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk hakları tutum ve farkındalıklarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çarkıt, C. (2018). *Ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel dinleme/izleme uygulamaları üzerine bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Çavuldur, Z. L. (2018). *Geri dönüşümlü kâğıt hamurunun görsel sanatlar eğitiminde kullanımı ve çevre eğitime yönelik katkıları: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Çavuş, E. İ. (2019). *Özel eğitim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çaylı, C. (2020). *Ortaokul Türkçe derslerinde öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesi ve gelişim durumlarının belirlenmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Çelebi Esmer, E. (2019). *İlkokul öğrencilerinin anlama ve anlatma becerilerinin hikâye anlatıcılığı yolu ile geliştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çelen, F. K. (2018). *Öğretmenlere yönelik üstbilişsel stratejilere dayalı çevrimiçi mesleki gelişim uygulamasının geliştirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çelikkol, Ö. (2016). *7. sınıf öğrencilerine cebirsel sözel problemlerde matematiksel modelleme uygulaması: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Çeper, E. N. (2019). *Tematik öğretim yaklaşımıyla ilkokul birinci sınıf öğrencilerinde çevresel farkındalık geliştirme eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Çetinkaya, C. (2019). *Sosyal bilgiler dersinin yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesi: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

- Çetintaş, H. (2019). *Tübitak ortaokul öğrencileri araştırma projelerinin bilimsel danışmanlık süreci yönetimi: fen bilimleri örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Çığır, E. (2016). *Görsel sanatlar öğretimine yönelik sosyal ağ odaklı görsel kültür uygulamalarının incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çınar, S. (2017). *Etkinlik temelli alan gezilerinin öğrenci başarısı ve tarihsel beceriler üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi: Tokat.
- Çiçek, S. C. (2020). *Farklı algısal öğrenme stiline sahip ortaokul öğrencilerinin tam sayılara ilişkin kavram yanlışlarının giderilmesinde bilgisayar destekli matematik öğretiminin rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Çitil, M. (2016). *Davranışsal destek temelli problem davranışları önleyici sınıf yönetimi uygulamaları: eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çiviler, M. (2019). *Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirme: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çoban, M. (2019). *Integration of biomimicry into science education* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Çanakkale.
- Çubukluöz, Ö. (2019). *6. Sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki öğrenme zorluklarının scratch programıyla tasarlanan matematiksel oyunlarla giderilmesi: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Değirmenci, N. (2020). *Sosyal bilgiler öğretim programına yönelik mobil artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğretmen adaylarıyla geliştirilmesi: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Demir, O. (2018). *Ismayıl hakkı baltacıoğlu'nun eğitim ilkeleri bağlamında endüstriyel kontrol ve arıza analizi dersinin düzenlenmesi ve değerlendirilmesi: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Demir, Ö. (2018). *5e öğrenme modeli ile 7. sınıf öğrencilerinin dönüşüm geometrisi başarı ve van hiele dönüşüm geometrisi düşünme düzeylerinin gelişimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Demirci, E. (2019). *The effectiveness of storytelling on environmental knowledge of fifth grade students* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Çanakkale.

- Demirtaş Nemli, B. (2018). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel karar verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir model uygulaması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Deniz, E. (2020). *Coğrafya orta öğretim programının üstün yetenekli eğitim-öğretim programı becerileri açısından değerlendirilmesi ve beceri geliştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dikmen, N. (2019). *Çocukların okuma becerileri, motivasyonu ve tutumlarının şiiirsel anlatıma dayalı eserlerle geliştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Diktaş, Z. (2020). *Nene Hatun İlkokulu'nda bir eylem araştırması -swot analizi-* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Dinçer, N. (2017). *Güzel sanatlar eğitiminde kinetik tipografi öğretimine yönelik eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Doğan, C. (2016). *Promoting Continuous professional development for english language instructors within a higher education context* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi: Adana.
- Doğan, C. (2019). *Reaps modelinin ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarısına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Doğan, M. (2019). *Hikâye Destekli Sosyal Bilgiler Öğretiminin 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Doğan, S. (2018). *Bir Öğretmenin Okul Öncesi Dönemdeki İşitme Kayıplı Bir Çocukla Kitap Okuma Uygulamalarının İncelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Doğanay, A. (2019). *Hayat Bilgisi Derslerinde Görsel Öyküler Aracılığıyla Empatiyi Geliştirmek: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Doksanoğlu, A. (2020). *Güzel Sanatlar Eğitiminde Monobaskı Tekniğinin Etkin Öğrenme ve Mesleki Beceri Bağlamında Öğretmen Adaylarına Kazanımları: Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dolanbay, H. (2018). *Medya okuryazarlığı eğitimi modeli* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Duman Yegen, G. (2019). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin yaratıcı drama yöntemiyle geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

- Duran, C. (2020). *Birleştirilmiş sınıflı ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin türkçe dersinde konuşma becerilerinin karikatürler yoluyla geliştirilmesi: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Efe, P. (2017). *İlkokul 4. sınıfta türkçe ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerinde eleştirel pedagoji uygulamaları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Ekinci, Z. (2018). *İşbirlikli yazma etkinliklerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ekmekçi, V. (2017). *Yabancılar Türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık öğretimine yönelik bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Er Türküresin, H. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan bir karakter eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dumlupınar Üniversitesi: Kütahya.
- Erdem, A. (2020). *Metin seslendirme çalışmalarının konuşma becerisinin dış yapı unsurlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Erdem, E. A. (2019). *Etkinlik temelli öğretim yaklaşımıyla okul öncesi öğrencilerinde çevresel farkındalık geliştirme eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Erdem, S. (2019). *Tarih Eğitiminde dijital oyunların kullanılması: civilization vı örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Erdoğan, E. (2018). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanımı* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan, M. (2019). *Görsel sanatlar eğitiminde mitolojik öykü temalı hareketli (pop up) kitapların kullanımı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Erdoğan, E. (2020). *Açık ve uzaktan öğrenmede bulut tabanlı ve iş birliğine açık e-kitapların etkileşim boyutunun incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Erikan, D. (2020). *Sanat eğitiminde görsel kültür kullanımı ve sürdürülebilir kalkınma eğitimi bağlamında bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Erkök, Z. (2019). *Artikülasyon güçlüğü yaşayan bir ilkokul birinci sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

- Eroğlu, D. (2016). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin tahmini öğrenme yollarına dayalı öğretimlerindeki pedagojik yollarının desteklenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ertürk, E. B. (2019). *Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde Allah'a iman penceresinden değerler eğitimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Esen, H. (2019). *Çevreye yönelik farkındalık geliştirmede fabl kullanımına örnek bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Eti, İ. (2016). *Okul öncesi eğitimde sorgulama temelli fen etkinliklerinin geliştirilmesine yönelik eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi: Adana.
- Geç, H. E. (2020). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere uygulanan erken çocukluk döneminde özel eğitim programının etkililiği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Gerek, A. (2018). *İşitme kayıplı bir çocuğun okul öncesi dönemde okumaya hazırlık becerilerinin paylaşılan okuma etkinliği ile desteklenme sürecinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gevrek, İ. (2018). *Hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin tekrarlı ve renkli metinlerle okuma yöntemiyle geliştirilmesi: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Girgin, P. (2020). *An action research: efl students' perceptions and motivations towards flipped classroom and web 2.0 technology* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Göfner, B. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gökdemir, S. (2019). *7. sınıf sosyal bilgiler dersinde türkülerle değerler eğitimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Göktürk, Ö. (2019). *Yaratıcı drama etkinliklerinin İngilizce konuşma becerisine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Gönülcü, K. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde öğrencilere mini şirketler kurmaları yoluyla girişimcilik becerisinin kazandırılması: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

- Görücü, H. T. (2018). *Öğrenci öğretmen etkileşimine dayalı okuma etkinliklerinin duyuşsal okuma becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Gül, M. (2019). *Okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 4.sınıf öğrencisinin öğrenme stiline uygun zenginleştirilmiş öğretim yöntemleriyle okuma güçlüğüünün giderilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Güler, D. (2018). *Psikolojik danışman adaylarının öz-bakım davranışlarını geliştirmek amacıyla “psikolojik danışmanlarda öz-bakım” dersinin tasarlanması ve uygulanması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Güler, K. (2019). *6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin üstbilişsel becerilerinin geliştirilmesi: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güler, M. (2020). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki konuşma dili unsurlarının giderilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Gündüz, Ç. (2017). *Kimyasal denge ve mikro dünyasının öğrenilmesine yönelik argümantasyona dayalı materyal geliştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Güneş, G. (2018). *Erken çocukluk eğitiminde pedagojik dokümantasyonun aile katılımına katkısının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, S. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemiyle tarihsel empati becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlik temelli bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Güngör Akgün, Ö. (2018). *Yaşamımızdaki elektrikli araçlar ünitesine yönelik araştırma sorgulama yaklaşımına uygun rehber materyal geliştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Güngör H. (2019). *Bir okul öncesi eğitim kurumunda ekolojik ayak izi uygulamaları ile sürdürülebilir yaşam fırsatlarının geliştirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Gür, S. (2019). *İstanbul ili trafik sıkışıklığı ve park probleminin fizik dersleri bağlamında işbirlikli problem çözme sürecinde incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gürel, A. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyimlerin metinleştirilerek öğretimi: C1 seviyesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.

- Gürkan, E. (2019). *Sınıf dışı öğrenme ortamlarında farklılaştırılmış öğretime yönelik bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Gürkan Şenyavaş, T. (2018). *Görsel sanatlar eğitimcisi yetiştirmede bir yöntem olarak yaratıcı drama: eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.
- Gürsoylar, G. (2019). *Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersi kültür ve miras öğrenme alanının öğretiminde tarihsel empatinin kullanılması: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güvenç, İ. M. (2020). *Bir lisedeki Türk ve Suriyeli öğrencilerin bütünleştirme kapsamında akran etkileşimlerinin iyileştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Güzel Candan, D. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitiminde öğrenme yörüngeleri modeli ile bir program geliştirme uygulaması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Hamzaçebi, B. (2020). *Ortaöğretim matematik dersinde estetik süreç yaklaşımına uygun düzenlenen öğretim sürecinden yansımalar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Hareket, E. (2018). *Eğitim hukuku bağlamında çocuk hakları eğitimi: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hoşcan Gökber, C. (2020). *Çalgı eğitimine yönelik öğrenme stratejilerine dayalı program tasarısının hazırlanması ve uygulanması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.
- Hür, C. (2019). *Üstün- özel yetenekli çocuklara yönelik görsel sanatlar eğitiminde atık malzeme kullanımı (Manisa İli Bilsem Örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eskişehir.
- İlman, M. (2018). *İngilizce dersinde basamaklı öğretim programına ilişkin bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Irgatoğlu, A. (2017). *An analysis into teacher self-development models in one-year preparatory schools of private universities in ankara* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara.
- İlter, O. (2020). *A flipped learning syllabus for teaching english for specific purposes: an action research study* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- İrven, Ö. (2017). *Sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel süreç beceri düzeyleri ve bu becerilerin derslerine entegreleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi: Muğla.

- İstel, Ç. (2018). *İşitme engelli gençlere uygulanan yapı bilgisi dersinin öğretim sürecinin incelenmesi: eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.
- İşçi, G. (2016). *Ortaöğretim matematik derslerinde tablet pc kullanımı ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kaba, E. (2019). *Uzaktan eğitimde asenkron etkileşimi artıran faktörler: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kabay, F. N. (2020). *Çok dilli ve çok kültürlü sınıflarda edebî metinlerin aracılık etkinlikleri ve stratejileri ile öğretimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kadagöl, E. (2018). *Somut materyal kullanımının 8.sınıf öğrencilerinin zihinde döndürme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi: Eskişehir.
- Kahraman, İ (2016). *Sosyal sermayeyi geliştirmeye yönelik etkinliklerin öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kahraman Güvenç, B. (2019). *Maxine greene'in eğitimde estetik bakış açısıyla 6. sınıf görsel sanatlar eğitiminde estetik sorgulama: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kalçık, F. (2018). *Öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımının fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi: Bartın.
- Kanatlı Öztürk, F. (2018). *Çokkültürlü eğitim çerçevesinde hazırlanan etkinliklerle farklılıklara saygı değeri ve araştırma becerisi geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kanbur, S. (2016). *Organik kimya öğretiminde ters-yüz sınıf modelinin uygulanması: Bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Kanmaz, T. (2017). *Hareketli oyun eğitim programının okul öncesi kaynaştırma eğitimi alan ortopedik engelli çocukların kaba motor becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaplan, K. (2020). *Ortaokul Türkçe derslerinde karikatür okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Ankara.

- Kar, T. (2020). *Ses eğitiminde bedensel farkındalık ve devinimsel ses egzersizlerinin kullanımı: eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kara, K. (2016). *Fen bilimleri dersinde etkili öğretim stratejilerinin etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kara, K. (2019). *Araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının kimya öğretmen adaylarının öğrenme öğretme anlayışlarına ve öğretim tasarım becerilerine etkisi: Bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kara, S. (2019). *Sözlü tarih yönteminin ortaöğretim öğrencilerinin tarih algısı üzerindeki yansımaları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karaçalı Taze, H. (2018). *Toplumsal cinsiyet perspektifinden bir sosyal bilgiler ünitesi tasarımı ve öğretimi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karadağ, B. F. (2017). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin anlama-anlatma becerilerine yönelik bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Karademir, Y. (2016). *Sıcaklık ölçümünden yola çıkarak sıcaklık kavramının sorgulanması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Karadeniz, H. (2019). *Beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde misafirperverlik değerindeki değişim ve sürekliliğe ilişkin değerlendirmeleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Karagöz, M. (2018). *Türk ve dünya klasikleriyle yapılandırılmış dil ve edebiyat öğretimi tasarısı: okulöncesinden yükseköğretime (Bir Eylem Araştırması)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karakaş, E. (2019). *İlköğretim matematik dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun düzenlenen öğretim sürecinden yansımalar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Karakaş, M. (2019). *Tess-India açık eğitim kaynaklarından faydalanılarak oluşturulan etkinliklerin cebir öğretimine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Karakaş, T. (2019). *Ortaokul 6. sınıf görsel sanatlar dersi kapsamında kendini ifade edebilme ve girişimcilik yeteneğinin geliştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Karakuş, F. (2019). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersine yönelik öğretim programı geliştirme çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karakuş, G. (2020). *İşbirlikli problem çözme öğretim programı tasarısının hazırlanması ve uygulanması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Karaman, B. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin sosyal bilgiler 7. sınıf yaşıyan demokrasi ünitesinde uygulanması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Karaoğlu Bircan, Ç. (2020). *Sprachlernberatung In Der Deutschlehrerausbildung Schreiben Im Fokus* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Karataş, A. (2019). *İlkokulda yazma güçlüğünün giderilmesi: Eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Kardaş, M. (2019). *Freyer Modeline Dayalı Ders Planının Küresel İklim Değişikliğinin Kavramsallaştırılması Sürecine Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Karataş, Y. (2020). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Hikâye Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Kartal, P. B. (2019). *İlköğretim Matematik Eğitiminde Origami Destekli Rehberli Sorgulamaya Dayalı Öğretimin Öğrenme Sürecine Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). 19 Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Kaşdemir, B. (2020). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuduğunu Anlama Becerisinin Tahmin-İnceleme-Özetleme Örgütlenme- Değerlendirme (TİÖD) Okuduğunu Anlama Stratejisi ile Geliştirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Kaya, A. (2018). *Teaching Functions To 9th Grade Students Using Realistic Mathematics Education Approach: An Action Research* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Boğaziçi.
- Kaya, İ. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişimsel Yaklaşımın A1-A2 Seviyesinde Konuşma Becerisinde Kullanımı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Kaya, M. F. (2018). *4. Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Tersyüz Sınıf Modelinin Uygulanması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

- Kaya, N. B. (2020). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Çocuklar İçin Felsefe: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya Tekli, G. (2020). *Kimya Öğretmen Adaylarının Yeiil Kimya Konusundaki Görüşlerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Kayalı, D. (2019). *Dijital Öyküleme Yöntemi Aracılığıyla 6. Sınıf Öğrencilerinin Tasarım Odaklı Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Kaygısız, N. (2019). *Tarihsel Empati Etkinlikleriyle İşlenen Sosyal Bilgiler Derslerinin Öğrenci Ürün ve Görüşlerine Göre İncelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Keklik, N. (2019). *Madde ve Özellikleri Konusunda Uygulanan Bilimin Doğası Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Bilimin Doğası Algılarına Etkisinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Keskin, M. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeylerini Azaltmak İçin Gerçek Sınıf ve Okul Ortamında Bir Uygulama* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Keskin, M. (2019). *Öğrencilerin Harita Becerilerinin Hikâye Haritalarının Kullanımı Yoluyla Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Keysan, İ. A. (2020). *A Study On The Phonological Awareness Skills Of Young Learners Of English In An EFL Context* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kılıç, E. (2020). *8.Sınıf Öğrencilerinin Kavram Karikatürü Etkinlikleri ile Dönüşüm Geometrisi Konusundaki Öğrenmelerinin Solo Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Kılıç, F. (2018). *İlkokul 1. Sınıf Velilerine Yönelik Bir Aile Okuryazarlığı Programı Çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kılıç, K. (2020). *Seçmeli Grafik Tasarım Dersi Kapsamında Bilgisayar Desteği ile Resimleme Uygulamalarına Yönelik Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Kırtel, A. (2019). *60-72 Aylık Çocuklara Yönelik Hazırlanmış Sosyo-Kültürel Etkinliklerin Uygulanması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Kıvılcım, H. (2019). *Argümantasyon Etkinliklerinin Bilimin Doğası Algısı Üzerine Etkisine Yönelik Bir Eylem Araştırması: 5. Sınıf Elektrik Devre Elemanları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Koca, A. (2016). *İşitme Kayıplı Çocuğu Olan Bir Ailenin Aile Eğitimi Sürecinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kocadağ, N. G. (2019). *İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Okuduğunu Anlama Becerileri ile Matematik Dersindeki Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Koç, B. (2018). *Diskalkulik Öğrencilere Toplama ve Çıkarma Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Koç, Ş. (2016). *My Journey With Fourth Graders In Search For Raising Interest In English Courses* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Koç Deniz, E. (2019). *Matematik Dersinde Oyun ve Etkinlik Destekli Ters Yüz Sınıf Modelinin Öğrenci Başarısına, Problem Çözme ve Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Koçer, G. B. (2019). *Film Etkinliklerinin Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygısı ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Koçyiğit, Ş. (2019). *Stem Odaklı Öğretim Süreçlerinde Öğrencilerin Matematiksel Muhakeme, Matematiğe Yönelik Tutum ve Özyeterliklerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kol, Ç. (2016). *Kaynaştırma Ortamında Bulunan İşitme Kayıplı Öğrenci İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Sürecinin İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kondal, S. (2019). *The Impact of Learner Strategies on the Development of Oral Proficiency Skills of ELT Prospective Teachers* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Konuk, S. (2017). *İkna Edici Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Köken, C. B. (2020). *Matematik Öğretmeni Adaylarının Geometrik Kavramlara İlişkin Kavram Yanılgılarının veya Hatalarının Dijital Kavram Haritaları ile Giderilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Kökler, S. (2019). *Using Literature Circles In Teaching English To Young Learners* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

- Kösece, P. (2020). Gerçekçi matematik eğitimi yoluyla matematiği gerçek yaşamla ilişkilendirme ve tahmin becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Köseoğlu, M. K. (2016). *Farklılaştırılmış Ev Ödevlerinin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrencilerin Ev Ödevlerine Yönelik Tutumlarına Etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kurban, A. (2018). *Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi ile Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli.
- Kurnaz Yaşar, E. (2019). *Çok Yönlü Gelişimsel Matematik Öğretimi Uygulamalarının Öğretmen ve Öğrencilerin Gelişimine Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Kuruşevik, H. (2020). *Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın Okul Öncesi Dönem Çocuklarının (4-6 Yaş) Duygusal Okuryazarlık Eğitimlerinin de Kullanılması: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kutlucan, E. (2018). *Dijital Öykü Anlatımı ile Verilen Değerler Eğitimine Yönelik Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Küçük, M. (2019). *Görsel İletişim Tasarımı Bağlamında Bilgilendirme Tasarımına İlişkin Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Küpeli, A. E. (2018). *Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Güncel Sanat Yaratım Süreçlerinde Beden Kullanımının Rolü* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kürümlüoğlu, M. (2019). *6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Demokrasinin Serüveni Ünitesindeki Kavram Yanılgılarını Giderme: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- İler, B. (2020). *Learning Through Differentiated Instruction: Action Research In An Academic English Class* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Macpherson, A. (2017). *Assessing International Mindedness In Staff At An Ib Pyp School In Erbil* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Mamık, F. (2020). *Sosyal Bilgiler Dersinde Bir Eğitim ve Öğretim Materyali Olarak Çocuk Dergilerinin Kullanımı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Maşeroğlu, P. (2016). *Tahmin Gözlem Açıklamaya Dayalı Etkinliklerin 8. Sınıf Öğrencilerinin Kimya Kavramlarını Günlük Hayatla İlişkilendirmelerine Etkisinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Mengi, B. (2019). *Matematiksel Modelleme Yaklaşımının Öğretim Ortamında Kullanılmasının 7.Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Ve Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Mengi Us, F. (2019). *Sürdürülebilir Gelişme İçin Çevre Eğitimi Aracılığıyla Ortaokul Öğrencilerinde Çevre Bilinci ve Eleştirel Düşünme Becerisi Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Mete, G. (2016). *Okumaya Adanmışlık Modeli ile 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Okuma Motivasyonlarının Geliştirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Mert, H. (2020). *Sosyal Bilgiler Derslerinde Yeni Bir Bakış “Hafıza Mekânları”* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Mike, M. (2019). *Sosyal Bilgiler Derslerinde Bir Görsel İletişim Aracı Olarak Karikatürlerin Anlam Çözümlemesini Yapma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Moazzezi Fardi Moghaddam, S. (2018). *An Action Research Study: Benefits Of Using Active Learning Strategies And Activities In Speaking Classes* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Mutlu Yıldız, Y. (2017). *Bir Eylem Araştırması: İlkokul 3. Sınıf Müzik Dersi Kazanımlarına Yönelik Şarkı Dağarcığı Oluşturma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Naci, S. (2020). *Uluslararası Bakalorya Programına Göre Yapılandırılmış Sosyal Bilgiler Dersinin Etkin Vatandaşlık Becerisi ve Değerlerinin Gelişimine Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Okandan, K. (2019). *Teacher To Researcher: Reflections On Drama As Extracurricular Activity And Speaking Anxiety* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Oktay, E. S. (2016). *Integrating Comics Into English Lessons* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Ol, C. G. (2019). *Sosyal Bilgiler Derslerinde Gazete Haberlerini Kullanmak: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Onsekizoğlu, A. S. (2018) *WEBQUEST Destekli STEM Eğitiminin Akademik Başarıya Etkisi ve Zekâ Türleri ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Oral Temizkalp, G. (2019). *2017 Yılında Yenilenen Ortaöğretim 9. Sınıf Matematik Öğretim Programının Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Ozan Leymun, Ş. (2018). *Bilişim Etiği Dersinin İncelenmesi: Öğretmen Adayları İle Bir Durum Çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ökmen, B. (2020). *Basamaklandırılmış Ters Yüz Öğrenme Modeli Öğretim Sürecinin Geliştirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Öksüz, R. (2018). *5. Sınıf Öğrencilerinin Kesir Kavramını Oluşturma Süreçlerinin Apos Teorik Çerçevesinde İncelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Öncül, B. (2020). *İlkokul Öğrencilerinin Dijital Vatandaşlık Farkındalıklarının Akran Öğretimiyle Geliştirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Önger, S. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Otantik Öğrenme Yaklaşımı: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Önder, B. (2018). *İçerik Temelli Öğretime Dayalı Okuma Stratejileri Eğitiminin Öğrencilerin Okuma Stratejileri Kullanımına Etkisi ve Eğitim Hakkında Öğrenci Görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Öpengin, E. (2018). *İlkokul Düzeyindeki Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Destek Eğitim Odasının Yürütülmesinde Karşılaşılan Sorunlar ve Sorunlara Yönelik Çözüm Müdahaleleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özakça Sümer, B. (2019). *Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Proje Görevlerinin Yürütülmesinde Karşılaşılan Sorunların Ortadan Kaldırılmasına Yönelik Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Özbal, A. F. (2016). *Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanması: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özbal, A. (2017). *Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Web 2.0 Araçlarının Kullanılması*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Özcan, O. (2017). *Akran Öğretimi Yöntemiyle Asitler ve Bazlar Konusunun 12. Sınıflarda Öğretimi: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Özdemir, G. (2017). *An Action Research About Enriched Curriculum Towards The Contribution To Scientific Process Skills And Achievement For Gifted Students* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, İ. (2017). *Müfettiş Rehberliğinde Öz-Değerlendirme Uygulamalarının Öğretmenlerin Özdeğerlendirme, Yansıtıcı Düşünme ve Öğretim Becerilerine Etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Özdemir, Ö. (2017). *The Effect Of Language Portfolio On Young Learners' Self-Assessment And Language Learning Autonomy* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Özdemir, T. (2020). *Ters Yüz Sınıf Modelinin Stereokimya Kavramlarının Öğrenilmesine ve Bilimsel Modeller İle İlgili Anlayışlara Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Özdil, Ş. (2019). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Metin Özetleme Becerilerinin Geliştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Özen, Z. (2018). *Drama Yaklaşımlarından Komisyon Modelinin Öğretmen Adaylarına Okul-Gerçek Yaşam İlişkisi Kurma Becerilerini Kazandırmada Kullanımı* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özer Şanal, Ş. (2020). *Fabl Animasyon İçerikli İşbirlikli E-Kitabın Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Performansına Etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Öztaşçı, C. A. (2017). *Yerel Tarih Öğretim Yöntemini Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulamaya Koymak: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, C. (2019). *Ortaöğretim Görsel Sanatlar Dersinde Pedagojik Sanat Eleştirisi Uygulamaları: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Öztürk, Z. (2018). *Bilim Uygulamaları Dersi Kapsamında Beceri Temelli Etkinlik Uygulamaları Geliştirilmesi Üzerine Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Ütkür, N. (2016). *Örnek Olay Yönteminin Hayat Bilgisi Dersinde Uygulanmasına Yönelik Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Paçalı, İ. (2019). *Türk Yükseköğretiminde Mentorluk: Lisans Düzeyinde Bir Model Önerisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Papatğa, E. (2016). *Okuduğunu Anlama Becerilerinin Stratch Programı Aracılığıyla Geliştirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Patan, B. (2016). *Okul Öncesi Kodlama Programının Geliştirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Pehlivan Yılmaz, A. (2019). *Sosyal Bilgiler Dersinde Kültüre Duyarlı Eğitim Uygulamaları: Mülteci Öğrencilerle Etkileşim* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Pektezel, B. (2017). *Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Tarih Konularının Öğretiminde Drama Kullanımı: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Petek, E. (2016). *An Investigation Of Integrating Critical Thinking Skills Into Elt Pre-Service Teacher Education Programs* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Pullu, E. K. (2019). *Programlama Öğretiminde Otantik Görev Odaklı Uygulamaların Öğrencilerin Akademik Başarısına, Tutumlarına, Problem Çözme ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Sağ, Ç. (2018). *İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Somut Olmayan Kültürel Miras Eğitime Yönelik Etkinlik Temelli Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Sağlam, Ö. (2019). *Tekrarlı ve Yankılayıcı Okuma Yöntemlerinin 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sağlamgöncü, A. (2016). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarına Görsel Okumayı Eklelemek: Örnek Bir Uygulama* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Saraç, E. (2018). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevre Kimlikleri ve Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimleri: Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sardoğan Yıldırım, A. E. (2017). *Aile Merkezli Eğitim Modeli ile Çoklu Yetersizliğe Sahip Çocuğu Olan Ailelerin Güçlendirilmesi Sürecinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Sargın, T. (2016). *Hayat Bilgisi Dersi Öğrenme Ortamlarına Çoklu Zekâ Kuramının Müziksel Zeka Alanını Eklelemek: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sarı Korkmaz, F. (2019). *Ses Temelli ve Gruplama Sistemli Kur'an-ı Kerim Öğretimi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Sarıbaş, S. (2019). *Görsel Sanatlar Öğretmen Eğitimi Bağlamında Görsel Kültür Öğretimi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Sarıbaş, Ş. (2018). *Okul Öncesi Çocukları Toplama ve Çıkarmaya İlişkin Sözel Problemleri Nasıl Öğrenir? Araştırmacı-Öğretmen Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Savlet, R. S. (2017). *Tarih Öğretmenlerinin Eğitim Araştırmalarını Takip Etme ve Sonuçlarını Uygulamaya Yansıtma Düzeylerinin Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Sel, B. (2020). *Sosyal Bilgiler Dersinde Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Eşya Pedagojisine Dayalı Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ser, M. M. (2016). *Web Destekli Felsefe Öğretiminde Lise Öğrencilerinin Kazanımları ve Görüşleri: Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Seren, S. (2019). *Üstün Yetenekli Öğrencilerle Stem Etkinliklerinin Tasarlanması ve Stem Etkinliklerinde 3 Boyutlu Teknolojilerin Kullanılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Sesigür, A. (2019). *Yer Temelli Eleştirel Sanat Eğitimi: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Seyidoğlu, N. (2018). *Sosyal Bilgiler 6. ve 7. Sınıf Derslerinde Kırsal Yerleşme Şartlarına Göre Tasarlanmış Etkinliklerin Verimliliği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Sırkıntı, Ş. T. (2017). *İşbirliğine Dayalı Çalışma Grubunun Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sinap, V. (2017). *Programlama Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenmeye Yönelik Arduino Etkinliklerinin Kullanılması: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Soy, B. (2019). *Kavram Karikatürleri Aracılığıyla İlkokul 1. ve 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Sönmez, Ö. (2017). *Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (Model Önerisi)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sözen, N. (2017). *Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Rehberli Okuma Yöntemi'nin Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Süğümlü, Ü. (2016). *Yazma Becerisinde Öğrenci Özerkliğinin Yazmaya Yönelik Tutum ve Motivasyonla İlişkisi: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi: Sakarya.
- Şahin, A. (2019). *Reggio Emilia Yaklaşımı Temelli Fen ve Doğa Etkinliklerinin Uygulanması: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Şahin, K. (2019). *Okuma Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencileri Üzerine Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Şakar, O. (2018). *Problem Kurma Etkinliklerine Dayalı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Problem Çözme ve Problem Kurma Başarılarına Göre Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Şener, G. E. (2018). *Yazma Tekniklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerisine Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Şermetoğlu, A. (2018). *Oran ve Orantı Konusu Öğretim Sürecinin Bir Matematik Öğretmeninin Fark Etme Becerisi Bağlamında İncelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Şirin, C. (2020). *Batı Müziği Teori ve Uygulaması Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkililiği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şolt Bakıcı, E. (2019). *6. Sınıf Öğrencilerinin Paragraf Yazma Becerilerine Yönelik Etkili Dönüt Verebilme: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Tabak, T. (2017). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımı* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Taluy, T. C. (2020). *Müzik Eğitimi Yoluyla Otizmli Bireylerin Melodik ve Ritmik Duyuma Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Tamin, İ.B. (2019). *Effects Of A Reading Strategy Instruction On 10th Grade Efl Students' Metacognitive Awareness* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Tanoba, T. (2019). *Resmi Ortaokullarda Balanced Scorecard Geliştirilmesi ve Bir Model Önerisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Tarhan, M. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersinde Girişimcilik Becerisinin Kazandırılması Üzerine Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Taş, M. (2019). *5.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin coğrafi Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tekin Karagöz, C. (2020). *Okul Dışı Öğrenme Programlarına Yönelik Görsel Kültür Temelli Görsel Sanatlar Etkinliklerinin Geliştirilmesi ve Uygulanması: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tetik, T. (2020). *Özel Yetenekli İlkokul Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Desteklenmesinde Dijital Öyküleme Etkinlikleri: Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Tezcan, Ö. (2016). *İlkokul 3.Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Sosyal Beceri Eğitim Programının Etkisinin Sınanması: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tiryakiol, S. (2018). *Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Pedagojik Dilbilgisi Kullanımına Yönelik Ders Modeli Önerisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tomooğlu, Ö. (2017). *6.Sınıf Öğrencilerine Alan Ölçme Konusunun Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Topaloğlu, O. (2016). *Raising Critical Intercultural Awareness Through Creative Drama In Higher Education Efl Classes* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Topçu Gedikli, E. (2018). *İşbirliğine Dayalı Konuşma Etkinlikleri ile İngilizce Sınıf Kaygısının Azaltılması ve Derse Yönelik Tutumların Geliştirilmesi Üzerine Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Topcubaşı, T. (2020). *Hayat Bilgisi Dersinde Gazete Haberleriyle Desteklenmiş Örnek Olay Yönteminin Etkililiği: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Toruç, T. (2019). *Sözlü İletişim Becerilerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Marmara Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği Örneği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tozak, E. (2017). *Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Kayıplı Bir Öğrencinin İlkokuma Becerilerine Yönelik Destek Eğitim Sürecinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Tuna, G. (2017). *An Action Study On College Students' Efl Writing Skills Development Through Flipped Classroom Environments* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Tuncar, M. (2019). *Ortaöğretimde Fen ve Matematik Kazanımlarının Stem Eğitim Sürecine Etkisi: Anadolu Lisesi Ve M.T.A.L Örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Turan, S. (2019). *Fen, Mühendislik Ve Girişimcilik Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Rehber Materyal Geliştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Turgut, S. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Erken Cebir Düşüncelerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Turhan Türkkan, B. (2017). *Sosyomatematiksel Konularla Bütünleştirilmiş Matematik Öğretimi: Sosyal Adalet Ve Eşitlik Değerlerine İlişkin Farkındalık İle Problem Kurma Becerisi Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Tutkun, Y. (2019). *Metinlerarasılığın Türkçe Öğretiminde Kullanımına Yönelik Bir Eylem Araştırması: 7. Sınıf Örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Rize.
- Türe, H. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersinde Aile Katılımına Dayalı Etkinliklerden Yararlanma: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Türkmenoğlu, M. (2016). *İlkokulda Akran Öğretimi Aracılığıyla Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Udül, N. (2019). *Yaratıcı Dramaya Dayalı Sanat Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Uygulanması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Ulaş, E. (2017). *Madde Bağımlılarının Rehabilitasyonunda Eylem Araştırma Temelli Aile Yaşam Becerileri Programının Etkililiği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ulu, H. (2017). *Türkçe Dersinde Ağ Araştırması'na Dayalı Öğretim: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Urhan, E. (2019). *5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanı Kavramlarının Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Usanmaz, H. (2019). *Sosyal Bilgiler Dersinde Dikkat Eksikliği Bulunan Öğrencilerin Dersi Etkili Dinleme Sorunlarının Giderilmesi: Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

- Usta, B. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Üçgenlerin Temel Kavramları Kavrama Düzeyleri ve Origami Etkinliklerine Dayalı Öğretimin Akademik Başarılarına Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Usta, P. (2019). *Düzlemlerin Birbirlerine Göre Durumları Konusu Öğretiminde Geogebra Yazılımı Kullanımının Bağlam Oluşumundaki Rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Uştu, H. (2019). *İlkokul Düzeyinde Bütünleşik Stem / Steam Etkinliklerinin Uygulanması: Sınıf Öğretmenleriyle Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Uzel, Y. (2019). *6. Sınıf Madde ve Isı Ünitesinde Gerçekleştirilen Mühendislik Tasarım Temelli Uygulamaların Öğrencilerin Problem Çözme ve Tasarım Becerilerine Etkisinin Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Urhan, N. (2016). *İşbirlikli Proje Tabanlı Öğrenme Sürecinde Dijital Belgesel Üretim Yansıtıcı Düşünmeye Katkısı* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uygun, N. (2019). *Matematik Öğrenme Güçlüğü Risk Grubu Olan Bir Dördüncü Sınıf Öğrencisi İçin Destek Eğitim Programı Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Uysal, H. (2018). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Zihin Haritası Yöntemi ile Hikâye Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Uzun, O. (2018). *Seçici Dinleme Stratejisinin İki Dilli Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Not Alma ve Özet Çıkarma Becerilerine Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Üçüncü, G. (2017). *Dördüncü Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Beyin Temelli Öğrenme Modelinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ülker Tümlü, G. (2019). *Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması Süpervizyonunda Ayırıştırıcı Süpervizyon Modeli'ne Dayalı Grup Süpervizyonu Sürecinin Yapılandırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ünsal, F. (2019). *Türkçe Derslerinde Rol Alma Modeli ile Hazırlanan Etkinliklerin Öğrencilerin Konuşma Tutum ve Kaygılarına Etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Üstün, A. (2019). *5.Sınıf Öğrencilerinin Kesirler Konusu Üzerindeki Muhakeme Yapabilme Becerilerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

- Varlıkgörgücüsü, N. (2020). *Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisini Nasıl Geliştirebilirim?* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Varol, H. (2017). *Akıcılığı Geliştirme Programı ile Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Yakar, A. (2017). *Potansiyel Gelişim Alanı Bağlamında Bir Eylem Araştırması: Öğrenme Sorumluluğu, Motivasyon ve Başarı* (Yayınlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Yakut, M. (2020). *Düzeylerinin Addie Öğretim Tasarımı Temelinde Geliştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yozgat Bozok Üniversitesi, Yozgat.
- Yalçın İncik, E. (2017). *İlkokul Öğretmen ve Öğrencilerinin Proje Tabanlı Öğrenmeye İlişkin Sorunlarını Çözmede Eylem Araştırması: 4. Sınıf Türkçe Dersi Kapsamında Bir Çalışma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Yaman, B. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karikatür Kullanımı (Eylem Araştırması)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Yaman, T. (2017). *Meslek Lisesi Elektrik Elektronik Bölümü Öğrencilerinin Laboratuvar Uygulama Becerilerinin Arttırılmasına Yönelik Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yasa, Ş. (2017). *Türk Denizcilik Tarihinin Öğretiminde Tarihsel Romanların Kullanımının Tarihse Düşünme Becerisine Etkisinin İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yaşar, E. B. (2019). *İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Karar Verme Durumlarının İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yaşar, H. Y. (2018). *Tarih Dersinde Reggio Emilia Yaklaşımı: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yaşlık, İ. (2020). *İlkokul 2. Sınıf Serbest Etkinlik Dersinde Stem Etkinliklerinin Uygulanması: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir
- Yavuz, E. (2020). *Üstbilişsel Beceri Odaklı Süreç Temelli Yazma Çalışmalarıyla Üstün Yetenekli İlkokul Öğrencisinin Yazma Becerisinin Geliştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Yavuz, İ. (2019). *İlkokul Fen Bilimleri Dersinin Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (Fetemm) Etkinlikleri ile İşlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

- Yay Korde, N. (2017). *16-17 Yaş Grubunda 20. Yüzyıl Sanat Akımlarının Aktif Öğrenme Yöntemleriyle Öğretimi: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yelkenci, Ö. F. (2019). *Tarih Öğretiminde Öğrencilere Yaratıcı Tarihsel Düşünme Becerisinin Kazandırılması: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yenil, T. (2020). *6. Sınıf Öğrencilerinin Ondalık Gösterim Konusundaki Kavram Yanılgılarının 5e Modeline Göre Tasarlanan Dijital Kavram Karikatürleri İle Giderilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Yeşil, A. (2020). *Ortaokul Öğrencilerinde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Farkındalığı Oluşturmaya Yönelik Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Yeşilpınar Uyar, M. (2016). *Öğretim İlke ve Yöntem Yöntemleri Dersine Yönelik Okul Temelli Bir Öğretim Programı Geliştirme Çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yetiş, A. (2018). *Öğretmen Ve Öğrencilerin “Kanıt Temelli Tarih Öğretimi”ne İlişkin Görüşleri: Bir Durum Saptaması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, E. (2020). *Bir Eylem Araştırması Olarak İstanbul Grafik Sanatlar Müzesi (IMOGA)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, G. (2018). *Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerisine Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yıldırım, T. (2017). *An Action Research Into A Hands-On Solar Energy Activity, Adapted To Enhance Students’ Understanding Of Selected Physics Concepts And To Advance Their Awareness Of Renewable Energy* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, T. (2019). *Sanat Entegrasyonunun Yabancı Dil Öğretimindeki Rolüne Dair Bir Eylem Araştırması: Türkçe ve İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, T. (2020). *Ekokurgu Türündeki Eserlerin Doğa Eğitiminde Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Yıldırım Bozcuoğlu, D. (2020). *Web Tabanlı Portalda Tahmini Öğrenme Yol Haritalarına Dayalı Profesyonel Gelişim Programı: Matematik Öğretmenlerinin Pedagojik Kavramlarındaki Gelişimleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Yıldız, R. (2020). *Fizik Öğretiminde Farklılaştırılmış Öğretim Kullanılmasının Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi ve Öğretmen Görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yılmaz, E. (2018). *Öğrencilerin Uzaya İlişkin İlgi ve Kavramlarını Geliştirmeye Yönelik Okul Dışı Ortamlarla Desteklenen Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yılmaz, K. (2019). *Hayat Bilgisi Dersi Öğrenme Ortamlarına Sosyal Empati Yaklaşımını Eklemlmek: Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, M. (2017). *İlköğretim öğrencilerinin proje tabanlı öğrenme modeline dayalı güvenli internet kullanımı uygulamalarının değerlendirilmesi- Hollandalı Öğrencilerle Bir Eylem Araştırması-* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, M. (2019). *İlkokul 3. ve 4. Sınıflarda Okulda Gürültü Kirliliği Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Yılmaz, B. (2019). *Stem Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Kavramsal Anlama ve Bilimsel Yaratıcılıklarına Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz Doğan, Z. (2018). *Ders Araştırma Modelinin Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimlerini ve Öz-Yeterlik Algıları ile Öğrencilerin Öz-Düzenleme Becerileri Üzerindeki Değişiminin İncelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Yılmaz, U. (2020). *Sosyolojik Görsel Okuma ve Sanatsal Uygulama Eğitim Modülünün Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programında Uygulanmasına Yönelik Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, M. Ö. (2018). *Transformation Of English Language Instructors In Dynamic Assessment: An Oral Skill Teaching Experience In University Preparatory Program* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yiğit, C. (2016). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Eylem Araştırmasının Kırkpatrik Program Değerlendirme Modeline Göre İncelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Yorulmaz, A. (2018). *Gerçekçi Matematik Eğitiminin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Dört İşlem Becerilerindeki Hatalarının Giderilmesine Etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yurtseven, N. (2016). *Yabancı Dil Öğretiminde Eylem Araştırmasına Dayalı UBD (Anlamaya Dayalı Tasarım) Uygulamalarının Öğretmenler ve Öğrenciler Üzerindeki Yansımalarının İncelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Yüca, A. Ş. (2019). *Yerel Sosyobilimsel Konularla İlgili Kavram Karikatürü Uygulamalarında Öğrencilerin Argümanlarının İncelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Yüceer, D. (2020). *Erken Çocukluk Döneminde Düşünme ve Felsefe Eğitimi: Çocuklar Sorguluyor* (Yayınlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yüksel, S. (2017). *Öğretmen Beklentisini Geliştirme Stratejilerinin Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Tutum ve Başarısına Etkisi (Eylem Araştırması Örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Yüzgeç, K. (2020). *Grafik Düzenleyicilerin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Katkısı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Zihar, M. (2018). *Matematiksel Modelleme Yöntemiyle 8. Sınıf Üslü İfadeler Konusunun Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

EK-5

Eylem Araştırmasında Hazırlanan Proje Başvuru Metni

İçerik	
Projenin Başlığı Proje	Ben de okulun bir parçasıyım: Okullarda göçmen çocuklara psikososyal destek
Akronimi(Kısaltması)	BOP
Projenin İngilizce Başlığı	I am a part of this school
Proje Başlangıç Tarihi (gg-aa-yyyy)	01-09-2020
Proje Toplam Süresi	24 ay
Proje Bitiş Tarihi (gg-aa-yyyy)	31-08-2021
Başvuran Kurum/Kuruluşun Ulusal Ajansı	TR01 (TÜRKİYE)
Formu doldurmak için kullanılan dil	Türkçe

Proje özeti
Lütfen projenizin kısa bir özetini sununuz. Bu bölüm [ya da bir kısmı] Avrupa Komisyonu, Yürütme Ajansı veya Ulusal Ajanslar tarafından yayınlarında kullanılabilir. Aynı zamanda bu bölüm Erasmus+ Proje Sonuçları Platformuna da katkı sağlayacaktır. Lütfen proje özetini kısa ve açık bir şekilde yazınız ve şu hususları özellikle belirtiniz: Projenin içeriği/geçmişi; projenizin amaçları; katılımcı sayısı ve profili; faaliyetlerin tanımı; projeyi yürütürken kullanılacak yöntem; öngörülen sonuç ve etkilerin kısa bir açıklaması ile uzun vadedeki olası faydaları. Projenizin hibelendirilmesi durumunda özet kamu erişimine açık olacaktır. Lütfen rapor aşamasında, Erasmus+ Proje Sonuçları Platformunda daha fazla yayın yapılabilmesi açısından, proje sonuçlarının kapsamlı bir kamu özetinin isteneceğini unutmayınız. Sözleşmedeki nihai ödeme hükümleri, bu tür özetlerin kullanılabilirliği ile bağlantılı olacaktır.
Dünyanın farklı ülkelerindeki çatışmalarda ve sonrasında yaşanan göçlerde en büyük zararı çocuklar görmektedir. Türkiye, Almanya, İtalya, İsveç ve Fransa'da yürütülmesi planlanan bu çalışma ile okullardaki göçmen/ mülteci çocuklara yönelik psiko-sosyal destek hizmetlerine ilişkin bir model geliştirilmesi planlanmaktadır. Proje kapsamında yer alan tüm katılımcı kurumlar kendi alanlarında, göçmen çocukların eğitimi üzerine akademik çalışma yapmakta, bu öğrencileri bünyelerinde barındırmakta, öğrencilere yönelik projeler geliştirme ve uygulamaktadır. Proje kapsamında ilk olarak bir destek programının geliştirilmesi sonrasında ise bu programa bağlı bir öğretmen mesleki gelişim programının da program geliştirme süreçlerine bağlı olarak yürütülmesi planlanmaktadır. Proje kapsamında bir internet portalı geliştirilecek ve bu portal katılımcı ülkelerin dilleri, İngilizce ve Arapça içerik sunacaktır. Portalda kullanılmak ve ayrıca da uygulanmak üzere kamu spotları ve eğitici videolar ile hikâye seti de yine bu proje kapsamında geliştirilecektir. Projenin yaygınlaştırılması amacıyla ülke eğitim ve sosyal politikalar bakanlıkları ile ortak çalışmalar yürütülecektir. Projenin nihai amacı göçmen çocukların eğitim sistemlerine entegrasyonu ve normal yaşama dönüşünü kolaylaştırmaktır.

Katılımcı Kuruluşlar
Lütfen, PIC kodunun tüm Erasmus+ Programına dahil kurum/kuruluşlara özgü bir tanımlama kodu olduğunu aklınızda bulundurunuz. Her kurum için sadece bir kez talep edilmelidir ve ERASMUS+ eylem ve çağrılarının tüm başvurularında bu PIC kodu kullanılmalıdır. Daha önce bir PIC için kaydolmuş kurum/kuruluşlar tekrar kayıt yaptırmamalıdır. Bir kurum/kuruluşun PIC koduna bağlı bilgilerinden bazılarını değiştirmesi gerekirse, bu Katılımcı Portalı aracılığıyla yapılabilir.(http://ec.europa.eu/education/participants/portal/desktop/en/home.html)

Başvuran Kurum/ Kuruluş		
PIC	Yasal adı	Ülke
E10015796	Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü	Türkiye

Ortak Kurum/Kuruluşlar			
Numara	PIC	Yasal adı	Ülke

Proje Bütçe Özeti
This section summarises the budget you have requested and provides a breakdown per participating school. In case your project is approved, each of the participating schools will be offered a separate contract with their own budget. Note on budget capping: According to the Programme Guide, the project budget for School Exchange Partnerships is limited to 16 500 EUR per school and per year of project duration (Special Needs Support and Exceptional Costs for Expensive Travel do not count for this cap). For your project, the current budget cap is 66,000 EUR. Please note that this cap applies to the partnership as a whole, while there is no limitation on how these funds can be divided between the schools participating in the project.

Bütçe Kalemleri	Hibe
Proje Yönetimi ve Uygulaması	
Eğitim, Öğretim, Öğrenim Faaliyetleri	
Toplam Hibe	

Eğitim, Öğretim, Öğrenim Faaliyetleri						
No	Faaliyet Türü	Toplam Seyahat Hibesi	Yüksek Seyahat Masrafları veya İstisnai Maliyetler Hibesi	Toplam Bireysel Destek Hibesi	Toplam Dil Desteği Hibesi	Hibe (Avro)
C1	Short term joint staff	825.00 EUR	0.00 EUR	1590.00 EUR	0.00 EUR	2415.00 EUR
Toplam						

Kuruluş başına bütçe		
Kuruluş	Kuruluşun Ülkesi	Hibe (Avro)
ESKİŞEHİR İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ	Türkiye	17439.00 EUR
Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü		
Bütçe Kalemleri		Hibe
Proje Yönetimi ve Uygulaması		12000.00 EUR
Eğitim, Öğretim, Öğrenim Faaliyetleri		5439.00 EUR
Özel İhtiyaç Desteği		0.00 EUR
İstisnai Maliyetler		0.00 EUR
Total		17439.00 EUR

Faaliyet Tablosu			
Lütfen tüm proje faaliyetlerinizi listeleyiniz (toplantılar, etkinlikler vb.) ve ne zaman başlayacaklarına dair yaklaşık zamanı belirtiniz. Eğitim, Öğretim ve Öğrenim faaliyetlerinin formun ayrılmış bölümünde oluşturulduğunda bu tabloda otomatik listeleneceğini unutmayınız Eğitim, Öğretim, Öğrenim Faaliyetleri			
No	Activity Type	Başlangıç Dönemi	Tanım
P1	Other Project Events	09-2020	Projenin duyurulması ve ihtiyaç analizi anketi
C1	Short-term joint staff training events	09-2020	Psikososyal destek programı geliştirme kursu
C2	Short-term joint staff training events	04-2021	Fransa Ulusötesi hareketliliği

Katılımcı Kuruluşlar

Başvuran Kurum/Kuruluş	
PIC	E10015796
Yasal adı	ESKİŞEHİR İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Yasal adı (ulusal dilde)	ESKİŞEHİR İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Kimlik Numarası (mevcut ise)	175088
Birimi (mevcut ise)	
Akronim (Kısaltma)	
Adres	Büyükdere, Atatürk Blv. No:247, Odunpazarı/Eskişehir
Posta Kutusu	
Posta Kodu	26040
CEDEX	
Şehir	Eskişehir
İnternet Sayfası	http://eskisehir.meb.gov.tr
E-posta	eskisehir@meb.gov.tr
Telefon	02222397200
Faks	02222397200

Profil

Kurum/Kuruluş türü	
Is your organisation a public body?	Evet
Is your organisation a non-profit?	Evet

İlgili Kişiler

Yasal Temsilci	
Başlık	Mr.
Cinsiyet	Erkek
Adı	
Soyadı	
Birimi	İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Görevi	İl Milli Eğitim Müdürü
E-posta	Ozelburo26@meb.gov.tr
Telefon	02222397200
Tercih edilen İrtibat Kişisi	Hayır
Eğer adres kurum/kuruluşunkinden farklı ise	Aynı
Adres	
Ülke	
Posta Kutusu	
Posta Kodu	
CEDEX	
Şehir	
İrtibat Kişisi	
Başlık	Dr.
Cinsiyet	Erkek
Adı	
Soyadı	

Birimi	Araştırma Geliştirme Birimi
Görevi	Öğretmen
E-posta	Arge26@meb.gov.tr
Telefon	02222397200
Tercih edilen İrtibat Kişisi	Evet
Eğer adres kurum/kuruluşunkinden farklı ise	Hayır
Adres	
Ülke	
Posta Kutusu	
Posta Kodu	
CEDEX	
Şehir	

Geçmiş ve Deneyim

Lütfen kısaca okulu anlatın ve aşağıdaki bilgileri ekleyin:

- Genel bilgi (örneğin ele alınan programlar, eğitim düzeyi, okuldaki öğrenci ve personel sayısı)
- Okulun bu projeye katılma motivasyonu nedir?
- Okulda projeyi yürütmekten sorumlu kilit kişiler kim olacak? Bu kişilerin olması durumunda gelecekte görevlerini bırak, rollerini kim devralacak?
- Bu okulun ve personelinin projeye katkıda bulunabileceği belirli bir deneyim veya uzmanlık var mı?

Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Eskişehir sınırları içerisinde bulunan 2'si merkez olmak üzere 14 ilçede okullarda ve kurumlarda verilen eğitim hizmetinin planlanması, uygulanması, denetlenmesi ve koordinasyonundan sorumludur. 479 okul ve kurumda 11.048 öğretmenle birlikte 138.456 öğrenciye hizmet vermekte olan Müdürlük, hayatboyu öğrenme imkanlarını arttırmak amacıyla kurduğu ulusal ve uluslararası ağları koordine etmektedir.

Pek çok farklı alanda olduğu gibi Erasmus projeleri de İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Arge birimince yürütülmektedir. Bu projelerin amacı, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal yönlerini geliştirmektir. İl Milli Eğitim Müdürlüğü bu kapsamda Sivil Toplum Örgütleri, diğer kamu kurum ve kuruluşları ve yerel kuruluşlar ile iş birliği içerisinde çalışmaktadır.

Müdürlük ve bağlı kurumlarda çocuklara farklı eğitim programlarının uygulanması ve onların yeterliliklerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Öğrencilerin akademik başarıları kadar psiko-sosyal alanlarda da başarılarının artırılması konusunda çeşitli uygulamalar okul bazlı olarak farklı kurumların iş birliğinde yürütülmektedir. Ülkenin görece avantajlı bir sosyo-ekonomik bölgesinde yer alan şehirde çok farklı profillerden öğrencilerin bulunması, bu öğrencilere yönelik yapılacak faaliyetlerin de önemini arttırmaktadır.

Farklı ülkelerden gelen göçmen öğrenciler, mevsimsel işçi çocuğu öğrenciler ve özel gereksinimli öğrenciler gibi dezavantajlı öğrencilere özgü faaliyetlerin de koordinasyonu Milli Eğitim Bakanlığı adına müdürlüğümüz tarafından yürütülmektedir. Uzman kadrosu ve imkanları ile bu alanda yapılan çalışmalarda Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü öncü bir rol oynamaktadır.

Kuruluşunuz, bu başvurudan önceki 3 yıl içerisinde Avrupa Birliği tarafından hibelendirilen bir projeye katıldı mı?	Evet
AB Programı	Erasmus+ KA201
Yıl	2018
Proje Kimlik No veya Sözleşme	No 2018-1-TR01-KA201-xxxxxx
Başvuru Sahibinin/Yararlanıcının Adı	Koordinatörün adı

Proje Tanımı

Öncelikler

Lütfen projenizin hedeflerine en uygun yatay veya sektörel öncelikleri seçiniz.

HORIZONTAL Social inclusion

Uygunsa, lütfen projenizin hedeflerine göre en fazla iki ek öncelik seçiniz.

SCHOOL EDUCATION Tackling early school leaving and disadvantage
SCHOOL EDUCATION Increasing access to affordable and high quality early childhood educationn and care

Lütfen projenizde ele alınacak en fazla üç konuyu seçiniz.

BİT- yeni teknolojiler - dijital yeterlilikler
Anahtar Yeterlilikler (Matematik ve okuma-yazma dahil)- temel beceriler
Erken Okul Terki / öğretimde başarısızlıkla mücadele

Tanım

Lütfen projenizin motivasyonunu tanımlayınız ve neden finanse edilmesi gerektiğini açıklayınız.

2011 yılında Suriye’de başlayan iç kargaşa ve benzeri ülkelerde de süregelmekte olan güvensizlikler nedeniyle bu ülkelerden Avrupa’ya doğru düzensiz göç yaşanmaktadır. Bu göç yolları ise Türkiye’den geçmekte ve sonrasında batı ve kuzey Avrupa ülkeleri başta olmak üzere tüm kıtaya yayılmaktadır. Dünya’da en fazla mülteciyi barındıran ülkelerden birisi olan Türkiye’de göçmen çocuklara yönelik çeşitli çalışmalar yapılsa da onların psiko-sosyal iyi hallerini geliştirecek çalışmaların yetersiz olduğu çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur.

Avrupa Birliği’nin farklı kurumlarının yaptığı araştırmalarda (Eurostat, Eurodice vb.) Avrupa genelinde de mülteci ve göçmen çocuklarının eğitime ulaşmasında sıkıntılar olduğu görülmektedir. PISA ve TIMMS sınav sonuçları da bu çocukların akranlarından daha başarısız olduğunu ortaya koymaktadır.

Yapılan farklı bilimsel çalışmalarda bu çocukların entegrasyon sorunu yaşadıkları, dışlanmış hissettikleri ve okula karşı olumsuz tutuma sahip oldukları görülmektedir. Sıralanan bu nedenlerle bu çocukların eğitim hayatında daha başarılı olması, ülkelere entegrasyonun ve iyi hallerinin sağlanmasına yönelik olarak Avrupa Birliği hedefleri oluşturulmuştur.

Göçmen öğrencilere yönelik yapılan çalışmaların onların akademik yeterliliklerini artırma amaçlı olduğu görülmektedir. Yine Erasmus+ Project Results veritabanı incelendiğinde bu kapsamda bir psiko-sosyal çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Bu projeyi benzerlerinden ayıran en önemli yönü budur. Bu proje öğretmenlere yönelik bir hizmetiçi eğitim programı, kapsamlı bir öğrenci psiko-sosyal gelişim programı içermesi açısından diğer çalışmalardan ayrılan bir özelliكتedir. Projenin uygulamaya dönük diğer ürünleri arasında öğrencilerin hayatlarından esinlenen hikâye setleri, kamu spotları ve eğlendirici videolar da yer alacaktır. Hazırlanacak olan internet sitesi de bu alanda çalışanlara yönelik olarak hazırlanmış ilk portal özelliğini taşımaktadır.

Düzensiz göçmenler ve mülteciler tüm Avrupa’da üzerinde çalışılması gereken bir konu olduğu için bu konuda yapılan çalışmaların uluslararası olması, kapsam ve etkisinin artmasına neden olmaktadır. Batı Avrupa ülkeleri düzenli göçmen çocuklarının eğitimi ile ilgili deneyim sahibidir. Bu proje kapsamında ülkelerin deneyimlerinin karşılıklı olarak aktarılması planlanmaktadır.

Proje Mart 2020 de başlatılan aynı isimli eTwinning projesinin devamı niteliğindedir.

Ulaşmak istediğiniz hedefler ve üretmek istediğiniz somut sonuçlar nelerdir? Bu hedefleri seçtiğiniz önceliklerle nasıl bağdaştırıyorsunuz?

Bu proje ile ulaşılmak istenen hedefler, katılımcı kurumların bulundukları şehirlerde göçmen çocukların öğrenim gördüğü okullarda bu çocuklara yönelik olarak uygulanacak psiko-sosyal destek ile ilgili yeterliliklerin artırılması, bu konuda bölgede çalışan bütün öğretmenlerin hizmetiçi eğitime alınması, bölgedeki sınıflara hazırlanan materyallerin dağıtılmasının sağlanması ve proje için hazırlanan internet sitesi ile videoların ilgililerce izlenmesidir.

Bu proje kapsamında oluşturulacak somut sonuçlar şunlardır:

1. Göçmen öğrencilere yönelik psiko-sosyal gelişim programı

2. Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programı
3. İnternet sitesi
4. Hikâye seti
5. Eğitici videolar

Planlanan faaliyetler proje hedeflerine ulaşmanızı nasıl sağlayacak?

Bu bölümde yerelde ve yurt dışı hareketliliği süresince gerçekleştirilecek faaliyetlerin hedeflerinize ulaşmada nasıl katkı sağlayacağını net bir şekilde ifade etmeniz gerekiyor.
Örneğin: Projemizin ikinci ayı itibarıyla proje ortağı kurumlarda yapacağımız yerel faaliyetleri ile projemizin önceliklerinden biri olarak belirlediğimiz.....alanında gelişme kaydetmeyi hedefliyoruz. Yine benzer şekilde projemizin 3. ayında.....ülkesindeki gerçekleştirecek olduğumuz LTT faaliyeti sayesinde öğrencilerimizin/öğretmenlerimizin.....etkinlikleri gerçekleştirerek proje önceliğimiz olan..... alanda öğrencilerimizin/öğretmenlerimizin gelişimini hedefliyoruz.

eTwinning and Erasmus+ platforms

Have you used or do you plan to use eTwinning, School Education Gateway or the Erasmus+ Project Results Platform for preparation, implementation or follow-up of your project? If yes, please describe how.

Projenin hazırlanması, sürdürülmesi ve proje sonrası süreçlerde eTwinning ve Erasmus+ platformları aktif olarak kullanılacaktır.

Proje öncesinde aynı isimli bir eTwinning projesi başlatılmış ve proje ortakları ile bu sistem üzerinden çevrimiçi toplantı ve etkinlikler düzenlenmiştir.

Proje geliştirme sürecinde ise Erasmus+ sisteminde tamamlanmış projeler ve iyi proje örneklerinden yararlanılmış, bu projelerdeki bulgular ve proje sonuçları değerlendirilerek hazırlanan bu projeye eklenmiştir. Hazırlanan bu çalışmanın da bu platformda yayınlanabilmesi için gerekli çeviri ve özetleme çalışmaları yapılacaktır. Ayrıca projenin somut fikri çıktıları da bu platforma yüklenecektir.

School Education Gateway sisteminden proje ile ilgili alınabilecek çevrim içi eğitimler belirlenmiştir. Yine proje ortaklarına ulaşma amaçlı bu platform kullanılmıştır.

If your project proposal is building on previous or ongoing eTwinning project(s), please explain how you plan to achieve this. Please clearly identify the relevant eTwinning project(s) by including the project title and project ID. In addition to the information provided here, do not forget to provide further information about the eTwinning aspect of your proposal in all other relevant parts of the application form.

Eğer projeniz bitmiş veya devam eden bir etwinning projesine dayanıyorsa bu süreçte başarılı olmak için nasıl bir planlama yaptığınızı açıklayınız. Lütfen proje başlığını ve linkini ekleyerek ilgili eTwinning projesini / projelerini açıkça belirtiniz. Burada verilen bilgilere ek olarak, başvuru formunun diğer tüm

bölümlerinde proje başvurunuzun eTwinning yönü hakkında daha fazla bilgi vermeyi unutmayın.

Bu bölümde bu konuyu iyi bir şekilde açıklamanız projenizi güçlendirecektir.
-Projenizin dayanağı olan devam eden veya bitmiş etwinning projelerinin ismini ve proje linkini (linke giren kişinin proje faaliyetlerinizi görebilir olması önemlidir) eklemeniz gerekir.
Projenizin etwinning ile hem projenin her aşamasında hem de projenin sürdürülebilirliği için ne gibi ortak çalışmaları planladığınızı açıklamanız gerekmektedir. Kısacası projenizin her aşamasında etwinning'i aktif bir şekilde kullanmanız gerekmektedir.

Katılımcılar

Note that specific details on selection of participants in Learning, teaching and training activities do not need to be repeated here if they are described in the dedicated section of the form:

Bu proje kapsamında katılımcılar alanda yetkinlikleri çerçevesinde projeye en yüksek katkıyı sağlayacak kurumlar ve kişilerden seçilmiştir. Burada proje ortağı olarak yer almayan ancak ortaklarla paydaş olan üniversiteler, sivil toplum kuruluşları, diğer kamu kurum ve kuruluşları ve okullar da projenin çarpan etkisinin artması için çalışmalarda bulunacaktır.

Proje ortağı olan her kurumda bir proje ekibi kurulacak, her ekibin bir koordinatörü iş ve işlemleri yürütecektir. Okullardaki proje ekiplerinde okulda proje konusunda çalışmalarda bulunan bu alanda yetkin ve gönüllü öğretmenler yer alacaktır. Bu öğretmenler arasından dil yeterliliklerini sağlayanlar ile uluslararası çevrimiçi ve hareketlilik şeklinde çalışmalar yürütülecektir.

Hareketlilikte yer alacak öğrencilerin ve velilerin seçiminde kriterler belirlenecek bu kriterlere en uygun katılımcılar arasından dezavantajlı grupta yer alan veliler öncelikli olmak üzere seçimler yapılacaktır.

İmkani kısıtlı katılımcılar: Projeniz, proje faaliyetlerine katılımı zorlanan katılımcılar içeriyormu?

Evet

Kaç katılımcı bu kategoriye girmektedir?

15

Bu katılımcılar hangi tür durumlarla karşı karşıyadır?

Kültürel farklılıklar
Eğitimsel zorluklar
Coğrafi engeller

Bu katılımcıların planlanan etkinliklere tam olarak katılabilmeleri için onları nasıl destekleyeceksiniz?

Bu proje doğası gereği dezavantajlı grupta yer alan öğrencileri, velileri ve bu grupla çalışmalar yürüten öğretmenleri kapsamaktadır. Bu nedenle projede dezavantajlı bireyler öncelikli olarak yer almaktadır.

Yönetim

Proje Yönetimi ve Uygulaması için Fonlar

"Proje Yönetimi ve Uygulaması" için fonlar, katılımcı kuruluşların sayısına ve projenin süresine göre tüm Stratejik Ortaklıklara sağlanmaktadır. Bu fonların amacı, her bir projede yer alabilecek ve başka bir fon ile karşılanamayacak olan ortaklar ile planlama, iletişim ve proje yönetimi toplantıları, küçük ölçekli proje malzemeleri, sanal işbirliği, yerel proje faaliyetleri, tanıtım, yaygınlaştırma ve benzeri diğer faaliyetlerden kaynaklanan çeşitli masrafları karşılamaktır. Diğer finansman türleri. Tüm tutarların avro cinsinden ifade edildiğini unutmayınız.

Kurum/Kuruluşun Rolü	Kurum/Kuruluş başına aylık hibe	Kurum/Kuruluş sayısı	Hibe
Applicant Organisation-	500.00 EUR	1	12000.00 EUR
Partner Organisation	250.00 EUR	1	6000.00 EUR
Toplam 2		2	18000.00 EUR

Proje Yönetimi ve Uygulaması

Lütfen her ortak okulun görevlerini ve sorumluluklarını tanımlayın. Projenin sağlıklı bir şekilde yönetilmesini ve uygulama sırasında ortaklar arasında iyi bir işbirliği ve iletişimi nasıl sağlayacağınızı açıklayın.

Bu projede tüm ortaklara uzmanlıkları ve personel yeterlilikleri çerçevesinde görevler verilmiştir. Tüm ortaklar ekip bilinci ile çalışmalarda yer alacaktır. Ortakların görev ve sorumlulukları şu şekildedir.

Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü, görev alanı gereğince eğitim sistemi içerisindeki her türlü durum üzerinde çalışmalar yürütmekte ve tüm veli, öğrenci ve öğretmen profillerine hitap etmektedir. Pek çok ulusal ve uluslararası projenin yürütülmesine koordinatör ve katılımcı olarak katkı sunan Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü bu projede de koordinatör olarak yer alacaktır. Eskişehir’de ve çevresinde yer alan pek çok yerel, ulusal ve uluslararası kurumla protokolü bulunmaktadır. Proje kapsamında gerekli her türlü insan gücünün ve uygulama sahasının oluşturulmasında aktif rol oynayacaktır. Projenin Türkiye çapında duyurulması ve yaygınlaştırılması, proje çıktılarının Türkçe basım ve dağıtımı, Web portalının hazırlanması da Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün sorumluluğundadır.

How did you choose the project partners? Does your project involve schools that have never previously been involved in a Strategic Partnership? If yes, please explain how the other partners can support them during the project.

Proje kapsamında proje deneyimi olan ve olmayan okulların bir arada çalışması hedeflenmiştir. Bu nedenle proje ortakları arasında daha önce Erasmus+ projelerini başarı ile tamamlamış, eTwinning sisteminde ulusal ve uluslararası etiketlere sahip okullar yer alırken; aynı zamanda dezavantajlı bölgede bulunan ve çeşitli nedenlerle proje deneyimi olmayan okullar da bulunmaktadır.

Faaliyet Listesi

Projenize ulusötesi eğitim, öğretim veya öğrenim faaliyetlerini dahil etmeyi planlıyorsunuzuz?

Evet

Lütfen planlanan Eğitim, Öğretim ve Öğrenim faaliyetleri için pratik düzenlemeleri tanımlayınız.

Katılımcıları nasıl seçip hazırlayıp destekleyeceksiniz ve onların güvenliğini nasıl sağlayacaksınız?

Öğretmen ve öğrenci seçiminde gönüllülük ve proje çalışmalarında aktif katılım şartları aranacaktır. Ayrıca dil yeterliliklerinin B1 seviyesinde olmasına dikkat edilecektir. Proje çalışmalarında katılımcı sayısından fazla başvuru olması durumunda öğrenci ve öğretmenlerin seçim süreçleri şeffaf bir şekilde yürütülecektir.

Katılımcılara toplantılar öncesinde gerekli bilgilendirmeler yapılacak, toplantı içerikleri ile ilgili ön çalışmaları yapmaları istenecektir.

Etkinlikler öncesi katılımcı istek ve talepleri de alınacaktır. Katılımcıların seyahat sigortaları ve tüm harcamaları proje bütçesinden karşılanacaktır.

Eğitim, öğretim veya öğrenim faaliyetlerini dahil etmeyi planlıyorsanız lütfen bunları burada kodlayınız.

No	Activity Title	Lider Kuruluş	Faaliyet Türü	Starting Period	Katılımcı Sayısı	Eşlik eden kişilerin sayısı	Hibe
C1	Ulusötesi toplantı	ESKİŞEHİR İL MILLİ	Short-term	09.2021	10	0	11000.00 EUR

		EGITIM MUDURLUGU	joint staff training events				
--	--	---------------------	--------------------------------------	--	--	--	--

Faaliyet Detayları (C1)		
Alan		Faaliyet Türü
Okul Eğitimi		Short-term joint staff training events
Faaliyet Başlığı		
I. Toplantı		
Lider Kuruluş		Katılımcı Kuruluşlar
Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü		
Başlangıç Dönemi	Süre (gün)	Faaliyet Ülkesi
09-2021	3	Almanya

Faaliyetin tanımı

- Faaliyetin içeriğini, yöntemini ve beklenen sonuçlarını açıklayınız.
- How is it going to be related to or integrated with the normal activities of the involved schools?

Projenin ilk toplantısı Eskişehir’de gerçekleştirilecektir. Proje toplantısına tüm ortaklardan birer katılımcı katılacaktır. Ayrıca projenin yerel ortakları da toplantıların bir kısmında hazır bulunacaktır. İlk proje toplantısında hazırlık aşamasında yapılan çalışmalar değerlendirilecek, sonraki çalışmalara ilişkin planlamalar yapılacaktır. Bu proje toplantısı öncesi ortaklar tarafından konu alanına ilişkin literatür taramasının yapılması ve bu tarama ile ilgili raporların toplantı öncesinde diğer ortaklara sunulması beklenmektedir. İlk toplantıda kurulacak web portalı ile ilgili çalışmalar, alan uzmanı akademisyenlerin ve koordinatör kurumun projelere ilişkin sunumları yer alacaktır.

Does this activity combine physical mobility with virtual exchanges through eTwinning?

Evet

Please explain how this will be achieved and what the expected benefits are.

Proje kapsamında uluslararası hareketlilikler öncesinde ve sonrasında düzenli olarak sanal hareketlilikler yapılacak ve toplantı öncesinde gündemin belirlenmesi, toplantı sonrası ilerlemelerin değerlendirilmesi bu hareketlilikler üzerinden gerçekleştirilecektir.

Ayrıca etkinliklerin uygulanması sürecinde de ortaklar arasındaki fikir alışverişi sanal etkinlikler ile yürütülecektir.

Yaygınlaştırma faaliyetleri kapsamında yapılacak toplantı ve seminerlere diğer ortakların katılımı amacıyla hibrit ortamlar kullanılacaktır.

Bu faaliyette yer almak, katılımcılara nasıl bir fayda sağlayacak?

Bu proje kapsamında öğretmenler kapsayıcı eğitim çalışmaları ile ilgili bilgi edinecek, çeşitli ülkelerdeki uygulamalar hakkında fikir sahibi olacaktır. Yine bu konuda yapılmış bilimsel çalışmaları ve literatür birikimine ulaşacaklardır. Ayrıca bu proje sonucunda öğretmenlere eğitim programlarının çeşitli boyutları ile ilgili etkinlik örnekleri de sunulmuş olacaktır. Bu etkinlikler derslerde öğretmenler tarafından hazır materyaller olarak kullanılacaktır.

Akışlar

No	Kuruluş / Ülke	Mesafe Bandı	Süre (gün)	Katılımcı Sayısı	No. of Accompanying Persons	Hibe
1	Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Eskişehir	500-1999 km	5	3	0	2415.00 EUR
Akış 1, Faaliyet (C1 – Ulusötesi toplantı)						
Kuruluş/Ülke			Ülke			
Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü			Almanya			
Katılımcı Sayısı		Refakatçi Sayısı (including teachers accompanying pupils)			Katılımcı ve refakatçi sayısı	
3		0			3	

Akış Bütçesi

Seyahat

Mesafe Bandı	Katılımcı Sayısı	Katılımcı Başına Hibe	Toplam Seyahat Hibesi
500-1999 km	3	275.00 EUR	825.00 EUR

Bireysel Destek

Katılımcı Sayısı	Katılımcı başına Süre (gün)	Katılımcı başına Hibe	Toplam (katılımcılar için)
3	5	530.00 EUR	1590.00 EUR
Refakatçi Sayısı	Refakatçi başına Süre (gün)	Refakatçi başına Hibe	Toplam (refakatçiler için)
Toplam Bireysel Destek			1590 EUR

Faaliyet Bütçesi

Bütçe kalemleri	Hibe
Seyahat	825 EUR
Bireysel Destek	1590 EUR
Toplam Hibe	2415 EUR

Takip

Proje faaliyetleri tamamlandıktan sonra, projenin hedeflerine ulaşp ulaşmadığını nasıl değerlendireceksiniz?

Projenin gerçekleşmesi öncesi ve sonrasında hazırlanacak olan ön görüşme ve son görüşme formları arasındaki ilişkiler nitel veri analiz yöntemleri kullanılarak incelenecek ve projenin etkisi veliler, öğretmenler ve öğrenciler içerisinde ölçülecektir.

Yine okul personeli, veliler ve öğrencilere yönelik memnuniyet anketleri uygulanıp değerlendirilecektir.

Projenin etkisinin süreç odaklı olması planlanmaktadır. Bu nedenle proje koordinatörlerince haftalık raporların düzenlenmesi proje kapsamında planlanmaktadır.

How will the participation in this project contribute to the development of the involved schools in the long-term? Do you have plans to continue using the results of the project or continue to implement some of the activities after the project's end?

Bu projeye katılım, uzun vadede ilgili okulların gelişimine nasıl katkıda bulunacak? Projenin sonuçlarını kullanmaya devam etmeyi veya proje bittikten sonra bazı faaliyetleri uygulamaya devam etmeyi planlıyor musunuz?

Projenizin sürdürülebilirliği ve uzun vadede etkilerinin neler olacağı burada iyi bir şekilde

açıklanmalıdır.

Örneğin; yeni Erasmus+ projeleri, farklı ortaklarla eTwinning projeleri, projenin somut çıktılarının ilerleyen yıllarda nasıl kullanılacağı, varsa e-öğrenme platform veya web sayfasının açık ve ulaşılabilir olacağı süre vb gibi çalışmalar burada ifade edilebilir.

Lütfen, proje sonuçlarının yaygınlaştırılması ve kullanımı ile ilgili planlarınızı açıklayınız

- Projenizin sonuçlarını ortaklığınız, yerel topluluklarınız ve daha geniş bir toplum içinde nasıl bilinir kılacaksınız? Sonuçlarınızı paylaşmak istediğiniz ana hedef gruplar kimlerdir?
- Projenizden fayda sağlayacak başka gruplar veya kuruluşlar var mı? Nasıl olduğunu lütfen açıklayınız.

Projenin yaygınlaştırma çalışmaları üç boyutta planlanmıştır. Bunlar

Yerel Boyut: Bu boyutta okul içerisinde ve yakın çevrede bulunan okullarda projenin fikri çıktıları tanıtılacak ve bu çıktılarla ilgili öğretmenlere eğitimler düzenlenecektir. Aynı zamanda proje ile ilgili ilimizde bulunan üniversitelerin eğitim fakültelerinde sunumlar gerçekleştirilecek, TEGV ve benzeri sivil toplum örgütleri ile çalışmalar yürütülecektir.

Bölgesel Boyutta ise İl Milli Eğitim Müdürlüğünün temel eğitim, Piktas, Hayat Boyu Öğrenme birimleri ile düzenli toplantılar gerçekleştirilecek, bu projenin çıktıları ile ilgili sunum ve bilgilendirme toplantıları yapılacaktır. Hazırlanacak raporlar, Kütahya, Afyon, Bilecik, Bursa ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlükleri ile paylaşılacaktır. Aynı şekilde bölgemizdeki üniversitelerin eğitim fakültelerine internet üzerinden webinarlar düzenlenecektir. Son olarak Millî Eğitim Bakanlığı'nın ilgili birimlerine resmi olarak başvurularak proje tanıtımları yapılacaktır.

Uluslararası boyutta, Türkiye için planlanan çalışmalar imkanlar ölçüsünde aynı şekilde ortak ülkelerde de gerçekleştirilecektir. Hazırlanacak olan portal göçmen nüfusa sahip ülkelerin dillerine de çevrilecek ve proje sonuç kitapçıkları ilgili sosyal medya gruplarında da paylaşılacaktır.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Gökhan KAYIR
Doğum Yeri* : Mihalıççık
Doğum Tarihi* : 1985

Eğitim Durumu

Lise	Yunusemre Anadolu Öğretmen Lisesi	1999
Lisans	Gazi Üniversitesi	2008
Yüksek Lisans	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2012
Doktora	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2018

Yabancı Dil Yabancı diller düzeyi de belirtilerek yazılmalıdır.

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok İyi), Konuşma (Çok İyi)

Almanca: Okuma (İyi), Yazma (İyi), Konuşma (İyi)

Fransızca: Okuma (İyi), Yazma (Orta), Konuşma (Orta)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Proje Uzmanı/ Öğretmen	Eskişehir İl Milli Eğitim Müd.	2019-...
Koordinatör Öğretmen	Bern Eğitim Müşavirliği	2015-2019
Okul Müdürü	MEB	2012-2015
Öğretmen	MEB	2008-2012

Akademik Çalışmalar

Yayınlar

Uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan makaleler

1. Eğmir, E., Ödemiş, İ. ve Kayır, G. (2014). Lisansüstü tez danışmanlığının incelenmesi, *Journal of International Social Research*. 7(31), 576-589.
2. Kayır, G. (2018). A Successful Language Teaching Model: Switzerland Case. *Anatolian Journal of Education*, 3(2), 35-46.
3. Arı, A., Sirem, Ö.ve Kayır, G. (2021). Investigation of Democracy Education in Turkish Primary Schools *Anatolian Journal of Education*, 3(2), 35-46.

4. Kayır, G. & Arı, A. (2018). Türkçe ve Türk Kültürü Dersi'nde görev temelli etkinliklerin İsviçre'de yaşayan Türk çocuklarının akademik başarı ve motivasyonlarına etkisi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13 (19), p. 1125-1146
DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13952>.
5. Kayır, G. (2018). Promoting creativity in the classroom, *International Journal of Instruction*. 11(1), 1-3.

ULAKBİM tarafından taranan ulusal hakemli dergilerde yayımlanmış makale

1. Kayır, G, Özçelik, F. (2018). İngilizce Dersindeki Yaz Tatili Öğrenme Kayıplarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 3 (1), 33-45.
<http://dergipark.gov.tr/tujped/issue/39059/454659>

Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış kitap

1. Arı, A. & Kayır, G. (2018). *Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Etkinlik Uygulamaları*. Eğitim Yayınevi: Konya

Tanınmış uluslararası yayınevleri tarafından yayımlanmış kitap bölümü

1. Eğmir, E. ve Kayır, G. (2014). Yetişkinlere Öğretmen Olmak, *İçinde: Öğretmenlik Halleri*, Ed. Ahmet Aypay & Mustafa Sever, Pegem Akademi: Ankara.
2. Kayır, G. (2020). Task-Based Language Teaching, *İçinde: Handbook of Research on Paradigm Shifts in 21st Century Teaching and Learning*, Ed. Şenol Orakçı, IGI-GLOBAL
3. Kayır, G. (2021). Emmi Pikler Approach to Early Childhood Education, *İçinde: Learner Friendly Approaches*, Ed. Asım Arı, Cambridge Scholars Publishing: Oxford.
4. Kayır, G. (2021). Schools That Learn, *İçinde Learner Friendly Approaches*. Ed. Asım Arı, Cambridge Scholars Publishing: Oxford.
5. Kayır, G. (2021). İsviçre'de Türkçe Eğitimi, *İçinde Dünyada Türkçe Öğretimi*. Ed. Elif Aktaş ve Vedat Halitoğlu, Pegem: Ankara.

Tanınmış uluslararası yayınevleri tarafından yayımlanmış bir kitap bölümünün çevirisi

1. Dawson, C. (2015). *Araştırma Yöntemlerine Giriş*, Eğitim Yayınevi: Konya. (Bölüm 4. Araştırma Yöntemlerinin Seçimi)

2. Lune, H & Berg B. L (2019) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Eğitim Yayınevi: Konya. (Bölüm 7. Katılımcı Eylem Araştırması)
3. Lune, H & Berg B. L (2019) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Eğitim Yayınevi: Konya. (Bölüm 9. Sosyal Tarihi Araştırma ve Sözel Gelenekler)
4. Creswell, J. W. & Cresswell, J.D. (2021) *Araştırma Tasarımı: Nitel, Nicel ve Karma Yaklaşımlar*. Pegem Yayınevi: Ankara (Bölüm 9. Nitel Yöntemler)

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan sözlü bildiri

1. Arı, A. & Kayır, G. (2018). İsviçre Anadili Dersi Çerçeve Planı ve Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'na uygun a1 düzeyi etkinliklerin geliştirilmesi: bir eylem araştırması, UKDA Uluslararası Türk Dili ve Kültürü Sempozyumu'nda sunulmuştur, Üsküp.
2. Arı, A. & Kayır, G. (2018). İsviçre'de yürütülmekte olan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi'ne ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi, UKDA Uluslararası Türk Dili ve Kültürü Sempozyumu'nda sunulmuştur, Üsküp.
3. Kayır, G. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Değer Algılarının Çeşitli Sosyo-ekonomik Faktörlere Göre İncelenmesi, International Symposium on Changes and New Trends in Education'da sunulmuştur, Konya.
4. Sirem, Ö, Arı, A. & Kayır, G. (2019). İlkokullardaki İngilizce Dersine Yönelik Branş ve Sınıf Öğretmenlerinin görüşleri, 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuştur, Ankara.
5. Bayar, V., Bayar, S. A. & Kayır, G. (2013). TIMMS 2011 Türkiye Sonuçlarının Uluslararası Ortalamalarla Karşılaştırılması: Okul İklimi Bağlamında Bir Değerlendirme, ICQH International Conference on Higher Education'da sunulmuştur. Sakarya.
6. Kayır, G. (2020). İsviçre'de Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçe ve Türk Kültürü Dersi'ne İlişkin Algıları: Fenomenolojik Bir Araştırma, II. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu'nda sunulmuştur.
7. Kayır, G. & Yoldaç, E. (2020). Temel Eğitim Dönemi Etkinlik Temelli Doğa Öğretim Programı. Uluslararası Eğitim Yönetim Forumu EYFOR IX'da sunulmuştur.
8. Kayır, G. (2020). Yurtdışında Görevlendirilen Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmenlerinin Seçimleri ve Yetiştirmeleri Süreçlerinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, II Türk Eğitim Kongresi'nde sunulmuştur.

Ulusal bilimsel toplantıda sunulan sözlü bildiri

1. Arı, A. & Kayır, G. (2015). İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programlarına İlişkin Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi, 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuştur, Niğde.
2. Kayır, G., vd. (2013) Öğretmenlerin Okullarda Uygulanan Lisansüstü Araştırmalara İlişkin Tutumları Eskişehir İli Örneği, VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu'nda sunulmuştur, Sakarya.
3. Ödemiş, İ. S., Eğmir, E., Kayır, G. Bayar V. & Bayar, S. A. (2013). Lisansüstü Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri,” VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu'nda sunulmuştur, Sakarya.
4. Bayar, V., Bayar, S., Eğmir, E., Ödemiş, İ. ve Kayır, G. (2013). Lisansüstü Eğitim Alan Öğrencilerin Bilimsel Araştırma Yapmaya Yönelik Kaygı Düzeyleri. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu'nda sunulmuştur, Sakarya.
5. Bayar, S. A., Kayır, G., Ödemiş, İ. S., Eğmir, E., & Bayar, V. (2013). Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Araştırma Etiği Hakkındaki Görüşleri. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu'nda sunulmuştur, Sakarya.
6. Eğmir, E., Ödemiş, İ. S., Bayar, V., Bayar, S. A., & Kayır, G. (2013). Lisansüstü Eğitim Gören Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeyleri. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu'nda sunulmuştur, Sakarya.
7. Eğmir, E., Kayır, G., & Ödemiş, İ. S. (2013). Herkes İçin Eğitim Projesi Okul Sağlığı ve Beslenme. 22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuştur, Eskişehir.
8. Kayır, G., Eğmir, E., & Ödemiş, İ. S. (2013). Lisansüstü Tez Danışmanlığının Değerlendirilmesi. 22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuştur, Eskişehir.

İletişim

E-posta adresi: gokhankayir@gmail.com