



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

GEÇMİŞ DENEYİMLER & GÜNCEL UYGULAMALAR: ERKEN YILLARDA EYLEM
ARAŞTIRMASINA YÖNELİK RETROSPEKTİF BİR ARAŞTIRMA

ZEYNEP ÖZTOP

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2026

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

GEÇMİŞ DENEYİMLER & GÜNCEL UYGULAMALAR: ERKEN YILLARDA EYLEM
ARAŞTIRMASINA YÖNELİK RETROSPEKTİF BİR ARAŞTIRMA

PAST EXPERIENCES & CURRENT PRACTICES: A RETROSPECTIVE STUDY OF
ACTION RESEARCH IN THE EARLY YEARS

ZEYNEP ÖZTOP

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2026

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Zeynep Öztop'un hazırladığı "Geçmiş Deneyimler & Güncel Uygulamalar: Erken Yıllarda Eylem Araştırmasına Yönelik Retrospektif Bir Araştırma" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

Prof. Dr. Berrin AKMAN

İmza

Jüri Üyesi (Danışman)

Doç. Dr. Selda ARAS

İmza

Jüri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Belkıs
TEKMEN

İmza

Enstitü Yönetim Kurulunun
....../.../.... Tarihli ve
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 18/06/2026 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Necla TURANLI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu araştırmada, lisans eğitimleri sürecinde eylem araştırması deneyimlemiş okul öncesi öğretmenlerinin eylem araştırmasına yönelik görüşlerinin, bu deneyimi mesleki yaşamlarında nasıl anlamlandırdıklarının ve güncel uygulamalarına nasıl yansıttıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma, nitel araştırma çerçevesinde, yorumlayıcı fenomenolojik analiz yaklaşımı benimsenerek ve retrospektif bir bakış açısıyla tasarlanmıştır. Çalışma grubunu, lisans eğitimleri sırasında eylem araştırması deneyimi yaşamış okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ve yazılı görüşme formları aracılığıyla toplanmış; analiz sürecinde yorumlayıcı fenomenolojik analiz yaklaşımından yararlanılmıştır. Araştırma bulguları, eylem araştırması deneyiminin öğretmenlerin çocuk merkezli düşünme, gözlem yapma, uygulamalarını sorgulama, süreç içinde karar alma ve pedagojik esneklik geliştirme biçimlerine katkı sağladığını göstermiştir. Katılımcılar, eylem araştırmasını meslek yaşamlarında her zaman sistematik bir araştırma süreci olarak sürdüremeseler de bu deneyimin sınıf içi uygulamalarına ve mesleki yansıtmaya süreçlerine yansıdığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte zaman yetersizliği, yönetsel destek eksikliği, mesleki yalnızlık, dokümantasyon yükü ve programın yapısal sınırlılıkları eylem araştırmasının uygulanmasını güçleştiren temel etkenler olarak öne çıkmıştır. Sonuç olarak araştırma, eylem araştırmasının okul öncesi öğretmenleri için önemli bir mesleki gelişim aracı olabileceğini; ancak sürdürülebilirliği için kurumsal destek, iş birliği, zaman ve mesleki rehberlik olanaklarının gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eylem araştırması, okul öncesi eğitimi, okul öncesi öğretmenleri, mesleki gelişim, retrospektif araştırma, yorumlayıcı fenomenolojik analiz

Abstract

This study aimed to examine the views of preschool teachers who experienced action research during their undergraduate education, how they made sense of this experience in their professional lives, and how it was reflected in their current practices. The study was designed within a qualitative research framework, adopting an interpretative phenomenological analysis approach combined with a retrospective perspective. The study group consisted of preschool teachers who had experienced action research during their undergraduate education. Data were collected through semi-structured interviews and written interview forms, and analyzed using interpretative phenomenological analysis. The findings indicated that action research experience contributed to teachers' child-centered thinking, observation practices, questioning of their practices, in-process decision-making, and development of pedagogical flexibility. Although the participants did not always sustain action research as a systematic research process in their professional lives, they stated that this experience was reflected in their classroom practices and professional reflection processes. However, lack of time, limited administrative support, professional isolation, documentation workload, and structural limitations of the curriculum emerged as the main factors that made the implementation of action research difficult. Overall, the study reveals that action research can be an important professional development tool for preschool teachers; however, institutional support, collaboration, time, and professional guidance are needed for its sustainability.

Keywords: Action research, early childhood education, preschool teachers, professional development, retrospective research, interpretative phenomenological analysis

Teşekkür

Bu tez çalışması, benim için yalnızca akademik bir sürecin tamamlanması değil; aynı zamanda sabretmeyi, emek vermeyi, zorlandığım anlarda yeniden güç toplamayı ve başladığım bir yolu sonuna kadar götürmeyi öğrendiğim çok özel bir yolculuk oldu. Bir yandan çok severek icra ettiğim öğretmenlik mesleğini yürütürken bir yandan da araştırmacı bir öğretmen olmak için yola çıktığım yüksek lisans eğitimini devam ettirirken zaman zaman yoruldum, kaygılandım, eksik hissettim; ancak her aşamada öğrendiklerim, aldığım destekler ve bana duyulan güven sayesinde bu çalışmayı tamamlayabildim. Bu nedenle, bu yolculukta yanımda olan ve katkı sunan herkese içtenlikle teşekkür etmek isterim.

Öncelikle tez sürecim boyunca bilgi, birikimi, deneyimi ve yol göstericiliğiyle bana destek olan değerli danışman hocam Doç. Dr. Selda Aras'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans eğitimimde ve tez sürecimde kendisiyle çalışmaktan büyük bir onur duymakta ve kendimi çok şanslı hissetmekteyim. Deneyimleri, katkıları, yönlendirmeleri, geri dönütleri ve hayata olan bakış açısıyla hem tezimin hem de kendimin şekillenmesinde çok büyük bir rol oynamıştır. Kendisine gösterdiği sabır, anlayış, emek ve nezaketi için gönülden teşekkür ederim.

Tez savunmamda yer alarak çalışmamı dikkatle değerlendiren, değerli görüş ve önerileriyle tezimin daha nitelikli ve bütünlüklü bir hâle gelmesine katkı sağlayan jüri üyelerim Prof. Dr. Berrin Akman ve Dr. Öğr. Üyesi Belkıs Tekmen'e de teşekkür ederim. Savunma sürecinde sundukları yapıcı eleştiriler ve öneriler, çalışmamı yeniden gözden geçirmeme ve geliştirmeme önemli katkılar sağlamıştır. Motive edici olumlu geri bildirimleri için de teşekkür ederim.

Araştırmama gönüllü olarak katılan, zaman ayırarak deneyimlerini, düşüncelerini ve mesleki yaşantılarını benimle içtenlikle paylaşan tüm öğretmenlere ayrıca teşekkür ederim. Onların samimi anlatımları, bu çalışmanın temelini oluşturmuş ve araştırmanın anlam

kazanmasını sağlamıştır. Her bir katılımcının paylaştığı deneyim, bu çalışmanın yalnızca akademik bir metin olmanın ötesine geçerek gerçek öğretmenlik yaşantılarına dokunan bir araştırma hâline gelmesine katkı sunmuştur.

Bu süreçte bana her zaman destek olan, varlıklarını yanımda hissettiren sevgili ailem; annem, babam ve kardeşim Enes Öztop'a sonsuz teşekkür ederim. Sevgili babacığım Abdullah Öztop, her anımda varlığını hissettirdiğin, bana olan güvenini hiçbir zaman kaybetmediğin, her zaman daha iyisini yapabileceğime inandığın, maddi ve manevi her zaman arkamda durduğun için çok teşekkür ederim. Daha nice başarılarla imza atıp seni gururlandıracağıma söz veriyorum. İyi ki varsın.

Sevgili anneciğim Selma Öztop, yaşadığım her zorlukta ve mutlulukta beni dinlediğin, desteklediğin; endişelendiğim anlarda sakinleştirdiğin, her zaman anne şefkatini hissettirdiğin, maddi ve manevi yanımda olduğun için çok teşekkür ederim. Yaşadığım her zorlukta varlığını hissettirdiğin için çok mutluyum. İyi ki varsın.

Ayrıca bu yolculukta ve hayatımdaki diğer tüm yolculuklarda yanımda olan, beni dinleyen, anlayan, moral veren ve desteğini esirgemeyen Kerem Vatansever'e çok teşekkür ederim. Kendime olan inancımın azaldığı zamanlarda tüm sevgisiyle beni cesaretlendirmesi, sakinleştirmesi ve başarabileceğimi hatırlatması bu süreci daha kolay aşmamı sağladı. Varlığıyla bana güç olduğu, emeklerime inandığı ve bu yolculukta yanımda olduğu için kendisine gönülden teşekkür ederim. İyi ki varsın.

Son olarak, bu çalışmayı tamamlayabilmek için gösterdiğim emeği, sabrı ve kararlılığı da anmak isterim. Bu tez bana akademik olarak çok şey öğretmenin yanında, kendi gücümü fark etmemi, zorluklar karşısında pes etmemeyi ve emek verilen bir sürecin sonunda duyulan mutluluğun ne kadar değerli olduğunu gösterdi. Bu nedenle bu çalışma, benim için yalnızca bir yüksek lisans tezinin tamamlanması değil, aynı zamanda kişisel ve mesleki gelişimime katkı sağlayan önemli bir deneyim olmuştur.

İçindekiler

Kabul ve Onay	i
Öz	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür	iv
Tablolar Dizini	viii
Bölüm 1	1
Giriş	1
Problem Durumu	4
Problem Cümlesi	10
Sayıtlar	10
Sınırlılıklar	10
Tanımlar	11
Bölüm 2	12
Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	12
Eylem Araştırması	12
Eylem Araştırmasının Amacı	14
Eylem Araştırmasının Özellikleri	15
Eylem Araştırmasının Aşamaları	17
Eylem Araştırması Türleri	18
Eylem Araştırması ve Mesleki Gelişim	21
Eylem Araştırmasının Okul Öncesi Eğitimdeki Önemi	24
Eylem Araştırmasının Kuramsal Temeli	25
Ulusal Çalışmalar	26
Uluslararası Çalışmalar	31
Bölüm 3	36
Yöntem	36
Araştırma Yöntemi	36
Çalışma Grubu	38
Katılımcılara Yönelik Bilgiler	39
Veri Toplama Süreci	40
Veri Toplama Araçları	42
Yarı Yapılandırılmış Sözlü Görüşmeler	43
Yazılı Görüşme Formları	44
Verilerin Analizi	44
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	45

Bölüm 4.....	47
Bulgular.....	47
Tartışma.....	85
Bölüm 5.....	99
Sonuç.....	99
Öneriler.....	100
Kaynaklar.....	102
EKLER.....	117
EK A - Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları.....	117
EK B- Yazılı Görüşme Soruları	118
EK C- Gönüllü Katılım Formu	119
EK Ç- Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi	121
Ek D- Etik Beyanı.....	122
EK E- Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	123
EK F- Thesis/Dissertation Originality Report	124
EK G - Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	125

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Eylem Araştırmasının Sınıflandırılması</i>	20
Tablo 2 <i>Katılımcıların Demografik Bilgileri</i>	40
Tablo 3 <i>Veri Toplama Süreci</i>	41
Tablo 4 <i>Temalar, Kategoriler ve Kodlar</i>	48

Bölüm 1

Giriş

Mesleki gelişim, öğretmenlerin meslek hayatları boyunca süregelen, planlı öğrenme fırsatlarını ve deneyimlerini kapsayan, aktif öğrenme temelli bir süreçtir (Guskey, 2000; Özdemir, 2016; Wells, 2014;). Bu bağlamda, öğretmenlerin çocuklarda sorumluluk duygusunu geliştirme, sınıf yönetimi, öğretim süreçlerini organize etme gibi becerileri edinmeleri, onların mesleki başarılarında anahtar rol oynar (Eroğlu & Özbek, 2020). Bu nedenle, mesleki gelişim sürecinin öğretmenlerin başarısında kritik bir etken olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi, eğitimsel çıktılar açısından önemli olup öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerinin hedef odaklı, sürekli ve sistemli bir süreçte geliştirilmesi olarak tanımlanır (Guskey, 2000). Bu süreç, öğretmenlerin inançlarını ve uygulamalarını olumlu yönde etkileyerek öğrencilerin başarılarını destekler ve eğitimdeki reform hareketlerine temel teşkil eder (Villegas-Reimers, 2003).

Day (1999) ise mesleki gelişimi daha geniş bir çerçevede değerlendirmiş ve bunu, öğretmenlerin bireysel veya grup olarak katıldıkları, okul ve sınıf ortamlarına fayda sağlamayı amaçlayan planlı aktiviteler ve doğal öğrenme deneyimleri olarak tanımlamıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin, mesleki amaçlar doğrultusunda değişim aktörleri olarak rol üstlenmeleri, bilgi ve duygusal zekalarını geliştirmeleri, çocuklarla ve meslektaşlarıyla birlikte her aşamada plan yapmaları ve uygulamaları gerektiğini vurgulamıştır.

Bilgi çağında öğretmen ve öğrenenlerin sürekli gelişmesi, bilgi toplumunun inşasında önemlidir. Artan beklentiler öğretmenlerin de kendilerini sürekli geliştirmelerini zorunlu hale getirmiştir. Eğitim tarihinde, öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatları ile desteklenmesi, eğitimde başarıyı artırmanın bir aracı olarak görülmüştür (OECD, 2005). Çocukların başarısı ve öğrenmelerdeki iyileşme kaliteli eğitimin önemli göstergelerinden birisidir. Gelişim ve öğrenmeyi etkileyen birden fazla faktör bulunmakla birlikte öğretmen kalitesi bu başarıyı etkileyen en önemli değişkendir. Öğretmen niteliği öğretmenin mesleğe

başlarken ve mesleği sürdürürken bulunan yetkinliği ve bilgi ve becerilerini geliştirmesini sağlayan mesleki gelişimle alakalıdır. Bu sebeple öğretmenin etkin olabilmesi mesleki gelişim yoluyla mümkündür. Öğretmenler için mesleki gelişim, beceri, bilgi ve pedagojik bakış açılarını geliştirmek ve bunların sonucunda öğrenci başarısını arttırmak üzere planlanmış bir çerçevedir (Guskey, 2002). Etkili bir mesleki gelişim yeniliklere uyum sağlayabilen kişiler olma konusunda da güçlendirmektedir (Wei vd., 2009). Guskey (2000) başlıca mesleki gelişim modellerini eğitim, gözlem/değerlendirme, gelişim sürecine katılım, çalışma grupları, bireysel yönlendirilen etkinlikler ve mentörlük olarak sıralamıştır. Eylem araştırması da bu modeller arasında öğretmene araştırmacı kimliğini vurgulayan ve kanıt temelli eylemler gerçekleştirmesini sağlayan önemli bir yöntem olarak vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, eylem araştırması öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır.

Sagor'a (2000) göre eylem araştırması, bir eylemi gerçekleştiren bireylerin, kendi eylemlerini sorgulamak ve geliştirmek amacıyla sistematik bir şekilde yürüttükleri bir araştırma sürecidir. Bu sürecin temel amacı, eylemi gerçekleştiren kişinin kendi uygulamalarını iyileştirmesine veya daha ileri bir düzeye taşınmasına destek olmaktır. Eylem araştırması uygulayıcıları için güçlendirici bir deneyimdir ve birden çok olumlu etkisi bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi eylem araştırmasının katılımcılar/araştırmacılar için anlamlı ve ilgili olmasıdır. Eylem araştırmasının bulguları her zaman araştırmacının yararlanabileceği bir kaynaktır böylece eylem araştırmasının anlamlılığı artar. Diğer bir önemli nokta da eylem araştırması eğitimcilerin daha etkili olmasını sağlamaktadır. Öğretmenler çalışmalarının sonuçlarını somut kanıtlarla görerek- öğretimlerinde ve öğrencilerin gelişiminde- emeklerinin karşılığını hisseder (Sagor, 2000).

Mills (2003), eylem araştırmasını öğretmenler ve yöneticiler tarafından kendi sorumlulukları altındaki öğrencilerle, okul ve sınıf ortamlarında yürütülen bir araştırma süreci olarak açıklamaktadır. Bu süreçte araştırmacı, eğitim ortamında "ne olduğunu" tanımlamaya ve gerçekleştirilen eğitsel uygulamaların etkilerini anlamaya çalışır. Bu

nedenle eylem araştırmaları, uygulamaların doğal bağlamı içinde incelenmesine olanak tanıyan nitel yöntemlerden yararlanır. Mills'e göre eylem araştırması yalnızca mevcut durumu ortaya koymaya yönelik bir inceleme değildir; aynı zamanda araştırmanın yürütüldüğü okul ortamında olumlu eğitsel değişimi desteklemeyi amaçlayan uygulama odaklı bir süreçtir (Mills, 2003).

Öğretmen araştırması olarak da adlandırılan eylem araştırması (Gilles vd., 2010), öğretmenlere araştırmacı rolü tanıyarak kendi uygulamalarını gözlemlene, ortaya çıkan sorunları çözmeye yönelik fikirler geliştirebilme, öğretim uygulamalarını iyileştirebilme gibi fırsatlar tanır (Cochran-Smith ve Lytle, 1993). Bu alanda yapılan araştırmalar, eylem araştırmasına katılan öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının, araştırma öncesine kıyasla mesleki bilgilerini daha yüksek seviyede değerlendirdiklerini, kendilerini sorun çözen ve etkili öğretmenler olarak tanımladıklarını ve mesleklerine yönelik tutumlarında olumlu bir değişim yaşadıklarını ortaya koymuştur (Atay, 2003). Öğretmenler uygulamaları konusunda araştırma, veri toplama, öğretimlerini, bilgilerini ve deneyimlerini geliştirme konusunda yetkilendirmesi eylem araştırmasının özelliklerinden biridir. Bu özelliğin sonucu olarak hem öğrenci başarısında artış hem öğretmen mesleki gelişiminde artış oluşacağı öngörülmektedir (Kuzu, 2009).

Henson'a (1996) göre eylem araştırması, öğretmenlerin kendi sınıflarıyla ilgili yeni bilgiler edinmelerine olanak tanır. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme ve öğretme becerilerini geliştirir. Eğitimle ilgili bilgi birikimlerini artırır ve öğretmenleri kendi güçlerinin sorumluluğunu almaya teşvik eder. Ayrıca, uygulama ile öğrenci başarısı arasındaki bağı güçlendirir. Öğretmenleri yeni fikirler edinmeye ve öğrenmeye yönlendirir, aynı zamanda etkili öğretim uygulamaları yapmalarını sağlar. Eylem araştırması uygulamaya dayalı olup sınıfta ortaya çıkabilecek problemleri çözmeye ve bulguları hemen uygulamaya dönüştürmeye yarayan sistematik bir araştırmadır (McKay, 1992; Twine ve Martiner, 1992). Eylem araştırması süreç olarak, problem tanımlama, sistematik veri toplama, yansıtma,

analiz, veriler doğrultusunda yapılan eylemler ve nihayetinde problemin yeniden tanımlanması döngüsü ile tanımlanır (Johnson, 1993).

Problem Durumu

Okul öncesi öğretmenleri çocukları eğitime ve yaşam boyu öğrenmeye hazırlama konusunda sorumluluk sahibidir (NBPTS, 2012). Öğretmenlerin bilgi, beceri ve uygulamaları çocukların öğrenmesinde ve hazır bulunuşluğunda önemli bir faktördür. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki uygulamalarının niteliğini arttırmak için mesleki gelişimlerine yönelik yapılan yatırımlar eğitim kalitesinin göstergesidir (Elliott, 2002; Martinez-Beck & Zaslow, 2006; Sheridan vd., 2009). Çocuklara ve ailelere verilecek eğitimde kaliteyi sağlamak için işgücünde mesleki gelişim esastır (NAEYC & NACCRR, 2011). Erken çocukluk eğitiminde temel amaçlar, öğretmenlerin mesleki gelişim yoluyla beşerî ve sosyal sermayelerini güçlendirmek, çocukların gelişimlerini desteklemek ve öğrenme ortamlarının kalitesini yükseltmektir (Zaslow vd., 2010).

Mesleki gelişim öğretmenlerin kendilerini sürekli yenileyebilmeleri için olanaklar sunmaktadır. Değişen eğitim sistemlerinde öğretmenlerin becerileri ve öğrenme çıktıları önem kazanmış; öğretmenlerin değişen bu düzende ayak uydurabilmeleri için gelişmiş ülkelerde mesleki gelişime verilen önem artmıştır (Hendriks, 2010; Smith ve Gillespie, 2007; Uzerli ve Kerger, 2007). Türkiye'de öğretmen mesleki gelişimi hizmet içi eğitimler ile merkeziyetçi bir yapı ile devam etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı yönetici görüşlerine dayanarak bir hizmetiçi eğitim ihtiyacı belirlemektedir; bundan dolayı da ihtiyaç belirleme yaklaşımının nesnellik niteliği kuşku olarak görülmektedir (Bümen vd., 2012; Demirel ve Budak, 2003). Hizmetiçi eğitime ilişkin kurumlar arası bir toplantının Millî Eğitim Bakanlığıyla ilgili bölümünde şöyle denmektedir. "Hizmetiçi eğitim ihtiyacının saptanmasında, geçerli bilimsel araç ve yöntemlerin kullanılmamasından dolayı personelin ne ölçüde ve türde bir eğitime ihtiyaç duyduğu saptanamamaktadır" (Taymaz ve diğerleri, 1997, s. 12). Genellikle öğretim yıllarının başında ve sonunda yapılan mesleki eğitimler her öğretmenin ihtiyaç duyduğu alana göre belirlenmemiş sabit bir içeriğin aktarılması olarak yapılmıştır (Bümen

vd., 2012). Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişime katılma oranları %24 iken OECD ülkelerinde bu oran %51'dir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2016).

Öğretmenler mesleki gelişim faaliyetlerinde bazı olumsuzluklarla da karşılaşmaktadır. Türkiye'de hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesinde bilimsel araç ve yöntemlerin yeterince kullanılmaması ve mesleki eğitimlerin çoğu zaman öğretmenlerin bireysel ihtiyaç duydukları alanlara göre değil, sabit içerik aktarımı biçiminde yapılandırılması, bu faaliyetlerin öğretmenlerin farklı mesleki ihtiyaçlarına yanıt verme gücünü sınırlayabilmektedir (Bümen vd., 2012; Taymaz vd., 1997). Standartlaştırılmış bir yaklaşım benimsenmesi ve her öğretmene bireysel olarak hitap edilmemesi de mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik memnuniyetsizliğin nedenlerinden biri olabilmektedir (Darling-Hammond vd., 2017).

Etkili bir mesleki gelişimde uzun süreli katılımı ve sürekli destek önemli bir noktadır; bu da edinilen bilgi ve becerilerin sınıflardaki entegrasyonunu kolaylaştırır. Geleneksel yöntemler yerine aktif ve etkileşime dayalı yöntemler tercih edilmelidir. Bu sayede mesleki gelişim etkinliklerine yönelik ilgi artar, sınıflardaki uygulamalar daha anlamlı hale gelebilir (Desimone, 2009). Karşılaşılan diğer bir sorun ise mesleki gelişim süreci ve mevcut okul kültürü arasındaki uyumsuzluktur (Birman vd., 2000). Etkili bir mesleki gelişim, okul ortamıyla dengeli olmalı, iş birliği, sürekli iyileşme kültürünü arttırmalıdır. Başka bir sorun da ölçme ve değerlendirme sisteminin etkili bir şekilde yürütülmemesi olarak belirtilmektedir (Wei vd., 2009).

Mesleki gelişim süreçlerinde yaşanan bu olumsuzlukları en aza indirmek için öğretmenler kendi mesleki gelişim süreçlerini planlamada yer alabilmektedir. Avalos'un (2011) belirttiği gibi, öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretmenlerin bilişsel ve duygusal olarak katılımını, kendi bakış açılarını, incelemelerini ve uygulamalarını analiz etme kapasitesi ve isteğini, aynı zamanda yeni şeyler deneme arzusunu içeren bir süreçtir. Walsh ve Gamage'ye (2003) göre, mesleki gelişim, profesyonel olarak gelişme arayışında olan

öğretmenler için oldukça önemlidir. Bu gelişim, konferanslara ve seminerlere katılımı, meslektaşlarla iş birliği, gözlemler, stratejik planlar oluşturma, eğitimlere katılma gibi çeşitli tekniklerle sağlanabilir. Dolayısıyla kariyerlerinde ilerleme eylem araştırması da dahil olmak üzere farklı yollarla gerçekleştirilebilir.

Eylem araştırması öğretmenlerin kendi sınıf verilerinden yararlanarak bilinçli kararlar almak, uygulamalarını geliştirmek için yaptıkları uzun vadeli çabalar olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca mesleki gelişimlerinin bir parçası olarak öğretim becerilerini geliştirmeyi ve yeni öğrenme yöntemleri oluşturmayı amaçlar (Elliot, 1991; Keith, 2001). Eylem araştırmasının temel amacı bireylerin değişirici bir konumda olmalarını, potansiyellerinin farkına varmalarını sağlamalarını ve daha özgürleştirici ortamlar yaratmalarını sağlamaktır (Ozanne & Saatcioğlu, 2008). Eylem araştırması öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki gelişimlerinin kritik bir birleşimidir. Okul kültürüne ve öğrenci odaklı olmasından dolayı eylem araştırması gelişimde daha fazla ilgi göstermektedir. Öz değerlendirme yapan, sorgulayıcı ve eleştirel yaklaşan öğretmen kavramı eylem araştırmasına olan ilgiyi arttırmıştır (Burns, 2009).

Mesleki gelişimde karşılaşılan zorluklara ve eylem araştırmasının özelliklerine bakıldığında eylem araştırması mesleki gelişim sürecinde öğretmenlere kendilerini geliştirmek için fayda sağlayabilmektedir. Eylem araştırması, öğretmenlerin kendi uygulamaları üzerinde araştırma yapmalarını, verilerini toplamalarını ve bu süreçte öğretimlerini, mesleki bilgi ve deneyimlerini geliştirme konusunda güçlendirilmiş olmalarını ifade eder. Öğretmenlerin yetkilendirilmesi hem öğrencilerin başarılarını artıran hem öğretmenlerin bilgi ve deneyim kazanarak mesleki gelişimlerini destekleyen, hem de çalıştıkları okulun veya eğitim bölgesinin gelişimine katkı sağlayan bir araç olarak değerlendirilebilir (Kuzu, 2009).

Alanyazında eylem araştırmalarına yönelik çalışmaların az olması dikkat çekmekle birlikte, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine yönelik katkıları var

olan çalışmalarda (ör. Aras, 2020; Davis, 2010; Moran, 2007) raporlanmıştır. Özellikle öğretmen adaylarının mesleki öğrenmelerine yönelik katkıları çeşitli araştırmalarda belirtilmiştir. Sorgulama temelli, teori ve uygulama dengesinin gözetildiği, öğretmen adaylarının ihtiyaçları doğrultusunda şekillenen eylem araştırma süreçlerinin etkili olduğu vurgulanmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada üniversite eğitimleri sürecinde eylem araştırmasını deneyimlemiş okul öncesi öğretmenlerinin eylem araştırmasına yönelik görüş ve uygulamalarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Daha somut olarak, üniversite döneminde öğretmen adaylığı sürecinde eylem araştırması deneyimini elde eden öğretmenlerin, bir öğretmen olarak eylem araştırmasına yönelik görüşlerinin incelenmesi ve eylem araştırmasını uygulama durumları ile bu deneyimin uygulamalarına yansımalarının incelenmesi hedeflenmiştir. Bu alışma, geçmişe dayalı deneyimlerin var olan uygulamalardaki rolünü öğretmen perspektifinden incelemeyi amaçlamaktadır.

Eylem araştırmalarının öğretmenlerin uygulamalarını olumlu yönde geliştirdiği alan yazında vurgulanmaktadır (Aras, 2019; Cochran-Smith & Lytle, 2009). Eylem araştırmaları sınıflarda ortaya çıkan sorunlara ve ihtiyaçlara yönelik çözümler üretirken aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini de desteklemektedir. Uygulamaya dayalı yapısı, öğretmenlerin gelişimini desteklemesi, çocukların öğrenme süreçlerine katkı sunması, iş birliğini teşvik etmesi ve sürekli iyileştirmeyi hedeflemesi nedeniyle eğitim araştırmaları içinde önemli bir yere sahiptir. Ayrıca sınıf içi uygulamaların daha etkili hale gelmesini desteklemesi bu çalışmanın önemini artırmaktadır (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Somekh & Zeichner, 2009). Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerinin eylem araştırmalarına yönelik görüş ve uygulamalarının incelenmesi, öğretmenlerin eylem araştırmasına ve mesleki gelişime ilişkin farkındalıklarının anlaşılması açısından önem taşımaktadır.

Üniversite ortamında edinilen kuramsal bilginin mesleki uygulama alanına doğrudan ve değişmeden aktarılması her zaman mümkün olmamaktadır. Profesyonel bilgi, kullanıldığı bağlama göre yeniden yorumlanmakta ve kullanım süreci içinde yeni anlamlar kazanmaktadır. Eraut'a (1985) göre bir bilginin akademik bağlamda öğrenilmiş olması, farklı mesleki durumlarda aynı biçimde kullanılabileceği anlamına gelmemektedir; bilginin kullanım biçimi, içinde bulunulan profesyonel bağlamın koşullarına göre şekillenmektedir. Bu durum, öğretmenlerin lisans eğitimlerinde deneyimledikleri eylem araştırmasını meslek yaşamlarında aynı biçimde sürdürmekten çok, sınıf içi kararlarında, pedagojik değerlendirmelerinde ve öğretim süreçlerine ilişkin düşünme biçimlerinde yeniden yapılandırarak kullanabileceklerini düşündürmektedir. Bu yönüyle eylem araştırmasına ilişkin sistematik deneyimin zaman içinde doğrudan bir uygulama biçiminden çok pedagojik farkındalık ve mesleki düşünme pratiği olarak varlığını sürdürebileceği değerlendirilmektedir.

Eylem araştırmasının mesleki uygulama içinde sürdürülmesi yalnızca öğretmenin bireysel isteği ya da bilgi düzeyi ile açıklanabilecek bir durum değildir. Kemmis'e (2009) göre mesleki uygulamalar; düşünme ve konuşma biçimlerini etkileyen kültürel-söylemsel koşullar, uygulamanın gerçekleşmesini belirleyen maddi olanaklar ve kişiler arası ilişkileri şekillendiren sosyal-politik düzenlemeler tarafından birlikte yapılandırılmaktadır. Bu koşullar öğretmenlerin mesleki uygulamalarını hem mümkün kılmakta hem de sınırlandırmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin lisans eğitimlerinde deneyimledikleri eylem araştırmasını meslek yaşamlarında doğrudan sürdürememeleri yalnızca bireysel tercihlerle değil; zaman, kurumsal yapı, çalışma düzeni ve okul ortamının sunduğu olanaklarla birlikte değerlendirilmelidir. Uygulamalar, içinde gerçekleştiği bağlamın sunduğu olanaklar ve sınırlılıklar doğrultusunda yeniden şekillenmektedir (Kemmis, 2009).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi ise yalnızca belirli dönemlerde alınan eğitimlerle sınırlı olmayan, meslek yaşamı boyunca farklı deneyimlerle sürekli yeniden şekillenen bir öğrenme sürecidir. Day'e (1999) göre öğretmenler yeni bilgileri yalnızca teknik beceri olarak

edinmemekte; aynı zamanda bu bilgileri mesleki kimliklerinin bir parçası haline getirerek öğretim kararlarına yansıtmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri planlı öğrenme yaşantıları kadar günlük uygulamalar içinde gerçekleşen doğal öğrenme süreçleriyle de sürmektedir. Bu nedenle lisans döneminde deneyimlenen eylem araştırmasının meslek yaşamında aynı biçimde sürdürülmesine bile öğretmenin sınıf içi düşünme biçiminde, problem çözme yaklaşımında ve pedagojik kararlarında etkisini devam ettirebilmesi beklenmektedir. Day'e (1999) göre öğretmenlerin mesleki gelişimi doğrusal bir bilgi aktarımı süreci değildir; öğretmenler farklı dönemlerde edindikleri deneyimleri yeni çalışma koşulları içinde yeniden yorumlayarak mesleki uygulamalarını şekillendirmektedir. Öğretmenlik sürecinde karşılaşılan yeni durumlar önceki öğrenmelerin yeniden değerlendirilmesini gerekli kılmakta, böylece geçmişte edinilen bilgi ve deneyimler farklı bağlamlarda yeni anlamlar kazanmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, yalnızca hizmet içi eğitimlerle sınırlı kalmayıp hizmet öncesi dönemde edinilen deneyimlerin uzun vadeli izlerini de kapsayan çok boyutlu bir süreçtir (Day, 1999). Bu süreçte üniversite eğitiminde kazanılan bilgi ve deneyimlerin mesleki uygulamaya nasıl yansıdığı, öğretmen gelişimi araştırmalarının temel sorularından birini oluşturmaktadır. Eraut (1985), mesleki bağlamlarda bilginin üniversitede öğrenildiği biçimiyle aktarılmadığını; kurumsal koşullar, zaman baskısı ve mesleki yalnızlık gibi etkenler nedeniyle dönüşüme uğrayarak yeniden biçimlendiğini ileri sürmektedir. Bu dönüşüm süreci, özellikle eylem araştırması gibi hem kuramsal hem de uygulamalı bir nitelik taşıyan deneyimler söz konusu olduğunda daha da karmaşık bir görünüm kazanmaktadır. Nitekim Kemmis (2009), eylem araştırmasının özsel değerinin biçimsel bir araştırma döngüsünden çok öğretmenin kendi uygulamasını sorgulayan ve dönüştüren bir düşünme biçimi geliştirmesinde yattığını vurgulamaktadır. Bu doğrultuda mevcut araştırma; okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitiminde edindikleri eylem araştırması deneyimlerinin mesleki uygulamalarına nasıl yansıdığını, bu deneyimlere bugün nasıl anlam yüklediklerini ve süreçte karşılaştıkları güçlükleri anlamaya çalışmaktadır.

Problem Cümlesi

Bu araştırmada üniversite eğitimleri sürecinde eylem araştırmasını deneyimlemiş okul öncesi öğretmenlerinin eylem araştırmasına yönelik görüş ve uygulamalarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçtan hareketle aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

Alt problemler. 1-. Eylem araştırması deneyimi olan okul öncesi öğretmenlerinin eylem araştırmasına yönelik öğretmen olarak görüşleri nelerdir?

2. Eylem araştırması deneyimi olan okul öncesi öğretmenlerinin eylem araştırmasına uygulamalarında yer verme durumları nelerdir?

3. Eylem araştırması deneyimi olan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre eylem araştırmasının uygulanmasına yönelik varsa zorluklar nelerdir?

Sayıltılar

Katılımcıların araştırmaya samimiyetle katıldıkları ve sorulara dürüst ve doğru yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır. Katılımcıların geçmiş yıllara yönelik deneyimlerini yeteri seviyede hatırladıkları varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, üniversite eğitimleri sürecinde eylem araştırması deneyimi yaşamış okul öncesi öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır. Ayrıca araştırma, katılımcıların geçmişte yaşadıkları eylem araştırması deneyimlerini geriye dönük olarak hatırlamalarına dayandığı için, bulgular katılımcıların hatırlama düzeyleri ve deneyimlerini bugünkü mesleki bakış açılarıyla anlamlandırma biçimleriyle sınırlıdır. Bunun yanında veriler görüşmeler ve yazılı görüşme formları aracılığıyla elde edildiğinden, araştırmanın bulguları katılımcıların kendi ifadeleriyle ve araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının kapsamıyla sınırlıdır. Ayrıca katılımcıların mesleki deneyimlerinin farklılık göstermesi araştırmanın bir diğer sınırlılığı olarak değerlendirilebilir. Nitekim araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi meslek hayatları

boyunca yalnızca özel eğitim kurumlarında görev yapmış olup, bu durum eylem araştırması deneyimlerini ve güncel uygulamalarını farklı bağlamlarda değerlendirmelerine neden olmuş olabilir.

Tanımlar

Eylem Araştırması: Eylem araştırması, eğitim çalışanlarının kendi okullarını, sınıflarını ve eğitsel çalışmalarını geliştirme, uygulamalarının etkinliğini değerlendirme ve bu süreçleri eleştirel bir bakış açısıyla ele almayı amaçlayan bir nitel araştırma yöntemidir.

Mesleki Gelişim: Mesleki gelişim, öğretmenlerin sınıf içindeki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmeyi amaçlayan, öğrencilerin daha etkili öğrenmesini desteklemeye yönelik planlanan süreçler ve faaliyetlerdir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Eylem Araştırması

Eylem araştırmasının farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlandığı görülmüştür. Carr ve Kemmis (1986) eylem araştırması katılımcılar tarafından, kendi uygulamalarının mantıklılığını ve doğruluğunu, bu uygulamalara dair anlayışlarını ve uygulamaların gerçekleştirildiği durumları iyileştirmek amacıyla üstlendikleri bir yansıtıcı araştırma türüdür. Anderson, Herr ve Nihlen (2007) eylem araştırmasını uygulayan araştırmacıların çalışmalarını kendi sahaları (sınıf, kurum, okul bölgesi, topluluk) üzerinde yoğunlaştırdıkları, içeriden süreci yürüttükleri bir araştırma olarak tanımlamıştır. McNiff ve Whitehead'e (2002) göre eylem araştırması kişinin kendi öğrenmelerini araştırmasının bir yoludur. Uygulamanın olması gerektiği gibi olup olmadığını kontrol etmek için uygulamaya bakmanın pratik bir yoludur. Uygulamaların iyileştirilmesi gerektiği durumlarda iyileştirmek için harekete geçme imkanı veren ve uygulamaların hangi şekilde iyileştiğini gösteren kanıtların üretildiği bir süreçtir. Greenwood ve Levin (2007) eylem araştırmasını, katılımcıların problemlerini tanımlama, çözme ve geliştirmeyi amaçlayan ve diğer çalışanlarla birlikte yürütülen bir araştırma türü olarak tanımlar. O'Brien (2001) eylem araştırmasını tanımlarken "yaparak öğrenmeyi" vurgular. İnsanlar problemi tanımlar, bu problemi çözmek için birtakım şeyler yaparlar, yaptıklarının etkisine bakarlar, yetersizliği durumunda yeniden bu problemi çözmeye çalışırlar. Bu döngünün tekrarlanmasıyla en iyi sonucu elde etmeye uğraşırlar. Corey'e (1953) göre eylem araştırması katılımcıların problemlerinde rehberlik etme, problemleri düzeltme, alınan kararları ve uygulanan eylemleri değerlendirmek için problemlere bilimsel açıdan yaklaşımdır.

Eylem araştırmasının merkezinde öz-yansıtma fikri yer alır. Geleneksel araştırma yöntemlerinde araştırmacılar başka insanlar üzerinde araştırma yaparken eylem araştırmasında araştırmacılar başka insanlarla birlikte kendi üzerinde araştırma yapar. Araştırmacı ve uygulayıcı arasında bir ayrım yapılmaz. Uygulayıcılar potansiyel

araştırmacılar ve araştırmacılar da uygulayıcıdır. Eylem araştırması kişinin kendisi hakkındaki bir araştırmadır. Eylem araştırması eylem, yansıma ve öğrenmeyi bir arada bulundurur. Eylem araştırması her zaman öğrenmeyle ilişkili öğrenme de eğitim ile ilgilidir bu sebeple birçok kişi eylem araştırmasını bir eğitim araştırması olarak görmektedir (McNiff & Whitehead, 2002).

Eylem araştırması, eğitimle ilgilenen kişilerin (öğretmen, yönetici, uzman vb.) karşılaştıkları özel sorunlara çözüm bulmak veya kendi gelişimlerini desteklemek için kullanabilecekleri bir araştırma yöntemidir. Günlük hayatta ortaya çıkan problemlerin çözümüne odaklanması, küçük gruplar üzerinde uygulanabilmesi ve problemi yaşayan bireylerin aynı zamanda araştırmacı rolü üstlenebilmesi gibi özellikleri nedeniyle, özellikle öğretmenler ve diğer eğitim çalışanları tarafından sıkça tercih edilen bir yöntemdir (Beyhan, 2013). Bu yöntem, katılımcıların kendi eğitim uygulamalarını, araştırma tekniklerinden faydalanan dikkatli ve sistematik bir biçimde incelemelerine olanak tanır (Ferrance, 2000).

Mills (2003), bu araştırma türünü, öğretmen araştırmacılar, yöneticiler veya öğretim/öğrenim ortamındaki diğer paydaşlar tarafından, kendi okullarındaki öğretim yöntemleri ve öğrencilerinin ne derece başarılı öğrendiği hakkında bilgi toplamak amacıyla gerçekleştirilen sistematik bir araştırma olarak tanımlamıştır. Eğitimciler karşılaştıkları problemleri veya konuları araştırarak kendi eğitim uygulamalarını iyileştirmeyi amaçlar. Problemleri belirler, veri toplar, bu verileri analiz eder ve bulguları temel alarak değişikliklerde bulunurlar (Creswell, 2002).

Öğretmenin araştırmacı rolünde olmasından kaynaklı alanyazında “öğretmen araştırması” olarak da adlandırılan eylem araştırması öğretmenlerin, öğretme yeterliliklerini geliştirmeleri, sınıfları ve öğrencileri için farkındalık kazanmalarının önemli bir yöntemidir (Johnston, 2006; Köklü, 2001). Eylem araştırması öz değerlendirme ve mesleki gelişim arasında bir köprü ve bağlantı görevi görür (Winter, 1996). Eylem araştırması literatürde farklı şekillerde adlandırılmaktadır (O'Brien, 2001); katılımcı eylem araştırması (participatory research), özgürlükçü araştırma (emancipatory research), işbirlikçi araştırma

(collaborative inquiry), eylem öğrenme (action learning), bağlamsal eylem araştırması (contextual action research).

Eylem Araştırmasının Amacı

Eylem araştırması birçok amaçla uygulanabilir. Bu araştırma çoğu alanda ortaya çıkan sorunlara çözüm bulmaya yöneliktir; uygulayıcıların her türlü sorunlarını çözmek amacıyla kendi uygulamalarını incelemesiyle ilgilidir. Eylem araştırması, katılımcıların çalıştıkları durumla ilgili derinlemesine yaptıkları kritiklere ve uygulamalara dayanmaktadır. Bundan dolayı, araştırmalara ve eyleme rehber olabilecek bir kuram geliştirmek eylem araştırmasının amacıdır (Köklü, 2001).

Program geliştirme, mesleki gelişme, sistemi planlama, okulu yapılandırma ve değerlendirme gibi birden fazla konuya aracılık eder (Ferrance, 2000). Eğitim alanındaki en önemli amacı da eğitimde ortaya çıkan gerçekleri görmek ve sistematik bir şekilde değiştirerek geliştirmeye çalışmaktadır (Kuzu, 2009). Okuldaki personeli geliştirmek, öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkı sağlamak ve okuldaki problemleri ele almak için kullanılır (Allen & Calhoun, 1998). Burns'e (2010) göre ise eylem araştırmasının temel amaçlarından biri şöyledir; öğretmenleri, öğrencileri, yöneticileri, ebeveynleri bir arada içeren katılımcıların araştırmaya değer olan sorunları derinden ve sistematik bir şekilde inceleyerek tespit etmesidir. Sorunlardan kastı öğretimde halihazırda gerçekleşenlerle ideal olan arasındaki boşluklardır. Elliot'a göre (1991) eğitimde eylem araştırmasının temel amacı bilginin oluşturmaktan ziyade uygulamada bulunmaktır.

Köklü (2001), okullarda ve sınıflarda uygulanan eylem araştırmasının amaçlarını beş kategoride ele almıştır. Buna göre eylem araştırması, öncelikle belirli bir durumda tespit edilen problemlere çözüm üretmeyi amaçlamaktadır. İkinci olarak, hizmet içi eğitim aracı olarak kullanılarak öğretmenin yeni bilgi ve yöntemlerle donatılması, analitik becerilerinin geliştirilmesi ve öz farkındalığının artırılması hedeflenmektedir. Üçüncü amaç, genellikle yeniliklere ve değişimlere kapalı olan eğitim sistemine yenilikçi öğretme ve öğrenme yaklaşımları sunmaktır. Dördüncü olarak, geleneksel araştırmaların eksikliklerini gidermek

amacıyla çözüm önerileri sunularak akademik araştırmacılar ile öğretmenler arasındaki ilişkinin iyileştirilmesi amaçlanmaktadır. Son olarak, eylem araştırması, sınıfta daha subjektif ve duygusal bir problem çözme yaklaşımına alternatif olarak tercih edilebilecek bir yöntem sunmaktadır. Eylem araştırması, öğretmenler, yöneticiler ve diğer eğitim çalışanlarının, okullarda alınan kararlara rehberlik etmek amacıyla gerçekleştirdiği bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, okullarda yaşanan günlük sorunların çözümüne odaklanır (Wiersma & Jurs, 2009). Başka bir deyişle, eylem araştırması, karşılaştığımız okul sorunların çözümünde kullanılabilecek bilimsel bir yöntemdir (Borg, 1987).

Eylem Araştırmasının Özellikleri

Eylem araştırmasını diğer araştırma türlerinden ayıran bazı özellikler bulunmaktadır. O'Brien'a (2001) göre katılımcıların da araştırmacı olması bu ayırıcı özelliklerin başında gelmektedir. Bu sayede insanlar kendi yaptıklarında daha iyi öğrenirler ve öğrendiklerini daha istekli uygularlar. Bunun yanı sıra araştırmacı rolü oldukça yüksektir (O'Brien, 2001).

Eylem araştırmalarında hipotezler, korelasyonel çalışmalar ve istatistiksel analizlerden ziyade keşfetme ve yorumlamaya dayalı nitel araştırma yöntemleri kullanılır. Görüşmeler, katılımcı gözlemler, örnek olayları ve hikayeler tercih edilmektedir. Dokümanlar katılımcıların detaylı açıklamaları, alan notları, fotoğraflar, videolar gibi kayıtlardan oluşur. Eylem araştırmalarında geçerlik çoklu görüşlerle sağlanır (Köklü, 2001). Bu araştırmayı diğerlerinden ayıran en belirgin özellik, genellikle akademisyenler tarafından yürütülen diğer araştırmaların aksine, öğretmenler, yöneticiler, danışmanlar, koçlar ve diğer eğitim çalışanları tarafından gerçekleştirilmesidir (Rossman & Marshall, 2016). Araştırmacılar, bazen çözmekte zorlandıkları sorunlarda üniversitelere başvurarak danışmanlık alabilirler (Burke & Christensen, 2004).

Eylem araştırması ani bir durumda ortaya çıkan problemleri çözmek için düzenlenen ve hemen uygulanmaya konulan bir yöntemdir. Çeşitli paradigmalara göre düzenlenen (zaman periyotları ve mekanizmalar- anket, görüşme gibi) adım adım ilerleyen bir süreçtir; dönüt, düzeltme, değiştirme, tekrar tamamlama gibi unsurları da barındırır. Elde edilen

bulgular o zaman içerisinde ya da kısa vadelerde hemen uygulanır (Köklü, 1993). Eylem araştırmasında grup etkileşimi önemli bir özelliktir. Eğitimde kullanılan eylem araştırmalarında okullardaki öğretmenlerin yaşadıkları problemlerin benzerliğinden dolayı öğretmenlerin çoğunun katıldığı eylem araştırması işbirlikçi bir yapıdadır (Köklü, 1993). Geleneksel araştırma hiyerarşisinden farklılaşarak, iş birliğine ve katılımcılığa dayanmasından dolayı eylem araştırmasının demokratik bir yapıya sahip olduğunu söylemek mümkündür (Başarır, 2019). Yine okullarda uygulanan eylem araştırmalarının özellikleri arasında esnek ve uyarlanabilir olması yer almaktadır. Eylem araştırmasının esnek olması ve süreç içerisinde şekillenmesi süreç başında bilinmezlik getirirse de planlı ve sistematik bir şekilde yürütülmesi bu araştırma türünü bilimsel yapmaktadır (Başarır, 2019). Eylem araştırmaları gözlemden ve davranışsal verilerden beslenir; bu özellik ampirik olma özelliğidir. Bilginin toplanması, paylaşılması, kaydedilmesi ve değerlendirilmesi gibi süreçleri içerir (Köklü, 1993).

Baumann ve Duffy (2001), öğretmen araştırmasının çeşitli özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır: Öncelikle, öğretmen araştırmacılar kendi sınıflarına ilişkin "iç yüzünü bilen" bir perspektife sahiptir. İkinci olarak, öğretmen araştırmacılar sınıflarında öğretim yaparken ve araştırma yürütürken teori ile uygulamayı bir arada kullanırlar. Üçüncü olarak, öğretmen araştırması pragmatik ve amaca yönelik bir niteliğe sahiptir; çünkü ortada çözülmesi gereken somut sınıf problemleri bulunmaktadır. Son olarak, öğretmen araştırması, kasıtlı ve sistematik biçimde yürütülmesi gereken disiplinli bir araştırma sürecini gerektirir.

Eylem araştırması öğretmenlere verecekleri kararların farkına varmalarında, kararlar için sorumluluk almada ve alınan kararlarını değerlendirme yardım eden bir araçtır. Öğretmenler eylem araştırması yaparak bulundukları durum hakkında daha fazla bilgi edinmiş olacak, eğitim felsefelerini ve eylemlerini daha fazla savunabilecek ve karar vermede etkin olabileceklerdir. Öğretmen araştırması olarak da adlandırılan eylem araştırmasının diğer bir özelliği sadece teori veya sadece uygulamadan değil bu ikisinden ortaya çıkan yansımayı geliştirmesidir. Öğretmenler araştırmacı rollerinde yansıtm

yaparak farklı öğretim yöntemlerini analiz edebilmekte ve aktif öğrenen konumuna gelebilmektedir (Cochran- Smith & Lytle, 1990; Kennedy, 1985; Ross, 1984).

Eylem Araştırmasının Aşamaları

Birbirleriyle beslenen bir dizi döngüden oluşan eylem araştırması bir olayın ya da durumun anlık halinden daha çok devam eden ve bitmeyen bir süreçtir (De Villiers, 2005; Winter, 1996). Alan yazında eylem araştırması aşamalarına bakıldığında kesin ve değişmez bir sürecin olmadığı görülmektedir. Örneğin; Susman (1983) eylem araştırmasını tanılama, eylem planlama, harekete geçme, değerlendirme ve öğrenmeyi belirleme olmak üzere beş aşamalı döngüsel bir süreç olarak ele almaktadır. Tanılama aşamasında araştırmaya konu olan problem saptanmakta veya tanımlanmaktadır. Ardından eylem planlama aşamasında belirlenen problemin çözümüne yönelik alternatif eylem planları düşünülmektedir. Harekete geçme aşamasında bu alternatifler arasından uygun görülen bir eylem planı seçilerek uygulamaya konulmaktadır. Değerlendirme aşamasında uygulanan eylemin sonuçları incelenmekte ve sürecin probleme ne ölçüde yanıt verdiği değerlendirilmektedir. Son aşama olan öğrenmeyi belirleme aşamasında ise süreçten elde edilen genel bulgular ortaya konulmaktadır. Bu aşamalar doğrusal bir sıralamadan çok döngüsel bir yapı göstermektedir; çünkü değerlendirme ve öğrenmeyi belirleme sonucunda problem yeniden ele alınabilmekte, gerekli görüldüğünde yeni bir eylem planı hazırlanarak süreç tekrar başlatılabilmektedir. Böylece eylem araştırması, sorun ortadan kalkıncaya ya da uygulama geliştirilinceye kadar devam eden sistematik ve yinelemeli bir araştırma süreci olarak işlemektedir (Susman, 1983).

Mertler (2006), eylem araştırması sürecini planlama, eylem, gözlemlleme ve değerlendirme olmak üzere birbirleriyle ilişkili dört sarmal aşama olarak açıklamaktadır. Planlama aşamasında araştırmaya konu olan problem ya da durum belirlenmekte ve sürecin nasıl yürütüleceğine ilişkin hazırlık yapılmaktadır. Eylem aşamasında hazırlanan eylem planı uygulamaya konulmaktadır. Gözlemlleme aşamasında uygulamanın nasıl ilerlediği izlenmekte, işlem basamaklarının uygulanma durumu takip edilmekte ve gerekli

görülen değişiklikler yapılmaktadır. Değerlendirme aşamasında ise uygulama sonucunda elde edilen bulgular ve sürecin sonuçları değerlendirilmektedir. Bu aşamalar birbirinden bağımsız değil, döngüsel ve sarmal bir yapı içinde ilerlemektedir. Bu nedenle değerlendirme sonucunda elde edilen bilgiler, yeni bir planlama sürecine temel oluşturmakta ve eylem araştırması uygulamanın geliştirilmesine yönelik yinelemeli bir süreç olarak devam etmektedir (Mertler, 2006).

Ferrance'in (2000) eylem araştırması basamakları, diğer araştırmacıların ortaya koyduğu aşamaları özetler niteliktedir. Sürecin ilk adımında araştırma soruları belirlenir; bu soruların konuyla uyumlu olması, günlük uygulamalarla sınırlı tutulması ve ardından anlamlı, uygulanabilir bir soruya dönüştürülmesi büyük önem taşır. Bu aşamanın iyi bir şekilde planlanması, yanlış bir başlangıcın önüne geçecektir. Etkili bir araştırma problemi oluşturmak için belirlenen soruların bazı özelliklere sahip olmasına dikkat edilmelidir; sorular evet/hayır yanıtı içermemeli, anlamlı, kısa ve öz olmalı, açık bir dil kullanılarak yazılmalı ve karmaşık ifadelerden kaçınılmalıdır. Ayrıca cevabı önceden bilinen sorulara yer verilmemesi önemlidir (Ferrance, 2000). Belirlenen bu sorular aracılığıyla problem ayrıntılı bir şekilde tanımlanır ve çözümü için ilgili alanda veriler toplanır; bu süreçte araştırmacı notları, öğrenci yazıları/ödevleri, günlükler, görüşmeler, gözlemler, anketler, dokümanlar, ses ve görüntü kayıtları, öz değerlendirmeler ve kontrol listeleri gibi çeşitli araçlardan yararlanılabilir. Toplanan verilere uygun bir analiz yöntemi seçilerek verilerin düzenlenmesini, tanımlanmasını ve yorumlanmasını içeren bir süreç yürütülür; bu aşamada nicel ve nitel verilerin kendine özgü nitelikleri dikkate alınarak analiz gerçekleştirilir (Ferrance, 2000). Elde edilen analiz sonuçları ve yorumlar doğrultusunda araştırmacı, uygulamaya ve sürece ilişkin bir çözüm ya da farklı bir yaklaşım geliştirir; toplanan veriler ve ilgili literatür doğrultusunda değişikliğe açık bir eylem planı tasarlanır ve bu plan uygulanırken veri toplama ve belgelendirme çalışmaları sürdürülür (Ferrance, 2000). Uygulamanın ardından istenilen sonuçlara ulaşıp ulaşılmadığına ilişkin bir değerlendirme yapılır; elde edilen veriler doğrultusunda ortaya çıkabilecek yeni sorunlar belirlenerek iyileştirme ve değişiklikler içeren yeni bir eylem planı oluşturulur (Ferrance, 2000).

Eylem Araştırması Türleri

Literatürde eylem araştırması türlerine ilişkin farklı bilgiler yer almaktadır. Ferrance (2000) eylem araştırmasını dört başlık altında incelemiştir.

1. Bireysel Öğretmen Araştırması

Bu eylem araştırması modelinde genellikle sınıftaki tek bir konu ele alınır. Öğretmen sınıf yönetimiyle, öğretim stratejileriyle, materyal kullanımıyla ya da öğrenci öğrenmesiyle ilgili sorunlara çözüm arayabilir. Öğretmenler yönetimden, başka bir öğretmen veya ailelerden destek alabilir. Bireysel eylem araştırması herhangi bir yerde yayınlamıyorsa sonuçlar başkalarıyla paylaşamamaktadır. Yani aynı problemi yaşayan öğretmenler konu hakkında araştırmanın sonuçlarına ulaşamamaktadır. Bu da sonuçların tartışılmasını engellemekte ve dönüt alınmasını zorlaştırmaktadır (Ferrance, 2000).

2. İşbirlikçi Eylem Araştırması

Bir sınıftaki veya zümredeki aynı türden bir sorun ile ilgilenen en az iki öğretmenden oluşan bir grup öğretmeni içerir. Ele alınan sorun birçok sınıf tarafından paylaşılan ortak bir problemdir. Öğretmenler okul haricinde bir üniversite veya farklı bir paydaştan destek alabilirler (Ferrance, 2000).

3. Okul Temelli Eylem Araştırması

Okul temelli eylem araştırması herkesin ortak problemine odaklanmaktadır. Okul personellerinden oluşan bir grup problemi belirlemek, veri toplamak, analiz etmek, eylem planı oluşturmak için birlikte çalışırlar. Sınav sonuçlarından hareketle öğrenci performanslarını geliştirmeye yönelik bir eylem planı hazırlamak okul temelli eylem araştırmasının bir örneği olabilir (Ferrance, 2000).

4. Bölge Temelli Eylem Araştırması

Bölge temelli eylem araştırmaları daha karmaşık bir yapıya sahiptir ve daha fazla kaynaktan beslenir. Konular örgütsel, toplumsal, performans tabanlı veya süreç tabanlı

olabilir. Kalabalık bir grubun iletişimde kalma çabası bu eylem araştırmasının sınırlılıkları arasında olabilir (Ferrance, 2000).

Tablo 1

Eylem Araştırmasının Sınıflandırılması

Bireysel Öğretmen Araştırmaları	İşbirlikçi Eylem Araştırmaları	Okul Temelli Eylem Araştırmaları	Bölge Temelli Eylem Araştırmaları
Tek sınıfla ilgili bir konu	Tek sınıf ya da birkaç sınıfla ilgili ortak konu	Okuldaki problemler ya da toplu ilgi odağı	Bölge sorunları, organizasyon yapısı
Danışman; teknoloji kullanımı; veri toplama ve analizi ile ilgili yardım	Vekil öğretmen; serbest zaman; yöneticiler ile yakın ilişkiler	Okul taahhüdü; liderlik; iletişim; dış ortaklar	Bölge taahhüdü; kolaylaştırıcı; kayıt edici; iletişim; dış ortaklar
Program; öğretim; değerlendirme	Program; öğretim; yaklaşım; politika	Okulda yeniden yapılanma ve değişimin olası etkileri; politika; veli katılımı	Kaynak sağlanması; mesleki gelişim ve aktiviteleri; organizasyon yapısı; politika
Veriler aracılığıyla uygulama hakkında bilgi verme; bilgiler her zaman paylaşılmaz	Meslektaşlığı geliştirme; ortaklık oluşturma	Meslektaşlığı geliştirme, iş birliği ve iletişim; takım çalışması; anlaşmazlık süreci	Meslektaşlığı geliştirme, iş birliği ve takım çalışması; anlaşmazlık süreci

Kaynak: Ferrance, 2000'den uyarlanmıştır.

Berg (2001; akt., Yıldırım ve Şimşek, 2008) farklı yaklaşımları bir araya getirerek eylem araştırmalarını üç başlık altında sınıflandırmıştır;

1. Teknik /Bilimsel/ İş Birlikli Eylem Araştırması

Bu yaklaşımın amacı daha önceden belirlenmiş bir kuramsal çerçevede bir uygulamayı test etmek veya değerlendirmektir. Kuramsal çerçeveye hakim bir araştırmacının yönlendirmeleriyle uygulayıcı yeni bir uygulamaya ortaya koyabilir ve bu süreç araştırmacı tarafından değerlendirilebilir. Bu yaklaşımda uygulayıcı ve araştırmacı

arasında yüksek bir etkileşim vardır. Uygulamada ortaya çıkan sorunlar doğrultusunda araştırmacı nasıl müdahale edileceğini uygulamacıya aktarır ve bu önerilerle devam edilir. Teknik/bilimsel/ işbirlikli eylem araştırmalarında sürecin vurgulanması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2. Uygulamalı / Karşılıklı İş Birlikli / Tartışma Odaklı Eylem Araştırması

Bu yaklaşımda araştırmacı ve uygulayıcı birlikte çalışarak uygulamada ortaya çıkan sorunları, sorunların nedenlerini ve müdahale yollarını belirler. Araştırma problemi araştırmacı ve uygulayıcının iş birliği ile saptanır. Bu yaklaşım uygulamayı geliştirmeye odaklandığı için “uygulama odaklı eylem araştırması” olarak da adlandırılır. Uygulayıcı ile oluşan etkileşim araştırmanın seyrini değiştirebildiğinden bu araştırma teknik/bilimsel/işbirlikli eylem araştırması deseninden daha esnek olduğu varsayılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3. Özgürleştirici/ Geliştirici /Eleştirel Eylem Araştırması

Bu yaklaşımın amacı uygulayıcıya yeni bilgiler, beceriler, deneyimler ve eleştirel bakış açısı kazandırmaktır. Bu sayede uygulayıcı uygulamalarını bir problem çözme süreci olarak görecektir. Uygulayıcının araştırma yoluyla mesleki açıdan daha profesyonel hale gelmesi, teorik ve uygulamayı birleştirebilme becerisi kazanması ve kendi alanıyla ilgili politikalara ilişkin görüşler geliştirmesi özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırmalarının yararları arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008)

Yıldırım ve Şimşek (2008) bunlara ek olarak bir eylem araştırması türünün de eklenebileceğini vurgulamıştır. “Uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu” yaklaşımda araştırmacı uygulamasını devam ettirirken aynı zamanda veri toplayabilmektedir. Veriler notlar, kayıtlar, meslektaş gözlemi, doküman incelemesi olabilir.

Eylem Araştırması ve Mesleki Gelişim

Eylem araştırması, özellikle eğitim çalışmalarında, eğitim sürecinin kalitesini artırmak ve bir okulun mevcut durumunu anlamak amacıyla kullanılan bir süreç olarak

tanımlanabilir (Johnson, 2014; McTaggart, 1997). Bu yöntem, uygulamaların iyileştirilmesi ve eğitsel süreçlerin nasıl geliştirilebileceği, okul veya sınıf ortamında karşılaşılan önemli sorunların nasıl çözülebileceği konusunda yol gösterir (Mills, 2003; Stringer, 2008). Ayrıca, eğitimcilerin mesleki gelişimini destekleyen ve araştırma ile uygulama arasındaki boşluğu doldurmayı sağlayan çeşitli fırsatlar sunar. Bunun yanı sıra, profesyonel uygulamaların anlaşılması ve geliştirilmesi, sınıf ve sosyal yaşamda ortaya çıkan gerçek problemleri çözme çabalarında ve uygulayıcıların araştırmalara katılımında etkili bir araç olarak görülmektedir (Tezcan, Ada ve Baysal, 2016).

Eğitimde kullanılan eylem araştırmalarının amacı öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaktır. Stephen Corey eylem araştırmalarını eğitimde kullanan ilk isimlerden biridir. Corey, eğitimde kullanılan bilimsel yöntemlerin değişiklikler yaratabileceğini, eğitimcilerin hem araştırma yapmasını hem de edindikleri bilgileri uygulamaya dönüştürmesini önemsemiştir. 1980'li yıllara kadar öğretmen mesleki gelişimleri genellikle üniversite ve bölge merkezlerindeki kurslardan oluşmaktayken ilerleyen dönemlerde mesleki gelişim çalışmaları akademi merkezli olmaktan çıkarak öğretmen merkezli eğitim araştırmalarına dönmüştür (McNiff, 1998; Tezcan, Ada ve Baysal, 2016).

Gay ve Airasian (2003), öğretmenlerin eylem araştırması sürecinden elde edebilecekleri kazanımları çeşitli boyutlarıyla ele almaktadır. Buna göre öğretmenler, kendi uygulamalarını yeni yöntemlerle değerlendirme imkanı bularak öğrencilerini daha ayrıntılı biçimde analiz edebilmekte ve başarısız olunan noktaları tespit edebilmektedir. Bu süreç, öğrencilerin konuları daha iyi kavramasına katkı sağlayabildiği gibi, öğrenme-öğretme sürecindeki öğretmen-öğrenci rollerinin iyileştirilmesine de olanak tanıyabilmektedir. Ayrıca öğretmenler, sınıfın veya sınıfların ihtiyaçlarını belirleme ve bu ihtiyaçlara yönelik en uygun çözümleri bulma konusunda meslektaşlarıyla ortak kararlar alma eğilimi göstermektedir; nitekim pek çok durumda sorunların çözümüne yönelik olarak öğretmenler arasında iş birliği gerekli görülmektedir. Problemleri alanları ve değişim gereksinimlerini fark edebilmeleri, öğretmenlerin eylem araştırmalarına daha istekli yaklaşımlarında etkili olabilmektedir.

Sistematik bir süreç izleyen eylem araştırmaları, aynı zamanda geniş bir yelpazede stratejilerin kullanılmasını mümkün kılmakta ve bu süreç, araştırmayı yürüten öğretmenlere mesleki gelişim açısından da bir imkân sunmaktadır. Son olarak öğretmen, bu süreci bireysel olarak yürütebileceği gibi, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticilerden oluşan okul temelli bir ekip kurarak da gerçekleştirebilmektedir.

Mesleki gelişim, öğretmenlerin bilgi, beceri ve uygulamalarını geliştirmelerine olanak sağlayan sürekli bir öğrenme süreci olarak ele alınmaktadır. Desimone'a (2009) göre etkili mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenlerin bilgi ve inançlarında değişim yaratması, bu değişimin öğretim uygulamalarına yansması ve nihayetinde öğrenci öğrenmesini desteklemesi beklenmektedir. Bu süreçte içerik odaklılık, aktif öğrenme, iş birliği, süreklilik ve uygulamayla ilişkililik etkili mesleki gelişimin temel özellikleri arasında yer almaktadır.

Darling-Hammond, Hyler ve Gardner (2017) de etkili mesleki gelişimin öğretmenlerin gerçek sınıf deneyimleriyle ilişkilendirilmesi, aktif katılım gerektirmesi, iş birliğini desteklemesi ve zamana yayılan bir öğrenme süreci sunması gerektiğini belirtmektedir. Araştırmacılara göre öğretmenlerin kendi uygulamalarını incelemelerine ve uygulama temelli öğrenmeler geliştirmelerine olanak sağlayan yaklaşımlar, mesleki gelişimin niteliğini artırmaktadır.

Bu özellikler dikkate alındığında eylem araştırmasının öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen önemli yaklaşımlardan biri olduğu görölmektedir. Ponte, Ax, Beijgaard ve Wubbels'e (2004) göre eylem araştırması öğretmenlerin mesleki bilgi üretmelerine ve uygulamalarına ilişkin daha derin bir anlayış geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Araştırmacılar, eylem araştırması sürecinde öğretmenlerin yalnızca mevcut bilgileri uygulayan kişiler olmaktan çıkarak kendi uygulamalarını inceleyen, sorgulayan ve bu süreçten yeni bilgiler üreten profesyoneller haline geldiklerini belirtmektedir. Bu yönüyle eylem araştırması, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini doğrudan kendi deneyimleri

üzerinden yapılandırmalarına olanak sağlayan bir mesleki gelişim yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir.

Eylem Araştırmasının Okul Öncesi Eğitimdeki Önemi

Eylem araştırması, öğretmenlerin kendi uygulamaları üzerine sistematik ve yansıtıcı bir biçimde düşünmelerine imkan tanıyan güçlü bir mesleki gelişim aracıdır. Okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf içi etkileşimleri geliştirme, pedagojik süreçleri değerlendirme ve gerektiğinde dönüştürme becerilerini kazanmasında eylem araştırmasının önemli katkıları olduğu görülmektedir (Guerra & Figueroa, 2018). Bu yaklaşım, öğretmenlerin yalnızca uygulayıcı değil; aynı zamanda süreci gözlemleyen, analiz eden ve geliştiren etkin birer öğrenme ortamı tasarımcısı olmalarını destekler.

Guerra ve Figueroa'nın (2018) Şili'de gerçekleştirdiği bir mesleki gelişim programında, eylem araştırmasının öğretmenleri hem bireysel hem de kolektif düzeyde güçlendirdiği görülmüştür. Program süresince öğretmenler, pedagojik aracı olma rollerini video destekli yansıtma ve öğrenme toplulukları yoluyla geliştirmiş; böylece hem kendi bilgi ve becerilerini hem de çocuklarla kurdukları etkileşimlerin niteliğini artırmışlardır. Bu deneyimler, öğretmenlerin yalnızca teknik yeterliklerini değil, aynı zamanda etik, eleştirel ve toplumsal sorumluluklarını da fark etmelerine zemin hazırlamıştır.

Araştırma sürecinde bazı öğretmenlerin mesleki karar alma süreçlerinde daha aktif rol üstlendikleri, geleneksel hiyerarşik yapılar içinde seslerini daha fazla duyurabildikleri ve kendi deneyimlerinden yola çıkarak özgün bilgiler üretebildikleri rapor edilmiştir (Guerra & Figueroa, 2018). Bu durum, eylem araştırmasının öğretmenlerin mesleki özerkliklerini güçlendiren ve onları karar alma süreçlerine katılım konusunda cesaretlendiren bir araç olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, Guerra ve Figueroa'nın çalışmasında yer verilen bir örnek, eylem araştırmasının yalnızca öğretmen uygulamalarını değil, okul öncesi kurumlarda öğretmen-aile ilişkileri ve topluluk dinamikleri gibi sosyal boyutları da dönüştürme potansiyeline sahip

olduğunu göstermektedir. Bu görüş, Davis ve Cooke'un (1998) çalışmasından hareketle desteklenmiş; eğitim ortamında demokratik katılım kültürünün gelişebileceği vurgulanmıştır.

Eylem araştırması, erken çocukluk eğitiminde öğretmenlerin yalnızca çocuklara yönelik uygulamalarını değil, aynı zamanda kendilerine, mesleklerine ve içinde bulundukları eğitim sistemine dair düşünme biçimlerini dönüştürmelerine katkı sunar. Bu yönüyle, eleştirel düşünme, etik duyarlılık ve toplumsal sorumluluk bağlamlarında öğretmenin dönüşümünü merkeze alan bir araştırma yaklaşımı olarak dikkat çekmektedir (Guerra & Figueroa, 2018).

Eylem Araştırmasının Kuramsal Temeli

Eylem araştırması hedef kitlenin veya kullanıcıların değil öğretmenlerin aktif olması fikrine odaklanır ve kökleri John Dewey ve Kurt Lewin'e dayanır (Maksimovic, 2010). John Dewey'e göre (1910) tecrübe, insanlar ile onların doğal ve sanatsal çevreleri arasında devam eden bir etkileşim ve harekettir. Düşüncelerin yanı sıra duygular, eylemler ve algılar da yer almaktadır. Dewey'e göre insanlar izole canlılar değil kendini değiştiren diğer insanlarla ve çevresindekilerle köprü kurmak zorundadır. Bu tecrübe eylem ve yansıtmanın öğrenmenin önemli unsurları olduğunu, öğrenmenin tecrübe ile oluşan süreç yoluyla eyleme geçmekle başarıldığını gösterir (Ocak ve Akkaş Baysal, 2020). Dewey problem çözmenin bilimsel yöntemini geliştirmiş, sınıfı demokratik bir toplum olarak betimlemiş, eğitimcilerin öğretme ve gelişme konusunda süreci değerlendirip geliştirebileceklerini belirtmiştir (Tomal, 2010). Dewey'in bilgi ve eylem arasındaki ayrımı eleştirmesi ve teori ile uygulama arasındaki ilişkiye verdiği önem, eylem araştırmasının ortaya çıkışında oldukça belirleyici bir rol oynamıştır (McTaggart, 1997; Masters, 1995). Her ne kadar Dewey çalışmalarında doğrudan eylem araştırması kavramına dair bir tanım yapmamış olsa da bilgi ve eylem ayrımına yönelik sert eleştirileri ile bilim ve uygulama arasındaki bağları ortaya koyması, sosyal bilimlerdeki sonraki dönem eylem araştırmalarına yol açan deneysel yaklaşımların gelişimine önemli katkılar sağlamıştır (Maksimovic, 2010).

1933'te eylem araştırmalarının Dewey'in çalışmaları ile sınıflara taşındığı görülse de eylem araştırmalarının Amerika'da 1940'lı yıllar boyunca eylem araştırması çalışmalarına odaklanan Kurt Lewin ile başladığı ifade edilmiştir (McFarland & Stansell, 1993). Lewin bu dönemin ortalarında eylem araştırması teorisini ortaya koymuş, planlama, eylem ve eylemin sonuçlarını değerlendirme basamaklarını içeren bir süreç olarak tanımlamıştır (Kemmis & McTaggart, 1990). Lewin'in eylem araştırması ise sosyal bilimcilerin ve uygulayıcıların araştırmanın her aşamasında gerçek sosyal yaşama katılma çabalarını ele almış ve belirli sosyal uygulamaları anlamak ve dönüştürmek için bir yaklaşım geliştirmiştir. Lewin'in geliştirdiği bu eylem araştırması kuramı, eylem araştırmasını kabul edilen bir araştırma yöntemine dönüştürmüştür (McKernan, 1991).

Eylem araştırmalarının eğitimde kullanılma fikrini ilk olarak Dewey önermiş, ğretim ve öğrenmede araştırmanın ve denemenin önemini vurgulamıştır (Yakut zek, 2019). Eylem araştırmaları sayesinde öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağlayacak yaklaşımların ve uygulamaların geliştirilebileceğini ne sürmüştür (Yıldırım ve şimşek, 2016). Eğitimdeki eylem araştırmasının temelini John Dewey'in oluşturduğu bilinse de eylem araştırması yöntemini eğitimdeki sorunların üzümünde sistematik bir şekilde uygulayan ilk kişi Stephen Corey olmuştur (Yakut zek, 2019). Corey, eğitimde kullanılacak eylem araştırmasının eğitimcilerin hem araştırma hem de uygulama kısmında yer almasıyla eğitimde değişime ve gelişime yol açacağını vurgulamıştır (Ferrance, 2000). ABD'de devam eden Corey'in eylem araştırmalarının yanı sıra İngiltere'de Elliott ve Stenhouse de eğitimde eylem araştırmalarını sürdürmüşlerdir (Yakut zek, 2019).

Ulusal alışmalar

Bu araştırma kapsamında incelenen ulusal çalışmalar değerlendirildiğinde, okul öncesi eğitim alanında eylem araştırması yöntemiyle yürütülen çalışmaların özellikle son yıllarda görünürlük kazandığı görülmektedir. İncelenen araştırmaların 2017 sonrasında yoğunlaştığı; 2020'li yıllarda ise ğretmen uygulamalarının geliştirilmesi, çocukların belirli gelişimsel ve pedagojik becerilerinin desteklenmesi, pedagojik dokümantasyon, kültürel

farkındalık, ekolojik farkındalık, matematiksel problem çözme ve biçimlendirici değerlendirme gibi farklı konu alanlarında çeşitlendiği söylenebilir. Bu çalışmalar genel olarak belirli bir sınıf içi problemin çözümüne, öğretim sürecinin geliştirilmesine ya da öğretmen/öğretmen adayı uygulamalarındaki değişimin incelenmesine odaklanmaktadır. Bununla birlikte, okul öncesi öğretmenlerinin geçmişte deneyimledikleri eylem araştırmasını meslek yaşamlarında nasıl anlamlandırdıklarını ve bu deneyimin güncel uygulamalarına nasıl yansıdığını ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Gözübüyük Hazen (2024) doktora tez çalışmasında okul öncesi öğretmenin çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerini desteklemeye yönelik uygulamalarının eylem araştırması yoluyla geliştirilmesini ve incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, çocukların üstbilişsel bilgi, üstbilişsel düzenleme ile duygusal ve motivasyonel düzenleme becerilerinde artış gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğretmen uygulamalarının öğrenme ortamları, etkinlik çeşitliliği, öğretim yöntemleri ve aile katılımı açısından çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerini destekleyecek şekilde değişim ve gelişim gösterdiği belirlenmiştir.

Sürek ve Tarman (2023) tarafından yapılan çalışmada proje temelli yaklaşım ile hazırlanan farklı kültürleri tanıma etkinliklerinin MEB programında yer alan kazanımlarına ulaşmada ve çocukların farkındalıklarının arttırılmasına yönelik etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasıdır. Araştırmada eylem araştırmasının seçilme sebebi araştırmacının kendi okulunda, kendi sınıfında var olan bir probleme yönelik eylem planı geliştirmesidir. Araştırmanın örneklemini 5 yaşındaki 20 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubu bizzat araştırmacının sınıfı olması sebebiyle amaçlı örneklem yoluyla seçilmiştir. Proje yaklaşımında yer alan çeşitli yöntemlerle uygulamalar yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda proje yaklaşımındaki uygulamaların okul öncesi çocuklarının kendi kültürünü ve farklı kültürleri tanıma, ülkelerin benzer ve farklı değerlerinin olduğunun farkına varma, farklılıklara saygı konusundaki kazanımları edinmelerinde etkili olduğu görülmüştür.

Kargi ve Özenç'in (2022) yürüttüğü araştırmada, Reggio Emilia temelli pedagojik dokümantasyon yönteminin öğrenme ve öğretme süreçlerine etkisi, öğretmen, ebeveyn ve çocuk perspektiflerinden değerlendirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseniyle yürütülen çalışma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bir devlet anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde 6 farklı etkinlik uygulanmış ve veriler, yansıtıcı günlükler, öğretmen görüşmeleri ve ebeveyn görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Sonuçlar, pedagojik dokümantasyon yönteminin öğretmenler ve ebeveynlerde farkındalık oluşturduğunu göstermiştir. Fakat öğretmenlerin sınıflarında uygulama becerisi kazanmaları hedefine ulaşamamıştır. Ayrıca bu yöntem, okul ve aile arasındaki etkileşimi artırmış ve ebeveynlerin çocuklarının gelişimleri ile öğrenme süreçlerine ilişkin daha ayrıntılı bilgi edinmelerine katkı sağlamıştır.

Bir başka araştırmada Okyay vd., (2021), Sürdürülebilir Yaşam İçin Ekolojik Okuryazarım Eğitimi'nin okul öncesi öğretmenlerinin ekolojik farkındalıklarına ve çevreye yönelik motivasyonlarına olan etkisi incelenmiştir. Araştırmada 24 okul öncesi öğretmeni ile çalışılmıştır. Karma araştırma deseni kullanılan bu çalışmada deneysel ve eylem araştırılması yer almıştır. Eylem araştırmasında eğitime yönelik ihtiyaç belirleme ve eğitim sonrasında ihtiyaçların karşılanmasına yönelik görüşler alınmıştır. Araştırma sonucunda hem ekolojik farkındalıkların hem de çevreye yönelik motivasyonların arttığı görülmüştür. Eğitimler sonrasında alınan görüşlerde de eğitimlerin ihtiyaçları karşıladığı belirtilmiştir.

Yukay Yüksel (2020) araştırmasında Almanya'da farklı kültürel geçmişlere sahip olarak doğup büyüyen çocukların, drama ve sanat etkinlikleriyle zenginleştirilmiş bir eğitim programı aracılığıyla hem kendi hem de arkadaşlarının kültürel özelliklerini karşılaştırmalarını, içselleştirmelerini ve benimsemelerini sağlamayı amaçlamıştır. Geliştirilen eğitim ile çocukların kimlik gelişimini ve kendilerini ifade etme becerilerinin desteklenmesi beklenmektedir. Araştırmada eylem araştırması kullanılmıştır. Farklı etnik kökenlere sahip çocuklara eğitim programı uygulanmış; eğitim uygulanmadan önce öğretmenlerle ve aileler ön çalışmalar yapılmış ve her oturum sonunda ailelerle toplantılar

yapılmıştır. Çalışmanın sonunda eğitimin çocukların kültürel özelliklere olan farkındalığı artmış, ifade becerileri gelişmiş, iş birliği ve uyum içinde çalışma konusunda teşvik edildikleri belirtilmiştir.

Doğan ve Kavgaoğlu (2020) okul öncesi 60-72 aylık çocukların fotoğrafı tanıma ve üretme yetkinliklerini incelemiştir. Araştırmada uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu eylem araştırması tercih edilmiştir. Çocukların fotoğrafı tanıma ve üretme becerisinin geliştirilmesi ihtiyacına göre eylem planı kapsamında fotoğrafçılık atölyesi uygulanmış ve yüksek oranda başarıya ulaşılmıştır. Fotoğrafçılık atölye çalışmasıyla, çocukların maruz kaldıkları görselleri ve fotoğrafları nitelik bakımından ayırabilme gücünü kazanabildiklerini ve tüketici konumun yanı sıra üretici konuma geçebildiklerini gösterir niteliktedir.

Aras (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarında işbirlikçi bir eylem araştırması ile geçirdikleri dönüşüm süreci ele alınmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma, 3 okul öncesi öğretmeni ile birlikte yürütülmüştür. Çalışma sonucunda öğretmenlerin dönüşüm süreçleri analiz edilmiş; sistemli gözlemler yapmaya, elde ettikleri bilgileri kaydederek ilerleyen planlamalarda kullanmaya başladıkları ve değerlendirme süreçlerine katkı sağladıkları tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, eylem araştırmasının öğretmenlerin uygulamalarını dönüştürmede etkili bir rol oynadığını ortaya koymuştur.

Sarıbaş'ın (2018) yüksek lisans tezi okul öncesi çocuklara toplama ve çıkarma ile ilgili sözel problemleri büyük grup, küçük grup ve bireysel etkinlikler yoluyla öğretmeyi inceleyen bir eylem araştırması olarak yürütülmüştür. Araştırma, birbirini izleyen üç döngüden oluşmuş ve her döngüde farklı grup etkinlikleri uygulanmıştır. Öğretmen aynı zamanda araştırmacı olarak süreci yönetmiştir. Araştırma sürecinde araştırmacı, öğrenmeyi destekleyici ve kısıtlayıcı davranışlarını gözlemlemiş ve karşılaştığı sorunlara çözümler üretmiştir. Büyük grup, küçük grup ve bireysel etkinliklerin çocukların matematiksel sözel problem çözme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada öğretmenlerin hayat bilgi derslerinde kullanılan örnek olay incelemesi yöntemine ilişkin verilen eğitimin ardından sınıflarındaki kullanım oranı değişikliği incelenmiştir. Araştırmada eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler eğitim öncesinde kullandıkları örnek olayların yaşantılara dayalı, düşünsel, empatik veya ahlaki soru sormaya yönelik olmadığını belirtmiştir. Eğitim sürecinde ise örnek olay yazma ve derslerinde kullanma sürecinden memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir. Doküman incelemesi sonucunda, öğretmenlerin yazdığı örnek olayların nitelikli özellikler taşıdığı görülmüştür (Ütkür, Kabapınar ve Önder, 2018).

Karademir ve Kabaran (2017) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının dijital öyküleme deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada eylem araştırması türlerinden işbirlikçi eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi öğretmenliği son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ve yapılandırılmamış gözlem formları ile veri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda araştırmada geliştirilen eylem planının başarıyla uygulandığı görülmüş ve öğretmen adaylarının yeni ve aktif bir uygulama yöntemi kazandıkları belirtilmiştir. Buna ek olarak uygulamada karşılaşılan problemler tespit edilmiş ve bu durumun gelecekte gerçekleştirecekleri eylem planlarına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Başka bir araştırmada eylem araştırması kullanılarak öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarında yaptıkları biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının pedagojik gelişimlerine katkısı hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Biçimlendirici değerlendirme uygulamalarındaki deneyimlerine yansıtma yapmaları teşvik edilmiş ve eylem araştırması ile profesyonel gelişimlerine katkıda bulunmaları hedeflenmiştir. Son sınıfta eğitim görmekte olan okul öncesi öğretmen adayları çalışma grubunu oluşturmaktadır. Adaylar uygulama sınıflarında biçimlendirici değerlendirmeye yönelik uygulamalarda bulunmuş; tutulan notlar, açık uçlu sorular ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre adayların yaptıkları biçimlendirici değerlendirme

uygulamaları pedagojik gelişimlerine temel düzeyde katkı sunmuştur. Zaman kısıtlaması, yaş grubuna değerlendirme yapmanın zor olması gibi başlıklar sorun olarak ifade edilmiştir (Karaman ve Karaman, 2017).

Tüzel (2012) ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde medya okuryazarlığını geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması gerçekleştirmiştir. Bu araştırma, Türkçe derslerinin medya okuryazarlığı ile nasıl bütünleştirilebileceği ve bu sürecin nasıl geliştirilebileceği üzerine odaklanmıştır. Araştırmada, 19 öğrenci gözlemlenmiş; bu süreçte öğrenci günlükleri, gözlem ve kayıt tutma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin tutum ve davranışlarında olumlu bir gelişme olduğu tespit edilmiştir.

Uluslararası Çalışmalar

Bu araştırma kapsamında incelenen uluslararası çalışmalar değerlendirildiğinde, eylem araştırmasının erken çocukluk eğitimi bağlamında özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme, sınıf içi uygulamaları dönüştürme ve öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirme amacıyla ele alındığı görülmektedir. İncelenen çalışmaların 2010'lu yıllardan itibaren erken çocukluk öğretmenleri ve öğretmen adaylarıyla yürütülen uygulama temelli araştırmalar etrafında yoğunlaştığı; son yıllarda ise öğretmen eğitimi, okuryazarlık, fen eğitimi, pedagojik etkileşim, video destekli yansıtma, öğrenme toplulukları ve yenilikçi öğretim uygulamaları gibi farklı alanlara yayıldığı söylenebilir. Bu çalışmalar genel olarak eylem araştırmasını, öğretmenlerin kendi uygulamalarını sistematik biçimde incelemelerine, uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmelerine ve mesleki karar alma süreçlerinde daha etkin rol üstlenmelerine katkı sağlayan bir mesleki öğrenme aracı olarak ele almaktadır. Bununla birlikte, uluslararası alanyazında da çalışmaların çoğunlukla mevcut bir mesleki gelişim programı, sınıf içi uygulama ya da öğretmen eğitimi süreci içinde yürütüldüğü; öğretmenlerin geçmişte edindikleri eylem araştırması deneyimlerini meslek yaşamlarında geriye dönük olarak nasıl anlamlandırdıklarını inceleyen araştırmaların sınırlı kaldığı görülmektedir.

Guerra ve Figueroa (2018) tarafından yapılan çalışma okul öncesi eğitimde öğretmenlerin çocukların öğrenmesi üzerindeki etkisi nedeniyle öğretmenlerin mesleki gelişiminin önemini vurgulamaktadır. Bir öğretmen mesleki gelişim programına dahil edilen eylem araştırmasından oluşmaktadır. Dezavantajlı bölgelerdeki anaokullarında görev yapan üç grup okul öncesi öğretmeni bu programa katılmıştır. Bu öğretmenler, eylem araştırması çerçevesine göre müdahale planları geliştirmişlerdir. Müdahale planlarının sonuçları, çoğunun öğretmen mesleki gelişimini video destekli yansıma kullanarak çocuklarla etkileşimin kalitesini artırmaya yönelik olduğuna işaret etmektedir. Raporlarda öğretmenler, becerilerinde, bilgi ve inançlarında, uygulamalarında önemli gelişmeler kaydettiklerini ve sürece dair eleştirel bir yansıma geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

Robson (2022) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi lisans öğrencilerinin son yılında bitirme projelerini tamamlamalarını kolaylaştırmak amacıyla araştırma denetimi geliştirilmiş ve bu öğrenme stratejisi eylem araştırmasıyla raporlanmıştır. Lisans öğrencileri ortak bir hedefe sahip bir uygulama topluluğu olarak tanımlanmış; denetmenler öğrencilere projelerinde eşlik etmiştir. Araştırmada eylem araştırma döngüsünün bir tanesi tamamlanmıştır. Elde edilen bulgularda grup denetiminin öğretim üyeleri ve öğrenciler tarafından sosyal bir öğrenme süreci olarak değerli ve anlaşılır kabul edildiği görülmektedir.

Diğer bir araştırma okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimi konusundaki özgüven eksiklikleri ve bilgi eksikliklerinin oluşundan ortaya çıkmıştır. Araştırmada İngiltere’de bir anaokulunda fen öğretimini bir keşif süreci olarak görmeleri için profesyonel bir gelişim programı oluşturulmuş. Eylem araştırması yöntemiyle öğretmenler çocukları gözlemlemiş ve müfredatlarından hareketle çocukların bilimsel sorgulama becerilerini geliştirmek için çalışmışlardır. Ortaya çıkan sonuçlarda, yapılan çalışmalar öğretmenlerin bilimsel sorgulamanın ne anlama geldiğini anlamalarını ve çocuklarda bilimsel düşünmeyi teşvik etme konusundaki rollerini belirlemelerini sağlamıştır (McNerney & Nichola, 2017).

Yunanistan’da yapılan bir çalışmada eylem araştırmasını ilk kez uygulayan üç Yunan okul öncesi öğretmenin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın amaçlarından biri okul

öncesi öğretmenlerinin eylem araştırmasına katılımları konusundaki algılarını incelemekken diğer amaç ise erken çocukluk eğitiminde eylem araştırması düzenlerken öğretmenlerin karşılaşılabileceği zorluklar ve engeller tanımlamaktır. Yunanistan'da erken çocukluk eğitiminde eylem araştırmasının eksikliğinden yola çıkılan araştırmanın sonuçlarında öğretmenlerin karşılaştıkları engeller şu şekilde belirtilmiştir; eylem araştırmasına yönelik korku, çocukların yaş grubu, zamanın kısıtlı olması, ebeveyn talepleri ve meslektaşların tepkileridir (Magos, 2012).

Bir diğer araştırmada küçük çocuklarda düşünme becerisini geliştirmek amacıyla bir grup öğretmen eylem araştırması projesine dahil edilmiştir. Erken öğrenme deneyimlerinde rutinlerin olumlu etkilerini göz önünde bulundurarak, araştırma, küçük çocukların zihinlerini düşünme etkinliklerine dahil etmek için düşünme rutinlerinin uygulanmasını içermektedir. Çalışma Reggio okullarında gerçekleşmiş ve katılımcı öğretmenler çocukların çalışmalarını dokümanete etmişlerdir. Çalışma, düşünme rutinlerinin düşünme ve öğrenme hakkında olumlu tutumlar geliştirdiğini ortaya koymuştur. Çocuklar, dokümantasyonları yeniden incelediklerinde üstbilişsel ve eleştirel düşünme becerileri geliştirmiş ve bu sayede düşünme gerektiren durumlara karşı daha farkında olmuşlardır (Salmon, 2008).

Birleşik Arap Emirlikleri'nde eğitimlerinin son yılında eylem araştırmasını projelerini tamamlayan iki öğretmen adayı ile yapılan araştırmada bu iki öğretmen adayının deneyimleri incelenmiştir. Eylem araştırmasının öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini ve erken çocukluk eğitimi bağlamında görsel sanat temelli yenilikleri öğrenip uygulamaları üzerindeki etkinliğini değerlendirmektedir. Adaylardan görüşmeler yapılması, sınıf gözlemleri gerçekleştirmeleri ve günlük tutmaları istenmiştir. Verilerin analizinin sonucunda öğretmen adaylarının eylem araştırmasını otantik bir deneyim olarak değerli buldukları belirtilmiştir. "Eylem araştırması, erken çocuklukta görsel sanatlar ve 21. yüzyıl becerileri kullanılarak okuryazarlık öğretimini olumlu yönde etkileyebilir" ifadesi araştırmanın önerileri arasında yer almaktadır (AlShamsi, AlShamsi & AlKetbi, 2022).

Bayat (2010) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, öğretmen adaylarının eylemleri üzerine düşüncelerini desteklemek amacıyla günlük tutma ve video kaydı kullanılmış ve bu süreç eylem araştırması yöntemiyle raporlanmıştır. Çalışma, ABD'de bir üniversitede, NCRECE (Ulusal Erken Çocukluk Eğitimi Araştırma Merkezi) tarafından tasarlanan deneysel bir dersin pilot uygulaması sırasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin, çevrimiçi diyalog günlükleri aracılığıyla eğitmenle haftalık olarak yansıtma yaptıkları ve bir okul öncesi sınıfında gerçekleştirdikleri dil temelli bir dersin video kaydını alarak öz değerlendirme yazdığı belirtilmiştir. Elde edilen bulgular, diyalog günlükleri ve video kayıtlarının birlikte kullanımının, öğretmen adaylarının yapıcı yansıtma süreçlerini geliştirdiğini ve teoriyi uygulamayla ilişkilendirme fırsatı sunduğunu göstermektedir.

Ulusal ve uluslararası alanyazın birlikte değerlendirildiğinde, eylem araştırmasının öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen etkili bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Araştırmalar, eylem araştırmasının öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını daha sistematik biçimde değerlendirmelerine, karşılaştıkları problemlere çözüm odaklı yaklaşımlarına ve öğretim süreçlerini öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda yeniden düzenlemelerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Ayrıca bu süreç sayesinde öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştiği, uygulamalarını sorgulayan ve geliştiren bir bakış açısı kazandıkları belirtilmektedir. Özellikle öğretmenlerin yalnızca uygulayıcı rolünde kalmayıp kendi sınıflarını araştırma konusu haline getirmeleri, araştırmacı öğretmen kimliğinin gelişimini destekleyen önemli unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir.

Alanyazında eylem araştırmasının öğretmenlerin mesleki öz güvenlerini artırdığı, mesleki farkındalıklarını geliştirdiği ve öğretmenlik rollerini yeniden değerlendirmelerine olanak sağladığı da vurgulanmaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin çocukları daha yakından tanımalarına, bireysel farklılıkları fark etmelerine ve daha çocuk merkezli uygulamalar geliştirmelerine katkı sunduğu ifade edilmektedir. Uluslararası çalışmalar eylem araştırmasının iş birliği kültürünü, mesleki öğrenme topluluklarını ve okul gelişimini desteklediğini ortaya koyarken; ulusal çalışmalar ise özellikle öğretmen adaylarının mesleki

hazırbulunuşluklarının gelişmesi, uygulama becerilerinin güçlenmesi ve öğretmenlik anlayışlarının şekillenmesi üzerindeki etkilerine dikkat çekmektedir.

Bununla birlikte alanyazında eylem araştırmasının uygulanması ve sürdürülebilirliği konusunda çeşitli güçlüklerin bulunduğu da belirtilmektedir. Özellikle zaman yetersizliği, yoğun iş yükü, yönetsel destek eksikliği, araştırma süreçlerine ayrılan sınırlı kaynaklar, dokümantasyon ve raporlama yükü ile meslektaş desteğinin yetersizliği öğretmenlerin en sık karşılaştıkları engeller arasında yer almaktadır. Bu nedenle birçok araştırmada eylem araştırmasının bireysel çabanın ötesinde, destekleyici bir okul kültürü, iş birliğine dayalı çalışma ortamları ve kurumsal destek mekanizmalarıyla güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu araştırmanın bulguları da alanyazında ortaya konan bu olumlu katkıları ve uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükleri destekler niteliktedir.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın türü, araştırmanın çalışma grubu, araştırmanın veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, katılımcıların lisans eğitimleri sırasında deneyimledikleri eylem araştırmasını, şimdiki mesleki bakış açılarıyla geriye dönük olarak anlamlandırmalarını ve eylem araştırmasına uygulamalarında yer verme durumlarını inceleyen, yorumlayıcı fenomenolojik desende nitel bir çalışmadır.

Yorumlayıcı fenomenolojik analiz, bireylerin yaşadıkları deneyimlere yükledikleri anlamları incelemeyi amaçlayan nitel bir yaklaşımdır (Smith & Osborn, 2015; Smith, 2017). Fenomenoloji, hermenötik ve idiografi ilkelerine dayanan bu yöntem, bireysel deneyimleri derinlemesine anlamayı hedefler (Smith, 2017). Buradaki temel amaç, bir deneyimi diğerlerinden ayıran özgün ve öz niteliklerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmacı kendi ön kabullerini bir kenara bırakarak katılımcıların yaşadıkları olayları nasıl anlamlandırdığını ve anlattığını olduğu gibi anlamaya çalışır (Pietkiewicz & Smith, 2014). Yorumlayıcı fenomenolojik analizin bu özellikleri, mevcut çalışmanın amacıyla da örtüşmektedir. Bu araştırma, lisans eğitimleri sırasında eylem araştırması deneyimi yaşamış okul öncesi öğretmenlerinin bu deneyimi zamanla nasıl anlamlandırdıklarını ve şimdi, bir öğretmen olarak bu deneyime ne anlam yüklediklerini ve uygulamalarında yer verme durumlarını derinlemesine anlamayı amaçlamaktadır. Katılımcıların yıllar önce yaşadıkları bir deneyimi, bugünkü mesleki kimlikleri üzerinden yeniden yorumlaması, yorumlayıcı fenomenolojik desenin çift hermenötik sürecine karşılık gelir. Araştırmacı burada, katılımcıların kendi geçmiş deneyimlerine bugün yükledikleri anlamı yorumlamaktadır. Bu nedenle, hem incelenen olgunun (eylem araştırması deneyimi) öznel doğasını hem de bu deneyimin

zamanla yeniden anlamlandırılma sürecini ele almak için uygun bir yöntemsel çerçeve sunmaktadır.

Araştırmada aynı zamanda retrospektif bir yaklaşım benimsenmiştir. Katılımcılar, lisans eğitimlerinin dördüncü sınıfında Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında bir yıl boyunca deneyimledikleri eylem araştırması sürecini, bugünkü mesleki yaşantıları bağlamında yeniden değerlendirmekte ve anlamlandırmaktadır (Morse, 2011). Bu yaklaşımın tercih edilme nedeni, araştırmada önemli olanın yalnızca geçmişte ne yapıldığı değil, o deneyimin bugün sınıf içi uygulamalara, mesleki bakış açısına ve öğretmenlik anlayışına nasıl yansıdığı olmasıdır. Dikkatli toplandığında retrospektif veriler, artık doğrudan gözlemlenmesi mümkün olmayan geçmiş deneyimlerin katılımcı anlatıları üzerinden bugünkü anlamının incelenmesine olanak tanır (Berney & Blane, 1997). Yarı yapılandırılmış görüşmelerin katılımcılara belirli bir deneyime ilişkin kendi bakış açılarını ayrıntılı biçimde ifade etme imkânı sunması da bu yaklaşımla uyumludur.

Bununla birlikte retrospektif araştırmaların bazı sınırlılıkları da vardır. Katılımcılar geçmişteki deneyimlerini tam olarak hatırlamayabilir, bazı ayrıntıları unutabilir ya da bugünkü mesleki deneyimlerinin etkisiyle geçmişi yeniden yorumlayabilirler. Geçmişe dönük anlatılarda hatırlama yanlılığının ve öz bildirime dayalı verilerde bilgi yanlılığının araştırma sonuçlarını etkileyebileceği öngörüsüyle, bu araştırmada retrospektif yaklaşım, geçmiş deneyimi birebir ve değişmeden ortaya koyan bir yol olarak değil; öğretmenlerin bu deneyimi bugün nasıl anlamlandırdıklarını ve mesleki yaşamlarıyla nasıl ilişkilendirdiklerini anlamaya yarayan bir yaklaşım olarak ele alınmıştır. Bu noktada bu araştırmada katılımcıların eylem araştırması sürecinde yazdıkları yansıtıcı günlükler, geçmiş deneyimlerini tekrar hatırlamaları sağlamak amacıyla kullanılmıştır.

Bu çalışmada yorumlayıcı fenomenolojik analiz metodolojik çerçevesini ve retrospektif yaklaşım ise araştırmanın veri toplama stratejisini belirlemektedir. Özetle, bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin üniversite eğitimleri sırasında deneyimledikleri

eylem araştırması süreçlerini mevcut mesleki uygulamaları bağlamında nasıl anlamlandırdıklarını inceleyen nitel bir retrospektif araştırmadır. Araştırmada katılımcıların geçmişte yaşadıkları deneyimlerin bugünkü anlamlandırmaları üzerinden veri toplandığı için retrospektif bir yaklaşım benimsenmiştir. Retrospektif çalışmalar, geçmiş olaylar hakkında veri toplamayı içermekte; değişimi incelemek, anlamak ve gözlemlenen değişime katkıda bulunan nedenleri belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Vaus, 2006). Katılımcılar bu süreçte geçmiş deneyimlerini mevcut yaşantıları bağlamında yeniden değerlendirmekte ve anlamlandırmaktadır (Morse, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, lisans eğitimleri süresince eylem araştırması deneyimi olan ve okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmış olan on öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırma sorusuna ilişkin zengin ve derinlikli bilgiye sahip bireylerin çalışmaya dahil edilmesine olanak tanımaktadır (Thorne, 2008).

Yorumlayıcı çalışmalarda örneklem seçiminde temel ölçüt, araştırılan olguyu doğrudan deneyimlemiş bireylerin seçilmesidir. Katılımcıların ilgili deneyimi derinlemesine ifade edebilmesi, araştırmanın veri zenginliği açısından önem taşımaktadır (Smith & Osborn, 2007). Bu yaklaşımda genelleme amacı yerine derinlemesine anlayış ön planda olduğu için küçük ve homojen örneklem tercih edilmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu üniversite eğitimlerinde bir yıl boyunca eylem araştırması sürecini deneyimlemiş 11 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumlar çalışılmaktadır. Ölçütler araştırmacı tarafından belirlenebileceği gibi hazır ölçüt listeleri de kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada katılımcıların

belirlenmesinde üniversite öğrenimleri sırasında eylem araştırması yürütmüş olmaları ve öğretmen olarak görev yapmış olmaları temel ölçütler olarak belirlenmiştir.

Öğretmen adayları üniversite eğitimlerinde dördüncü sınıfta bir sene boyunca eylem araştırmasını deneyimlemişlerdir. Öğretmenlik Uygulaması ve Araştırma Projesi dersleri kapsamında iki dönem boyunca eylem araştırması sürecinde bulunmuşlardır. Birinci dönem eylem araştırması konularının belirlenmesi, etik kurul izinlerinin alınması, ilk eylem planlarının hazırlanması süreçlerini tamamlamışlardır. İkinci dönem ise üç eylem planı döngüsü içeren eylem araştırmalarını deneyimlemişlerdir. Öğretmen adaylarının eylem araştırma konuları arasında sınıf içi etkileşim, gözlem ve değerlendirme, yaparak-yaşayarak öğrenme, stem uygulamaları, çocuk katılımı, bütünleştirilmiş etkinlik hazırlama yer almıştır. Bu konular öğretmen adaylarının kendi videolarını izleyerek, yansıtma süreçleri ile kendilerinin belirlediği konular olarak belirlenmiş olup, ortak alanlar doğrultusunda gruplar halinde iş birlikçi eylem araştırması süreçleri ile sonuçlanmıştır. Öğretmen adaylarının eylem araştırma sürecinde veri toplama araçları arasında yansıtıcı günlük ve gözlem notları yer almıştır.

Katılımcılara Yönelik Bilgiler

Tablo 2'de görüldüğü üzere, çalışmaya toplam 11 katılımcı dahil edilmiştir. Katılımcıların yaşları 28 ile 34 arasında değişmekte olup, büyük çoğunluğu 2019 yılında mezun olmuştur. Eğitim durumu bakımından katılımcıların çoğu lisans mezunu iken bir kısmı yüksek lisans derecesine sahiptir. Mesleki deneyim süreleri 1 ile 7 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların büyük bölümü özel anaokullarında görev yapmakta, bir katılımcı özel eğitim kurumunda çalışmaktadır. Çalışılan şehir büyük ölçüde Ankara olup yalnızca bir katılımcı Hatay'da görev yapmaktadır. Katılımcıların çalıştıkları yaş grupları da çeşitlilik göstermekte, çoğunlukla 3-6 yaş aralığındaki çocuklarla, bazı katılımcılar ise otizm veya özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarla çalışma deneyimine sahiptir.

Tablo 2**Katılımcıların Demografik Bilgileri**

Katılımcı	Yaş	Mezuniyet Yılı	Eğitim Durumu	Deneyim Yılı	Şimdiye Kadar Çalışılan Kurum Türü	Çalıştığı Yaş Grubu	Çalıştığı Şehir
Ö1	34	2019	Yüksek Lisans	6	Özel Anaokulu	3-4-5 Yaş	Ankara
Ö2	28	2019	Lisans	6	Özel Anaokulu	3-4-5 Yaş	Ankara
Ö3	29	2019	Lisans	5	Özel Anaokulu	4-5 Yaş	Hatay
Ö4	30	2019	Yüksek Lisans	5	Özel Eğitim	Otizm	Ankara
Ö5	-	2019	Lisans	6	Özel Anaokulu	3-4-5 Yaş	Ankara
Ö6	28	2019	Lisans	7	Özel Eğitim - Özel Anaokulu	3-4-5-6 Yaş	Ankara
Ö7	-	2019	Lisans (Yüksek Lisans Devam Ediyor)	1	Özel Eğitim - Özel Anaokulu	3-4-5 Yaş / Özgül Öğrenme Güçlüğü	Ankara
Ö8	28	2019	Lisans	4	Özel Eğitim	6-12 Yaş	Ankara
Ö9	29	2019	Lisans	4	Özel Anaokulu	5 Yaş	Ankara
Ö10	28	2019	Lisans	2	Özel Anaokulu	4-5 Yaş	Ankara
Ö11	31	2019	Yüksek Lisans	5	Özel Anaokulu	2-3-4-5 Yaş	Ankara

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın yürütülmesi adına Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden etik kurul izni alınmıştır. Ardından Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama izni alınmıştır. Çalışmadaki katılımcılar “Gönüllülük Beyan Formu” doldurmuştur.

Nitel araştırmalarda veri toplama süreci, katılımcıların deneyimlerini ayrıntılı ve derinlemesine ifade edebilecekleri şekilde yapılandırılmalıdır. Bu bağlamda, katılımcılarla yapılan görüşmelerin detaylı veri elde etmeye olanak sağlayacak biçimde planlanması

önemlidir. Araştırmacının katılımcılarla uzun süreli etkileşim kurması ve gerekirse farklı zamanlarda görüşmeler gerçekleştirmesi, elde edilen verinin derinliğini ve güvenilirliğini artırmaktadır. Ayrıca görüşmelerin kayıt altına alınarak yazıya geçirilmesi, analiz sürecinin titizlikle yürütülmesine katkı sağlamaktadır (Anney, 2014).

Bu nitel retrospektif çalışma üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada öğretmen adaylarının geçmiş eylem araştırması deneyimlerinde yazmış oldukları yansıtıcı raporları okumaları istenmiştir. Bu şekilde geçmiş deneyimlerini hatırlamaları sağlanmıştır. İkinci aşamada bireysel görüşmeler yapılmıştır. Üçüncü aşamada ise öğretmenlere yazılı görüşme soruları iletilmiş ve formlar aracılığıyla veri toplanmıştır.

Tablo 3

Veri Toplama Süreci

Veri Toplama Süreci	
Aşama	Açıklama
Katılımcıların belirlenmesi	11 okul öncesi öğretmeni çalışmaya katılmak için gönüllü olmuştur.
Yansıtıcı raporlar	Katılımcılara lisans döneminde eylem araştırması sürecinde yazdıkları yansıtıcı raporları iletilmiş ve kendi yansıtıcı raporlarını okumaları istenmiştir.
Bireysel görüşmeler	Yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.
Yazılı görüşme formları (YGF)	Yazılı görüşme formları ile görüşler alınmıştır.
Verilerin düzenlenmesi	Görüşme kayıtları çözümlenmiş ve analiz için hazır hale getirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve yazılı görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların deneyimlerini kendi ifadeleriyle aktarmalarına ve araştırmacının gerektiğinde derinlemesine sorular sormasına olanak tanınması bakımından yorumlayıcı fenomenolojik çalışmalar için uygun bir veri toplama aracı olarak değerlendirilmektedir (Smith, 2017). Yazılı görüşme formları ise katılımcılara görüşme sonrasında uygulanmış; böylece verinin çoklu kaynaklardan elde edilmesi sağlanmıştır. Sorular genellikle “ne” sorusundan ziyade “nasıl” sorusuna odaklanmış ve katılımcıların duygusal, bilişsel ve davranışsal deneyimlerini ortaya koymayı amaçlamıştır.

Bu doğrultuda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcılara geçmiş eylem araştırması deneyimlerini nasıl değerlendirdikleri, bu sürecin öğretim uygulamalarına ve mesleki yaklaşımlarına etkileri, eylem araştırmasını uygulamaya geçirme girişimleri, karşılaştıkları güçlükler ve mesleki gelişimlerine katkıları üzerine açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcıların verdikleri yanıtlara göre ek sorular yöneltilerek belirli konuların derinleştirilmesi sağlanmıştır.

Görüşmeler sonrasında bazı konuların ayrıntılandırılması amacıyla katılımcılara yazılı görüşme formu iletilmiştir. Yazılı formda özellikle eylem araştırmasını uygulamaya yönelik motivasyon kaynakları, kurumsal destek unsurları, uygulamaya geçirememeye nedenleri, karşılaşılan yapısal engeller ve çalışma koşullarının etkileri üzerine açıklayıcı sorular yer almıştır. Böylece sözlü görüşmelerde sınırlı kalan bazı ifadelerin ayrıntılandırılması amaçlanmıştır.

Araştırmada katılımcıların lisans eğitimleri sırasında hazırladıkları yansıtıcı raporlar, geçmiş eylem araştırması deneyimlerini hatırlamalarını desteklemek amacıyla görüşme sürecinde kullanılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğuna ait yansıtıcı raporlar yaklaşık dört sayfa uzunluğunda olup, iki katılımcıya ait raporlar dokuz sayfa uzunluğundadır. Bu raporlar

ile, katılımcıların süreçte yaşadıkları deneyimleri ayrıntılı biçimde yeniden hatırlamalarına ve görüşmeler sırasında daha kapsamlı açıklamalar yapmalarına katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşmeler

Araştırma grubu ile daha önceden hazırlanmış görüşme soruları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları katılımcıların eylem araştırmasına yönelik geçmiş deneyimleri, bu deneyimlere öğretmen bakış açısıyla bakmak, geçmiş deneyimlerinin şimdiki uygulamalarındaki etkisi ve rolü, varsa eylem araştırması sürecinde uygulamada karşılaştıkları sorunlar gibi başlıklardan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler benzer konulara odaklanarak farklı katılımcılardan aynı tür bilgilerin alınmasını amaçlar (Patton, 1987). Görüşmeci önceden hazırladığı sorularla veya ek sorularla ayrıntılı bilgiler alabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Yorumlayıcı fenomenolojik çalışmalarda katılımcıların deneyimleri ve bunları nasıl anlamlandırdıkları konusunda ayrıntılı analizler gereklidir. Bu nedenle esnek bir veri toplama aracı kullanılmalıdır. Yorumlayıcı fenomenolojik çalışmalarda en iyi yöntemlerden bir tanesi yarı yapılandırılmış görüşmelerdir. Esnek bir yapıya sahip olması nedeniyle yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacının planlamadığı konular tartışılabilir bu sayede görüşmede yeni alanlar gündeme gelebilir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacılar ve katılımcılar arasında bir bağ oluşturmak ve bir diyalog kurmak daha kolaydır. Bu özelliklerinden kaynaklı olarak yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilecek veriler zengindir. Katılımcılar deneyimleri açısından uzman kabul edilirler ve katılımcılara deneyimlerini aktarabilmeleri için fırsatlar sunulmalıdır (Smith & Osborn, 2007). Nitel araştırmalarda yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacının katılımcılardan bilgi edinmesi için en yararlı yöntemlerdir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Görüşmeler ortalama 35-40 dakika sürmüştür ve araştırmacı tarafından video kaydına alınmıştır. Video kaydına alınan görüşmeler araştırmacı tarafından deşifre edilerek yazılı hale getirilmiştir.

Yazılı Görüşme Formları

Sözlü görüşmelerin ardından, katılımcılara yazılı görüşme formları iletilmiştir. Yazılı görüşme formunda özellikle eylem araştırmasını uygulamaya yönelik motivasyon kaynakları, kurumsal destek unsurları, uygulamaya geçirememeye nedenleri, karşılaşılan yapısal engeller ve çalışma koşullarının etkilerine ilişkin sorular yer almıştır. Yazılı görüşme formu, sözlü görüşmelerde daha kısa ya da sınırlı kalan bazı ifadelerin açılmasına yardımcı olması ve verilerin zenginleştirilmesine katkı sağlaması amacıyla kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcıların eylem araştırması deneyimlerini keşfetmek amacıyla bu araştırmada yorumlayıcı fenomenolojik analiz yaklaşımının kullanılmıştır (Smith vd., 1999). Yorumlayıcı fenomenolojik analiz, katılımcıların kişisel ve sosyal dünyalarını nasıl oluşturduklarını ve belirli deneyimlerin onlar için ne anlama geldiğini ayrıntılı olarak incelemeyi amaçlayan nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Smith vd., 1999). Bu yaklaşım, katılımcıların bakış açısından yaşadıkları deneyimlerin nasıl olduğunu anlamaya odaklanmaktadır.

Yorumlayıcı fenomenolojik analiz, katılımcıların deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmaya yönelik tümevarımsal ve yinelemeli bir analiz sürecine dayanmaktadır (Smith, 2004). Analiz süreci, her bir katılımcıya ait verinin ayrı ayrı ve derinlemesine incelenmesi ile başlamaktadır. Bu aşamada araştırmacı, görüşme kayıtlarını tekrar tekrar okuyarak katılımcıların deneyimlerine ilişkin ayrıntılı notlar almakta ve ilk anlam birimlerini belirlemektedir (Smith & Osborn, 2007).

İlk inceleme sonrasında elde edilen anlam birimleri üzerinden daha soyut düzeyde temalar oluşturulmaktadır. Tema oluşturma süreci, veride tekrar eden örüntülerin, dikkat çekici ifadelerin ve anlamlı ilişkilerin belirlenmesini içermektedir. Bu süreçte araştırmacı, katılımcı ifadelerinden hareketle kavramsallaştırma yaparak temalar geliştirmektedir (Pietkiewicz & Smith, 2014). Oluşturulan temalar, benzerlik ve farklılıklarına göre gruplanarak üst temalar haline getirilmekte ve temalar arasındaki ilişkiler incelenmektedir.

Bu aşamada hem ortak örüntüler hem de bireysel farklılıklar korunarak analiz derinleştirilmektedir.

Analiz süreci boyunca her katılımcının verisi bağımsız bir vaka olarak ele alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler öncelikle yazılı ortama aktarılmış, her bir katılımcıya ait görüşme metni ayrı ayrı okunmuş ve metinler tekrar tekrar incelenerek dikkat çeken ifadeler, anlamlı anlatımlar ve araştırma soruları ile ilişkili görülen bölümler kodlanmıştır. İlk kodlama sürecinde elde edilen kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre gruplanmış, ortak anlam taşıyan kodlar bir araya getirilerek alt kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra bu kategoriler arasındaki ilişkiler incelenmiş ve üst temalara ulaşılmıştır. Tema oluşturma sürecinde katılımcıların ifadelerindeki ortak örüntüler kadar birbirinden ayrılan yönler de dikkate alınmıştır. Temalar, katılımcı ifadelerinde tekrar eden anlam örüntüleri ve deneyimlerin ortak yönleri dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Her bir katılımcı için geliştirilen tema yapıları karşılaştırılarak katılımcılar arası benzerlikler ve farklılıklar değerlendirilmiştir. Böylece hem bireysel deneyimlerin kendine özgü yönleri korunmuş hem de ortak anlam alanları ortaya çıkarılmıştır. Bu durum yorumlayıcı fenomenolojik analizin idiyografik yapısı doğrultusunda hem bireysel deneyimlerin hem de ortak anlamların incelenmesine olanak sağlamaktadır (Smith vd., 2009). Analiz süreci boyunca temalar arasındaki ilişkiler sürekli olarak gözden geçirilmiş ve elde edilen bulgular araştırmanın amacı doğrultusunda bütüncül bir yapı içerisinde düzenlenmiştir (Pietkiewicz & Smith, 2014). Katılımcılara Öğretmen 1, Öğretmen 2, Öğretmen 3.... şeklinde etiketleme yapılmış ve sunulan örnek ifadeler Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kısaltmalar ile bulgularda yer almıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada veri toplama araçlarının ve analiz sürecinin geçerliğini ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla veri çeşitlemesi, uzman görüşü ve katılımcı teyidi stratejilerinden yararlanılmıştır. Araştırmada sözlü ve yazılı görüşmeler ile veriler iki farklı şekilde

toplanmıştır. Uzman görüşü, aynı alanda uzman başka bir araştırmacının çalışmaya yönelik geri bildirimlerde bulunması olarak tanımlanmaktadır (Creswell & Creswell, 2020). Bu araştırmada görüşme sorularının hazırlanması sürecinde uzman görüşüne başvurulmuş, ayrıca analiz sürecinde oluşturulan tema ve kategorilerin uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla uzmanlardan geri bildirim alınmıştır.

Katılımcı teyidi, araştırmadan elde edilen verilerin ve ulaşılan sonuçların katılımcılar tarafından değerlendirilmesi sürecini ifade etmektedir. Veri kaynakları ile yapılan teyitler, sonuçların gerçeğe uygunluğunu artırmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada görüşmeler sırasında elde edilen veriler görüşme sonunda katılımcılara özetlenmiş, ilk analizler sonrasında ulaşılan bulgular katılımcılarla paylaşılmış ve değerlendirmeleri alınmıştır.

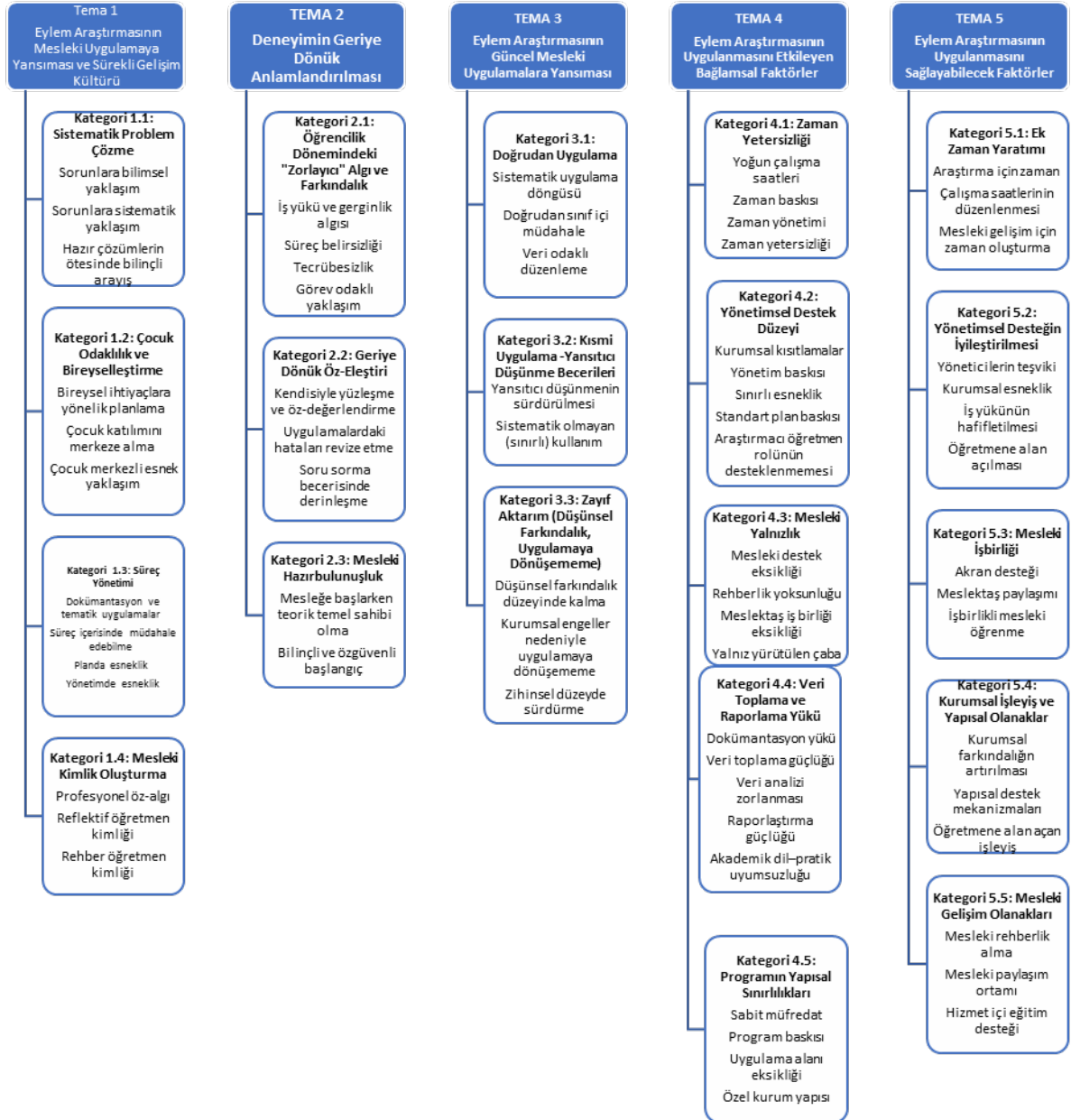
Araştırmada elde edilen veriler yazılı olarak dokümante edilmiş, analiz süreci boyunca kodlama, tema oluşturma ve temalar arası ilişkilerin belirlenmesi aşamaları sistematik biçimde yürütülmüştür. Analiz sürecinde kodlar ve temalar tekrar gözden geçirilerek iç tutarlılık sağlanmıştır. Elde edilen bulgular araştırmanın amacı doğrultusunda tekrar gözden geçirilmiş ve bütüncül bir yapı içerisinde düzenlenmiştir.

Bölüm 4

Bulgular

Bu bölümde, okul öncesi öğretmenlerinin üniversite eğitimleri sırasında deneyimledikleri eylem araştırmalarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmaktadır. Bulgular, yorumlayıcı fenomenolojik analiz yaklaşımı doğrultusunda oluşturulan temalar ve kategoriler çerçevesinde ele alınmıştır.

Tablo 4 Temalar, Kategoriler ve Kodlar



TEMA 1: Eylem Araştırmasının Mesleki Uygulamaya Yansıması ve Sürekli Gelişim Kültürü

Çalışma kapsamında elde edilen veriler analiz edildiğinde, eylem araştırmasının öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri üzerindeki dönüştürücü etkisini merkeze alarak sürekli bir gelişim kültürünün yapı taşı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu tema kapsamında öğretmenlerin; sınıf içi sorunları sistemli ve bilimsel bir yaklaşımla çözme, çocukları derinlemesine tanıyarak odaklarını bireyselleştirme ve süreç yönetiminde esneklik kazanma becerileri ve mesleki kimliklerini geliştirme süreçlerine yönelik kategoriler öne çıkmaktadır.

Kategori 1.1: Sistematik Problem Çözme

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, eylem araştırmasının öğretmenlerin sınıf içi sorunlara geleneksel yöntemlerle yaklaşmak yerine, her probleme özgü bilimsel ve sistematik arayışlar geliştirme becerisi kazanmalarını sağladığını göstermektedir. Öğretmenler, özellikle sınıf içerisinde karşılaştıkları karmaşık sorunların her zaman hazır çözümlerle giderilemediğini fark ederek, eylem araştırmasının sağladığı sistemli gözlem ve analiz süreçlerine yöneldiklerini vurgulamışlardır. Bu süreçte öğretmenler, yalnızca problem odaklı değil, aynı zamanda çözümün stratejik bir şekilde kurgulanması gerektiğini de öğrenmişlerdir.

Öğretmenler, sınıf ortamında karşılaşılan sorunları anlık ve yüzeysel tepkilerle geçiştirmek yerine, ne zaman, nasıl ve ne şekilde müdahale edeceklerini belirleyen bir strateji geliştirme becerisi kazandıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle sınıf içi sorunların sistematik bir şekilde incelenmesi ve bu sorunlara kalıcı, bilimsel çözümler üretilmesine yönelik hedeflerin belirlenmesine vurgu yapılmıştır. Bu bulguya yönelik sözlü ve yazılı görüşmelerden örnek ifadeler şu şekildedir:

Ö11: *"Özellikle sınıf içi problemlerin sistematik şekilde incelenmesi ve çözüm üretmeye yönelik uygulamalar yapılması, bu yöntemin öğretmenlik mesleğiyle doğrudan ilişkili olduğunu fark etmemi sağladı."* (YGF)

Ö10: *"Sınıf içindeki sorunlara kalıcı ve bilimsel çözümler üretme fikri de beni teşvik etti."*
(YGF)

Katılımcıların ifadeleri, eylem araştırmasının öğretmenlere "hazır çözümlerin her zaman işe yaramadığını" fark ettirdiğini ortaya koymaktadır. Bu farkındalık, öğretmenleri sınıf içerisinde daha sistemli ve bilinçli arayışlara iten bir mekanizma olarak tanımlanmıştır. Öğretmenler çözüm arayışlarının sınıf odaklı hale geldiğini, sorunları çözerken sorunun kaynağına inerek daha bilimsel yaklaşıtlarını ifade etmiştir. Bir öğretmen, bir sorunun farklı şekillerde ele alınıp düzeltilebileceği gerçeğinin önemini yapılan görüşmede şu şekilde ifade etmiştir:

Ö2: *"Öğretmenin problem durumlarına ne zaman, nasıl ve ne şekilde yaklaşacağını doğru strateji belirleyen bilmesini sağlayacak bir şey bu."*

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, eylem araştırmasının öğretmenler için mesleki uygulamalarını geliştiren, çözüm odaklı düşünmeyi alışkanlık haline getiren ve öğretmenlik süreçlerine karşılaştıkları problemlere doğrudan hizmet eden profesyonel bir yol haritası işlevi gördüğü söylenebilir.

Kategori 1.2: Çocuk Odaklılık ve Bireyselleştirme

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, eylem araştırmasının öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında çocukları gözlemlmelerine, bireysel özellikleri fark etmelerine ve sınıf içindeki süreci çocuk merkezli bir anlayışla düzenlemelerine katkı sağladığını göstermektedir. Katılımcılar, eylem araştırmasının yalnızca belirli bir sorunu çözmekten ziyade; aynı zamanda çocukların ilgi, ihtiyaç, katılım düzeyi ve öğrenme süreçlerini daha dikkatli gözlemlmelerini sağladığını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenlerin, uygulamalarını çocukların bireysel özelliklerini dikkate alan daha esnek bir yaklaşımla şekillendirdikleri görülmektedir.

Katılımcı ifadelerinde, eylem araştırmasının çocukları daha derinlemesine tanıma açısından oldukça önemli olduğu vurgulandığı görülmüştür. Öğretmenler, süreç içerisinde yalnızca uygulama odaklı kalmamış, çocukların bu etkinliklere nasıl katıldıklarına, hangi çocukların geri planda kaldığına, hangi çocukların daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğuna odaklanmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Bu bulguya yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

Ö1: *"Çocukları çok daha derinlemesine tanımanızı sağlıyor."*

Ö3: *"...çocukları daha iyi tanımada çocukları da nasıl geliştirebilirim görüyorsunuz."*

Öğretmenlerin bu ifadeleri, eylem araştırmasının öğretmenlerin gözlem becerilerini geliştirdiğini ve öğretim sürecini planlarken bireysel farklılıkları da önemsediklerini göstermektedir. Özellikle geri planda kalan çocukların sürece dahil edilmesi, çocukların özelliklerine göre daha dengeli bir öğrenme ortamı oluşturulması ve her çocuğun gelişim sürecine uygun planlamaların yapılması, öğretmenlerin çocuk odaklı yaklaşımını güçlendiren unsurlar olarak ortaya çıkmaktadır.

Katılımcılar, eylem araştırmasının çocukların katılımını artırma konusunda da önemli bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenler, çocukları sürecin aktif bir parçası olarak kabul etmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenler tarafından sınıf içi uygulamalarda çocukların ilgilerini ve isteklerini daha fazla dikkate almaları ile sonuçlandığı şeklinde belirtilmiştir. Bu doğrultuda bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Ö8: *"Her çocuğu sürece dahil edelim yani eylem araştırmasının aslında en büyük katkısı bu diyebilirim."*

Ö9: *"Çocuk katılımını arttırmak üzerine çalışmışım ve tüm etkinliklerimi katılım basamaklarını gözeterek hazırlamaya özen gösterdim."* (YGF)

Ö11: *"Staj döneminde bu eylem araştırmasını yaparken daha sonrasında da mesleğe başladığımda da aynı şekilde çocukların katılımlarını artırıcı etkinlikler yapmaya çalıştım."*

Bu ifadeler, eylem araştırmasının öğretmenlerde çocuk katılımını artırmaya yönelik mesleki bir farkındalık oluşturduğunu göstermektedir. Katılımcılar, çocukların sürece katılımını yalnızca etkinliklere dahil olmaları şeklinde değil, öğretmenin tüm eğitim sürecini çocukları dikkate alarak planlaması ve değerlendirmesi biçiminde ele almaktadır.

Öğretmenlerin ifadelerinde dikkat çeken bir diğer nokta ise çocuk merkezli ve esnek yaklaşımı benimsemeye yönelik bulgulardır. Katılımcılar, eylem araştırması deneyiminin ardından sınıf içi süreçleri çocukların ihtiyaçlarına göre düzenleme, planlarını gerektiğinde değiştirme ve çocuklardan gelen dönütlere göre uygulamaları yeniden şekillendirme konusunda daha bilinçli hale geldiklerini belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

Ö2: *"Kesinlikle öğrenci merkezli ilerlenmesi gerektiğini fark ettiğimi söyleyebilirim."*

Ö4: *"Süreci gözlemleme çocuğa uygun mu değil mi onu fark edebilme."*

Ö5: *"Çocukların ihtiyaçları doğrultusunda ilerletebiliyoruz süreçleri."*

Ö6: *"Eylem araştırmasını plan odaklı yapmayıp öğrencilerimin bireysel ihtiyaçlarına yönelik yapmaya başladım."* (YGF)

Bu ifadelere göre, eylem araştırmasının öğretmenleri kalıp ve önceden belirlenmiş planlara bağlı kalmaktan uzaklaştırdığı söylenebilir. Öğretmenler, çocuklardan gelen dönütleri dikkate aldıklarında sürecin daha etkili ilerlediğini ve çocuklarla kurulan iletişimin güçlendiğini ifade etmişlerdir. Bu açıdan bir katılımcının *"Bizim yaklaşımımız farklılaştığı için sanırım çocuğun da verdiği dönüt daha farklı oluyor."* ifadesi, öğretmen yaklaşımındaki değişimle çocuğun dönütünün de değiştiğini gösteren önemli bir ifadedir.

Bu bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde, eylem araştırmasının öğretmenlerin mesleki uygulamalarında çocuk odaklı bakış açısını güçlendirdiği söylenebilir. Öğretmenler, bu süreç aracılığıyla çocukları daha yakından tanımış, bireysel

ihtiyaçları fark etmiş, katılımı artırmaya yönelik düzenlemeler yapmış ve sınıf içi uygulamalarını çocukların ilgileri, ihtiyaçları ve dönütleri doğrultusunda esnetebilmiştir. Dolayısıyla eylem araştırması, öğretmenlerin yalnızca kendi uygulamalarını sorgulamalarını değil, aynı zamanda her çocuğun öğrenme sürecine daha duyarlı, kapsayıcı ve bireyselleştirilmiş bir pedagojik yaklaşım geliştirmelerini destekleyen önemli bir mesleki gelişim aracı olarak öne çıkmaktadır.

Kategori 1.3: Süreç Yönetimi

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, eylem araştırmasının öğretmenlerin süreç içerisinde ortaya çıkan durumları fark ederek uygulamalarını yeniden düzenleyebilmelerini sağladığı görülmektedir. Özellikle öğretmenler, sınıf içi uygulamalarını gözleme, çocukların verilerini değerlendirme ve amaçlı kararlar alma konusunda eylem araştırmasının önemli katkılar sağladığını ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme sürecini sürekli gözlem ve değerlendirme gerektiren dinamik bir yapı olarak gördüklerini vurgulamaktadır.

Katılımcıların önemli bir bölümü, eylem araştırmasının en belirgin katkılarından birini süreç devam ederken müdahale edebilme becerisi olarak tanımlamıştır. Öğretmenler, uygulama süreci sona erdikten sonra değerlendirme yapmak yerine, süreç içerisinde fark edilen ihtiyaçlara göre öğrenme akışını değiştirebilmenin öğretmenlikte önemli olan nokta olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda eylem araştırması öğrenme sürecini anlık olarak yönetebilme gibi önemli bir beceriyi sağlamaktadır.

Ö8: *"Süreci süreç içerisindeyken yönetebilmeyi öğreniyorsun süreç sonunda."*

Bu öğretmenlerin yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda problem çözen ve gerektiğinde öğrenme sürecini tekrar şekillendiren biri olduğunu göstermektedir. Süreç içinde fark edilen olumsuzluklara anında müdahale edebilme becerisi, öğretim sürecinin daha sağlıklı olmasına katkı sunmaktadır.

Bir diğ er bulgu, etkinlik planlarının ve uygulamalarının çocukların ilgi ihtiyaçlarına göre şekillendirilebilmesine yönelik oluşan farkındalıktır. Katılımcılar, uygulama sırasında başlangıçta belirlenen yöntem ve tekniklerin her zaman aynı biçimde sürdürülemeyebildiğini; sınıfın yapısına, çocukların katılım düzeyine ya da öğrenme ihtiyacına göre yeniden düzenleme yapılabildiğini belirtmişlerdir. Bu esneklik, öğretim sürecinin daha işlevsel ve çocuklara uygun hale gelmesini sağlayan önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Ö5: *"İstediğimiz gibi öğrencilerimize revize edebilir, uyarlanabilir, kolaylaştırabilir, zorlaştırabilir."*

Ö10: *"Uygulamak istediğim yöntemleri veya teknikleri daha çok esnetebilmemi sağladı."*

Öğretmenlerin bu yöndeki ifadeleri, öğrenme sürecini bir kalıp olarak görmediklerini gerektiği zamanda farklı koşullara göre yeniden şekillenebilen bir süreç olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Özellikle öğretim yöntemlerinin kolaylaştırılması, zorlaştırılması ya da yeniden uyarlanması, öğretmenin sınıf içi karar alma becerisini geliştirmektedir.

Verilerde öne çıkan bir diğ er nokta ise dokümantasyonun önemli bir değerlendirme aracı olarak kullanılmasıdır. Katılımcılar, uygulama sonrasında küçük notlar alma, süreç üzerine yeniden düşünme ve sonraki etkinliklerde bu gözlemlerden yararlanma davranışlarının zaman içinde mesleki alışkanlığa dönüştüğünü ifade etmişlerdir. Bu durum, eylem araştırmasının yalnızca uygulama anında kaldığını değil aynı zamanda uygulama sonrasındaki süreçte de etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Ö1: *"Çalıştığım kurumlarda pedagojik dökümantasyon ve tematik uygulamalar gerçekleştirdim."* (YGF)

Ö6: *"Bir sonraki etkinliğimde de bunu düzeltmeye dair kendime yine küçük küçük notlar da çıkartmıştım."*

Bu ifadeler, öğretmenlerin sınıf içindeki süreci kayıt altına alarak sonraki uygulamalar için kendilerine destek oluşturdıklarını göstermektedir. Özellikle küçük notların sonraki öğretim süreçlerine yön vermesi, yansıtıcı öğretimin uygulamaya yansıdığını göstermektedir.

Katılımcılar ayrıca, eylem araştırmasının rutinin dışına çıkma ve yeni etkinlikler geliştirme konusunda da öğretmenlere esneklik kazandırdığını belirtmişlerdir. Öğretim sürecinde çocukların ilgisine göre yeni uygulamalar üretmenin hem çocuklar hem de öğretmen açısından süreci zenginleştirdiği ifade edilmiştir.

Ö9: *"Rutinlere bağlı kalmanın yanı sıra farklı etkinlikler çıkarmanın hem çocuklara hem eğitim sürecinde ne kadar iyi geldiğini öğrenmiş oldum."*

Bu ifade, öğretmenlerin öğretim sürecini ihtiyaçlara göre çeşitlenebilen bir alan olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

Bulgular birlikte değerlendirildiğinde, eylem araştırmasının öğretmenlerde süreç yönetimine ilişkin daha problem çözme odaklı, esnek, gözlemleyici ve müdahaleci bir mesleki yaklaşım geliştirdiği söylenebilir. Öğretmenler bu süreç sayesinde öğretim akışını izleme, gerektiğinde müdahale etme, planları yeniden düzenleme ve uygulamaları dokümanite ederek sonraki süreçlere taşıma becerisi kazanmıştır. Böylece öğrenme süreci sürekli gözden geçirilen ve yeniden şekillenen bir yapıya dönüşmektedir.

Kategori 1.4: Mesleki Kimlik Oluşturma

Katılımcılardan elde edilen veriler, eylem araştırmasının öğretmenlerin yalnızca sınıf içi uygulamalarına değil, öğretmenlik mesleğine olan bakış açılarını da değiştirdiğini göstermektedir. Katılımcılar, edindikleri eylem araştırması deneyimi sayesinde öğretmenlik rollerini yeniden değerlendirdiklerini ve zamanla mesleki felsefelerinin de şekillendiğini ifade etmişlerdir. Bu yönüyle eylem araştırmasının öğretmenler açısından mesleki kimliklerinin oluşumunda da fayda sağladığı anlaşılmaktadır.

Katılımcıların ifadelerinde mesleki açıdan benlik anlayışlarının gelişmesi de dikkat çekmektedir. Özellikle kendi uygulamalarını kayıt altına alma, yeniden izleme ve değerlendirme süreçleri öğretmenlerin mesleklerine daha profesyonel bir bakış geliştirmelerine katkı sunmuştur. Öğretmenlik mesleğine daha sistemli yaklaşmak mesleki gelişim açısından da önemli olmuştur.

Ö7: *"Daha profesyonel oluyoruz yani insan kendini eğitimci gibi hissediyor. Müthiş bir gelişim basamağı."*

Ö9: *"Daha profesyonel göründüğünü düşünüyorum."*

Örneğin bu ifadelerde görüldüğü üzere öğretmenler eylem araştırması sürecini mesleki gelişimle doğrudan ilişkilendirmektedirler. Öğretmenlik tanımlarının da daha bilinçli biçimde şekillendiği görülmektedir. Özellikle öğretmenliğin yalnızca günlük uygulamaları yürütmekten ibaret görülmemesi, mesleki öz-algının gelişmesi açısından dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin ifadelerinde öne çıkan bir diğer nokta, araştıran ve kendini geliştiren bir öğretmen kimliğinin gelişmesidir. Katılımcılar, kendi uygulamalarını izleme ve değerlendirme fırsatı buldukça öğretmenlikle ilgili daha sorgulayıcı bir bakış açısı edindiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenin kendini sürekli gözden geçiren ve gerektiğinde yeniden düzenleyen bir mesleki bakış açısı geliştirdiğini söylemek mümkündür.

Ö6: *"Eylem araştırması yaparken her zaman kendime şunu derdim: Fosil bir öğretmen olmayacağım. Geri kafalı, günümüzün beklentilerinin gerisinde kalmış bir öğretmen olmayacağım."...."Ben eylem araştırmalarında E. Ş.'yi değil de öğretmen E'yi gördüm mesela."*

Ö8: *"...öğretmen açısından daha bilinçli, daha reflektif bir öğretmen olarak hareket edebilmemizi, çözüm odaklı..."*

Bu ifadeler, öğretmenlerin mesleki gelişimi durağan bir süreç olarak değil, sürekli yeniden düşünmeyi gerektiren bir alan olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Özellikle kendini değerlendirme becerisi, yansıtıcı öğretmen kimliğinin belirginleştiğini düşündürmektedir.

Katılımcı görüşleri, öğretmenlik anlayışında rehberlik rolünün daha görünür hale geldiğini de ortaya koymaktadır. Öğretmenler, eylem araştırması sonrasında çocuklarla kurdukları ilişkinin niteliğini yeniden değerlendirdiklerini ve öğretmenin bilgiyi doğrudan aktaran kişi olmaktan çok süreci yönlendiren bir rehber olması gerektiğini fark ettiklerini belirtmişlerdir.

Ö1: *"...eylem araştırması sonrasında ben öğretmen değil, o çocuklara sadece bir rehber olmam gerektiğini anladım...Öğretmenliğe bakış açımı şekillendirecek bir şeylere ihtiyacım vardı ve eylem araştırması yapmış olmak kendimi dışarıdan gözlemlemiş olmak nasıl bir öğretmen olmak istediğime dair bana ipuçları vermişti."*

Bu ifadeler eylem araştırmasının öğretmen rolünü biçimlendirmede de rol edindiğini göstermektedir. Öğretmen adayları eylem araştırması sayesinde gelecekteki mesleki anlayışlarını ve öğretmenlik tanımlarını yeniden yapılandırmıştır. Bazı katılımcılar açısından bu deneyim, öğretmenliğe başlamadan önce mesleki bakış açısını belirleyen dönüm noktalarından biri olarak ifade edilmiştir. Özellikle aday öğretmenlik dönemindeki bu sürecin ilerleyen yıllarda öğretmenlik anlayışlarını değiştirdiği düşünülebilir.

Ö9: *"Çocukların özüne inmeyi, uygulamanın özüne inmeyi, kendime dışarıdan bakabilmeyi, daha objektif olabilmeyi gördüğüm için öğretmenlik uygulamaya başlatan çalışmaydı diyebilirim."*

Bulgular birlikte değerlendirildiğinde, eylem araştırmasının öğretmenlerde mesleki kimliği yapılandıran güçlü bir deneyim sunduğu söylenebilir. Öğretmenler bu süreç

aracılığıyla kendilerini daha profesyonel algılamış, uygulamalarını sorgulayan yansıtıcı bir yaklaşım geliştirmiş ve öğretmenlik rollerini rehberlik ekseninde yeniden yorumlamıştır.

TEMA 2: Deneyimin Geriye Dönük Anlamlandırılması

Elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, katılımcıların eylem araştırması deneyimlerini mesleki yaşamları içinde geriye dönük olarak yeniden değerlendirdikleri görülmektedir. Katılımcılar, geçmişte yaşadıkları bu deneyimi yalnızca bir uygulama süreci olarak değil, zamanla anlam kazanan bir öğrenme olarak ele almaktadır. Özellikle geçmiş deneyimlerin hatırlanması, yorumlanması ve mevcut uygulamalarla ilişkilendirilmesi, eylem araştırmasının öğretmenlerin mesleki bakış açıları üzerinde kalıcı izler bıraktığını göstermektedir. Bu süreçte katılımcıların geçmiş deneyimlerini bugünkü bilgi ve farkındalıklarıyla yeniden ele aldıkları ve bu deneyimlere farklı anlamlar yükledikleri anlaşılmaktadır.

Kategori 2.1: Öğrencilik Dönemindeki Zorlayıcı Algı ve Farkındalık

Katılımcıların lisans eğitimleri döneminde gerçekleştirdikleri eylem araştırmasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, bu sürecin ilk karşılaşıldığı dönemde çoğunlukla zorlayıcı, yoğun ve belirsizlik içeren bir deneyim olarak algılandığı görülmektedir. Öğretmenler, özellikle lisans yıllarında bu çalışmanın klasik ders uygulamalarından farklı yapısı nedeniyle başlangıçta neyin nasıl yapılacağına ilişkin netlik yaşayamadıklarını, sürecin kapsamını anlamakta zorlandıklarını ve çoğu zaman çalışmayı tamamlanması gereken yoğun bir akademik sorumluluk olarak değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bugünden geriye dönük bakıldığında, o dönemde yaşanan zorlanmaların mesleki gelişim açısından anlamlı bir hazırlık süreci olarak yeniden değerlendirildiği dikkat çekmektedir.

Katılımcı ifadelerinde en sık öne çıkan boyutlardan biri, sürecin başında öğrencilik döneminde yoğun iş yükü ve zaman baskısı ile birlikte algılanmış olmasıdır. Özellikle

haftalık kayıtlar, gözlemler, yansıtıcı günlükler ve planlama süreçleri, katılımcılar tarafından o dönem için yorucu ve yoğun bir sorumluluk alanı olarak tanımlanmıştır.

Ö4: *"Öğrencilik hayatında hatırladığım kadarıyla fazla iş yükü gibi gelmişti sanki her hafta."*

Ö1: *"Kendimi dışarıdan bir gözle bakmam gereken bir staj olduğu için üstümde biraz gerginlik yaratıyordu bende."*

Bu ifadeler, öğrencilik döneminde eylem araştırmasının yalnızca teknik bir uygulama değil, aynı zamanda duygusal olarak da baskı oluşturabilen bir süreç olarak deneyimlendiğini göstermektedir. Özellikle kendi uygulamalarını kayıt altına alma ve dışarıdan değerlendirme zorunluluğu, bazı katılımcılarda performans baskısı ve gerginlik hissi oluşturmuştur.

Katılımcı ifadelerinde dikkat çeken bir diğer boyut, sürecin başlangıcında yaşanan belirsizliktir. Öğretmenler, daha önce benzer bir çalışma deneyimlememiş olmalarının etkisiyle nasıl başlayacaklarını, hangi adımları izleyeceklerini ve sürecin nasıl ilerleyeceğini netleştirmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum özellikle ilk kez gerçekleştirilen araştırma deneyiminin yapısal belirsizlik taşıdığını göstermektedir.

Ö5: *"Biz bu çalışmayı yaparken karşımızda hiçbir örnek yoktu...bomboş bir sayfaydı."*

Ö10: *"İlk defa yapmanın verdiği bir tecrübesizlik de vardı. Ne zaman başlayacağım, ne zaman bitireceğim..."*

Ö9: *"Öğrenciyken yaptık bu eylem araştırmasını. Önceden gördüğümüz uygulamalarla çok benzemiyordu. Ezbere yapılan bir uygulamaydı."*

Bu ifadeler, eylem araştırmasının öğrencilik döneminde alışılmış öğretim uygulamalarından farklı yapısı nedeniyle başlangıçta kavramsal olarak tam anlaşılmadığını göstermektedir. Özellikle örnek eksikliği ve ilk kez karşılaşılan

araştırma döngüsü, katılımcıların süreci zaman zaman belirsiz ve deneyimle öğrenilen bir yapı olarak algılamalarına neden olmuştur.

Bazı katılımcılar, öğrencilik döneminde eylem araştırmasını daha çok yerine getirilmesi gereken akademik bir görev olarak değerlendirdiklerini ifade etmiştir. Sürecin o dönemde mesleki katkısından çok, tamamlanması gereken bir sorumluluk olarak görülmesi, geriye dönük ifadelerde de açık biçimde ortaya çıkmaktadır.

Ö8: *"...eylem araştırmasını tamamlayalım, yansıtıcı günlüklerimizi hazırlayalım...bunu bir görev kapsamında yapıyormuş gibi hissedebiliyorduk."*

Ö6: *"Aslında böyle bir çalışmaya katıldığımı da unutmuştum. Çalışmanın var olduğunu unutmuştum daha doğrusu."*

Bu ifadeler, öğrencilik döneminde eylem araştırmasının anlamının her zaman derinlemesine kavranamadığını, bazı katılımcılar için sürecin öncelikle akademik gereklilik olarak deneyimlendiğini göstermektedir. Ancak bu görev odaklı yaklaşımın, ilerleyen yıllarda geriye dönük olarak yeniden anlamlandırıldığı görülmektedir.

Çoğunlukla katılımcılar o dönem yaşanan zorlanmalara rağmen bu deneyimin mesleğe hazırlık açısından erken bir farkındalık sağladığını ifade etmektedir. Özellikle sürecin başlangıçta zorlayıcı bulunmasına rağmen, öğretmenliğe geçişte önemli bir ön hazırlık işlevi gördüğü düşünülmektedir.

Ö3: *"Daha önceden başlamana yardımcı oluyor. Bir kısa fragman gibi bir şey aslında bizler için."*

Ö2: *"Niye böyle yaptım? Böyle yapmamam lazımmış, bunun farkında olduğum halde niye buna devam etmişim gibi böyle kendimi sorguladığım kısımlar oldu."*

Bu ifadeler, lisans eğitimi dönemindeki zorlanmaların yalnızca güçlük olarak kalmadığını; aynı zamanda öğretmen adaylarının kendilerini sorgulamalarına ve mesleki düşünme becerilerinin erken dönemde gelişmesine katkı sunduğunu göstermektedir.

Bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilik döneminde eylem araştırmasının başlangıçta iş yükü, belirsizlik, tecrübesizlik ve görev odaklılıkla ilişkilendirildiği; ancak bugünden geriye bakıldığında bu deneyimin mesleki hazırlık ve farkındalık geliştirme açısından anlamlı bir süreç olarak yeniden yorumlandığı söylenebilir.

Kategori 2.2: Geriye Dönük Öz-Eleştiri

Katılımcıların geçmişte gerçekleştirdikleri eylem araştırması deneyimlerini bugünkü mesleki bakış açılarıyla yeniden değerlendirmeleri, bu sürecin önemli ölçüde öz-eleştirel farkındalık ürettiğini göstermektedir. Görüşmelerde öğretmenler, öğrencilik döneminde yaptıkları uygulamalara bugünden baktıklarında yalnızca o dönemdeki güçlü yönlerini değil, aynı zamanda eksik bıraktıkları noktaları, yeterince fark edemedikleri ayrıntıları ve zamanla geliştirdikleri mesleki becerileri daha açık biçimde görebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, geçmiş deneyimin yalnızca hatırlanan bir süreç olarak kalmadığını; aynı zamanda yeniden yorumlanan ve bugünkü mesleki kimlikle ilişkilendirilen bir öğrenme alanına dönüştüğünü göstermektedir.

Katılımcı ifadelerinde en belirgin boyutlardan biri, geçmiş uygulamalarla yeniden karşılaşmanın kişisel farkındalık oluşturmalarıdır. Özellikle kayıtlar, yazılı belgeler ve hatırlanan uygulamalar üzerinden geçmişteki öğretmen adaylığı performansına dönüp bakmak, katılımcıların kendileriyle daha açık biçimde yüzleşmelerine olanak sağlamıştır.

Ö1: *"Yaptığım iyi şeyleri de kötü şeyleri çok net bir şekilde görmemi sağladı."*

Ö7: *"Kayıt alma konusunda insan kendiyle yüzleşiyor gibi oluyor aslında. Sesimin çok yüksek çıktığını fark ediyordum."*

Ö4: *"Süreci doğru değerlendirmem için de çok kıymetli olmuş."*

Bu ifadeler, eylem araştırmasının yalnızca uygulama sırasında değil, yıllar sonra geriye dönük olarak düşünüldüğünde de öz değerlendirme kapasitesini beslediğini göstermektedir. Katılımcılar, kendi uygulamalarını yeniden düşünürken daha önce dikkat etmedikleri ayrıntıları fark ettiklerini ve mesleki gelişimlerini bu karşılaştırma üzerinden değerlendirdiklerini belirtmişlerdir.

Bazı katılımcılar, geçmişte yaptıkları uygulamaları bugünkü bilgi ve deneyimleriyle yeniden düşündüklerinde, aynı süreci bugün farklı biçimde yürüteceklerini ifade etmişlerdir. Özellikle yazılı kayıtların derinliği, gözlem biçimi ve değerlendirme süreçlerine ilişkin fark edilen eksiklikler, geriye dönük öz-eleştirisinin somut göstergeleri arasında yer almaktadır.

Ö5: *"Şu anda bir yansıtıcı günlük yazıyor olsam farklı olarak daha detaylı yazardım."*

Ö6: *"Şu anda dönüp bakıyorum. Demek ki bunu kendimi törpüleyip kendimi revize edebilmişim."*

Ö9: *"Başlarda kendimi çok kasmışım. Sonlara doğru bakıyorum nasıl rahat hissediyorsam ve nasıl anlayabileceksem... öyle bir bile evrilmiş."*

Bu ifadeler, katılımcıların geçmiş uygulamaları yalnızca eksiklik üzerinden değil, aynı zamanda gelişim çizgisi üzerinden değerlendirdiklerini göstermektedir. Özellikle "şimdi olsa farklı yapardım" yaklaşımı, öğretmenlerin mesleki olgunlaşmayı geçmiş deneyimlerle karşılaştırarak anlamlandırdıklarını ortaya koymaktadır.

Katılımcı ifadelerinde soru sorma biçimlerine ilişkin farkındalık da dikkat çeken bir diğer boyut olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle öğretmen adaylığı döneminde daha yüzeysel ilerleyen sorgulama biçimlerinin, bugün daha çok katmanlı ve derinlikli hale geldiği vurgulanmıştır.

Ö3: *"Daha yüzeysel araştırmalarla daha yüzeysel sorularla giden ben varmış ama şu an farklı noktalardan bakan bir ben var."*

Ö8: *"Cümlelerimde bireysel farkındalık olarak vurgulamamışım ama esas aldığım şey bu olmuş, onu gördüm."*

Bu ifadeler, öğretmenlerin yalnızca uygulama becerilerinde değil, düşünme ve sorgulama biçimlerinde de dönüşüm yaşadıklarını göstermektedir. Özellikle bugün geçmişe bakarken kullanılan değerlendirme dili, mesleki düşünmenin daha analitik hale geldiğine işaret etmektedir.

Bazı katılımcılar ise öğrencilik döneminde belirledikleri problem alanlarının ve çözüm süreçlerinin o dönemin sınırlılıkları içinde şekillendiğini, bugün ise daha farklı önceliklerle hareket edeceklerini belirtmiştir.

Ö10: *"İlk aşamada daha küçük şeyleri belirlemeye çalıştım. Daha hızlı değerlendirebileceğim şeyler..."*

Bu ifade, öğretmen adaylığı döneminde karar verme süreçlerinin daha çok yönetilebilir alanlara yöneldiğini; ancak bugünkü mesleki deneyimle birlikte bu yaklaşımın daha farklı biçimde ele alınabileceğini göstermektedir.

Bulgular birlikte değerlendirildiğinde, eylem araştırması deneyiminin yıllar sonra yeniden ele alınmasının öğretmenlerde güçlü bir özeleştirici oluşturduğu söylenebilir. Katılımcılar geçmişteki uygulamalarını bugünkü mesleki bilgi ve deneyimleriyle yeniden yorumlamakta; bu süreçte hem gelişimlerini görmekte hem de eksik yönlerini fark etmektedir. Bu yönüyle geriye dönük değerlendirme, öğretmenlerin mesleki farkındalıklarını geliştiren önemli bir alan oluşturmaktadır.

Kategori 2.3: Mesleki Hazırbulunuşluk

Katılımcı görüşleri, lisans eğitimleri döneminde deneyimlenen eylem araştırmasının mesleğe geçiş sürecinde önemli bir hazırbulunuşluk oluşturduğunu göstermektedir. Öğretmenler, lisans yıllarında yaşadıkları bu deneyimin yalnızca akademik bir çalışma

olarak kalmadığını; sınıf içinde problem belirleme, gözlem yapma, veri toplama ve çözüm geliştirme gibi temel öğretmenlik becerilerine erken dönemde aşinalık kazandırdığını ifade etmişlerdir. Bu durum, mesleğe başlama sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları durumları daha bilinçli değerlendirmelerine katkı sunmuştur.

Katılımcılar özellikle öğretmenliğe ilk başladıkları dönemde, daha önce benzer süreçleri deneyimlemiş olmanın kendilerine teorik bir zemin sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenlik uygulamalarında karşılaşılan durumları anlamlandırırken, öğrencilik döneminde edindikleri sistematik düşünme biçiminin yol gösterici olduğu görülmektedir.

Ö3: *"Bunları hiç yapmadan bu alana girseydik tamamen sudan çıkmış bir balık gibi ne yapacağım diye kalırdık."*

Ö11: *"Mesleğe başladığımda böyle bir çalışma yaptığım için daha öncesinde, daha bilinçli olarak başladığımı düşünüyorum."* (YGF)

Bu ifadeler, eylem araştırmasının öğretmen adayları açısından yalnızca yöntemsel bilgi kazandırmadığını; aynı zamanda mesleki başlangıçta karşılaşılan belirsizlikleri azaltan bir hazırlık işlevi gördüğünü göstermektedir. Özellikle öğretmenliğe başlamadan önce problem çözme ve değerlendirme döngüsünü deneyimlemiş olmak, katılımcılar tarafından mesleğe daha hazırlıklı girmenin önemli bir unsuru olarak ifade edilmiştir.

Katılımcıların bir bölümü, bu deneyimin mesleğe başlarken kendilerinde özgüven oluşturduğunu da vurgulamıştır. Öğretmenler, öğrencilik döneminde yaşanan araştırma sürecinin ilerleyen yıllarda benzer durumlarla karşılaştıklarında ne yapabileceklerine dair içsel bir güven geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Ö10: *"Bu süreçte problem belirleme, veri toplama ve çözüm üretme aşamalarını deneyimlemek, mezun olduktan sonra da bu yöntemi kullanabileceğime dair özgüven kazanmamı sağladı."* (YGF)

Ö7: *"Daha sonradan mesleğe başladığımda çok daha hazırlıklı ve tecrübeliydim."* (YGF)

Ö4: *"Üniversite döneminde yaptığımız eylem araştırması sürecinin bana çok katkısının olması beni motive eden etkenlerden biriydi."* (YGF)

Bu ifadeler eylem araştırmasının öğretmenlerin mesleğe başlama sürecinde yalnızca teknik değil, psikolojik açıdan da destekleyici bir rol üstlendiğini göstermektedir. Özellikle daha önce sistematik düşünme, veri toplama ve çözüm geliştirme basamaklarını deneyimlemiş olmak, öğretmenlerin mesleki yeterlik algısını güçlendirmiştir.

Bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilik döneminde gerçekleştirilen eylem araştırmasının öğretmenler açısından mesleki yaşama geçişte önemli bir hazırlık alanı oluşturduğu söylenebilir. Katılımcılar bu deneyim sayesinde öğretmenliğe daha bilinçli, daha hazırlıklı ve daha özgüvenli bir başlangıç yaptıklarını ifade etmektedir. Bu yönüyle eylem araştırması, öğretmen adaylığı ile mesleki uygulama arasında geçişi destekleyen erken bir mesleki öğrenme zemini sunmaktadır.

TEMA 3: Eylem Araştırmasının Güncel Mesleki Uygulamalara Yansıması

Bu tema kapsamında elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, eylem araştırması deneyiminin öğretmenlerin güncel mesleki uygulamalarına yansıdığı görülmektedir. Katılımcılar, bu süreci doğrudan ve sistemli bir yöntem olarak sürdürmelerinde, sınıf içi uygulamalarında farklı yollar deneme, karşılaştıkları durumlara çözüm üretme ve süreç içinde değerlendirme yapma gibi yaklaşımları kullanmaya devam etmektedir. Bununla birlikte, bu yansımanın tüm katılımcılar için aynı düzeyde olmadığı; bazı öğretmenlerin bu yaklaşımı daha sınırlı biçimde uygulamalarına dahil ettiği anlaşılmaktadır. Genel olarak, eylem araştırmasının öğretmenlerin günlük uygulamalarında farklı şekillerde yer bulduğu görülmektedir.

Kategori 3.1: Doğrudan Uygulama

Katılımcı görüşleri, bazı öğretmenlerin eylem araştırmasını yalnızca geçmişte deneyimlenen bir yöntem olarak bırakmadıklarını, mesleki yaşamlarında doğrudan sınıf içi uygulamalara taşıdıklarını göstermektedir. Bu kategoride yer alan öğretmenler, sınıf içerisinde karşılaştıkları belirli durumları fark ederek sistematik biçimde gözlem yapma, küçük değişiklikler planlama ve uygulama sonuçlarını değerlendirme eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir. Özellikle öğretim sürecinde çocukların katılımı, ilgi düzeyi veya davranış örüntüleri üzerinden yapılan müdahaleler, eylem araştırmasının temel döngüsünün mesleki uygulamalarda sürdürüldüğünü göstermektedir.

Katılımcı ifadelerinde öne çıkan ilk boyut, sınıf içinde ortaya çıkan belirli bir durumu izleyerek buna yönelik bilinçli müdahale geliştirilmesidir. Öğretmenler, özellikle çocukların ilgisinin azaldığı ya da katılımın düştüğü dönemlerde durumu yalnızca fark etmekle kalmayıp buna yönelik yeni yollar denediklerini ifade etmişlerdir.

Ö10: *"Öğrencilerimin derse ilgisinin azaldığını fark ettiğim dönemlerde bu yöntemi kullanabileceğimi düşündüm."* (YGF)

Ö10: *"Daha çok çocukların serbest oyun aşamasındaki süreçte kullandım."*

Bu ifadeler, eylem araştırmasının öğretmen tarafından belirli bir problem alanını tanımlama ve uygulamayı bu alan üzerinden yeniden düzenleme aracı olarak kullanıldığını göstermektedir. Özellikle sınıf içi doğal akış içinde ortaya çıkan durumların öğretmen tarafından izlenmesi, yöntemin doğrudan uygulamaya taşındığını düşündürmektedir.

Katılımcılar, bu süreçte yalnızca problemi fark etmekle kalmayıp çocukların katılımını artırmaya yönelik somut değişiklikler yaptıklarını da belirtmiştir. Özellikle soru sorma biçiminin değiştirilmesi, etkinlik yapısının yeniden düzenlenmesi ve çocukların daha aktif katılım gösterebileceği ortamların oluşturulması dikkat çekmektedir.

Ö10: *"Gözlemleyerek, onları derse daha fazla dahil etmek için değişik sorular sormaya başladım ve etkinlikleri aktif katılım gösterebilecekleri şekilde düzenledim."* (YGF)

Ö7: *"Değerlendirme kısmında kullandığımı söylemiştim ancak her zaman yapabilmem mümkün olmuyordu."* (YGF)

Bu ifade, öğretmenin yalnızca gözlem yapmakla kalmayıp gözlem sonucunda öğretimsel kararlarını yeniden yapılandırıldığını göstermektedir. Özellikle uygulamanın çocuklardan gelen dönütlere göre yeniden şekillenmesi, veri odaklı düzenleme boyutunu ortaya koymaktadır.

Katılımcılar arasında bazı öğretmenler, sistematik bir araştırma yürütmeseler de uygulama sonrasında kısa notlar alma veya kendilerine dışarıdan bakma ihtiyacının sürdüğünü belirtmiştir. Bu durum, eylem araştırmasının düşünsel etkisinin günlük öğretmenlik uygulamalarına küçük biçimlerde yansıdığını göstermektedir.

Ö9: *"Bazen başarılı olamadığımı veya çok iyi geçtiğini düşündüğüm zamanlarda telefonuma notlar alırım; bu bir alışkanlık haline geldi."*

Katılımcı görüşlerinde dikkat çeken bir diğer unsur, yapılan küçük değişikliklerin sonuçlarının yeniden değerlendirilmesidir. Öğretmenler, uygulamada yaptıkları düzenlemelerin sınıf içi etki oluşturup oluşturmadığını gözlemleyerek süreci değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir.

Ö10: *"Gözlemlerim ve uyguladığım küçük değişiklikler sayesinde dersin daha verimli geçtiğini gördüm."* (YGF)

Bu ifade, eylem araştırmasının temel döngüsünde yer alan uygulama-sonuç ilişkisini göstermesi açısından önemlidir. Öğretmenin yaptığı müdahalenin etkisini yeniden gözlemlemesi, yöntemin yalnızca sezgisel değil, bilinçli ve değerlendirmeye dayalı biçimde sürdürüldüğünü ortaya koymaktadır.

Bulgular birlikte değerlendirildiğinde, bu kategoride yer alan öğretmenlerin eylem araştırmasının temel mantığını mesleki yaşamlarında doğrudan uyguladıkları söylenebilir.

Problem belirleme, gözlem yapma, müdahale geliştirme ve sonuçları değerlendirme aşamalarının sınıf içi uygulamalara taşınması, yöntemin bazı öğretmenler tarafından sistematik biçimde sürdürüldüğünü göstermektedir.

Kategori 3.2: Kısmi Uygulama - Yansıtıcı Düşünme Becerileri

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, eylem araştırmasının bazı öğretmenlerin mesleki uygulamalarında doğrudan ve sistematik bir yöntem olarak sürdürülmediği; ancak yansıtıcı düşünme biçimi olarak etkisini koruduğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan katılımcılar, sınıf içinde yaşadıkları durumları değerlendirme, kendi uygulamalarını zihinsel olarak gözden geçirme ve gerektiğinde küçük değişiklikler yapma eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte bu süreçlerin çoğunlukla düzenli veri toplama, kayıt tutma veya planlı değerlendirme döngüsüyle yürütülmediği dikkat çekmektedir. Bu durum, eylem araştırmasının yapısal aşamalarının tam olarak sürdürülmemesine rağmen, düşünsel etkisinin mesleki uygulama içinde varlığını koruduğunu göstermektedir.

Katılımcıların önemli bir bölümü, eylem araştırmasının özellikle öz değerlendirme alışkanlığı olarak mesleki yaşamlarında devam ettiğini ifade etmiştir. Öğretmenler, her uygulamayı yazılı biçimde kayıt altına almasalar da, ders sonrasında kendi uygulamalarını değerlendirme eğilimlerinin sürdüğünü belirtmişlerdir.

Ö4: *"Çok sıklıkla uyguladığımı söyleyemem. Her zaman veri toplayarak yapacak vaktim olmuyordu."*

Ö4: *"Sistematik olmadı. Her seans sonunda yazıya dökemesem de kendimi tartma kısmı/öz değerlendirme daha çok ön plandaydı."*

Ö5: *"Belki tek tek not almıyorsunuz ama içsel olarak kullanıyorsunuz."*

Bu ifadeler, öğretmenlerin eylem araştırmasının biçimsel yapısını her zaman sürdüremeseler de, değerlendirme refleksini içselleştirdiklerini göstermektedir. Özellikle

yazılı kayıt yerine zihinsel değerlendirme yapılması, yansıtıcı düşünmenin sistematik olmayan ama devam eden bir boyutunu ortaya koymaktadır.

Bazı katılımcılar ise uygulamaya dönük düşünme alışkanlığının devam ettiğini, ancak bunu düzenli veri toplama ve tam araştırma döngüsüne dönüştürmenin zaman ve çalışma koşulları nedeniyle mümkün olmadığını belirtmiştir. Bu noktada sınırlı kullanımın temel belirleyicisinin çoğu zaman uygulama koşulları olduğu anlaşılmaktadır.

Ö8: *"Direkt eylem araştırmasını alıp uygulayabilme şansım olmadı ancak sınıf yönetimi ve süreci geliştirmede bu kısmını kullanabildim."*

Bu ifadeler, öğretmenlerin eylem araştırmasının özellikle değerlendirme ve süreç geliştirme yönünü mesleki uygulamalarında koruduklarını; ancak yöntemsel bütünlüğü aynı düzeyde sürdüremediklerini göstermektedir. Özellikle süreklilik gerektiren veri toplama ve kayıt aşamaları, uygulamanın sınırlı kalmasında belirleyici olmaktadır. Bu ifadeler, eylem araştırmasının biçimsel olarak tekrar edilmese bile öğretmenlerde değerlendirme ihtiyacını kalıcı hale getirdiğini düşündürmektedir. Özellikle kısa not alma ve uygulama sonrasında kendini yeniden düşünme davranışları, yansıtıcı yaklaşımın sınırlı ama sürdürülen yönlerini göstermektedir.

Bulgular birlikte değerlendirildiğinde, bu kategoride yer alan öğretmenlerin eylem araştırmasını tam anlamıyla sistematik bir yöntem olarak sürdürmedikleri; ancak yansıtıcı düşünme, öz değerlendirme ve sınıf içi uygulamaları yeniden gözden geçirme alışkanlıklarını mesleki yaşamlarında korudukları söylenebilir. Bu yönüyle kısmi uygulama, yöntemin yapısal bütünlüğünden uzaklaşsa da düşünsel etkisinin öğretmenlik uygulamasında yaşamaya devam ettiği bir alan olarak değerlendirilebilir.

Kategori 3.3: Zayıf Aktarım - Düşünsel Farkındalık, Uygulamaya Dönüşememe

Bu kategori altında yer alan ifadeler, eylem araştırmasının bazı öğretmenlerde mesleki düşünme biçimini etkilemeye devam ettiğini; ancak bu etkinin sistematik sınıf içi

uygulamaya dönüşmediğini göstermektedir. Öğretmenler, yöntemin temel yaklaşımını bildiklerini, sınıf içinde karşılaştıkları durumları bu bakış açısıyla değerlendirdiklerini ve zaman zaman kendi uygulamalarını sorguladıklarını belirtmelerine rağmen, bunu düzenli bir uygulamaya dönüştüremediklerini ifade etmişlerdir. Bu yönüyle eylem araştırması bazı katılımcılar için doğrudan kullanılan bir yöntemden çok, zihinsel düzeyde varlığını sürdüren mesleki bir kazanımdır.

Bazı öğretmenler, sınıf içinde yaşanan durumları değerlendirme alışkanlıklarının devam ettiğini ancak bunu eylem araştırmasının sistematik yapısı içinde sürdüremediklerini açık biçimde dile getirmiştir. Özellikle farkındalıklarının hala sürmesine rağmen uygulamada sınırlı kalması dikkat çekmektedir.

Ö2: *"Sorguluyorum ama bu bir eylem araştırması değil. Şu an maalesef yapmıyorum."*

Ö2: *"Bu durumlar yöntemin uygulanabileceğini gösterse de düşünce aşamasında kaldı."*

(YGF)

Bu ifadeler, öğretmenlerin sınıf içi süreçleri sorgulamaya devam ettiklerini ancak bu sorgulamanın düzenli veri toplama, planlama ve değerlendirme adımlarını içeren bir yapıyı içermediğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle yöntem, uygulamadan çok düşünsel farkındalık düzeyinde varlığını korumaktadır.

Benzer biçimde bazı katılımcılar, öğretmenlik deneyimlerinde çocuklara ilişkin kısa notlar tuttuklarını veya kendi uygulamalarını zihinsel olarak değerlendirdiklerini; ancak bunu sistematik bir araştırma sürecine dönüştürmediklerini belirtmiştir.

Ö6: *"Eylem araştırması olarak değil ama çocuklarla ilgili küçük notlar çıkarttığım formlar tutuyorum."*

Bu ifadeler, yansıtıcı düşünme ihtiyacının sürdüğünü ancak eylem araştırmasının gerektirdiği planlı yapının olmadığını göstermektedir. Özellikle küçük notlar almak, sistematik uygulamanın yerine geçen sınırlı bir refleksiyon olarak değerlendirilebilir.

Bazı katılımcılar ise mevcut durumda yöntemi aktif olarak sürdürmediklerini, ancak ihtiyaç oluştuğunda yeniden kullanabileceklerini düşünmektedir. Bu durum, eylem araştırmasının öğretmen zihninde tamamen kaybolmadığını; potansiyel bir mesleki araç olarak varlığını koruduğunu göstermektedir.

Ö11: *"Şu an sürdürmüyorum, mesleğe ara verdim ancak öğrenme güçlüğü yaşanan durumlarda yapabileceğimi düşünüyorum."*

Bu ifade, yöntemin aktif uygulamadan uzaklaşsa da öğretmenin mesleki bilgilerinde yer almaya devam ettiğini göstermektedir. Gereksinim duyulduğunda yeniden başvurulabilecek bir yaklaşım olarak düşünülmesi, eylem araştırmasının kalıcı etkisine işaret etmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bu kategoride yer alan öğretmenlerin eylem araştırmasını mesleki düşünme biçimlerinin bir parçası olarak korudukları; ancak bunu düzenli ve sistematik bir uygulama düzeyine taşıyamadıkları anlaşılmaktadır. Bu nedenle zayıf aktarım, yöntemin tamamen terk edilmediği; fakat düşünsel düzeyde sınırlı kaldığı bir alan olarak değerlendirilebilir.

TEMA 4: Eylem Araştırmasının Uygulanmasını Etkileyen Bağlamsal Faktörler

Eylem Araştırmasının Uygulanmasını Etkileyen Bağlamsal Faktörler teması kapsamında yer alan bulgular değerlendirildiğinde eylem araştırmasının uygulanmasında bireysel çabanın yanı sıra farklı unsurlar da yer almaktadır. Katılımcı deneyimleri, zaman, kurum yapısı, program özellikleri ve gördükleri mesleki destekler eylem araştırmasının yürütülüp yürütülmemesini doğrudan etkilemektedir. Bu faktörler bir araya geldiğinde öğretmenlerin eylem araştırması uygulamalarını önemli ölçüde sınırladığı görülmektedir.

Kategori 4.1: Zaman Yetersizliği

Katılımcıların ifadelerinde zaman yetersizliği, eylem araştırmasının uygulanmasını zorlaştıran temel etkenlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenler, yoğun çalışma saatleri, ders programları ve mesleki sorumluluklar nedeniyle eylem araştırmasına yeterli zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum yalnızca araştırma sürecinin yürütülmesini değil, çoğu zaman araştırmaya başlamayı da güçleştirmektedir.

Ö1: *"...zaman kısıtlılığı, çalışma saatlerinin çok uzun olması gibi bir problem ortaya çıkıyor."*

Ö10: *"Zaman yetersizliği en büyük engeldi." (YGF)*

Katılımcıların ifadeleri, zaman yetersizliğinin eylem araştırmasının önündeki en önemli engellerden biri olarak görüldüğünü göstermektedir. Özellikle yoğun çalışma temposu içerisinde öğretmenler, araştırma sürecine düzenli olarak zaman ayırmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Ö11: *"Yoğun ders programı ve idari sorumluluklar nedeniyle zaman yetersizliği en önemli engellerden biri oldu." (YGF)*

Ö4: *"Her seans çıkışı tabii böyle bir şey yapma fırsatımız olmuyor. Yoğunluktan dolayı."*

Katılımcılar, ders saatleri ve idari görevlerin yanı sıra günlük iş yükünün de araştırma sürecini sürdürmelerini zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Eylem araştırmasının veri toplama, gözlem yapma ve değerlendirme gibi süreklilik gerektiren aşamalarının mevcut çalışma temposu içerisinde yürütülmesinin güçleştiği anlaşılmaktadır.

Ö5: *"Bir yere yetişme, yemeğe yetişme, uykuya yetişme gibi kaygılarla ilerliyorsunuz."*

Ö6: *"O kadar yoğun bir tempoda çalışıyorum ki. Kendime ayıracağım hiçbir zamanım yok."*

Bu ifadeler, zaman yetersizliğinin yalnızca iş yüküyle ilişkili olmadığını, aynı zamanda öğretmenlerin günlük yaşamlarını ve kişisel zamanlarını da etkileyen bir durum

olduğunu göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, zaman yetersizliği öğretmenlerin eylem araştırmasını başlatmalarını, sürdürmelerini ve düzenli hale getirmelerini zorlaştıran temel etkenlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, eylem araştırmasının uygulanabilirliğinin yalnızca bireysel isteğe değil, aynı zamanda öğretmenlerin çalışma koşullarına da bağlı olduğunu göstermektedir.

Kategori 4.2: Yönetimsel Destek Düzeyi

Katılımcı görüşleri, eylem araştırmasının uygulanmasında yönetimsel destek düzeyinin önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Öğretmenler, çalıştıkları kurumlarda eylem araştırmasını teşvik eden bir yapı ya da yönlendirme bulunmadığını, bu nedenle araştırma süreçlerinin çoğu zaman bireysel çabalarla yürütüldüğünü ifade etmişlerdir.

Ö2: *"Çalıştığım kurumda eylem araştırmasını destekleyen belirgin bir yapı ya da uygulama yoktu."* (YGF)

Ö10: *"Çalıştığım kurumda bu konuda doğrudan bir destek ya da yönlendirme olmadı."* (YGF)

Katılımcılar, kurumsal beklentilerin çoğunlukla programın eksiksiz uygulanmasına odaklandığını ve bu durumun farklı uygulamalara alan bırakmadığını belirtmişlerdir. Özellikle standart planların uygulanması ve merkezden belirlenen programlara bağlı kalınması, öğretmenlerin kendi sınıflarına özgü düzenlemeler yapmalarını zorlaştırmaktadır.

Ö11: *"Son senemdeki çalıştığım bir kolejde planlar hazır olarak geliyordu, merkezden. Bunu bizim değiştirmemiz de mümkün olmuyordu."*

Ö9: *"Çoğu zaman zümrece hazırlanan standart planları uyguladığımız için sorgulama yoluna bile gidemiyorduk."* (YGF)

Bunun yanında bazı katılımcılar, kurumların ve yöneticilerin önceliklerinin öğretmenlerin araştırma süreçlerinden farklılaştığını ifade etmiştir. Yönetimden gelen beklentiler ve kurumsal işleyiş, öğretmenlerin önceliklerini belirlemekte ve eylem araştırmasını geri planda bırakabilmektedir.

Ö5: *"İdarenin beklentileri var, bunu da karşılamak durumundasınız."*

Ö6: *"Velilerin gözünü doyuracak bir politika izledikleri için..."*

Katılımcılar ayrıca öğretmenlerin araştırmacı rolünün yeterince desteklenmemesinin motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Ö9: *"Zaman yine yaratılabilirdi ama kurumum tarafından desteklenmeyeceğini düşündüğüm için motivasyonum oldukça düşüktü."* (YGF)

Bununla birlikte destekleyici ve esnek çalışma ortamlarının bulunduğu durumlarda öğretmenlerin kendilerini daha rahat hissettikleri ve farklı uygulamalar geliştirmeye daha istekli oldukları görülmektedir.

Ö8: *"Özellikle derslerde farklı yöntemler denemeye teşvik edilmem, yaptığım uygulamaların sonuçlarını paylaşmam için ortam sunulması... kendimi güvende hissetmemi sağladı."* (YGF)

Katılımcıların ifadeleri birlikte değerlendirildiğinde, yönetsel destek düzeyinin eylem araştırmasının uygulanmasını doğrudan etkilediği görülmektedir. Esnek ve teşvik edici ortamlar öğretmenlerin araştırma süreçlerine katılımını desteklerken, standartlaşmış uygulamalar ve sınırlı kurumsal destek eylem araştırmasının sürdürülebilirliğini zorlaştırabilmektedir.

Kategori 4.3: Mesleki Yalnızlık

Katılımcı ifadelerinde öne çıkan bir diğer nokta, eylem araştırmasının çoğu zaman bireysel bir çaba olarak yürütülmesidir. Öğretmenler, süreç boyunca yeterli kurumsal destek, rehberlik ve meslektaş iş birliği görememelerinin eylem araştırmasını uygulamalarını zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Özellikle araştırma sürecini paylaşılabilecekleri ve destek alabilecekleri bir ortamın bulunmaması, öğretmenlerin süreci tek başlarına yürütmelerine neden olmaktadır.

Ö1: *"...çalışma saatleri, destek olmaması, öğretmenin tek başına kalması, ortam koşulları gibi problemlerden dolayı öğretmenim böyle bir vakti kalmıyor özel okullarda."*

Ö3: *"Biz öğretmenlere bu imkan (mesleki gelişim) sunulmuyor. Tamamen kendi özelinde kendi hayatınızda bunu devam ettirebilirsiniz imkanı sunuluyor sadece."*

Katılımcılar ayrıca eylem araştırmasını yürütürken danışabilecekleri bir rehberin ya da yönlendirici bir yapının bulunmamasını önemli bir eksiklik olarak değerlendirmişlerdir.

Ö2: *"Danışabileceğim bir rehberin olmaması süreci zorlaştırdı."* (YGF)

Bunun yanında meslektaşlarla kurulan iş birliğinin sınırlı olması da yalnızlık hissini artıran unsurlar arasında yer almaktadır. Katılımcılar, çalışma arkadaşlarının sürece ilgi göstermemesi ya da katkı sunmaması nedeniyle uygulamaların çoğu zaman bireysel düzeyde kaldığını belirtmişlerdir.

Ö10: *"Bazı meslektaşlarım bu sürece katkı sağlama konusunda istekli değildi."* (YGF)

Ö7: *"Çalıştığım kurumda eylem araştırmasını destekleyen veya bilen bir ortam yoktu."* (YGF)

Bununla birlikte bazı katılımcılar, mesleki paylaşım ve iş birliği fırsatlarının bulunduğu durumların süreci olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir.

Ö9: *"Bir arkadaşım daha benim gibi düşünüyordu... Ortak nokta bulduk... ve birleştirici bir yan oldu."*

Katılımcıların ifadeleri birlikte değerlendirildiğinde, eylem araştırmasının yalnızca bireysel çabayla sürdürülebilen bir süreç olmadığı görülmektedir. Mesleki destek, rehberlik ve iş birliği olanaklarının sınırlı olması öğretmenlerin süreci yürütmesini zorlaştırırken, paylaşım ve dayanışma ortamlarının varlığı eylem araştırmasına yönelik motivasyonu ve katılımı desteklemektedir.

Kategori 4.4: Veri Toplama ve Raporlama Yükü

Katılımcı görüşleri, eylem araştırmasının uygulama aşamasının yanı sıra veri toplama, analiz etme ve raporlama süreçlerinin de önemli güçlükler içerdiğini göstermektedir. Özellikle düzenli kayıt tutma, yazılı veri oluşturma ve süreci sistematik biçimde belgeleme gerekliliği öğretmenler tarafından ek bir yük olarak değerlendirilmiştir. Günlük eğitim akışının yoğunluğu içerisinde eylem araştırmasının dokümantasyon boyutunu sürdürmek öğretmenleri zorlandırmaktadır.

Ö4: *"Her zaman böyle yazarak veri toplayarak yapacağım vaktim olmuyordu açıkçası."*

Ö5: *"Velilere böyle paragraflarca mesajlar yazıyorum her öğrenci için. Bu benim için çok çok büyük bir zaman kaybı."*

Katılımcılar ayrıca veri toplama ve analiz süreçlerinde çeşitli güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle sınıf içerisindeki dinamik yapının, gözlem yapma ve veri toplama süreçlerini zorlaştırdığı görülmektedir. Bunun yanında elde edilen verilerin düzenlenmesi, yorumlanması ve anlamlandırılması da katılımcıların zorlandıkları konular arasında yer almaktadır.

Ö10: *"Veri toplamada başka bir çocuğa dikkatinizi verdiğinizde o andaki bir şeyi kaçıyorum."*

Ö8: *"Gözlem formları hazırlama, öğrenci geri bildirimlerini düzenli toplama ve elde edilen verileri anlamlı biçimde yorumlama konusunda zaman zaman kendimi yetersiz hissettim."*
(YGF)

Bazı katılımcılar, araştırma sorusunun oluşturulması, uygun yöntemlerin belirlenmesi ve bulguların sistemli biçimde raporlaştırılması süreçlerinde de zorlandıklarını belirtmişlerdir. Özellikle teorik bilgi ile uygulama arasında ilişki kurmanın zaman ve deneyim gerektirdiği ifade edilmiştir.

Ö8: *"Araştırma sorusu oluşturma, veri analiz yöntemlerini seçme ve bulguları sistemli şekilde raporlaştırma konusunda zaman zaman zorlandım diyebilirim."* (YGF)

Ö11: *"Eylem araştırması sürecinin planlanması, veri toplama ve analiz aşamalarının belirli bir uzmanlık gerektirmesi, uygulamaya geçme konusunda tereddüt yaşamama neden oldu."*
(YGF)

Katılımcıların ifadeleri birlikte değerlendirildiğinde, eylem araştırmasının yalnızca sınıf içi uygulamaları yürütmekten ibaret olmadığı görülmektedir. Veri toplama, analiz etme ve raporlama süreçleri hem zaman hem de belirli düzeyde araştırma yeterliği gerektirmekte; bu durum öğretmenler açısından eylem araştırmasının uygulanmasını zorlaştıran unsurlar arasında yer almaktadır.

Kategori 4.5: Programın Yapısal Sınırlılıkları

Katılımcı görüşleri, eylem araştırmasının uygulanmasını zorlaştıran etkenlerden birinin programın yapısal özellikleri olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, özellikle sabit müfredatın ve önceden belirlenmiş programların takip edilmesinin zorunlu olduğu kurumlarda eylem araştırmasına yeterli alan açamadığını ifade etmişlerdir. Hazır planların uygulanması ve belirli standartlara bağlı kalınması, öğretmenlerin kendi sınıflarının ihtiyaçlarına göre farklı uygulamalar geliştirmelerini sınırlandırabilmektedir.

Ö5: *"Hazır bir program geliyor. Uygulamak durumundasınız."*

Ö6: *"Kurumsal bir firmada çalıştığım için planlarımız İstanbul genel merkez tarafından hazırlanıp bize o şekilde veriliyor. Biz onları uygulamak zorundayız."*

Katılımcılar, programın esnek olmayan yapısının eylem araştırmasının temelinde yer alan deneme, uyarlama ve yeniden düzenleme süreçlerini zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Özellikle belirli programların tüm sınıflarda aynı şekilde uygulanmasının beklendiği durumlarda öğretmenlerin kendi uygulamalarını değiştirebilecekleri alanın daraldığı görülmektedir.

Ö1: *"...aynı eğitim öğretim programını sürdürmemiz gerektiği için eylem araştırmasını yapacak bir vakit bulamadığım gibi aynı zamanda uygulayacak bir alan da yaratamıyorum."*

Ö5: *"İçerik olarak asla bağımsız değiliz."*

Bunun yanında bazı katılımcılar, program yoğunluğu ve kurum beklentilerinin eylem araştırmasına ayrılacak zamanı ve uygulama alanını sınırlandığını ifade etmişlerdir.

Ö2: *"Eğitim sisteminin daha çok sonuç odaklı olması süreci zorlaştırdı." (YGF)*

Ö4: *"Velinin senden beklentisi idarecinin senden beklentisi anlamında çok sürdürülebilir değil açıkçası."*

Özellikle özel kurumlarda uygulanan merkezi planlama anlayışının ve standart uygulama beklentisinin öğretmenlerin mesleki özerkliklerini sınırladığı görülmektedir.

Ö6: *"Yani aslında bir sistemin kölesi olduğumu fark ettim."*

Ö9: *"Çocuk yararının ön planda olduğu daha özgür bir şekilde uygulamalarımızı yapabileceğim bir kuruma geçmek istiyorum diyerek mesela işi bıraktım..."*

Katılımcıların ifadeleri birlikte değerlendirildiğinde, programın sabit yapısı, standart uygulama beklentileri ve kurumsal önceliklerin öğretmenlerin eylem araştırması süreçlerini sınırlandırdığı görülmektedir. Bu durum, eylem araştırmasının uygulanabilirliğinin yalnızca öğretmenin isteğine değil, aynı zamanda içinde bulunduğu program yapısına ve kurumsal koşullara da bağlı olduğunu göstermektedir.

TEMA 5: Eylem Araştırmasının Uygulanmasını Sağlayabilecek Faktörler

Bu tema kapsamında elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, katılımcıların eylem araştırmasının daha etkili uygulanabilmesi için çeşitli öneriler geliştirdikleri görülmektedir. Bu öneriler; sürece ayrılacak zamanın artırılması, yönetsel desteğin güçlendirilmesi, meslektaşlar arası iş birliğinin desteklenmesi, kurumsal işleyişin öğretmene daha fazla alan tanıyacak şekilde düzenlenmesi ve mesleki gelişim olanaklarının artırılması üzerinde yoğunlaşmaktadır. Katılımcı görüşleri, eylem araştırmasının yalnızca bireysel bir çabayla değil, uygun koşullar ve destekleyici bir ortamla daha sürdürülebilir hale gelebileceğini göstermektedir.

Kategori 5.1: Ek Zaman Yaratımı

Katılımcı görüşleri eylem araştırmasını uygulanabilmesi veya daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için ek zaman ihtiyacının olduğunu göstermektedir. Öğretmenler mevcut çalışma düzenlerinde eylem araştırması için zaman yaratamadıklarını ve bundan dolayı çalışma saatlerinin yeniden düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Ö1: *"Biraz çalışma saatlerinin düzenlenmesi lazım."*

Bazı katılımcılar mesleki gelişim için ekstra ayrı zamanların oluşturulmasının süreci destekleyebileceğini belirtmiştir. Bu tür düzenlemelerin öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye odaklanabileceğini sağlayacağı düşünülmektedir.

Ö3: *"Keşke biraz daha farklı alanlar sunulsa her öğretmenin kendisini geliştirmesi için en azından haftada bir gün bunun sunulabileceği bir süreç olabilir."*

Bu duruma benzer olarak haftalık programlar içerisinde de mesleki gelişim için bazı zaman dilimlerinin oluşturulmasının da faydalı olacağı düşünülmüştür. Yapılacak bu düzenleme eylem araştırması sürecinin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için katkı sağlayabilir.

Ö4: *"Belki haftada bir belki iki ders saati mesleki gelişim saati olarak ayrılabilirdi."*

Bu ifadeler birlikte değerlendirildiğinde, eylem araştırmasının uygulanabilirliğinin yalnızca öğretmenin isteğine bağlı olmadığı; aynı zamanda bu sürece ayrılacak zamanın varlığı ile de yakından ilişkili olduğu görülmektedir.

Kategori 5.2: Yönetimsel Desteğin İyileştirilmesi

Katılımcı ifadeleri, eylem araştırmasının uygulanabilirliğini artırmak için yönetimsel düzeyde yapılabilecek düzenlemelerin etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, bu sürecin yalnızca bireysel çabayla değil, kurum tarafından sağlanacak destek ve düzenlemelerle daha sürdürülebilir hale gelebileceğini ifade etmektedir.

Bazı katılımcılar, öğretmenlerin iş yükünün azaltılmasının ve sınıf içindeki desteğin artırılmasının bu sürece katkı sağlayacağını belirtmektedir. Özellikle öğretmen sayısının artırılması ya da ek destek sağlanması, öğretmenlerin kendilerine daha fazla zaman ayırabilmesine olanak tanıyabilir.

Ö1: *"Öğretmen sayısının artırarak ya da işte branş etkinliklerini artırarak biraz daha öğretmenlere serbest çalışma zamanı yaratabilirdi."*

Ö3: *"Sabahtan akşama kadar çocuklar bizlerle birlikte bir öğretmenin daha desteğine ihtiyaç var."*

Uygulamadaki esnekliğin artırılması da öne çıkan bir diğer öneridir. Katılımcılar, mevcut uygulamaların daha esnek hale getirilmesinin öğretmenlerin kendi sınıflarına uygun düzenlemeler yapmasına olanak sağlayacağını ifade etmektedir.

Ö1: *"Kurum içi uygulamalarda çok fazla esneklik sağlanamıyor."*

Bazı katılımcılar ise iş yükünün hafifletilmesinin ve sorumlulukların dengelenmesinin önemine dikkat çekmektedir. Öğretmenlere verilen görevlerin yoğunluğu eylem araştırması süreçlerine zaman ayırmayı zorlaştırmaktadır.

Ö6: *"Öğretmenlere çok fazla sorumluluk veriyorlar."*

Bunun yanında öğretmene daha fazla alan tanınmasının da süreci destekleyebileceği ifade edilmektedir. Özellikle çocuklara ilişkin düzenlemelerin öğretmenin uygulama alanını geliştirebileceği düşünülmektedir.

Ö4: *"Yaş grubumuzu sınırlayabilirdi."*

Bu ifadeler birlikte değerlendirildiğinde, yönetsel destek ve esnekliğin artırılmasının, eylem araştırmasının uygulanabilirliğini doğrudan etkileyen önemli bir unsur olduğu görülmektedir.

Kategori 5.3: Mesleki İş Birliği

Katılımcı görüşleri incelendiğinde eylem araştırmasının uygulanabilirliği konusunda meslektaş desteği de önemli görülmektedir. Öğretmenler bu sürecin yalnızca bireysel çabayla değil birlikte düşünme, paylaşma ve değerlendirme yoluyla daha güçlü ilerleyeceğini ifade etmektedir. Öğretmenlere göre özellikle aynı amaçla bir araya gelmek ve desteklenmek eylem araştırmasının uygulanabilirliğini arttıracaktır.

Ö7: *"Meslektaşlarıma örnek olmak istiyorum diyen herkes bunu yapmalı."*

Bu ifade eylem araştırmasının öğretmenler arasında yaygınlaşabilecek bir mesleki gelişim alanı olarak görüldüğünü göstermektedir. Katılımcının ifadesinde vurguladığı nokta eylem araştırmasının sadece bireysel bir kazanım değil aynı zamanda meslektaşları etkileme ve yönlendirme imkanının da oluşudur.

Bazı katılımcı ifadelerine bakıldığında öğretmenlerin bir araya gelmesi ve ortak bir paylaşım oluşturmaları önemlidir. Bu ortaklık farklı bakış açılarını bir araya getirmeyi ve uygulamaları birlikte değerlendirmeyi kolaylaştırabilir.

Ö8: *"İmkan olsa aslında bütün öğretmenleri bir araya getirip aynı konuyu aynı cümleleri kurabilsek aynı düşünceleri birbirimizle paylaşıp savunabilsek tartışabilsek..."*

Bu ifadeler, iş birliğine dayalı süreçlerin öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini destekleyebileceğini göstermektedir. Meslektaş ve akran desteği sadece uygulamayı değil mesleki düşünme biçimini de etkilemektedir.

Ö8: *"Belki aynı noktadan başlamayız ama bu bilinçli olursak aynı noktaya ulaşırız."*

Genel olarak değerlendirildiğinde, mesleki iş birliği ve akran desteği, eylem araştırmasının uygulanmasını kolaylaştırabilecek önemli bir unsur olarak görülmektedir. Öğretmenlerin birlikte paylaşım yapabildiği ve birbirlerini destekleyebildiği ortamların, bu süreci güçlendirebileceği anlaşılmaktadır.

Kategori 5.4: Kurumsal İşleyiş ve Yapısal Olanaklar

Katılımcı görüşleri, eylem araştırmasının uygulanabilmesi için kurumların bu süreçte daha fazla önem vermesi gerektiğini göstermektedir. Öğretmenler, kurumlar bu konuda daha bilinçli olursa kendilerine daha fazla alan açılabileceğini düşünmektedir.

Ö4: *"Belki kurumlar biraz daha bilgi sahibi olursa belki öğretmene daha fazla alan açar."*

Bazı katılımcılar, eylem araştırmasının sadece öğretmen için değil, kurum için de faydalı olabileceğini ifade etmektedir. Öğretmenin daha verimli olması, çocuğun daha fazla kazanım elde etmesi ve bunun veli memnuniyetine yansması, bu sürecin kurum açısından da değerli görülebileceğini düşündürmektedir.

Ö4: *"Hani daha öğretmenin verimli olması, öğrencinin daha çok verim alması... veli memnuniyeti... bu kurumu ilgilendiren bir şey bir yerde."*

Bununla birlikte bazı katılımcılar, mevcut kurumsal yapının daha geleneksel bir anlayışa dayandığını ve bu durumun değişmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle çocuk merkezli yaklaşımların benimsenmesi, öğretmenlerin uygulama alanını genişletebilir.

Ö8: *"...gelenekselden çıkmamız gerekiyor."*

Genel olarak bakıldığında, kurumların daha esnek ve öğretmene alan açan bir yapıya sahip olması, eylem araştırmasının uygulanmasını kolaylaştırabilecek bir unsur olarak görülmektedir.

Kategori 5.5: Mesleki Gelişim Olanakları

Katılımcı görüşleri, eylem araştırmasının daha etkili uygulanabilmesi için mesleki gelişim olanaklarının artırılması gerektiğini göstermektedir. Öğretmenler, bu süreçte özellikle eğitimlerin ve rehberliğin önemli olduğunu ifade etmektedir.

Ö4: *"Öğretmen eğitimlerinde böyle bir şey verilebilir."*

Bazı katılımcılar, öğretmenlerin bir araya gelebileceği ve deneyimlerini paylaşabileceği ortamların oluşturulmasının faydalı olacağını belirtmektedir. Bu tür ortamların öğretmenlerin motivasyonunu artırabileceği düşünülmektedir.

Ö6: *"Üniversitelerin... mezunlar toplantısı... akademisyenlerimizle, öğretmenlerimizle görüşelim... belki de içsel motivasyonumuzu görebilirdik."*

Meslektaşların gelişim süreçlerinin de öğretmenler üzerinde etkili olabileceği görülmektedir. Katılımcılar, birbirlerinin ilerlemesini görmenin motive edici olduğunu ifade etmektedir.

Ö6: *"Bir arkadaşımın yüksek lisansı yapması... hala bu sürecin içinde olması... heyecanımı arttırabilirdi."*

Bunun yanında bazı katılımcılar, öğretmenlerin kendi uygulamalarını değerlendirebileceği bireysel süreçlerin de önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Ö9: *"Bir yansıtıcı günlük yazsa ben ne yaptım da ne oldu? Belki bunları görebilse..."*

Genel olarak değerlendirildiğinde, mesleki gelişim olanaklarının artırılması, öğretmenlerin bu süreci daha bilinçli ve istekli bir şekilde yürütmesini destekleyebileceğine yönelik bulguların yer aldığı görülmektedir.

Tartışma

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin üniversite eğitimleri sırasında deneyimledikleri eylem araştırmalarına ilişkin görüşleri, eylem araştırmasının mesleki uygulamalarındaki rolü ve karşılaştıkları zorluklar incelenmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular, eylem araştırmasının öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini desteklediğini, problem çözme becerilerini geliştirdiğini, çocukların bireysel ihtiyaçlarını daha yakından fark etmelerine katkı sağladığını ve öğretim süreçlerini daha esnek biçimde yönetmelerine olanak tanıdığını göstermiştir. Bunun yanında eylem araştırmasının öğretmenlerin mesleki kimliklerinin şekillenmesinde, araştıran ve yansıtıcı bir öğretmen anlayışı geliştirmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar, üniversite yıllarında deneyimledikleri eylem araştırmalarını başlangıçta zorlayıcı bir süreç olarak değerlendirmekle birlikte, zaman içerisinde bu deneyimin mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağladığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte zaman yetersizliği, yoğun iş yükü, yönetsel destek eksikliği, mesleki yalnızlık ve dokümantasyon yükü gibi faktörlerin eylem araştırmasının sürdürülebilir biçimde uygulanmasını güçleştirdiği görülmüştür. Katılımcılar ayrıca eylem araştırmasının yaygınlaşabilmesi için zaman, kurumsal destek, iş birliği ortamları ve mesleki gelişim olanaklarının artırılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Araştırmanın bulguları, eylem araştırması deneyiminin öğretmenlerin mesleki uygulamalarına sistematik bir araştırma süreci olarak değil, içselleştirilmiş bir düşünme ve sorgulama biçimi olarak yansıdığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Eraut'un (1985) mesleki bağlamlarda bilginin aynen aktarılmadığını, aksine bağlamsal koşullara göre dönüşüme uğrayarak yeniden biçimlendiğini ileri sürdüğü görüşüyle örtüşmektedir. Benzer biçimde Kemmis (2009), eylem araştırmasının asıl değerinin döngüsel yapısında değil, öğretmenin kendi uygulamasını sorgulayan düşünme biçiminde olduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırmada katılımcıların gözlem yapma, anlık karar verme ve pedagojik esneklik gibi alanlarda sergilediği mesleki yetkinlikler, Kemmis'in tanımladığı bu derin düzey uygulamanın somut göstergeleri olarak değerlendirilebilir.

Bununla birlikte araştırma, eylem araştırmasının sürdürülebilirliğinin önünde potansiyel yapısal engellerin bulunduğunu da gözler önüne sermektedir. Zaman yetersizliği, idari destek eksikliği ve mesleki izolasyon olarak öne çıkan bu engeller, Eraut'un (1985) kurumsal koşulların bireysel mesleki girişimleri kısıtladığına dair tespitleriyle ve Day'ın (1999) sürdürülebilir mesleki gelişim için kurumsal destek ile iş birlikçi öğrenme ortamlarının zorunluluğunu vurguladığı görüşüyle doğrudan örtüşmektedir.

Bu araştırmada katılımcılar, eylem araştırması sürecinin sınıf içinde karşılaştıkları durumlara daha çözüm odaklı yaklaşımlarını desteklediğini ifade etmiştir. Katılımcı görüşleri, öğretmenlerin süreç içerisinde karşılaştıkları sorunları fark etme, nedenlerini sorgulama ve farklı çözüm yolları deneme konusunda daha bilinçli hareket ettiklerini göstermektedir. Ponte, Ax ve Beijaard'a (2004) göre de eylem araştırması, öğretmenlerin sınıf içi problemleri daha sistemli biçimde değerlendirmelerine katkı sağlamaktadır. Araştırmacılar, bu sürecin öğretmenleri yalnızca uygulayıcı konumunda bırakmadığını, aynı zamanda kendi uygulamalarını sorgulayan ve geliştiren bireyler haline getirdiğini vurgulamaktadır.

Hine (2013) da benzer biçimde eylem araştırmasının öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları problemlere yönelik çözüm üretme becerilerini geliştirdiğini ve yansıtıcı düşünme süreçlerini desteklediğini ifade etmektedir. Araştırmacıya göre bu süreç, öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını yeniden değerlendirmelerine ve farklı çözüm yolları geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu araştırmanın bulguları da öğretmenlerin sınıf içindeki durumlara daha sorgulayıcı ve çözüm odaklı yaklaşıma başladıklarını göstermektedir.

Katılımcılar ayrıca eylem araştırması sürecinin çocukların bireysel ihtiyaçlarını daha yakından fark etmelerine ve öğretim sürecini çocuklara göre yeniden düzenlemelerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Papadopoulou (2020), eylem araştırmasının öğretmenlerin kendi uygulamalarını sorgulamalarını ve çocukların ihtiyaçlarına daha duyarlı öğretim süreçleri

geliştirmelerini desteklediğini belirtmektedir. Araştırmacı, bu sürecin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini ve öğretim uygulamalarının yeniden yapılandırılmasına katkı sağladığını vurgulamaktadır. Kemmis'e (2009) göre eylem araştırmasının özsel değeri, sistematik döngüsel yapısından çok öğretmenin kendi uygulamasını sorgulayan bir zihinsel duruşu içselleştirmesinde yatmaktadır. Bu araştırmanın bulguları, katılımcıların eylem araştırmasını biçimsel bir süreç olarak sürdürmeseler de Kemmis'in tanımladığı sorgulayıcı uygulama anlayışını mesleki yaşamlarına taşıdıklarını ortaya koymaktadır.

Benzer şekilde Aras'ın (2024) çalışmasında da eylem araştırması sürecinin öğretmen adaylarının çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını daha dikkatli gözlemlmelerine katkı sağladığı görülmektedir. Araştırmada, süreç ilerledikçe öğretmen adaylarının daha çocuk merkezli uygulamalara yöneldikleri, çocukların aktif katılımını önemsedikleri ve öğretim süreçlerini çocuklardan elde ettikleri gözlem verilerine göre yeniden düzenledikleri ifade edilmektedir. Ayrıca çocukları dinleme ve sistematik gözlem yapmanın, öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarını daha yakından fark etmelerini desteklediği belirtilmektedir. Bu araştırmanın bulguları da öğretmenlerin çocukların bireysel farklılıklarını daha fazla dikkate alan ve öğretim sürecini çocukların ihtiyaçlarına göre şekillendiren bir yaklaşım geliştirdiklerini göstermektedir.

Bunun yanında katılımcılar, eylem araştırmasının öğretim sürecini daha esnek yönetmelerine katkı sağladığını da ifade etmiştir. Öğretmenlerin görüşleri, süreç içerisinde yaptıkları gözlemler doğrultusunda uygulamalarını yeniden düzenlediklerini ve ihtiyaçlara göre farklı kararlar alabildiklerini göstermektedir. Lynch ve diğerleri (2025) de eylem araştırmasının öğretmenlerin veriye dayalı karar verme ve uygulamalarını süreç içerisinde yeniden değerlendirme becerilerini desteklediğini belirtmektedir. Araştırmacılar, eylem araştırmasının döngüsel yapısının öğretmenlere uygulamalarını gözden geçirme, değerlendirme ve yeniden düzenleme fırsatı sunduğunu ifade etmektedir.

Türkiye bağlamında Tok ve diğerlerinin (2024) çalışmasında da katılımcı eylem araştırmasının öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları süreç içerisinde değerlendirmelerine ve bağlama uygun çözümler geliştirmelerine katkı sağladığı belirtilmektedir. Bu araştırmanın bulguları da öğretmenlerin süreç yönetiminde daha gözlem temelli, esnek ve müdahaleye açık bir yaklaşım geliştirdiklerini göstermektedir.

Katılımcı görüşleri, eylem araştırması sürecinin öğretmenlerin mesleki kimlik algıları üzerinde dönüştürücü bir etkisi olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin ifadeleri, süreç içerisinde kendilerini daha sorgulayıcı, araştıran ve yansıtıcı bir öğretmen rolü içerisinde değerlendirmeye başladıklarını ortaya koymaktadır. Özellikle kendi uygulamalarını gözlemlene, değerlendirme ve yeniden düzenleme süreçlerinin öğretmenlerin mesleki öz-algılarının gelişiminde etkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlik anlayışının yalnızca bilgi aktarmaya dayalı bir rol olarak değil, çocuklara rehberlik eden bir süreç olarak yeniden yorumlandığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, Miskovic, Efron ve Ravid'in (2012) çalışmasındaki gözlemlerle örtüşmektedir; yazarlar da kendi katılımcılarının eylem araştırmasını, Kemmis'in (2006, s. 469) ifadesiyle okulun "sorunsuz işleyişini" iyileştirecek teknik bir araç olarak değil, kendi uygulamalarına ve öğrencilerinin aile, okul ve öğretmenlerle ilişkili yaşamlarına yönelik bilinçli ve etik bir sorgulama biçimi olarak benimsediklerini belirtmektedir.

Nazari (2022) de benzer şekilde eylem araştırmasının öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimini desteklediğini ve süreç içerisinde öğretmenlerin kendilerini daha yansıtıcı profesyoneller olarak görmeye başladıklarını belirtmektedir. Araştırmacı, planlama, uygulama, gözlem ve yansıtma döngülerinin öğretmenlerin mesleki rollerini yeniden değerlendirmelerine katkı sağladığını vurgulamaktadır. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin süreç ilerledikçe kendi uygulamalarına daha eleştirel yaklaşılmaya başladıkları ve kendilerini sürekli geliştirilmesi gereken profesyoneller olarak değerlendirdikleri ifade edilmektedir. Bu yönüyle değerlendirildiğinde, mevcut araştırmanın bulguları da öğretmenlerin daha bilinçli, araştıran ve rehberlik odaklı bir öğretmen kimliği geliştirdiklerini göstermektedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, katılımcıların eylem araştırması sürecini büyük ölçüde zorlayıcı ve karmaşık bir deneyim olarak algıladıklarını; özellikle planlama, veri toplama ve uygulama aşamalarında yaşanan belirsizliklerin öğretmen adaylarını zorladığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, alanyazındaki çeşitli çalışmalarla önemli ölçüde örtüşmektedir. Kola (2021), Güney Afrika'da öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmada, adayların eylem araştırması sürecinde ders planlaması ile araştırma sürecini bütünleştirmekte zorlandıklarını ve bu durumun kuramsal çerçeveyi sınıf uygulamasına aktarma noktasında belirgin güçlükler yarattığını belirtmektedir. Benzer şekilde, Villacañas de Castro (2014) yılında yürüttükleri çalışmada, öğretmen adaylarının uygulama sürecinde araştırma sürecinin lojistik yönlerini yönetmekte -örneğin izleme sorumluluklarını yerine getirme ve beklenmedik ortamsal kısıtlamalarla başa çıkma gibi konularda- zorlandıklarını tespit etmiştir; bu durum, çalışmamızda ortaya çıkan uygulama aşamasına ilişkin zorluk algısını destekler niteliktedir. Bununla birlikte çalışmada, yaşanan bu zorlanmaların süreç içerisinde öğretmen adaylarının araştırma sürecine yönelik farkındalık geliştirmelerine de katkı sağladığı vurgulanmaktadır. Bu araştırmanın bulguları da katılımcıların başlangıçta zorlayıcı olarak değerlendirdikleri bu deneyimi, geriye dönüp baktıklarında mesleki farkındalıklarını geliştiren önemli bir süreç olarak anlamlandırdıklarını göstermektedir.

Katılımcı görüşleri, eylem araştırması deneyiminin öğretmenlerin geçmiş uygulamalarına daha eleştirel bir bakışla yaklaşımlarına katkı sağladığını göstermektedir. Öğretmenlerin süreç içerisinde kendi uygulamalarını yeniden değerlendirdikleri, daha önce fark etmedikleri bazı durumları sonradan sorgulamaya başladıkları görülmektedir. Özellikle geriye dönük değerlendirme yapabilmenin öğretmenlerin mesleki farkındalıklarını artırdığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Assunção ve diğerleri (2024), eylem araştırması sürecinin öğretmenlerde sınıf uygulamalarına yönelik bilinçli farkındalık geliştirdiğini belirtmektedir. Araştırmacılar, öğretmenlerin süreç ilerledikçe geçmiş uygulamalarını yansıtıcı biçimde yeniden değerlendirdiklerini ve öğretim süreçlerine daha bilinçli yaklaşmaya başladıklarını

ifade etmektedir. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin kendi uygulamalarını yeniden düşünmelerinin öğretim süreçlerini daha sistemli ve anlamlı biçimde yapılandırmalarına katkı sağladığı vurgulanmaktadır. Bu yönüyle değerlendirildiğinde, mevcut araştırmanın bulguları da öğretmenlerin geçmiş deneyimlerini yeniden anlamlandırdıklarını ve öğretmenlik uygulamalarına daha eleştirel bir gözle yaklaşımaya başladıklarını göstermektedir.

Eylem araştırması sürecine ilişkin katılımcı deneyimleri, öğretmenlerin mesleğe yönelik hazırbulunuşluk algılarının güçlendiğini göstermektedir. Özellikle sınıf içi uygulamaları gözlemlene, değerlendirme ve yeniden düzenleme deneyimlerinin öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan daha yeterli hissetmelerine katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin süreç içerisinde uygulamaya dair daha bilinçli kararlar alabildikleri ve öğretmenlik rolüne daha hazırlıklı yaklaştıkları görülmektedir.

Lundeberg ve diğerleri (2003) de eylem araştırmasına katılan öğretmen adaylarının pedagojik bilgi, mesleki farkındalık ve özgüven açısından gelişim gösterdiklerini belirtmektedir. Araştırmacılar, öğretmen adaylarının süreç ilerledikçe öğretmen rolünü daha gerçekçi biçimde değerlendirmeye başladıklarını ve uygulama deneyimlerinin mesleki güven gelişimine katkı sağladığını ifade etmektedir. Bu araştırmanın bulguları da eylem araştırmasının öğretmenlerin mesleğe daha bilinçli, hazırlıklı ve güvenli yaklaşımlarını destekleyen bir deneyim olduğunu göstermektedir.

Katılımcı görüşleri, eylem araştırmasının yalnızca belirli bir dönemde yürütülen akademik bir süreç olarak kalmadığını, öğretmenlerin güncel mesleki uygulamalarını da etkilemeye devam ettiğini göstermektedir. Öğretmenler, sistematik bir eylem araştırması yürütmeseler bile süreç içerisinde kazandıkları gözlem yapma, uygulamalarını sorgulama, çocukların ihtiyaçlarına göre yeniden düzenleme ve yansıtıcı düşünme alışkanlıklarını mesleki yaşamlarında sürdürdüklerini ifade etmişlerdir. Özellikle öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları durumları daha bilinçli değerlendirmeleri ve süreç içerisinde

yeniden düşünmeleri, eylem araştırmasının öğretmenlik anlayışına yansıyan uzun vadeli etkileri olduğunu düşündürmektedir.

Benzer şekilde Sugiyama ve diğerleri (2020), eylem araştırması deneyiminin öğretmenlerin günlük öğretim uygulamaları üzerinde uzun süreli etkiler bıraktığını belirtmektedir. Araştırmacılar, öğretmenlerin sistematik bir araştırma yürütmeseler bile günlük öğretim süreçlerinde yansıtıcı düşünmeye devam ettiklerini ve kendi uygulamalarını geliştirmeye yönelik sorgulayıcı bir yaklaşımı sürdürdüklerini ifade etmektedir. Çalışmada ayrıca yansıtıcı düşünme becerilerinin zaman içerisinde öğretmenlerin mesleki gelişiminde kalıcı bir araç haline gelebildiği vurgulanmaktadır. Bu yönüyle değerlendirildiğinde mevcut araştırmanın bulguları da eylem araştırmasının öğretmenlerin güncel mesleki uygulamalarında etkisini sürdürdüğünü ve yansıtıcı öğretmenlik anlayışını desteklediğini göstermektedir.

Katılımcı görüşleri, eylem araştırmasının mesleki açıdan önemli katkılar sunduğunun düşünülmesine rağmen, uygulama sürecinin çeşitli yapısal ve kurumsal sınırlılıklar nedeniyle sürdürülebilir olmadığını göstermektedir. Özellikle yoğun çalışma temposu, standart program baskısı, yönetsel desteğin sınırlı olması, dokümantasyon süreçlerinin ek yük oluşturması ve öğretmenlere araştırma süreçleri için yeterli alan açılmaması eylem araştırmasını zorlaştıran unsurlar arasında yer almaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin araştırma süreçlerini çoğu zaman bireysel çabayla yürütmeye çalıştıkları, süreç içerisinde yeterli iş birliği ve mesleki destek göremedikleri için zaman zaman yalnızlaştıkları görülmektedir. Eraut (1985), mesleki bağlamlarda bilginin kullanımını kısıtlayan en temel etkenin kurumsal yapıların bireysel mesleki girişimleri desteklememesi olduğunu ileri sürmektedir. Bu araştırmada ortaya çıkan idari destek eksikliği, müfredat kısıtları ve mesleki izolasyon bulguları Eraut'un bu tespitini okul öncesi eğitim bağlamında güçlü biçimde doğrulamaktadır. Day'e (1999) göre sürdürülebilir mesleki gelişim; bireysel çabanın ötesinde kurumsal destek, mesleki iş birliği ve yapılandırılmış rehberlik gerektirmektedir. Bu araştırmada katılımcıların deneyimlediği mesleki izolasyon ve idari

destek eksikliği, Day'in işaret ettiği yapısal koşulların Türkiye okul öncesi eğitim kurumlarındaki yansıması olarak değerlendirilebilir.

Tindowen, Guzman ve Macanang (2019), öğretmenlerin eylem araştırmasına yönelik olumlu algılara sahip olmalarına rağmen araştırma süreçlerinde çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmektedir. Araştırmada öğretmenlerin eylem araştırmasını çoğu zaman ek bir iş yükü olarak algıladıkları, yoğun sorumluluklar nedeniyle araştırma süreçlerini ikinci planda bırakabildikleri ve zaman yetersizliği yaşadıkları ortaya konmuştur. Bununla birlikte araştırmacılar, öğretmenlerin araştırma sürecinde özellikle veri toplama, ilgili alanyazına ulaşma ve sonuçları raporlama süreçlerinde de güçlük yaşadıklarını belirtmektedir. Bu yönüyle mevcut araştırmanın bulguları da öğretmenlerin eylem araştırmasını mesleki açıdan değerli bulmalarına rağmen, uygulama sürecinde çeşitli yapısal sınırlılıklarla karşılaştıklarını göstermektedir.

Katılımcıların ifadelerinde öne çıkan bir diğer nokta ise öğretmenlerin araştırma süreçlerine zaman ayırabilme konusunda yaşadıkları güçlüklerdir. Öğretmenler, yoğun çalışma temposu içerisinde eylem araştırmasına yeterli alan açamadıklarını ve araştırma süreçlerini günlük sorumlulukların gerisinde bırakmak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Doqaruni, Ghonsooly ve Pishghadam (2018), öğretmenlerin araştırma süreçlerini sürdürebilmeleri için kurumsal düzeyde zaman planlamasının ve öğretmenlere araştırma yapabilecekleri alan oluşturulmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Araştırmacılar ayrıca iş birliği içerisinde yürütülen süreçlerin öğretmenlerin mesleki motivasyonunu ve aidiyet duygusunu desteklediğini ifade etmektedir. Bu yönüyle mevcut araştırmanın bulguları da eylem araştırmasının sürdürülebilirliğinde öğretmenlere zaman ve yapısal destek sağlayan bir okul kültürünün önemli olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte katılımcı görüşleri, yönetsel yapı ve okul işleyişinin öğretmenlerin araştırma süreçlerini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Özellikle idari sorumluluklar ve öğretmenlerden beklenen ek görevler, katılımcıların eylem araştırmalarını sürdürmelerini

zorlaştıran unsurlar arasında yer almıştır. Benzer şekilde Zeng ve arkadaşları (2025), öğretmenlerin öğretim sorumluluklarının yanında yoğun biçimde idari işlerle de ilgilenmek zorunda kaldıklarını ve bu durumun öğretmenlerin mesleki iyi oluşunu olumsuz etkileyebildiğini belirtmektedir. Araştırmacılar ayrıca okul içi hiyerarşik yapıların ve yönetsel beklentilerin öğretmenlerin mesleki motivasyonunu etkilediğini ifade etmektedir. Bu araştırmanın bulguları da öğretmenlerin eylem araştırmasına yönelik olumlu tutum geliştirmelerine rağmen, mevcut kurumsal yapı içerisinde uygulama sürecini sürdürmekte zorlandıklarını göstermektedir. Bu çalışmanın katılımcıları da bir destek mekanizmasına duydukları ihtiyacı sıklıkla dile getirmişlerdir. Bu bulgu, Miskovic ve arkadaşlarının (2012) sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Yazarlar, katılımcılarının her birinin araştırma sürecini farklı biçimde anlamlandırdığını, ancak bu farklılıklara rağmen deneyimli bir üniversite araştırmacısının iş birlikçi ve yardımcı bir rol üstlendiği, öğretmenlerin kendi araştırmalarını geliştirebilmeleri için gereken desteği sağlayan bir mentorluk ilişkisine duydukları ihtiyacı belirtmişlerdir.

Katılımcı görüşleri, eylem araştırması sürecinde dokümantasyon ve raporlama işlemlerinin öğretmenler açısından önemli bir güçlük alanı oluşturduğunu göstermektedir. Özellikle veri toplama, elde edilen verileri düzenleme, süreçleri sistematik biçimde kayıt altına alma ve bulguları anlamlı biçimde raporlama süreçlerinin öğretmenler üzerinde ek bir iş yükü oluşturduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler, günlük eğitim sürecinin yanı sıra araştırma verilerini düzenleme ve süreci yazılı hale getirme sorumluluğunun zaman zaman zorlayıcı olabildiğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Calamlam ve Calamlam (2025), sınıf temelli eylem araştırması yürüten öğretmen adaylarının veri analizi, sonuçların yorumlanması ve araştırma bulgularının raporlaştırılması süreçlerinde çeşitli güçlükler yaşadıklarını belirtmektedir. Araştırmacılar ayrıca raporlama sürecinin zaman yönetimiyle doğrudan ilişkili olduğunu ve araştırma sürecinin yazılı biçimde yapılandırılmasının öğretmen adayları üzerinde ek bir sorumluluk oluşturabildiğini vurgulamaktadır. Bu yönüyle mevcut araştırmanın bulguları da eylem araştırmasının uygulama sürecinde yalnızca sınıf

içi uygulamaların değil, araştırma sürecinin kayıt altına alınması ve sistematik biçimde yürütülmesinin de öğretmenler açısından önemli bir yük oluşturabildiğini göstermektedir.

Eylem araştırması sürecinde öğretmenlerin zaman zaman mesleki açıdan yalnızlık yaşayabildiklerini çalışmadan elde edilen bulgular arasındadır. Özellikle öğretmenlerin araştırma süreçlerini çoğu zaman bireysel çabayla yürütmeye çalışmaları, meslektaş desteğinin sınırlı olması ve süreç içerisinde yeterli rehberlik görememeleri bu durumun ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Katılımcılar, araştırma sürecini paylaşabilecekleri ve deneyim alışverişinde bulunabilecekleri iş birliği ortamlarının sınırlı olmasının süreci zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Al-Mamari ve diğerleri (2022), öğretmenlerin eylem araştırması uygulamalarını sınırlandıran temel etkenlerden birinin meslektaş desteğinin yetersiz olması olduğunu belirtmektedir. Araştırmacılar, öğretmenlerin araştırma süreçlerini çoğu zaman bireysel olarak yürüttüklerini ve iş birliği ortamlarının sınırlı olmasının eylem araştırması uygulamalarını olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Çalışmada ayrıca profesyonel öğrenme toplulukları ve iş birliği temelli destek mekanizmalarının öğretmenlerin araştırma süreçlerini güçlendirebileceği vurgulanmaktadır. Bu yönüyle mevcut araştırmanın bulguları da öğretmenlerin eylem araştırmasını sürdürebilmelerinde mesleki paylaşım ve destek ortamlarının önemli olduğunu göstermektedir.

Katılımcı görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin eylem araştırmasının sürdürülebilir biçimde uygulanabilmesi için bireysel çabanın tek başına yeterli olmadığını düşündükleri görülmektedir. Öğretmenler, araştırma süreçleri için zaman oluşturulması, yönetsel desteğin artırılması, mesleki paylaşım ortamlarının geliştirilmesi ve uygulama süreçlerini destekleyen kurumsal düzenlemelerin yapılmasının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte mesleki gelişim fırsatlarının artırılması ve öğretmenlerin araştırma süreçlerinde iş birliği içerisinde çalışabilecekleri ortamların oluşturulmasının eylem araştırmasının uygulanabilirliğini güçlendirebileceği anlaşılmaktadır.

Benzer şekilde Jaipal ve Figg (2011), iş birlikli eylem araştırması süreçlerinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesinde zaman, iş yükü ve grup dinamiklerinin belirleyici olduğunu belirtmektedir. Araştırmacılar, öğretmenlerin düzenli iş birliği ortamlarına sahip olmalarının, deneyim paylaşımının ve ortak çalışma kültürünün eylem araştırması süreçlerini güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Ayrıca öğretmenlere araştırma sürecine katılım sağlayabilecekleri zaman oluşturulmasının sürecin sürdürülebilirliği açısından önemli olduğu ifade edilmektedir.

Yayeh Worku (2017), iş birlikli eylem araştırmasının öğretmenlerin bilgi, beceri ve öz güvenlerini geliştirmesinin yanı sıra okul ve yükseköğretim kurumları arasındaki iş birliklerini de güçlendirdiğini belirtmektedir. Araştırmacı, öğretmenlere sağlanan profesyonel destek, rehberlik ve uygulamaya yönelik eğitimlerin eylem araştırmasının yaygınlaşmasına katkı sağladığını vurgulamaktadır. Bu yönüyle mevcut araştırmanın bulguları da eylem araştırmasının sürdürülebilirliğinin yalnızca öğretmenlerin bireysel isteğine bağlı olmadığını; destekleyici okul yapısı, iş birliği kültürü ve mesleki gelişim olanaklarıyla güçlenebileceğini göstermektedir.

Bu araştırmada çalışma grubunun tamamının mesleki deneyimini özel kurumlarda edinmiş olması, katılımcıların dile getirdiği güçlükleri değerlendirirken dikkate alınması gereken bir noktadır. Katılımcılar eylem araştırmasına zaman ayıramamalarını uzun çalışma saatleri, yoğun ders programı ve idari sorumluluklarla ilişkilendirmiştir. Bunun yanında merkezden gönderilen hazır planların değiştirilememesi, standart uygulamaların dışına çıkılamaması ve idarenin beklentilerinin öncelikli olması da öğretmenlerin kendi sınıflarına göre farklı uygulamalar geliştirmelerini zorlaştırmıştır. Bu nedenle araştırmada ortaya çıkan zaman yetersizliği, esnekliğin sınırlı olması ve yönetsel destek eksikliği gibi sorunların yalnızca eylem araştırmasının emek isteyen yapısından kaynaklandığını söylemek yeterli olmayabilir. Bu sorunların, öğretmenlerin görev yaptıkları özel kurumların çalışma düzeni ve kurumsal beklentileriyle de ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Deniz ve Aykar'ın (2024) Türkiye ve İrlanda'daki özel okul öncesi eğitim kurumlarını inceledikleri çalışmada da öğretmenlerin yaşadığı güçlüklerin çalışma koşulları, okul politikaları, yöneticiler, meslektaşlar ve eğitim sistemiyle ilişkili olduğu görülmüştür. Araştırmacılar, her iki ülkede de özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin çalışma koşullarını zorlayıcı bulduklarını belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki özerkliğini inceleyen Devjak, Janžekovič Žmauc ve Benčina (2021) da yönetim desteğinin, olumlu kurum ikliminin ve uygun çalışma koşullarının öğretmenin karar alma ve uygulamalarını düzenleme alanını etkilediğini vurgulamaktadır. Eylem araştırmasının gözlem yapma, veri toplama, uygulamayı değiştirme ve yeniden değerlendirme gibi zaman ve esneklik isteyen bir süreç olduğu düşünüldüğünde, özel kurumlarda yaşanan yoğunluk ve öğretmen özerkliğinin sınırlı olması yöntemin sürdürülmesini güçleştirmiş olabilir. Ancak çalışmada devlet kurumlarında çalışan bir karşılaştırma grubu bulunmaması sebebiyle bu problemlerin yalnızca özel kurumlara özgü olduğu söylenmemesi gerekmektedir. Bulguların, çalışma grubunun özel kurum deneyimi dikkate alınarak yorumlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bu araştırmanın bulguları, lisans döneminde deneyimlenen eylem araştırmasının öğretmenlerin mesleki yaşamlarında yalnızca geçmişte tamamlanmış bir uygulama olarak kalmadığını; sınıf içi düşünme biçimlerini, çocuklara yaklaşımını, problem çözme süreçlerini ve pedagojik kararlarını etkileyen kalıcı bir mesleki deneyime dönüştüğünü göstermektedir. Katılımcılar eylem araştırmasını meslek yaşamlarında her zaman sistematik bir araştırma süreci olarak sürdüremeseler de gözlem yapma, çocukların ihtiyaçlarını fark etme, uygulamalarını sorgulama, süreci yeniden düzenleme ve sınıf içi kararlarını kanıta dayalı biçimde ele alma gibi yaklaşımları güncel öğretmenlik uygulamalarına taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Bu yönüyle eylem araştırması, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen bir yöntem olmanın ötesinde, öğretmenlik anlayışını dönüştüren ve uygulamaya yansıtıcı bir bakış kazandıran önemli bir deneyim olarak değerlendirilebilir.

Bununla birlikte bulgular, eylem araştırmasının sürdürülebilirliğinin yalnızca öğretmenin bireysel isteği, bilgi düzeyi ya da mesleki farkındalığı ile açıklanamayacağını ortaya koymaktadır. Zaman yetersizliği, yönetsel destek düzeyi, mesleki yalnızlık, dokümantasyon yükü, programın yapısal sınırlılıkları ve kurumsal işleyişe ilişkin koşullar, öğretmenlerin eylem araştırmasını uygulama biçimlerini doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla eylem araştırmasının okul öncesi eğitim kurumlarında etkili bir mesleki gelişim aracı haline gelebilmesi için öğretmenlere yalnızca bireysel sorumluluk yükleyen bir anlayıştan uzaklaşılması; iş birliğini, mesleki paylaşımı, kurumsal esnekliği ve araştırma yapmaya elverişli çalışma koşullarını destekleyen okul kültürlerinin oluşturulması gerekmektedir. Bu bağlamda araştırma, geçmişte edinilen eylem araştırması deneyimlerinin öğretmenlerin güncel mesleki uygulamalarında nasıl anlam kazandığını ortaya koyarken, bu deneyimlerin sürdürülebilir biçimde yaşama geçirilebilmesi için yapısal ve kurumsal desteğin önemine de dikkat çekmektedir.

Eylem Araştırmasının Okul Öncesi Eğitimde Güncel Uygulamalara Yansıması

Bu çalışmada elde edilen bulgular, lisans döneminde deneyimlenen eylem araştırmasının öğretmenlerin bugünkü okul öncesi eğitim uygulamalarına farklı şekillerde ve de olsa yansıdığını göstermektedir. Katılımcılar eylem araştırmasını meslek yaşamlarında birebir aynı biçimde uygulamasalar da, bu deneyimin onların çocukları daha dikkatli gözlemlmelerine, sınıf içinde ortaya çıkan ihtiyaçları fark etmelerine, yaptıkları uygulamaları sorgulamalarına ve gerektiğinde planlarını değiştirmelerine katkı sağladığı görülmektedir. Bu durum, eylem araştırmasının okul öncesi öğretmenleri için yalnızca bir araştırma yöntemi değil, aynı zamanda sınıf içi uygulamaları düşünme ve geliştirme biçimi olarak da önemli olduğunu düşündürmektedir. Aras'ın (2019) çalışmasında da işbirlikçi eylem araştırmasının okul öncesi öğretmenlerinin çocukları gözlemleme, değerlendirme ve bu değerlendirmeleri öğretim sürecine yansıtma becerilerini desteklediği görülmektedir. Benzer şekilde Guerra ve Figueroa (2018), eylem araştırması sürecinin erken çocukluk öğretmenlerinin kendi uygulamalarını daha eleştirel biçimde değerlendirmelerine ve

pedagojik kararlarını gözden geçirmelerine katkı sağladığını belirtmektedir. Camović ve Bećirović-Karabegović'in (2025) çalışmasında ise eylem araştırmasının özellikle gözlem, dokümantasyon ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdiği ifade edilmektedir. Bu çalışmalarla birlikte değerlendirildiğinde, mevcut araştırmanın bulguları eylem araştırmasının okul öncesi eğitimde güncel uygulamalara daha çok gözlem yapma, çocukların ihtiyaçlarına göre karar alma, uygulamayı değerlendirme ve sınıf içi süreci yeniden düzenleme şeklinde yansıdığını göstermektedir. Türkiye'de erken çocukluk eğitimi alanında eylem araştırmalarının sınırlı olmakla birlikte öğretmen uygulamalarını geliştirme açısından önemli olduğunu belirten Kaptan ve Dinç'in (2023) çalışması da bu sonucu desteklemektedir.

Bölüm 5

Sonuç

Bu araştırmada, üniversite eğitimleri sırasında eylem araştırması deneyimi yaşamış okul öncesi öğretmenlerinin bu deneyime ilişkin görüşleri ve söz konusu deneyimin güncel mesleki uygulamalarına yansımaları incelenmiştir. Araştırma bulguları, eylem araştırmasının öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, eylem araştırması sayesinde sınıf içi problemleri daha sistematik biçimde ele almaya başladıklarını, çocukların bireysel ihtiyaçlarına daha duyarlı hale geldiklerini ve öğretim süreçlerini daha esnek bir şekilde yönetebildiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında eylem araştırmasının öğretmenlerin mesleki kimliklerinin şekillenmesine katkı sağladığı, araştıran ve yansıtıcı bir öğretmen anlayışının gelişimini desteklediği görülmüştür.

Araştırma bulguları, katılımcıların üniversite yıllarında eylem araştırmasını çoğu zaman yoğun emek ve çaba gerektiren bir süreç olarak algıladıklarını, ancak mesleki yaşama geçtikten sonra bu deneyimin değerini daha iyi fark ettiklerini ortaya koymuştur. Katılımcılar, eylem araştırmasının öğretmenlik uygulamalarına farklı bir bakış açısı kazandırdığını ve sınıf içi kararlarını daha bilinçli biçimde almalarına katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Bununla birlikte, öğretmenlerin eylem araştırmasını meslek yaşamlarında sürdürülebilir biçimde uygulayamadıkları da görülmüştür. Zaman yetersizliği, yoğun iş yükü, yönetsel destek eksikliği, mesleki yalnızlık, veri toplama ve raporlama süreçlerinin oluşturduğu yük ile programın yapısal sınırlılıkları, eylem araştırmasının uygulanmasını zorlaştıran temel etkenler olarak öne çıkmıştır. Bu durum, eylem araştırmasının yalnızca bireysel motivasyonla sürdürülebilecek bir süreç olmadığını, aynı zamanda destekleyici kurumsal koşullar gerektirdiğini göstermektedir.

Sonuç olarak bu araştırma, öğretmen adaylığı döneminde deneyimlenen eylem araştırmasının uzun yıllar sonra dahi öğretmenlerin mesleki düşünme biçimleri ve uygulamaları üzerinde etkisini sürdürdüğünü ortaya koymuştur. Ancak bu etkinin uygulamaya daha güçlü biçimde yansıyabilmesi için öğretmenlere zaman, destek ve esneklik sağlayan çalışma koşullarının oluşturulmasının önemli olduğu söylenebilir.

Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya, öğretmen eğitime ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

Öğretmen yetiştirme programlarında eylem araştırmasına yönelik uygulamalı deneyimlerin artırılması önerilmektedir. Özellikle öğretmen adaylarının eylem araştırmasını yalnızca kuramsal bir içerik olarak değil, gerçek sınıf ortamlarında deneyimleyebilecekleri fırsatların sunulması, araştırmanın mesleki yaşama yansımalarını güçlendirebilir.

Öğretmen yetiştirme programlarında eylem araştırmasının yalnızca araştırma projesi ya da benzer derslerin içinde sınırlı bir konu olarak ele alınması yerine, doğrudan ayrı bir ders olarak yapılandırılması önerilmektedir. Çünkü bazı öğretmen adayları araştırma projesi derslerine karşı ön yargılı olabilmekte ya da bu dersleri daha çok akademik bir zorunluluk olarak görebilmektedir. Oysa eylem araştırması, öğretmen adaylarına araştırmayı yalnızca kuramsal bir süreç olarak değil, sınıfta karşılaşılan gerçek sorunları fark etme, çözüm üretme, uygulamayı değerlendirme ve yeniden düzenleme yolu olarak tanıtabilir. Bu nedenle lisans programlarında eylem araştırmasına yönelik uygulamalı bir dersin yer alması, öğretmen adaylarının araştırmaya karşı daha olumlu bir bakış geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Böyle bir ders kapsamında öğretmen adaylarının küçük ölçekli sınıf içi problemler üzerinden gözlem yapmaları, veri toplamaları, uygulama planlamaları ve süreç üzerine yansıtmada bulunmaları desteklenebilir. Bu sayede eylem araştırması, öğretmen adayları için yalnızca mezuniyet ya da proje gerekliliği olarak değil,

mesleki yaşamlarında kullanabilecekleri pratik ve geliştirici bir yaklaşım olarak anlam kazanabilir.

Okul yöneticileri ve kurumların, öğretmenlerin eylem araştırmasını sürdürebilmeleri için destekleyici bir ortam oluşturmaları önerilmektedir. Bu süreç yalnızca öğretmenin bireysel çabasıyla yürütülebilecek bir uygulama olarak görülmemelidir. Öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları sorunları fark etmeleri, bu sorunlara yönelik çözüm yolları denemeleri ve süreç üzerine düşünebilmeleri için zamana, esnekliğe ve güven veren bir çalışma ortamına ihtiyaçları vardır. Bu nedenle kurumlarda öğretmenlere araştırma yapabilecekleri, gözlem ve dokümantasyon süreçlerini yürütebilecekleri ve meslektaşlarıyla deneyimlerini paylaşabilecekleri fırsatlar sunulmalıdır. Ayrıca okul yöneticilerinin öğretmenleri farklı uygulamalar deneme konusunda teşvik etmesi, yapılan çalışmalarını yalnızca ek bir iş yükü olarak değil, sınıf içi uygulamaları geliştiren bir mesleki gelişim süreci olarak değerlendirmesi önemlidir. Bu tür bir kurumsal destek, eylem araştırmasının öğretmenler için daha uygulanabilir ve sürdürülebilir hale gelmesine katkı sağlayabilir.

Eylem araştırmasına yönelik hizmet içi eğitimlerin yalnızca araştırma yöntemlerine odaklanmaması, veri toplama, dokümantasyon, raporlama ve uygulama süreçlerinde karşılaşılan güçlükleri de kapsayacak şekilde planlanması önerilmektedir.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı branş ve eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin eylem araştırmasına ilişkin deneyimleri incelenebilir. Ayrıca eylem araştırması deneyimi bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki uygulamalarının karşılaştırıldığı çalışmaların alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bunun yanında öğretmenlerin eylem araştırmasını sürdürebilmelerini etkileyen kurumsal ve yapısal faktörlerin farklı okul türleri ve çalışma koşulları bağlamında incelendiği araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Allen, L., & Calhoun, E. F. (1998). Schoolwide action research: Findings from six years of study. *Phi Delta Kappan*, 79(9), 706–710.
- Al-Mamari, A., Al-Mekhlafi, A. M., Al-Seyabi, F., & Omara, E. (2022). Exploring the practice of action research among English language teachers in Omani public schools and factors affecting its implementation. *World Journal of English Language*, 12(5), 370–384. <https://doi.org/10.5430/wjel.v12n5p370>
- Alshamsi, A. S., Alshamsi, A. K., & Alketbi, A. N. (2022). Training Teachers Using Action Research for Innovation in Early Childhood Education Literacy. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21, 54–72. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.11.4>
- Anderson, G. L., Herr, K., & Nihlen, A. S. (2007). *Studying your own school: An educator's guide to practitioner action research*. Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781483329574>
- Anney, B. (2014). Ensuring the quality of the findings of qualitative research: Looking at the trustworthiness criteria. *Journal of Emerging Trend in Educational Research and the Policy Studies (JETERAPS)*, 5, 272-281.
- Aras, S. (2019). Improving early childhood teachers' formative assessment practices: Transformative role of collaborative action research. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 9(2), 221–240. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2019.010>
- Aras, S. (2020). Action research as an inquiry-based teaching practice model for teacher education programs. *Systemic Practice and Action Research*, 34(2), 153–168. <https://doi.org/10.1007/s11213-020-09526-9>
- Aras, S. (2024). Building up formative assessment practices through action research: A study in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 45(1), 2–15. <https://doi.org/10.1080/10901027.2023.2217413>

- Assunção, A. M. L., Edelstein, M. L., Aquino, T. G., Cordeiro, D. A., Blikstein, P., Felix, A., & Silva, A. R. (2024). *Action research as a professional development: Fostering a professional learning community in Brazil*. ICLS 2024 Proceedings, 2351–2352.
- Atay, D. (2003). Öğretmen Adaylarına Yansıtmayı Öğretmek: Portfolyo Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36(36), 508–527.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Başarır, F. (2019). Eylem araştırmasına giriş. In A. S. Saracaloğlu & A. K. Eranıl (Eds.), *Eğitimde eylem araştırmaları* (pp. 1–33). Nobel Yayın Dağıtım.
- Baumann, J. F., & Duffy, A. N. (2001). Teacher-researcher methodology: Themes, variations and possibilities. *Reading Teacher*, 54(6), 608–616.
- Bayat, M. (2010). Use of Dialogue Journals and Video-Recording in Early Childhood Teacher Education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(2), 159–172. <https://doi.org/10.1080/10901021003781247>
- Berney, L. R., & Blane, D. B. (1997). Collecting retrospective data: Accuracy of recall after 50 years judged against historical records. *Social Science & Medicine*, 45(10), 1519–1525. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(97\)00088-9](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(97)00088-9)
- Johnson, B. (1993). Teacher-as-researcher. ERIC Digest (ED355205). ERIC Clearinghouse on Teacher Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED355205>
- Beyhan, A. (2013). Eğitim Örgütlerinde Eylem Araştırması. *Journal of Computer and Education Research*, 1(2), 65-89.
- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C., & Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28–33.
- Borg, W. R. (1987). *Applying educational research: a practical guide for teachers*. Longman, Inc.
- Bümen, N., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Sorunlar ve Öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50.

- Burke, J., & Christensen, L. (2004). *Educational research quantitative, qualitative and mixed approaches*. (2nd ed.) Pearson Education.
- Burns, A. (2009). *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203863466>
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching*. Routledge.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Calamlam, J. M. M., & Calamlam, J. M. (2025). Understanding pre-service teachers' needs in classroom-based action research: Key insights for intervention design and development. *The International Journal of Learning in Higher Education*, 32(2), 89–121. <https://doi.org/10.18848/2327-7955/CGP/v32i02/89-121>
- Camović, D., & Bećirović-Karabegović, J. B. (2025). The application of action research in kindergarten: Analysis of the professional development model of preschool educators for the Reggio-inspired educational practice. *European Journal of Educational Research*, 14(1), 335–348. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.1.335>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press.
- Cochran-Smith, M. & S. Lytle. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2–11.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice. In A. Lieberman, & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters* (pp. 45–58). Teachers College Press.
- Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. Bureau of Publications, Teachers Co.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2020). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.

- Creswell, J.W. (2002). Educational research; planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Davis, J. (Ed.) (2010). *Young Children and the Environment: Early Education for Sustainability*. Cambridge University Press.
- Davis, J., & Cooke, S. (1998). Parents as partners for educational change: The Ashgrove healthy school environment project. In Atweh, Kemmis & Weekes (Eds.) *Action Research in Practice: Partnerships for Social Justice in Education*. UK: Routledge.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
- Day, C. (1999). Professional development and reflective practice: Purposes, processes and partnership. *Pedagogy, Culture and Society*, 7, 2.
- De Villiers, M. R. (2005). Interpretive research models for informatics: Action research, grounded theory, and the family of design- and development research. *Alternation*, 12(2), 10-52.
- Demirel, Ö., & Budak, Y. (2003). Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim İhtiyacı. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33), 62-81.
- Deniz, U. H., & Aykar, A. N. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşulları üstüne karşılaştırmalı bir inceleme: Türkiye ve İrlanda örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67–87. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1372519>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Devjak, T., Janžekovič Žmauc, I., & Benčina, J. (2021). The relationship between the factors and conditions of the autonomy of preschool teachers and fostering the autonomy of preschool children in kindergarten. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(1), 67–90. <https://doi.org/10.26529/cepsj.712>

- Doğan, İ. T., Kavgaoglu, D. (2020). Okul Öncesinde Fotoğrafçılık: Bir Atölye Tasarımı Uygulaması. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2020(11),178-201. <https://doi.org/10.38079/igusabder.701667>
- Doqaruni, V. R., Ghonsooly, B., & Pishghadam, R. (2018). A practical model for integrating action research time into second language education schedule. *International Journal of Action Research*, 14(1), 52–66. <https://doi.org/10.3224/ijar.v14i1.04>
- Elliott, B. M. (2002). *Measuring Performance: The Early Childhood Educator in Practice: for Those who Educate and Care for Young Children*. Cengage Learning.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. McGraw-Hill Education
- Eraut, M. (1985). Knowledge creation and knowledge use in professional contexts. *Studies in Higher Education*, 10(2), 117–133. <https://doi.org/10.1080/03075078512331378549>
- Eroğlu, M., & Özbek, R. (2020). Etkili Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 73-92.
- Hendriks, M., Luyten, H., Scheerens, J., Slegers, P., & Steen, R. (2010). Teachers' professional development: Europe in international comparison: an analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union*. Luettavissa: http://ec.europa.eu/education/schooleducation/doc/talis/report_en.pdf. Luettu, 16, 2012.
- Ferrance, E. (2000). *Themes in education: Action research*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. Mc Graw Hill.
- Walsh, F., & Gamage, D. (2003). The significance of professional development and practice: towards a better public education system. *Teacher Development*, 7(3), 363–383. <https://doi.org/10.1080/13664530300200205>

- Gay, L., & Airasian, P. (2003). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application (7th ed.)*. Pearson International Edition.
- Gilles, C., Wilson, J., & Elias, M. (2010). Sustaining teachers' growth and renewal through action research, induction programs, and collaboration. *Teacher Education Quarterly*, 37(1), 91-108.
- Gözübüyük Hazen, N. (2024). *Okul öncesi çocuklarının öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerini destekleyici uygulamalarına yönelik bir eylem araştırması [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Greenwood, D.J. & Levin, M. (2007) *Introduction to action research: Social research for social change*. Sage Publications, Thousand Oaks.
- Guerra, P., & Figueroa, I. (2018). Action-research and early childhood teachers in Chile: Analysis of a teacher professional development experience. *Early Years*, 38(4), 396–410. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1288088>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Henson, K. (1996). *Teachers as researchers*. In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education (2nd ed., pp. 53-64)*. Macmillan.
- Hine, G. S. C. (2013). The importance of action research in teacher education programs. *Issues in Educational Research*, 23(2), 151–163.
- Jaipal, K., & Figg, C. (2011). Collaborative action research approaches promoting professional development for elementary school teachers. *Educational Action Research*, 19(1), 59–72. <https://doi.org/10.1080/09650792.2011.547688>
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner & M. Anay, Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Johnston, M. (2006). *The lamp and the mirror: Action research and self-studies in the social studies*. In K. Barton (Ed.). *Research methods in social studies education:*

- Contemporary issues and perspectives* (pp. 57-83). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Kaptan, N., & Dinç, E. (2023). Erken çocukluk eğitimi alanında yapılmış olan eylem araştırmalarının incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 453–478. <https://doi.org/10.34056/aujef.1245667>
- Karademir, Ç. A., & Kabaran, G. G. (2017). Digital storytelling experiences of pre-service teachers: An action research. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(6), 369-386.
- Karaman, P., & Karaman, A. (2017). Öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının incelenmesi: Eylem araştırması modeli. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2385–2400.
- Kargı, E., & Özenç, E. E. (2022). Okul Öncesi Eğitim Ortamında Reggio Emilia: Ana/Baba Öğretmen ve Çocukların Bakış açısıyla Pedagojik Dokümantasyon Uygulamalarının Geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 181-199. <https://doi.org/10.19171/uefad.939639>
- Keith, A. (2001). Action research brings results. *Science and Children*, 39(3), 32–35.
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14(4), 459-476.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463–474.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1990). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.
- Kennedy, C. (1985). *Teacher as researcher—one suggested solution to some recurrent problems in ELT and ESP*. Paper presented at the national ESP conference, Victoria, Brazil.
- Kola, M. (2021). Pre-service teachers' action research: technology education lesson planning in a South African University. *Educational Action Research*, 29(1), 99-117.
- Köklü, N. (1993). Eylem araştırması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 26(2), 357-365. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000478

- Köklü, N. (2001). Eğitim Eylem Araştırması-Öğretmen Araştırması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 34(1), 35-43.
https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000040
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 425–433.
- Lundeberg, M. M., Bergland, M., Klyczek, K., & Hoffman, D. (2003). Using action research to develop preservice teachers' confidence, knowledge, and beliefs about technology. *Journal of Interactive Online Learning*, 1(4), 1–14.
- Lynch, D., Vo, H., Yeigh, T., Marcoionni, T., Madden, J., & Turner, D. (2025). Action research communities as a whole-of-school teaching improvement initiative: A multi-method multi-informant study. *The Australian Educational Researcher*, 52, 1133–1162. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00756-7>
- Magos, K. (2012). ‘..., But I cannot do research’: action-research and early childhood teachers. A case study from Greece. *Teachers and Teaching*, 18(3), 331–343.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2012.629839>
- Maksimović, J. (2010). Historical development of action research in social sciences. *Facta universitatis-series: Philosophy, Sociology, Psychology and History*, 9(1), 119-124.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Martinez-Beck, I., & Zaslow, M. (2006). The context for critical issues in early childhood professional development. In M. Zaslow & I. Martinez-Beck (Eds.), *Critical issues in early childhood professional development* (pp. 1–17). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Masters, J. (1995). The history of action research. In I. Hughes (Ed.), *Action Research Electronic Reader*. The University of Sydney.
- McFarland, K. P., & Stansell, J. C. (1993). Historical perspectives. In L. Patterson, C. M. Santa, C. G. Short, & K. Smith (Eds.), *Teachers are researchers: Reflection and action* (pp. 12–18). Newark, DE: International Reading Association.

- McKay, J. A. (1992). Professional development through action research. *Journal of Staff Development*, 13(1), 18–21.
- McKernan, J. (1991). *Curriculum Action Research: A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*. (2nd ed.) Kogan Page Limited.
- McNerney, K., & Hall, N. (2017). Developing a Framework of Scientific Enquiry in Early Childhood: An Action Research Project to Support Staff Development and Improve Science Teaching. *Early Child Development and Care*, 187(2), 206–220.
- McNiff, J., & Whitehead, A. J. (2002). *Action Research: Principles and Practice*, (2nd ed.). Routledge.
- McTaggart, R. (1997). *Participatory action research: International context and consequences*. State University of New York Press.
- Mertler, C. A. (2006). *Action research: Teachers as researchers in the classroom*. Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. MEB
- Mills, G. E. (2003). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher* (2nd ed). Merrill Prentice-Hall.
- Miskovic, M., Efron, E. S., & Ravid, R. (2012). Action research in action: From university to school classrooms. *Education Research International*, 2012(1), 389736. <https://doi.org/10.1155/2012/389736>
- Moran, M. J. (2007). Collaborative action research and project work: Promising practices for developing collaborative inquiry among early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 418–431. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.008>
- Morse, J. M. (2011). *What is qualitative health research? In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), The SAGE handbook of qualitative research (4th ed., pp. 401–414)*. Sage.
- NAEYC, & NACCRRA. (2011). Early childhood education professional development training and technical assistance glossary.

https://earlychildhood.iowa.gov/sites/default/files/documents/2020-11/glossarytraining_TA.pdf

National Board of Professional Teaching Standards. (2012). *State profile: Washington (Technical report)*. Author.

Nazari, M. (2022). Plan, act, observe, reflect, identity: A qualitative study of teachers' identity construction in action research. *Educational Action Research*, 31(5), 725–742. <https://doi.org/10.1080/09650792.2022.2033955>

O'Brien, R. (2001). *An Overview of the Methodological Approach of Action Research*. In R. Richardson (Ed.), *Theory and Practice of Action Research*. Joao Pessoa: Universidade Federal da Paraíba. (English Version).

Ocak, G., & Akkaş Baysal, E. (2020). Eylem Araştırmasını Anlamak. G. Ocak (Ed.) *Eğitimde Eylem Araştırması ve Örnek Araştırmalar*. (ss. 1-46). Pegem Akademi

Okyay, Ö., Demir, Z. G., Sayın, A., & Özdemir, K. (2021). Ekolojik okuryazarlık eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin ekolojik farkındalığı ve çevreye yönelik motivasyonlarına etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 129–146.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing.

Ozanne, J. L., & Saatcioglu, B. (2008). Participatory action research. *Journal of Consumer Research*, 35(3), 423–439. <https://doi.org/10.1086/586911>

Özdemir, S. (2016). Öğretmen Niteliğinin Bir Göstergesi Olarak Sürekli Mesleki Gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.

Papadopoulou, M. (2020). Supporting the development of early years students' professional identities through an action research programme. *Educational Action Research*, 28(4), 686–699.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publications.

Pietkiewicz, I., & Smith, J. A. (2014). A practical guide to using interpretative phenomenological analysis in qualitative research psychology. *Psychological Journal*, 20(1), 7–14.

- Ponte, P., Ax, J., Beijgaard, D., & Wubbels, T. (2004). Teachers' development of professional knowledge through action research and the facilitation of this by teacher educators. *Teaching and teacher education*, 20(6), 571-588.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.06.003>
- Robson, J. V. K. (2022). An action research inquiry: Facilitating early childhood studies undergraduate researcher development through group supervision. *Educational Action Research*, 30(5), 689–706.
- Ross, D. D. (1984). A practical model for conducting action research in public school settings. *Contemporary Education*, 55, 113-117.
- Sagor, R. (2000). *Guiding school improvement with action research*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Salmon, A. K. (2008). Promoting a culture of thinking in the young child. *Early Childhood Education Journal*, 35, 457–461.
- Sarıbaş, Ş. (2018). *Okul öncesi çocukları toplama ve çıkarmaya ilişkin sözel problemleri nasıl öğrenir? Araştırmacı-öğretmen eylem araştırması [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Sheridan, S.M., Edwards, C.P., Marvin, C.A., & Knoche, L.L. (2009). Professional development in early childhood programs: process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377-401.
- Smith, C., & Gillespie, M. (2007). Research on professional development and teacher change: Implications for adult basic education. In A. Belzer (Ed.), *Review of adult learning and literacy* (Vol. 7, pp. 205–244). Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method, research*. London: Sage.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2007). Pain as an assault on the self: An interpretative phenomenological analysis of the psychological impact of chronic benign low back pain. *Psychology & Health*, 22(5), 517–534.
<https://doi.org/10.1080/14768320600941756>

- Smith, J. A., & Osborn, M. (2015). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to methods* (3rd ed., pp. 53–80). London: Sage.
- Smith, J. A. (2017). Interpretative phenomenological analysis: Getting at lived experience. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 303-304.
- Somekh, B., & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: Remodeling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17(1), 5-21.
- Stringer, E. (2008). *Action research in education*. Pearson.
- Sugiyama, A., Sajiki, A., & Horiuchi, H. (2020). Impact of action research experience on novice language teachers. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 17(Suppl. 1), 64–78.
- Sürek, B., Tarman, İ. (2023). Proje Yaklaşımı Temelli Hazırlanan Farklı Kültürleri Tanıma Etkinliklerinin Uygulanması: Bir Eylem Araştırması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 50-69. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.1332313>
- Susman, G. I. (1983). Action research: A sociotechnical systems perspective. In G. Morgan (Ed.), *Beyond method: Strategies for social research* (pp. 95–113). SAGE Publications.
- Taymaz, H., Sunay, Y., & Aytaç, T. (1997). Hizmetiçi eğitimde koordinasyon sağlanması toplantısı. *Milli Eğitim Dergisi*, 133, 12–16.
- Tezcan, Ö., Ada, S., & Baysal, Z. N. (2016). *Eğitim alanında eylem araştırmaları*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (32), 133–148.
- Tindowen, D. J. C., Guzman, J. O. & Macanang, D. R. (2019). Teachers' conception and difficulties in doing action research. *Universal Journal of Educational Research*, 7(8), 1787-1794.
- Tok, Ş., Dolapçioğlu, S., & Acar, S. P. (2024). Participatory Action Research for Professional Development/Mesleki Gelişim İçin Katılımcı Eylem Araştırması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 145-161.

- Tomal, D. R. (2010). *Action research for educators*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Tuffour, I. (2017). A critical overview of interpretative phenomenological analysis: A contemporary qualitative research approach. *Journal of Healthcare Communications*, 2(4), Article 52. <https://doi.org/10.4172/2472-1654.100093>
- Tüzel, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde medya okuryazarlığı eğitimi: Bir eylem araştırması [Unpublished doctoral dissertation]*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Twine, J., & Martin, T. J. (1992). Teachers as researchers—An application of a collaborative action research model. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63(9), 22-25. EJ461928
- Ütkür, N., Kabapınar, Y., Önder, A. (2018). Sınıf Öğretmenleri Hayat Bilgisi Derslerinde Örnek Olay Yazıyor: Bir Öğretmen Eğitimi Süreci. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 459-492. <https://doi.org/10.23863/kalem.2018.98>
- Uzerli, U., & Kerger, L. (2007). The continuous professional development of teachers in EU member states: New policy approaches, new visions. In O. Gassner (Ed.), *The first ten years after Bologna* (pp. 103–118). Bucharest: Editura Universității din București.
- Uzuner, Y. (2005). Özel Eğitimden Örneklerle Eylem Araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(02), 1-13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000092
- Villacañas de Castro, L. S. (2014). Meta-action research with pre-service teachers: a case study. *Educational Action Research*, 22(4), 534–551. <https://doi.org/10.1080/09650792.2014.904237>
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. International Institute for Educational Planning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010>

- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. National Staff Development Council.
- Wells, M. (2014). Elements of effective and sustainable professional learning. *Professional Development in Education*, 40(3), 488–504. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.838691>
- Wiersma, W. & Jurs, S. (2009). *Research methods in education: An introduction*. (9. edition). Pearson Education.
- Winter, R. (1996). Some principles and procedures for the conduct of action research. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp. 9–22). Falmer Press.
- Yayeh Worku, M. (2017). Improving primary school practice and school–college linkage in Ethiopia through collaborative action research. *Educational Action Research*, 25(5), 737–754. <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1267656>
- Yakut Özek, B. (2019). Eğitimde Eylem Araştırmaları: Tarihsel Gelişimi ve Geleceği. A.S., Saracaloğlu & A. K. Eranıl (Ed.), *Eğitimde Eylem Araştırmaları*. (ss. 67-84). Nobel Yayıncılık
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (7. baskı)*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. bs.)*. Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, M. Y. (2020). Training program for gaining cultural elements with drama and art activities: My culture, my identity. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52(52), 505–528. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.619600>
- Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J.V., & Lavelle, B. (2010). *Toward the identification of features of effective professional development for early childhood educators: literature review*. U.S. Department of Education Office of Planning, Evaluation and Policy Development Policy and Program Studies Service.

Zeng, L., Yang, L., Xiong, T., & Yang, T. (2025). Teachers as administrators: Teachers' (dis)engagement in administrative work in Chinese primary and secondary schools. *International Journal of Educational Development*, 118, 103419. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103419>.

EKLER

EK A - Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

- 1- Geçmiş eylem araştırması deneyiminizi bir öğretmen olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 2- Daha önce deneyimlediğiniz eylem araştırması süreci öğretim uygulamalarınızı etkiliyor mu/etkiledi mi? Etkiliyorsa nasıl ve ne derece etkiliyor?
- 3- Eylem araştırması sürecinde edindiğiniz deneyimler, öğretmenlik yaklaşımınızı ve felsefenizi nasıl ve ne derece şekillendirdi?
- 4- Eylem araştırmasının, öğretim yöntemlerinizi geliştirme/etkinlik planlama sürecindeki rolünü nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 5- Eylem araştırmasını uygulamaya geçirme konusunda bugüne kadar bir girişiminiz oldu mu? Olduysa, bu süreci kısaca anlatır mısınız?
- 6- Eylem araştırmasını mesleki gelişiminizde kullanmayı sürdürüyor musunuz/sürdürdünüz mü? Evet ise hangi alanlarda daha çok kullanıyorsunuz/kullandınız? Hayır ise nedenleri nelerdir?
- 7- 5. Sorunun cevabı hayır ise: Kullanabilmek için nelerin değişmesi gerekir? Kullanamamanızın önündeki engeller nelerdir?
- 8- Eylem araştırması yaparken elde ettiğiniz bulguları, sınıf içi uygulamalarınıza nasıl entegre ediyorsunuz/ettiniz?
- 9- Eylem araştırması sürecinde karşılaştığınız zorluklar var mı? Varsa bunlar neler?
- 10- Eylem araştırması sürecinde karşılaştığınız zorlukları ortadan kaldırmak için neler yapıyorsunuz/ yaptınız?
- 11- Eylem araştırmasının öğretmen mesleki gelişimi üzerindeki etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 12- Eylem araştırması yapmayı henüz deneyimlememiş bir meslektaşınıza bu süreçle ilgili ne gibi tavsiyelerde bulunursunuz?

EK B- Yazılı Görüşme Soruları

1. Lisans eğitiminizde eylem araştırması ile ilgili hangi bilgi ve deneyimler size bu yöntemi öğretmenlik yaparken uygulayabilme konusunda cesaret verdi?
2. Öğretmen olarak eylem araştırması yapabileceğinizi düşündüğünüz anlar veya ortamlar oldu mu? Bunları anlatır mısınız?
3. Eylem araştırması yapma isteğinizi artıran ya da sizi bu konuda motive eden etkenler nelerdi?
4. Kurumunuzda ya da çevrenizde eylem araştırmasını destekleyen bir yapı, kişi ya da uygulama var mıydı? Varsa bunların etkisini açıkla mısınız?
5. Eylem araştırması yapmayı düşündüğünüz halde bunu uygulamaya geçirememenizin başlıca nedenleri nelerdir?
6. Meslek yaşamınızda eylem araştırmasını uygulamaya çalıştıysanız, ne tür engellerle karşılaştınız?
7. Zaman, kaynak, destek, bilgi gibi açılardan sizi zorlayan durumlar olduysa bunları açıkla mısınız?
8. Çalıştığınız kurumun yapısı ya da eğitim sistemine dair unsurlar, eylem araştırması yapmanızı nasıl etkiledi?

EK C- Gönüllü Katılım Formu

Sayın Katılımcı,

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Zeynep Öztıp tarafından Doç. Dr. Selda Aras danışmanlığında yüksek lisans tezi kapsamında yürütölmektedir. Araştırmmanın amacı üniversite eğitimleri sürecinde eylem araştırmasını deneyimlemiş okul öncesi öğretmenlerinin eylem araştırmasına yönelik görüş ve uygulamalarının incelenmesidir. Bu çalışmanın katılımcılarını üniversite eğitimlerinin son yılında eylem araştırmasının deneyimlemiş okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Geçmiş Deneyimler & Güncel Uygulamalar: Erken Yıllarda Eylem Araştırmasına Yönelik Retrospektif Bir Araştırma isimli bu araştırmaya katılımınızı onayladığınız takdirde, 01.03.2025- 01.07.2025 tarihleri arasında araştırmmanın katılımcısı olacaksınız. Araştırmacı tarafından size bilgisi iletilecek olan görüşme gibi uygulamalara önceden belirlenen takvim doğrultusunda katılmanız istenecektir. Çalışma süresince ve sonrasında kimlik bilgileriniz araştırma dışındaki hiç kimseyle izniniz dışında paylaşılmayacaktır. Bu çalışma kapsamında elde edilecek olan bilimsel bilgiler sadece araştırmacılar tarafından yapılan bilimsel yayınlarda, sunumlarda ve eğitim amaçlı çevrimiçi bir ortamda paylaşılacaktır. Toplanan veriler isiminiz silinerek, bilgisayarda şifreli bir dosyada tutulacaktır.

Bu çalışmaya katılım gönüllük esasına dayalıdır. Bu araştırmaya katılımınız eylem araştırması süreçleriniz konusunda farkındalığınıza katkı sağlayabilir ve öğretmenlik uygulamalarınızı geliştirmeniz için sizi destekleyebilir. 30-40 dakika sürecektir bu uygulamada yer alan hiçbir aşama, kişisel rahatsızlık verecek nitelikte değildir. Ancak herhangi bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz, uygulamaları nedenini açıklamaksızın yarıda bırakıp araştırmadan çıkmakta serbestsiniz. Böyle bir durumda vermiş olduğunuz bilgilerin araştırmacı tarafından kullanılması ancak sizin onayınızla mümkün olacaktır. Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulundan izin alınmıştır. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim. Çalışma hakkında

daha fazla bilgi almak ve yanıtlanmasını istediğiniz sorularınız için tez yazarı Zeynep Öztop ve tez danışmanı Doç. Dr. Selda Aras ile iletişim kurabilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Bu araştırma kapsamında gereken görüşme uygulamalarında yer alacağımı biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum. Araştırma süresince ses kaydı alınacağını biliyorum. Ses kayıtlarının bilimsel makaleler, akademik sunumlar ve çevrimiçi bir eğitim ortamı dışında kesinlikle kullanılmayacağını biliyorum.

Araştırmaya katılmak istiyorum

Evet / Hayır

Ses kayıtlarımın araştırma amaçlı kullanımına izin veriyorum

Evet / Hayır

Ses kayıtlarım aşağıdaki yerlerde kullanılabilecektir:

Raporlar, makaleler, ilgili haberler gibi görsel ve yazılı materyallerde

Evet / Hayır

Katılımcı:	Sorumlu Araştırmacı:	Araştırmacı:
Adı, soyadı:	Adı, soyadı: Doç. Dr. Selda	Adı, soyadı: Zeynep ÖZTOP
Adres:	ARAS	Adres: Hacettepe Üniversitesi
Tel:	Adres: Hacettepe Üniversitesi	Tel:
İmza:	Tel:	e-posta:
	e-posta:	İmza:
	İmza:	

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Temel Eğitim Bölümü

Beytepe, 06800, Ankara / Türkiye

EK Ç- Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu



Sayı : E-51944218-050-00004042348
Konu : Etik Kurul (Doç. Dr. Selda ARAS ve Zeynep ÖZTOP)

06/02/2025

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 31.01.2025 tarihli ve E-77278857-900-00004030171 sayılı yazınız.

Ana Bilim Dalınız Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Zeynep ÖZTOP'un, Doç. Dr. Selda ARAS** danışmanlığında yürüttüğü "*Geçmiş Deneyimler & Güncel Uygulamalar: Erken Yıllarda Eylem Araştırmasına Yönelik Retrospektif Bir Araştırma*" başlıklı tez çalışması Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulunun **05.02.2025** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve ilgiliye tebliğini rica ederim.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Kurul Başkanı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 14D615B0-3F3B-42E2-943F-63486F207DCA

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-chys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü 06800
Beştepe-ANKARA

Bilgi için: Gülgün İLKDOĞAN (EBE ARAŞTIRMA
ETİK KURUL ÜYESİ)

E-posta: Elektronik Aj: www.hacettepe.edu.tr

Kurul Üyesi

Telefon: Faks:

Telefon: 2978571

Kep:



Ek D- Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

.../.../...

(imza)

Zeynep ÖZTOP

EK E- Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

14/07/2026

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Geçmiş Deneyimler & Güncel Uygulamalar: Erken Yıllarda Eylem Araştırmasına Yönelik Retrospektif Bir Araştırma

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
20/05/2026	136	207387	18/06/2026	9	2965528898

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Zeynep ÖZTOP

Öğrenci No.: N23130538

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Doç. Dr. Selda ARAS)

EK F- Thesis/Dissertation Originality Report

14/07/2026

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Early and Elementary Education

Thesis Title: Past Experiences & Current Practices: A Retrospective Study Of Action Research In The Early Years

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
20/05/2026	136	207387	18/06/2026	9	2965528898

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Zeynep ÖZTOP

Student No.: N23130538

Department: Early and Elementary Education

Program: Early Childhood Education

Status: ☒ Masters ☐ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Doç.Dr. Selda ARAS)

EK G - Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

14/07/2026

(imza)

Zeynep ÖZTOP

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tez erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
 - (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tez erişime açılması engellenebilir.
 - (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
- *Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

