

Eylem Araştırması 8

Soner Arık¹

Özet

Eylem araştırması, özellikle eğitim alanında öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından uygulanan, pratik sorunları çözmeye ve öğretme-öğrenme süreçlerini iyileştirmeye yönelik bir araştırma yöntemidir. Kökenleri Kurt Lewin'in çalışmalarına dayanan eylem araştırması, planlama, eylem, gözlem ve yansıtma aşamalarından oluşan sarmal bir süreci içerir. Bu yöntem, öğretmenlerin kendi sınıf içi uygulamalarını eleştirel bir şekilde değerlendirmelerine ve iyileştirmelerine olanak tanır. Teknik, uygulamalı ve özgürleştirici olmak üzere her biri farklı felsefi temellere dayanan üç başlık altında incelenebilen eylem araştırması, geleneksel araştırma yöntemlerinden farklı olarak, uygulama odaklıdır ve öğretmenlerin doğrudan katılımını gerektirir. Araştırma sürecinde öğretmenler, öğrenciler ve diğer paydaşlarla işbirliği içinde çalışarak, belirli bir soruna yönelik çözümler geliştirir ve bu çözümleri uygular. Eylem araştırmasının eğitimdeki önemi, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlaması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini iyileştirmesi ve okulun genel kalitesini artırmasıdır. Bu yöntem, öğretmenleri eleştirel düşünmeye ve sürekli iyileştirme odaklı olmaya teşvik eder. Ayrıca, eylem araştırması, demokratik bir yaklaşımı temsil eder ve çok sayıda paydaşın katılımıyla gerçekleştirilir. Eğitim örgütlerinde değişim ve dönüşüm süreçlerini yönetmek ve öğretme-öğrenme süreçlerini iyileştirmek için etkili bir araç olan bu yöntem, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimine katkıda bulunurken, aynı zamanda öğrencilerin akademik başarısını artırmaya da yardımcı olur. Bu bölümde, eylem araştırmasının tarihsel gelişimi, tanımı, önemi ve geleneksel araştırma yöntemleriyle karşılaştırması detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Ayrıca, eylem araştırmasının farklı türleri ve modelleri incelenmiş, bu yöntemin eğitimde nasıl uygulanabileceğine dair örnekler sunulmuştur.

1 Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, sarik@ohu.edu.tr, 0000-0002-5338-9238

EYLEM ARAŞTIRMASI

Herakleitos tarafından binlerce yıl önce dile getirilen ‐Değişmeyen tek Őey, değişimin kendisidir‐ sözü, içinde bulunduğumuz dijital teknoloji çağında gerçekliğini küreselleşmenin de etkisiyle gittikçe daha fazla hissettirmektedir. lkeler arasında artan rekabet ve etkileşim, ülkelerin varlıklarını koruyabilmeleri için anlık değişim ve dönüşümlere sadece ayak uydurmakla kalmayıp aynı zamanda bunları başlatıp yönetebilecek lider nitelikte bireylere ihtiyaç duymalarına sebep olmaktadır. Bu ise ancak eğitim yoluyla mümkün olabilir (Fidan ve Erden, 1993).

Eğitim rgtlerinde değişim ajanı rolü üstlenen bireyler öğretmenlerdir. Grootenboer, Edwards-Groves ve Rnnerman (2015) ğretmenleri, sınıf içi öğrenme ortamlarına doğrudan etki eden en önemli etken olarak betimlemektedirler. Öte yandan, eğitim-ğretim sürecinin yürütülmesinden sorumlu bireyler olarak okul yöneticileri de gereksinim duyulan durumlarda değişim ve dönüşüm süreçlerini başlatma ve yürütme konusunda büyük önem arz etmektedirler. Zira okul yöneticilerden beklentiler ğretim liderliğinden halkla ilişkiler uzmanlığı ya da bütçe uzmanlığı gibi çok sayıda ve geniş yelpazede sorumluluğu kapsamaktadır (NASSP, 2007). Salazar (2007) ise okul yöneticilerin rollerini ğretim programının başarıyla sürdürülmesini sağlama ve öğrencilerin akademik başarılarına odaklanmak Şeklinde açıklar. Öğretim programı ile akademik başarı ise ğretmen ve okul yöneticilerinin rollerinin keşiştiği bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır.

Belirli bir öğretme ve öğrenme yaklaşımı esasında tasarlanan ğretim programlarının, ilgili ders ve sınıf düzeyi bağlamında tüm okullar ve öğretmenler tarafından uygulanmaları öngörülür. Ancak eğitimin girdisi ve çıktısı insandır. ğrenme tarzı, öğrenme hızı, zekâ türü, sosyo-kültürel ve ekonomik altyapı, vb açılardan her bireyin birbirinden farklı olduğu bilinmektedir. Ayrıca her okul da içinde bulunduğu kültürel ve fiziksel evre dolayısıyla farklı kültürel özellikler göstermektedir. Bu bağlamda, her ne kadar genel itibariyle ğretim programına bağlı bir eğitim-ğretim süreci yrtlmeye çalışılsa da, bu süreçte farklı sorunlarla karşılaşılması ve bu sorunları çözerek öğretme ve öğrenme süreçlerinde iyileştirmeler yapabilmek için çeşitli değişim süreçlerinin gerçekleştirilmesi kimi zaman kaçınılmaz olabilmektedir. Elbette okul ve sınıf boyutunda düşünüldüğünde bu değişim ve dönüşüm süreçleri ğretim ve öğrenme uygulamaları boyutunda söz konusu olmaktadır. Bu bağlamda, okul yöneticileri ile öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerini geliştirme ve iyileştirmeye ve bu konularda ortaya çıkan sorunları çözmeye yönelik bilgi ve beceriye sahip olmaları

büyük önem arz etmektedir. İşte bu noktada, söz konusu durumlara ilişkin bir çözüm aracı olarak eylem araştırması karşımıza çıkmaktadır.

1. Eylem Araştırmasının Ortaya Çıkışı

Alan yazında, eylem araştırmasının kökenleri konusunda kesin ve net bir ortak görüş bulunmamakla birlikte, eylem araştırmasının Amerikalı psikolog Kurt Lewin tarafından ortaya atıldığını ileri süren araştırmacılar söz konusudur (Kemmis ve McTaggart, 1990; Zuber-Skerrit, 1993; Holter ve Schwartz-Barcott, 1993). McKernan (1991), eylem araştırmasının aslında Lewin'den önceki birçok bilim insanı tarafından kullanıldığını dair kanıtlar olduğunu belirtir ve bunlara örnek olarak 1945'te Collier, 1946'da Lippitt ve Radke ve 1953'te Corey gibi sosyal reformistlerin yaptıkları çalışmaları gösterir. Frideres (1992) ise katılımcı araştırma kavramının 1970'lerde düşük gelirli ülkelerdeki kalkınma çalışmalarından ortaya çıktığını iddia eder ve söz konusu araştırmacılara örnek olarak Fals-Borda ve Frideres gibi isimlerden bahseder. Alan yazın incelendiğinde eylem araştırmasının 19. yüzyılın sonlarında Eğitimde Bilim hareketine kadar uzanan bilimsel yöntemin bir türevi olduğunu ileri sürmek de mümkündür (McKernan, 1991). Eylem araştırmasının ortaya çıkışında tarihsel ve felsefi etkileri olan çeşitli hareketlerin olduğu ileri sürülür ve bu hareketler şu şekilde özetlenir:

- Özellikle, Boone (1904), Buckingham (1926) ve Bain'in (1979) çalışmalarında, bilimsel yöntemin eğitime uygulandığı on dokuzuncu ve yirminci yüzyılın başlarındaki *Eğitimde Bilim Hareketi* (McKernan, 1991).
- Estetik, felsefe, psikoloji ve eğitim gibi alanlardaki sorunların çözümü için tümevarımsal bilimsel problem çözme yöntemini esas alan John Dewey'in *Deneyselci ve İlerici Eğitim çalışmaları* (McKernan 1991).
- Sosyal psikoloji ve insan ilişkileri eğitimi esas alan ve 19. Yüzyıldaki toplumsal sorunların nitel sosyal araştırma yoluyla ele alınması amacıyla kullanılan *Grup Dinamiği Hareketi* (McKernan 1991). Bu hareket, 1940'larda bu dönemde yaşanan İkinci Dünya Savaşı'nın şiddetli saldırıları, gruplar arası ilişkiler, ırksal önyargı ve sosyal yeniden yapılanma gibi bazı sorunları ele almak için tekrar ön plana çıkmıştır. Bu dönemin dikkat çeken araştırmacılarından biri olan Kurt Lewin, eylem araştırmasını problem yaşayan gruplara dayalı bir deneysel araştırma biçimi olarak betimlemiş ve sosyal problemlerin sosyal bilim araştırmalarının odağını sosyal problemlerin teşkil etmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Ellili yıllarda ve altmışlı yılların başında endüstri alanındaki çalışmalarda eylem araştırmasından faydalanılmış ve

ABD’de Massachusetts Teknoloji Enstitüsü ile İngiltere’de Tavistock Enstitüsü’nde kararlı bir takipçi kitlesi oluşmuştur (McKernan 1991).

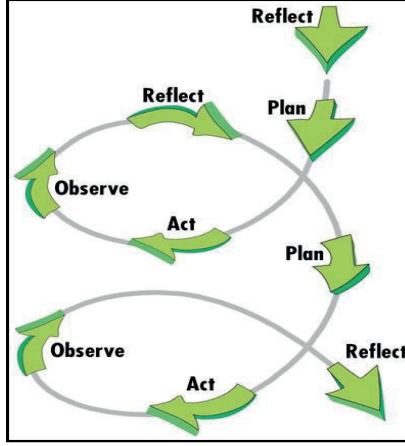
- *Savaş Sonrası Yeniden Yapılanmacı Müfredat Geliştirme Etkinliği:* Eğitimde eylem araştırması, müfredat tasarlamak ve büyük müfredat geliştirme projeleri aracılığıyla gruplar arası ilişkiler ve önyargı gibi karmaşık sorunları ele alıp çözümler bulmak için genel bir strateji olarak kullanılmıştır. Söz konusu eylem araştırmaları, öğretmenler ve okulların işbirliği ile dışarıdan araştırmacılar tarafından yürütülmüştür. Bahsedilen araştırmalara yönelik inceleme yapmak isteyenler için bu dönemin önde gelen araştırmacılarına örnek olarak Corey (1953), Taba (1949), ve Brady ve Robinson (1952) isimleri verilebilir.
- *Öğretmen-Araştırmacı Hareketi:* Bu hareket, Stenhouse’un (1971, 1975) ve Beşeri Bilimler Müfredat Projesi’nin çalışmalarıyla Birleşik Krallıkta ortaya çıkmıştır. Stenhouse, öğretimin tamamen araştırmaya dayalı olması gerektiğini ve araştırma ile müfredat geliştirmenin öğretmenlerin tasarrufunda olduğunu ileri sürmüştür. Başka önemli öğretmen-araştırmacı uygulamaları arasında Ford Öğretim Projesi ile Sınıf Eylem Araştırması Ağı projelerinden bahsedilebilir.

Eylem araştırmasının ortaya çıkışı konusunda farklı görüşler olsa da genel kabul, eylem araştırmasının bir kuram olarak Kurt Lewin tarafından 1940’ların ortalarında oluşturulduğu ve böylelikle kabul edilebilir bir araştırma yöntemi haline aldığı şeklindedir (Tomal, 2003; Kemmis, 2007). 1960’larda belirli dar kapsamlı örnek olaylarla ilgilendiği ve geniş bir evreni temsil etmediği için bilimsellik bağlamında eleştirilere maruz kalan eylem araştırması (Glanz, 1999), 70’li yıllarda eğitim alanında dünya çapında yeniden yaygınlık kazanmıştır (Beyhan, 2013).

2. Eylem Araştırmasının Tanımı ve Önemi

Terim ve bir kuram olarak ortaya ilk kez Lewin tarafından ortaya konduğu ileri sürülen eylem araştırması, her biri planlama, eylem ve eylemin sonucunun değerlendirilmesinden oluşan bir adımlar sarmalında ilerlemek olarak tanımlanır (Kemmis ve McTaggart 1990). Kuramın temelini analiz, bilgi bulma, kavramsallaştırma, planlama, uygulama ve eylemin değerlendirilmesini içeren eylem döngülerinden oluşan bir araştırma yaklaşımı oluşturur (McKernan, 1991). Kuramın temelinde, belirli sosyal uygulamaları anlamak ve değiştirmek için sosyal bilimcilerin, gerçek sosyal dünyadan uygulayıcıları sorgulamanın tüm aşamalarına dâhil etmeleri gerektiği düşüncesi yatar (McKernan 1991).

Eylem araştırması, bireylerin kendi uygulama alanlarıyla ilişkili sorunları çözmelerine yönelik yansıtıcı bir süreç olarak tanımlanır (Elliott, 1987; McKernan, 1991). Greenwood ve Levin (2007) eylem araştırmasını, bireylerin kendi içinde buldukları durum ve gerçekleştirdikleri uygulamalardaki sorunları belirlemek, bunlara uygun çözüm planları tasarlayıp uygulamaya koymak ve böylelikle sorunları çözüp içinde bulunulan durum ve uygulamaları iyileştirmek amacıyla söz konusu durum ya da uygulamanın diğer paydaşlarının da katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırma türü olarak tanımlarlar. Craig'in (2009) betimlemesinde pratik, katılımcı, belirsiz ve eleştirel kelimeleriyle açıklanan eylem araştırması, Pine (2009) tarafından ayrıca sürekli, yinelenmeli, kasıtlı ve dinamik bir süreç olarak tarif edilir. McCutcheon ve Jung (1990:148) eylem araştırmasını kolektif, işbirlikçi, öz-yansıtıcı, eleştirel ve araştırmaya katılanlar tarafından üstlenilen sistemik bir araştırma olarak betimler. Kemmis ve McTaggart'a (1990:5) göre eylem araştırması, katılımcıların kendi sosyal veya eğitimsel uygulamalarının rasyonellik ve doğruluğuna ve ayrıca bu uygulamalar ile bu uygulamaların gerçekleştirildiği durumlara yönelik anlayışlarını geliştirmek için katılımcıların bizzat dâhil oldukları bir tür toplu öz-düşümsel sorgulama biçimidir. Elliot (Akt. Wallace, 1998) eylem araştırmasını, öğretmenlerin değerlendirme ve uygulamada işbirliği yaptığı, yeni stratejiler denediği ve çalışmalarını diğer öğretmenler tarafından anlaşılabilir bir biçimde kaydettiği etkileşim içeren bir süreçtir olarak tanımlar. Tüm bu tanımlar incelendiğinde eylem araştırmasının katılımcıların yetkilendirilmesi, katılım yoluyla işbirliği, bilgi edinme ve sosyal değişim olmak üzere dört temel temayı içerdiği görülür ve eylem araştırması süreci Şekil-1'de sunulan planlama, eyleme geçme, gözlemlenme ve yansıtma aşamalarını kapsayan sarmal bir döngüden oluşur (Zuber-Skerrit 1991:2).



Şekil-1. Eylem Araştırması Sarmal Döngüsü

(https://www.researchgate.net/figure/Action-research-spiral_fig1_267737361 adresinden 24.02.2025 tarihinde indirilmiştir.)

Grundy ve Kemmis'e göre (1981; akt. Grundy, 1988) eylem araştırması için uygulama, gözleme ve yansıtma olmak üzere en az 3 gereklilik söz konusudur. Costello (2007), eylem araştırmasını sorunu belirleme, çözüme yönelik planlamalar yapma, eylemde bulunma, izleme/gözleme ve yansıtma, diğer bir ifadeyle geribildirim temelinde uyarlamalar yapma süreci şeklinde açıklar. Eylem araştırması, karşılıklı olarak kabul edilebilir bir etik çerçeve içinde ortak işbirliği yoluyla, hem acil sorunlu bir durumdaki insanların pratik kaygılarına hem de sosyal bilimin hedeflerine katkıda bulunmayı amaçlar (McKernan, 1991:4). Eylem araştırmasında temel amaç, belirli bir duruma yönelik belirli bir eylem planıyla bir değişim ve iyileştirme gerçekleştirmektir (McNiff & Whitehead, 2006). O'Brien (2001:3) Resim 1'de verilen sarmal döngüyle örtüşür biçimde eylem araştırmasını kısaca, bir sorunun tanımlandığı, bunun çözümü için belirlenen eylem planlarının hayata geçirildiği, uygulanan eylemlerin etkililiğinin değerlendirildiği ve gerektiği durumda mevcut soruna uygun biçimde aynı sürecin tekrar işletildiği bir tür yaparak öğrenme yöntemi olarak tanımlar.

Eylem araştırmasını eğitim açısından faydalı ve önemli kılan çeşitli sebepler söz konusudur (Mills, 2014). Öğretmenlerin aynı zamanda araştırmacı olarak doğrudan katılması beklenen eylem araştırması, öğretme ve öğrenme sürecinde geliştirilmeye ve iyileştirilmeye ihtiyaç duyulan gerçek durumlara ve bunlara yönelik sistemli çözümler bulmaya odaklanır (Kuzu, 2009). Eylem araştırması bu özelliğiyle öğretmenlerin yetkin olması gereken mesleki yeterlilikler arasında kabul edilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak,

Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Eylem araştırması, okulun ve o okul içerisinde sağlanan eğitimin kalitesinin yükseltilmesinde sağladığı yararın yanı sıra bu çalışmalara katılan öğretmenlerin öğretmenliğe dair mesleki bilgi ve deneyimlerinin çeşitlenmesi ve zenginleşmesine de katkı sağlar (Altrichter, Posch ve Somekh, 2000). Bu bağlamda eylem araştırması, öğretmenleri kendi öğretim uygulamaları ve eğitim yöneticilerini ise benimsedikleri ve sergiledikleri yönetim yaklaşım ve uygulamaları konusunda eleştirel düşünmeye, farklı düşünmeye ve iyileştirme odaklı olmaya teşvik eder.

Eylem araştırması aynı zamanda, çok sayıda bireyin katılımıyla gerçekleştirilmesi sebebiyle eğitime yönelik demokratik bir yaklaşımı temsil eder. İşbirliğine dayalı bir araştırma yöntemi olarak eylem araştırması, öğretmenlerin ve diğer eğitimcilerin aynı zamanda birer öğrenen olarak yer aldıkları ve kendi eğitime yönelik düşünceleri ile uygulama arasındaki eksiklik ya da uyumsuzlukları ortadan kaldırmayı hedefledikleri bir yaklaşımdır. Ferrance (2000: 26), eylem araştırmasının, iç ve dış çevre de göz önüne alınarak belirli bir okulda uygulanan öğretim programının geliştirilmesi, okulun yeniden yapılandırılması, okulda mesleki gelişimin sağlanması ve akademik başarıyı artırmaya yönelik uygulamaların hayata geçirilmesi amacıyla işe koşulduğundan bahsederek eğitim açısından faydasının altını çizer. Morrison, Cohen ve Manion (2000) ise eylem araştırmasını, gerek bireylerin gerekse de grupların, kurumların ya da toplulukların kültürünün değişimini sağlayacak kadar etkili bir araştırma yöntemi olarak betimlerler.

3. Eylem Araştırması ile Geleneksel Araştırma Yöntemleri Arasındaki Farklar

Öğretmenin öğretmen araştırmacı rolünü üstlendiği eylem araştırması, öğretim uygulamalarını iyileştirmenin, kendi öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamanın (Hookey, 2002; West, 2011) ve öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmanın etkili bir yoludur (Sowa, 2009; Kane, 2014). Öğretmen araştırmacı, eylem araştırmasında tek araştırmacı olarak rol alabildiği gibi, aynı zamanda eğitim yöneticileri, alan uzmanı akademisyen ve araştırmacılar, okulun paydaşları olarak öğrenci ya da veliler, vb çok sayıda paydaş ile birlikte de çalışabilir (Beyhan, 2013). Ayrıca eğitimde eylem araştırmasının odağını küçük bir öğrenci grubundan bütün bir okula hatta bölgesel çapta geniş gruplara kadar çok çeşitli nitelikte ve büyüklükte örneklemeler oluşturabilir (Ferrance, 2000). Sistemik bir araştırma yöntemi olarak eylem araştırmasında, araştırma konusunun niteliği ve sorunun paydaşları esasında deneysel çalışmalar, katılımcı gözlem, betimsel tarama, derinlemesine görüşme, örnek olay çalışmaları içeren çok sayıda ve çeşitlilikte araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanılabilir. Creswell (2012), eylem

araştırmasının temel özelliklerini 6 başlık altında toplar. Buna göre eylem araştırması uygulama esaslı bir yaklaşım olarak öğretmen-araştırmacının başından geçen deneyimlere odaklanır. İşbirliğine dayalı ve dinamik bir süreci içeren eylem araştırması bir eylem planı doğrultusunda gerçekleştirilir ve araştırma sonuçları paylaşılarak öğretim uygulamalarının iyileştirilmesine katkı sağlamak amaçlanır.

Eylem araştırması ile diğer geleneksel nitel ya da nicel araştırma yöntemleri arasında çeşitli açılardan farklılıklar bulunmaktadır:

- Geleneksel araştırmalar belirli bir kuramı test edip genellenebilir bilgilere erişmeyi hedeflerken, eylem araştırmasında sınıf ya da okul düzeyinde çoğunlukla pedagojik uygulamaların iyileştirilmesi amaçlanır. Diğer bir ifadeyle öğretmen, eylem araştırmasında kuramsal bilgilerden de faydalanarak öncelikle uygulamada karşılaşılan öğretim ve öğrenmeyle ilişkili sorunlara yönelik çözümler getirmeye ve beraberinde bunlara ilişkin mesleki uzmanlık bilgisini artırmaya çalışır (Mills, 2003).
- Geleneksel araştırmaların tasarımı önceden belirlenirken, eylem araştırma tasarımı esnekler. Ayrıca, geleneksel araştırmalarda amaçsız örneklem yöntemleri kullanılır ve öğretmenler çalışmanın öznesini oluşturamaz. Ancak eylem araştırmasında örneklem seçimi amaçlı (kasıtlı) biçimde yapılır ve araştırma konusuyla doğrudan ilişkili paydaşlar aynı zamanda araştırma sürecinin de doğrudan katılımcısı olarak araştırmaya katılırlar (Büyüköztürk vd, 2020).
- Geleneksel araştırma yöntemlerinde genellikle önceden geliştirilmiş ve geçerlik-güvenirliliği test edilmiş veri toplama araçlarından faydalanılır. Ancak eylem araştırmasında çoğunlukla bizzat araştırmacının katılımıyla doğrudan araştırmanın odak noktası olan duruma özgü oluşturulan veri toplama araçları oluşturulur (Büyüköztürk vd, 2020).
- Geleneksel araştırma yöntemlerinde, araştırma sürecinin herhangi bir aşamasında araştırmacının kişisel ve öznel deneyimleri, inançları ya da düşünceleri dikkate alınmaz. Eylem araştırmasında ise, araştırmacı aynı zamanda araştırmanın odak noktasını teşkil eden durum ya da sorunun bizzat deneyimleyen paydaş konumunda (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 295) olduğundan araştırmacının kişisel deneyim ve düşünceleri aynı zamanda araştırmanın verilerini oluşturur (Beyhan, 2013) ve çok önemli kabul edilir (Büyüköztürk vd, 2020).
- Nitel ve nicel yöntemlerle gerçekleştirilebilen geleneksel araştırmalarda istatistiksel analizlerden faydalanılır. Öte yandan, gerçek hayata ilişkin

konuların ele alındığı eylem araştırması, betimleyici ve nitel yöntemler esasında tasarlanır. Ayrıca, geleneksel araştırmaların raporlanmasında teknik bir dil kullanılırken, eylem araştırmasının sonuçları teknik olmayan bir dil aracılığıyla ortaya konur (Büyüköztürk vd, 2020).

- Geleneksel araştırma yöntemlerinde araştırma bulgularının raporlandırılmasında evrensel değerler ve özellikler esas alınır. Öte yandan, eylem araştırmasında bulgu ve sonuçların raporlanması, gerçekleştirilen araştırmanın konusu, özellikleri ve içinde bulunduğu bağlam esasında gerçekleştirilir. Bu açıdan bakıldığında, geleneksel araştırma yönteminde yapılan çalışmaların sonuçlarının genellenebilir nitelikte olabileceğini ancak eylem araştırmasında elde edilen sonuçların sadece o duruma özgü olmaları sebebiyle çok az genellenebilir oldukları söylenebilir (Büyüköztürk vd, 2020).

4. Eylem Araştırmasında Dikkat Edilecek Unsurlar

McNiff (2013), eylem araştırması sürecinde dikkate alınması gereken bazı önemli hususların altını çizmektedir. Buna göre, eylem araştırmasının odağı çok geniş olmamalı ve net bir araştırma sorusuna odaklanılmalıdır. Ayrıca, araştırmacı yapabilecekleri konusunda gerçekçi olmalı ve gerçekçi bir zamanlamaya dayalı bir planlama yapmalıdır. Gerçekçilik aynı zamanda mevcut eğitim politikaları konusunda farkındalığı da gerektirir. Eylem araştırmasında, konuyla ilişkili diğer paydaşların da sürece dâhil edilmesi çok önemli ve gerekli görülür. Bir diğer çok önemli husus ise etik konulara kesinlikle dikkat edilmesidir. Ayrıca, araştırmacı kendi görüş ve düşüncelerindeki sorunlu kısımları somut biçimde ortaya koyabilmelidir. Diğer bir ifadeyle, araştırmacı sorunsuz ve mükemmel bir tablo çizmeye çalışmaktan kaçınarak, ele alınan duruma ve kendi düşünceleri ile uygulamalarına eleştirel açıdan bakabilmelidir. Eylem araştırmasında ulaşılmak istenen sonucun davranışsal performans değil öğrenmeye odaklı olması gerektiği unutulmamalıdır.

Wallace (1998), eylem araştırması sürecinde dikkat edilmesi gerekli hususları ve bu hususlar bağlamında cevaplanması gereken soruları şöyle sıralamaktadır:

- Amaç: Eylem araştırmasını neden gerçekleştiriyorsunuz?
- Konu: Hangi alanları ve sınıfları inceleyeceksiniz?
- Odak: Araştırma sorusu tam olarak nedir?
- Sonuç (Hedef): Araştırmada hedeflenen olası sonuç nedir ve bu sonuca nasıl ulaşmayı düşünüyorsunuz?

- Yöntem: Araştırma nasıl gerçekleştirilecek?
- Zaman: Araştırma ne kadar sürecek ve araştırmanın tamamlanması için belirlenen bir tarih var mı?
- Kaynak: Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için ihtiyaç duyulacak kaynaklar, insan ve malzeme nelerdir?

5. Eylem Araştırması Türleri

Eylem araştırmasında belirli bir durum ya da soruna özel tasarlanan, bu durum ya da sorunu doğrudan deneyimleyen birey ya da bireylerin doğrudan araştırmacı oldukları ve araştırmacıların kişisel deneyim, gözlem ve düşüncelerinin dikkate alındığı bir araştırma süreci söz konusudur. Bu özelliğiyle, genel mantığı aynı kalmak kaydıyla, her eylem araştırmasının tamamen aynı süreçleri içerdiğini söylemek doğru olmaz. Zira eylem araştırması paradigmasını tanımlamak için kullanılan kavramlar çeşitlilik gösterir ve farklı araştırmacılar eylem araştırmasının modları, türleri, yaklaşımları, tipolojileri veya bakış açıları açısından farklı tanımlar kullanırlar: tanılayıcı, katılımcı, gözleme dayalı ve deneysel eylem araştırması (Chein et al, 1982), teknik, pratik ve özgürleştirici eylem araştırması (Grundy, 1990, 353), teknik işbirlikçi yaklaşım, karşılıklı işbirlikçi yaklaşım ve geliştirme (iyileştirme) yaklaşımı bağlamında eylem araştırması türleri (Holter and Schwartz-Barcott, 1993, 301-303), bilimsel-teknik problem çözme, uygulamalı-müzakereci/katılımcı eylem araştırması ve eleştirel-özgürleştirici eylem araştırması tipolojileri (McKernan, 1991, 15-27) ve pozitivist, yorumcu ve eleştirel bilimsel eylem araştırması perspektifleri (McCutcheon ve Jung, 1990, 145-147). Ancak hepsi oldukça benzer şekilde üç farklı eylem araştırması paradigmatik geleneğini tanımlarlar; teknik, pratik/uygulamalı ve özgürleştirici eylem araştırması.

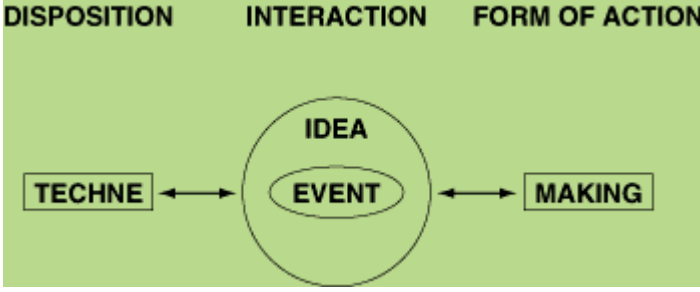
5.1. Teknik Eylem Araştırması

İşbirliğine dayalı/Bilimsel ya da Teknik/Pozitivist kavramlarıyla da isimlendirilen (Masters, 1995) teknik eylem araştırması, sosyal ve pratik sorunları çözmek ve teorileri uygulama alanı içerisinde test etmek için işe koşulan bilimsel bir araştırma geleneğini temsil eder (Grundy 1990). Araştırma sorunları önceden tanımlanır ve amaç, katılımcıların pratik becerilerini geliştirerek uygulamayı geliştirmek ve önceden belirlenmiş bir kuramsal çerçeveye dayalı olarak belirli bir müdahaleyi veya değişikliği test etmektir. Bu niteliği teknik eylem araştırmasının pozitivist yaklaşımı esas aldığı ortaya koyar. Katılımcıların davranışları nesnel, test edilebilir, genelleştirilebilir ve öngörülebilir olarak görülür. Araştırmacı sorunu

tanımlar, buna uygun belirli bir müdahale (eylem) planı tasarlar ve gerek veri toplama sürecinde gerekse eylem planının hayata geçirilmesinde işbirliği yapmayı kabul eden katılımcılar araştırmaya dâhil edilirler. Süreç esnasında ortaya çıkan yeni sorunlar araştırmacıya iletilir ve araştırmacı yine kuramsal çerçeve temelinde yeni çözüm planları belirleyip bunları uygulayıcıya aktararak sürecin işlemlerini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmacı yanlılığı ya da önyargılarının, araştırmacıdan bağımsız uygun yöntem ve stratejilerin kullanılmasıyla en aza indirilmesi, hatta tamamen ortadan kaldırılması amaçlanır.

Eğitim ortamlarında teknik eylem araştırması, öğretmenlerin bir problemle ilgili farklı değişkenleri ve olumlu hipotezleri belirlemesi, küçük bir deneysel çalışma yapması ve sonuçları raporlaması ile açıklanabilir (Taba ve Noel, 1990). Teknik bir eylem araştırması projesi genellikle, daha fazla deneyim veya nitelikleri nedeniyle uzman veya alanda otorite olarak kabul edilecek bir kişi veya bir grup insan tarafından başlatılır ve bir şeyi “üretmek”, “yapmak” veya “yaratmak” için eylem planı tasarlanır. Teknik eylem araştırmasında sadece uygulayıcıların iyileştirme sürecine katılımları ve katkı sağlamaları değil aynı zamanda katılımcı uygulayıcıların mesleki gelişimleri de teşvik edilir. Bilim insanlarının bir hipotezi laboratuvar yerine gerçek dünyadaki bir ortamda test etmek için deneysel bir tasarım kullandığı bir “alan deneyi”, teknik eylem araştırmasının güzel bir örneğini teşkil eder.

Bu yaklaşımda araştırmacının temel amacı, önceden belirlenmiş bir teorik çerçeveye dayalı belirli bir uygulamayı test etmektir ve araştırmacı ile uygulayıcı arasındaki işbirliğinin doğası teknik ve kolaylaştırıcıdır. Buna göre araştırmacı sorunu ve buna yönelik belirli bir müdahaleyi belirler, ardından sürece uygulayıcı dâhil olur ve araştırmacı tarafından belirlenen eylem planının uygulanmasını kolaylaştırma doğrultusunda birlikte çalışırlar (Holter and Schwartz-Barcott 1993:301). Araştırmacı esas olarak sorunların belirlenmesi ve mevcut alan yazın kapsamında sorunların çözümüne yönelik eylem planlarının tasarlanmasında kolaylaştırıcı işlevi görür (Marshall & Rossmann, 2006, 164-165). Bu tür araştırmalarda katılımcılar arasında iletişim akışı olmakla birlikte, fikirlerin tüm gruba sağlıklı ve doğru biçimde iletilebilmesi amacıyla iletişimin merkez noktasında doğrudan kolaylaştırıcı yer alır. Grundy (1992), teknik eylem araştırmasını açıklayan bir model geliştirmiştir. Şekil-2’de bu modele ait görsel sunulmaktadır:



Şekil-2. Teknik Eylem Araştırması Modeli

(http://www.fionawangstudio.com/ddcontent/Web/action_research/readings/Masters_1995_history%20of%20action%20research.pdf adresinden 24.02.2025 tarihinde indirilmiştir.)

Grundy (1992) tarafından ortaya konan bu modelde ‘Techne’ (teknik) eylem araştırması becerisini ifade eder ve araştırmacının eğilimi (Disposition) ile ilişkilidir. ‘Idea’ (fikir) olayın nasıl olacağını ve ‘Event’ (olay) ise araştırmacının olay ve olayın nasıl gerçekleştirileceği konusunda sahip olduğu fikrin ve düşüncelerin alınmasını temsil ederken araştırmacı ile katılımcılar arasındaki etkileşimle (Interaction) doğrudan ilişkilidir ve bu etkileşim sonucunda eylemin şekli (Form of Action) belirlenir.

Kısaca özetlenecek olursa, teknik eylem araştırması esasında tasarlanan bir araştırma proje aşağıdaki niteliklere sahip olacaktır:

- Proje, daha fazla deneyim veya nitelikleri nedeniyle uzman veya otorite figürü olarak kabul edilecek belirli bir kişi veya bir grup insan tarafından başlatılır.
- Proje, sonuç odaklıdır ancak iyileştirme sürecinde uygulayıcıların kişisel katılımını teşvik ederek daha verimli ve etkili uygulamayı teşvik eder.
- Katılan uygulayıcıların sahip oldukları uzmanlık eğilimlerini geliştirir (Grundy, 1987).
- Tahmini bilgi birikimi ile sonuçlanır.
- Mevcut teorilerin doğrulanması ve iyileştirilmesine yönelik olarak tasarlanır ve tümdengelim esastır (Holter et. al., 1993).

5.2. Uygulama Odaklı Eylem Araştırması

Karşılıklı işbirliğine dayalı uygulamalı eylem araştırması, katılımcıların kişisel bilgi ve becerilerini geliştirerek uygulamayı geliştirmek amacıyla

hizmet eder (Grundy 1990, 357). Araştırma problemleri, araştırmacılar ve uygulayıcıların potansiyel sorunları, bunların altında yatan nedenleri ve olası müdahaleleri (eylem planlarını) belirlemek için bir araya gelmeleri ile ilgili durum ve ortam içerisinde belirlenirler (Holter et. al., 1993). Bu özelliğiyle bu tür eylem araştırmasının yorumlayıcı bir yaklaşımı temsil ettiği söylenebilir (Norton, 2009). Ana hedefler, uygulamaları anlamak, karşılıklı anlayış geliştirmek ve araştırmacının kazanımları veya nihai ürünlerinden ziyade eğitim süreci veya görevleriyle bağlantılı acil sorunları çözmek şeklinde ifade edilir (McKernan 1991, 20-21). Bir diğer temel amaç ise katılımcılara uygulamaları hakkında yeni anlayışlar kazandırabilmek ve bu sayede his, düşünüş ve davranışlarında da bazı farklılıklar yaratabilmektir. Bu şekilde, bireyler tarafından uygulanan değişikliklerin daha kalıcı bir niteliğe sahip olmaları beklenir.

Bu tür eylem araştırmalarında hem tüm katılımcıların kendi aralarındaki hem de her bir katılımcı ile kolaylaştırıcı arasındaki uygulama süreci konusundaki iletişim akışının sekteye uğramayıp sağlıklı biçimde gerçekleşmesi büyük önem taşımaktadır. Çünkü kolaylaştırıcı rolündeki araştırmacı ile uygulayıcılar arasındaki iletişim ve etkileşim araştırma sürecinin yönü ve ilerleyişi üzerinde belirleyici konumdadır. Bu anlamda, uygulamalı eylem araştırmasının içerdiği temel bakış açısını iki taraflı, görüşmeye dayalı, yorumlamalı ve işbirliğine dayalı terimleriyle betimlemek mümkündür (Masters, 1995).

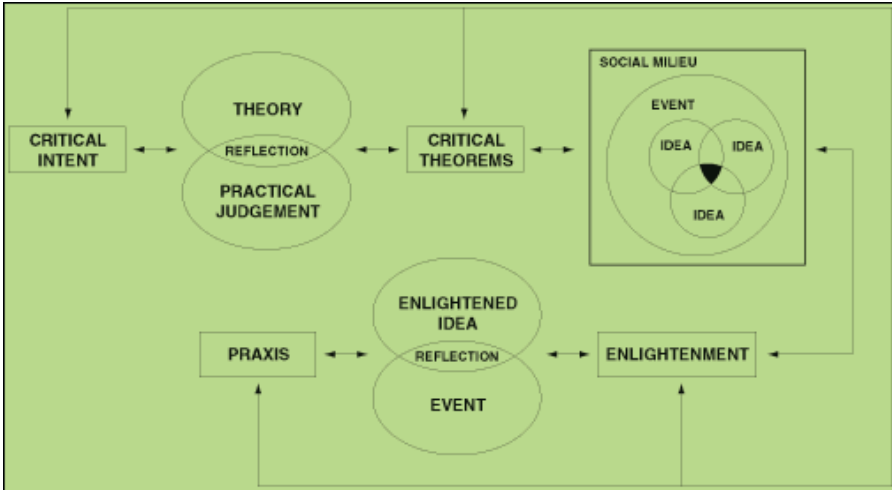
Uygulama odaklı eylem araştırmalarında amaç belirli bir uygulamayı anlamak ve mevcut acil sorunları çözmektir. Bu bağlamda, elde edilmesi amaçlanan değişikliklerin doğrudan değişim sürecine dâhil olan bireylerle ilişkili olacağı düşüncesinden hareketle, söz konusu bireylerin sistemden ayrılmaları ya da sisteme çok sayıda yeni katılım olması durumunda elde edilen değişimlerin ve eylem araştırması sonucunda sisteme yönelik yapılan müdahalelerin etkilerinin kısa süreli olacağı ileri sürülebilir. Ancak, uygulamalı eylem araştırmasında esas alınan karşılıklı görüşmeye ve işbirliğine dayalı yaklaşım sayesinde uygulayıcı konumundaki bireyler gerçekleştirdikleri uygulamalara yönelik yeni bir bakış açısı kazanırlar ve böylelikle gerçekleştirilen değişimler daha uzun vadeli olma niteliği kazanırlar (Holter et. al., 1993).

5.3. Özgürleştirici Eylem Araştırması

Özgürleştirici eylem araştırması geleneği, araştırmacılar, uygulayıcılar, politika yapıcılar, müşteriler veya öğrenenler ve topluluk üyeleri dâhil olmak üzere sosyal veya eğitim sistemindeki tüm önemli paydaşların tam katılımını

içermesi (Holter ve Schwartz-Barcott 1993, 302) sebebiyle katılımcı eylem araştırması olarak da isimlendirilir. Özgürleştirici eylem araştırmasının genel itibarıyla uygulayıcı konumundaki katılımcıları gelenek, emsal, alışkanlık, kendini kandırma, vb zorlama ya da kısıtlamalardan kurtarmaya hizmet eder. Bu araştırma belirli uygulamalara, kuramsal ve örgütsel yapılara ve bunları destekleyen sosyal ilişkilere odaklanır. Özgürleştirici eylem araştırması ile temelde iki amaca ulaşmaya çalışılır. Bunlardan bir tanesi uygulayıcılar tarafından belirli bir ortamda karşılaşılan gerçek problemler ile bu problemleri açıklamak ve çözmek için kullanılan kuramsal bilgiler arasındaki yakınlığı arttırmaktır. Bir diğer temel amaç ise uygulayıcıların kolektif bilinçlerini yükseltmek ve böylelikle temel sorunları belirlemelerine, net biçimde ortaya koyabilmelerine ve çözebilmelerine yardımcı olmaktır (Holter et. al., 1993).

Özgürleştirici eylem araştırmasında, başarılı sonuçlar elde edilmesinin bir koşulu olarak örgüt üyelerinin araştırmaya katılımı önemli kabul edilir. Eleştirel yaklaşım bu tür eylem araştırmalarında anahtar rolde görülür çünkü araştırmanın ancak bu şekilde uygulayıcıların yeni bilgi ve bakış açıları edinmelerini ve böylelikle uygulamalarını geliştirmelerini sağlayabileceği öngörülür (Norton, 2009). Şekil 3'te, eleştirel bir bakış açısıyla başlatılan bir özgürleştirici eylem araştırmasına yönelik Grundy (1982:363) tarafından ortaya konulan şema sunulmaktadır.



Şekil 3. Grundy (1982)'nin Özgürleştirici Eylem Araştırması Şeması

(http://www.fionawangstudio.com/ddcontent/Web/action_research/readings/Masters_1995_history%20of%20action%20research.pdf adresinden 24.02.2025 tarihinde alınmıştır.)

Eylem odaklı eleştirinin gelişimi üç aşamaya sahiptir: teori (theory), aydınlanma (enlightenment) ve eylem (praxis). Özgürleştirilmiş stratejik eylem, konuya eleştirel bakışla başlar. Eleştirel bakış, özgürleştirici eylem araştırmasının tüm aşamalarında eylemi ve etkileşimi motive eden etkindir ve bireyin yalnızca kendi uygulamasına yönelik eleştiri yapmasını ifade etmez. Bu bakış açısı aynı zamanda sosyal çevrenin, iyi ve doğru olanı ne ölçüde teşvik ettiği ya da engellediğinin eleştirel değerlendirmesine yönelik bir eğilim olması bakımından da sosyal bir bilince sahiptir. Özgürleştirici eylem araştırmasında kuramsal bilgi, bir yandan uygulamaya destek sağlarken aynı zamanda uygulama ile birlikte gelişme ve genişleme gösterebilir. Diğer bir ifadeyle, araştırmacı uygulamalar esasında elde ettiği yeni bilgilerle uygulamada esas aldığı kuramı muhakeme eder ve kuram ile uygulama arasında gerçekleştirilen bu etkileşim yeni eleştirel düşüncelere yol açar. Diğer bir ifadeyle, araştırma süreci boyunca araştırmacı ile uygulayıcı uygulamaları sürekli değerlendirme ve bunlara yönelik sürekli dönütler sağlama/edinme durumundadırlar. Bu şekilde uygulayıcı, kendi uygulamalarına sürekli bir sorun çözme aracı olarak yaklaşmaya ve hem uygulamalarına hem de uygulama süreçlerinde kendi aldığı rollere eleştirel bakmaya başlar. Böylelikle, eğitim-öğretim süreçlerinde ortaya çıkan sorunlara öznel değil nesnel bakabilme ve akılcı çözümler getirebilme becerisinin gelişeceği öngörülür.

Sözü edilen üç tür eylem araştırması (Teknik, Uygulamalı ve Özgürleştirici) arasındaki fark uyguladıkları yöntemlerde değil, bu yöntemlerin uygulanmasında farklılıklara neden olan katılımcıların sahip oldukları dünya görüşleri ile bu görüşlere dayalı olarak yaptıkları varsayımlarda yatar (Grundy, 1982). Tablo-1'de Masters (1995) tarafından bu farkları çeşitli açılardan ortaya konulmaktadır.

Tablo-1. Teknik, Uygulamalı ve Özgürleştirici Eylem Araştırması Arasındaki Farklılıklar (Masters, 1995)

Felsefi Temel	Teknik Eylem Araştırması	(Karşılıklı İşbirliğine Dayalı) Uygulamalı Eylem Araştırması	(Katılımcı) Özgürleştirici Eylem Araştırması
	Doğal (Natural) Bilimler	Tarihsel-Yorumlayıcı	Eleştirel Bilimler
Gerçeğin Doğası	Tek, ölçülebilir, parçalı	Çoklu, yapılandırılmış, bütünsel	Sosyal, ekonomik. Eşitlik ve hegemonya sorunları var
Sorun	Önceden belirlenir	Durum kapsamında belirlenir	Değerlerin açıklığa kavuşturulmasına dayalı olarak durum kapsamında tanımlanan
Bilen ve Bilinen Arasındaki İlişki	Ayrılmış (Bireysellik)	Birbiriyle ilişkili, söyleşimsel	Birbiriyle ilişkili, toplumda yerleşik
İşbirliği Kuramının Odağı	Teknik doğrulama, iyileştirme, çıkarım (tümdengelim)	Karşılıklı anlayış, yeni teori, tümevarım	Karşılıklı özgürleşme, doğrulama, iyileştirme, yeni teori, tümevarım, tümdengelim
Elde Edilen Bilgi Türü	Kestirimci (Öngörücü-Yordayıcı)	Betimleyici	Kestirimci (Öngörücü-Yordayıcı), Betimleyici
Değişimin Sürekliliği	Kısa ömürlü	Daha uzun ömürlü, kişilere bağlı	Sosyal değişim, özgürleşme
Anlayışın Doğası	Gerçek nedenler ve eşzamanlı etkiler açısından açıklanan olaylar	Olaylar, aktif zihinsel çalışma, dış bağlamla etkileşimler, ve kişinin zihinsel çalışması ile dış bağlam arasındaki işlemler aracılığıyla anlaşılır.	Olaylar, gerçek eşitliğin önündeki sosyal ve ekonomik engeller açısından anlaşılır
Araştırmada Değerin Rolü	Değerlerden-bağımsız	Değerlere-bağlı	Eşitlik değerleriyle ilişkili
Araştırmanın Amacı	Gerçeğin altında yatan yasaların keşfi	Meydana gelenleri ve insanların bunlardan çıkardıkları anlamların anlaşılması	Kişiyi yanlış bilinçten kurtarmak ve uygulamayı daha fazla eşitlikçi hale getirmek için eşitliği kısıtlayan ve hegemonyayı destekleyen sebeplerin ortaya çıkarılması ve anlaşılması.

Katılımcılar ile yol gösterici fikrin (idea) kaynağı ve kapsamı arasındaki ilişkideki farklılıklar güç (power) sorunu ile ilişkilendirilebilir. Teknik eylem araştırmasında, eylem için gücün kaynağı fikirdir ve fikir genellikle kolaylaştırıcıda (alan uzmanı) bulunduğundan, projedeki gücü kontrol eden kolaylaştırıcıdır. Pratik eylem araştırmasında güç, bir grup eşit katılımcı arasında paylaşılır, ancak vurgu bireysel eylem gücü üzerindedir. Özgürleştirici eylem araştırmasında güç, kolaylaştırıcıda veya grup içindeki bireylerde değil, bir bütün olarak grupta bulunur. Bu bağlamda, hangi tür bir eylem araştırmasının gerçekleştirileceği genellikle grup içindeki güç ilişkileri esasında belirlenir (Grundy, 1982).

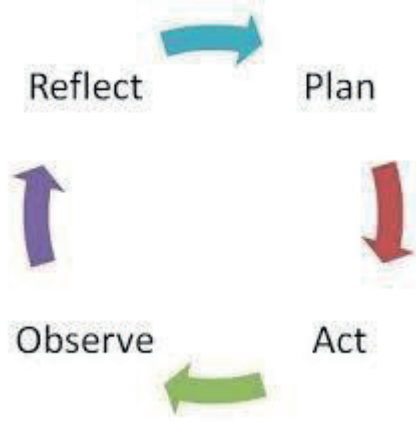
6. Eylem Araştırması Modelleri

Alan yazında, bahsedilen farklı eylem araştırması paradigmaları esasında çeşitli eylem araştırması modelleri yer almaktadır. Bunlardan kimisi konuyu en basit ve genel haliyle betimlerken, kimisi de daha detaylı açıklamalara yer vermektedir. Zuber-Skerrit (1992), Tomal (2003) ve Kemmis (2007) gibi çok sayıda araştırmacı tarafından eylem araştırmasını ortaya attığı ileri sürülen Kurt Lewin'in modeli, bu bağlamda ele alınması gerekli ilk modeldir.

6.1. Kurt Lewin'in Eylem Araştırması Döngüsü

Bilim ve uygulamanın bütünleştirilmesi ve bir arada ele alınması gerektiğini ve bu bağlamda, sosyal olguların deneysel olarak incelenmesini savunan Lewin, modern deneysel sosyal psikolojinin kurucusu olarak kabul edilir (Adelman, 1993). Lewin (1946) sosyal araştırmaların, grup yaşamının genel yasalarının incelenmesi ve belirli bir durumun teşhisi olmak üzere oldukça farklı iki tür soruyla ilgilendiklerini ifade eder. Genel yasaların incelenmesi, olası koşullar ve olası sonuçlar arasındaki ilişki bağlamında ele alınır ve "Eğer öyleyse" şeklinde önermelerle ifade edilirler. Bu genel yasalara ilişkin sahip olunan bilgiler, belirli koşullar altında belirli hedeflere ulaşılması için rehberlik edebilir ancak bu genel bilgiler her zaman doğru ve uygun biçimde hareket etmek için yeterli olmazlar ve bazı durumlarda belirli bir duruma özel koşulların ve özelliklerinde bilinmesi gerekir. Söz konusu koşul ve özellikler ise teşhis adı verilen bilimsel bir gerçek bulma ile belirlenir. Herhangi bir eylem alanı için her iki tür bilimsel araştırmaya da ihtiyaç vardır. Öte yandan, sadece belirli durumların teşhis edilmesine yönelik çalışmalar da, her ikisinin de öznesi insan olan gerek sosyal gerek eğitim alanlarında olası sorunların çözümlerinde yeterli olmamaktadır. Buradan hareketle Lewin (1946), insanlar ve gruplar arası ilişkilerin incelendiği sosyal ve eğitim alanı çalışmalarında ortaya konulan teşhislerin, çeşitli değişim tekniklerinin etkinliğine ilişkin deneysel karşılaştırmalı çalışmalarla tamamlanması

gerektiğini savunur. Lewin ayrıca, sosyal araştırmaların içeriklerinin yanı sıra çalışmaların ne zaman, nerede ve kim tarafından kimlerle gerçekleştirileceği sorularının da oldukça önemli olduğunu ileri sürer. Şekil 4'te Kurt Lewin tarafından ortaya konulan eylem araştırması döngüsü sunulmaktadır (Shala, 2014).



Şekil-4: Kurt Lewin'in Eylem Araştırması Döngüsü

(<https://www.linkedin.com/pulse/revisiting-kurt-lewins-action-research-model-od-manoj-onkar/> adresinden 24.02.2025 tarihinde alınmıştır.)

Lewin (1946), eylem araştırmasını tekrarlayan bir süreç olarak betimler. Buna göre süreç belirli bir durumun, diğer bir ifadeyle problemin, mevcut araçların işığında dikkatlice gözlemlenmesi, incelenmesi, sorunların belirlenmesi ve bunların zmne ilişkin planların tasarlanması ile başlar ve bu planlar doğrultusunda eyleme geçilmesi, gerçekleştirilen eylemin gözlemlenmesi ve yapılan gözlemler sonucunda planlar üzerinde değerlendirmeler ve düzenlemeler yapılması ile devam eder. Araştırmacı ncelikler, üzerinde araştırma yapmak istediği grup ya da grupların içinde buldukları gerçeklikleri ve sorunları belirlemek durumundadır. Araştırmacı bunu yaparken bir yandan konuya ilişkin kendisi araştırma yaparken, aynı zamanda hem kuramsal bilgi bağlamında akademisyenleri araştırmaya dâhil ederek uygun bir eylem planı belirler. Hazırlanan eylem planına uygulama boyutu bağlamında araştırma konusunun doğrudan paydaşlarının da dâhil edilmesi amaca ulaşılmasında oldukça önemli ve gereklidir. Diğer bir ifadeyle, araştırılan grup ya da grupların dâhil edilmediği bir eylem araştırması söz konusu olamaz. Planların hayata geçirilmesi aşamasında sürekli devam eden gözlem ve incelemeler beraberinde daha fazla gerçekliği ortaya koyduğu, sorunun zmne yönelik tasarlanan planlar da değişikliğe uğrarlar. Sürekli

gözlem ve incelemeler yoluyla yeni gerçekliklerin ortaya konulmasının önemli işlevleri vardır. İlk olarak, araştırmacı bu sayede hayata geçirilen eylem planı ile elde edilen sonucun beklentinin üzerinde mi yoksa altında mı olduğunu değerlendirme fırsatı elde eder. İkincisi, araştırmacı eylem planında işe koşulan materyal, strateji ve tekniklerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleme ve bu doğrultuda planın belirli noktalarında ya da gerekli görülürse tüm planda değişiklikler yapma fırsatı yakalar. Üçüncüsü ise, araştırmacı bu sayede bir sonraki adımı doğru bir şekilde planlamak için önemli veriler elde etmiş olur. Esas itibarıyla bakıldığında, eylem araştırması hem bütüncül anlamda hem de her bir aşaması açısından bir planlama, yürütme, gözlem, değerlendirme ve yeniden planlama çemberinden oluşur.

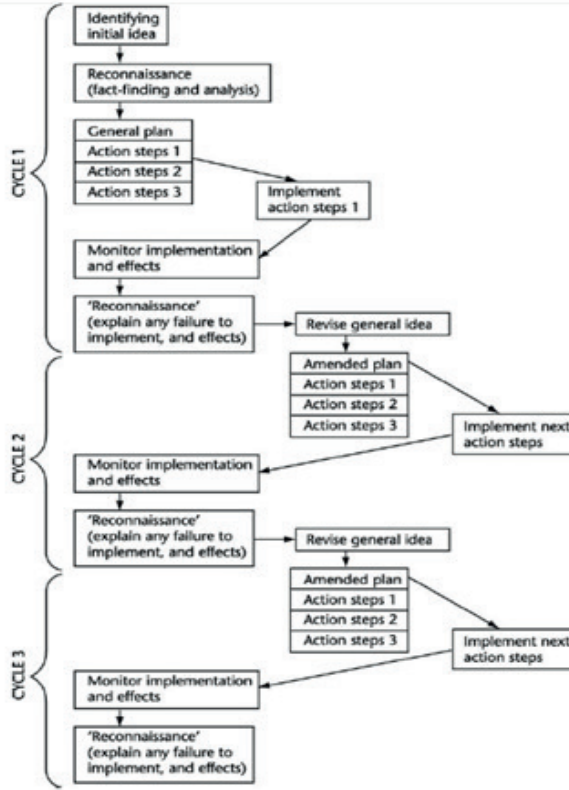
Kısaca açıklamak gerekirse eğitimde eylem araştırması, belirli bir durumun incelenip ilgili problemin belirlenmesi ile başlar. Ardından sözü edilen durumun iyileştirilmesi ya da problemin ortadan kaldırılmasına yönelik bir strateji tasarlanır. Eylem aşamasında, belirlenen strateji uygulanır ve veriler toplanır. Yansıtma aşamasında ise hayata geçirilen eylem planı ve elde edilen veriler tekrar gözden geçirilip değerlendirilir. Sonuç aşamasında ise ya hedefe ulaşılmadığı, yani sorun çözülemediği ya da durum iyileştirilemediği, için süreç yeni bir eylem planıyla yeniden başlatılır ya da elde edilen sonuçlar incelenen durum ya da grubun tüm paydaşlarıyla paylaşılarak öğrenmenin desteklenmesi hedeflenir. Özetle: eylem araştırması planlama, eylem, gözlem ve yansıtma basamaklarından oluşan ve sürekli olarak iyileştirme ve geliştirme amaçlı bir şekilde kendini tekrarlayan bir süreci içeren bir yaklaşım olarak açıklanabilir.

6.2. Elliot'un Eylem Araştırması Modeli

Elliot (1991) tarafından önerilen eylem araştırması modelinin mantığını araştırmacının eğitim, öğrenme ve öğretme ile araştırma ve uygulamaya yönelik görüşleri oluşturmaktadır. Araştırmacı açısından eğitim zihninin bilgi yapılarına göre uyarlanma süreci değil, bireylerin yaşamdaki gerçekliklerini anlamlandırmaya çalışırken bilgiyi ve önemini bilinçlerinde yeniden yapılandırıldığı diyalektik bir süreç olarak görür. Zihin, bilginin yapılarına uyum sağlamaktan çok, bunlarla birlikte yenilenir ve gelişir. Bu bakış açısı, öğrenme kavramına ve beraberinde öğrenmenin değerlendirilmesi ölçütlerinde bir değişimi getirir. Öğrenme, pasif bir şekilde bilginin yeniden oluşturulması değil aktif biçimde bilginin üretilmesi olarak görülür. Bu bağlamda öğrenmenin değerlendirilmesi de girdiler ile önceden belirlenmiş çıktı ölçütleri arasındaki farkların belirlenmesi yoluyla değil, ortaya çıkan sonucun içsel nitelikleri açısından gerçekleştirilir. Bu şekilde aktif bir üretim süreci olarak bakıldığında öğrenme, farklı ve karmaşık bilgileri tutarlı

kalıplarda sentezlemek, durumlara farklı bakış açılarından bakmak, kendi kişisel ikilem ve önyargıları gözlemlemek, vb Şekillerde tezahür eder. Öğretme ise, pedagojinin öğrencilerin bu içsel nitelikleri ortaya koyma ve geliştirme fırsatları üzerinde zorlaştırıcı ve engelleyici olup olmaması ya da ne ölçüde kolaylaştırıcı olduğu yönünde ele alınır. Pedagoji yansıtmacı bir süreçtir ve öğretimin değerlendirilmesinde başlıca kaynak bizzat öğrencilerdir. Bu bağlamda, öğretmenin gerçekleştirdiği öğretim sürecinin değerlendirmesini öğrenme çıktılarına yönelik değerlendirmelerden bağımsız olarak sınıf içi ve sınıf dışı uygulamaları esas alarak yapması beklenir.

Öğretim ve araştırma birbirinden bağımsız etkinlikler olarak görölseler de uygulayıcıların bakış açısından tek bir sürecin sadece iki yönüdürler. Yansıtma veya öz değerlendirmeyi araştırma olarak yorumlayan akademisyen, metodolojiyi pedagojik süreci anlama arayışını yapılandırın dinamik fikirler ve ilkeler kümesi olarak değil, bir dizi mekanik prosedürler ve standart teknikler olarak yorumlama tehlikesiyle karşı karşıyadır. Araştırmanın öğretimden ayrı tutulması, öğretim ile program geliştirme arasında bir ayrılmaya da yol açar. Hâlbuki öğretim yoluyla müfredat geliştirme fikri, yansıtıcı bir uygulama olarak birleşik bir öğretim kavramını varsayar.



Elliott's action research model (Elliott, 1991: 71)

Şekil-5: Elliott'm (1991) Eylem Araştırma Modeli

(<https://usnpendbing.wordpress.com/2015/03/24/the-conceptual-framework-of-classroom-action-research/> adresinden 24.02.2025 tarihinde indirilmiştir.)

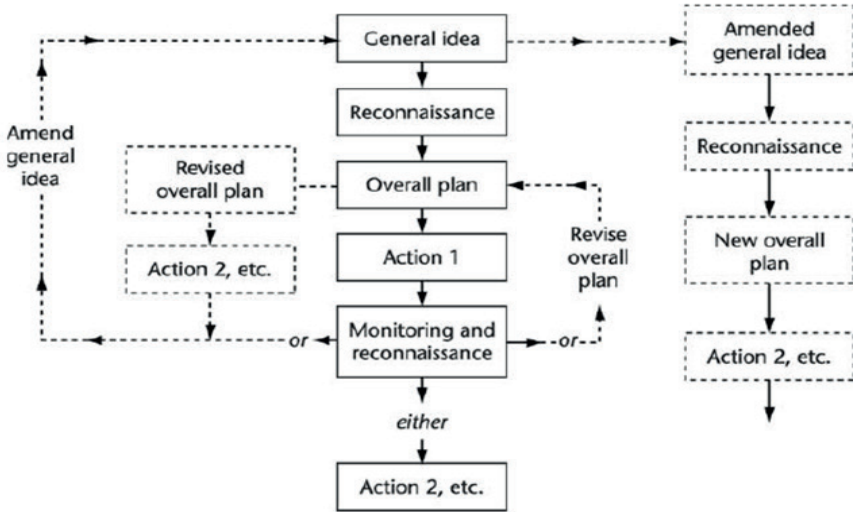
Elliott'a göre eylem araştırması, sosyal bir durumda yaşam kalitesini iyileştirmeye çalışır (Elliott, 1991). Elliott, eylem araştırmasında ele alınan genel fikrin değişmesine izin verilmesi gerektiğini, keşiflerin bilgi toplamanın yanı sıra analizi de içermesi gerektiğini ve uygulama aşamasındaki bir eylemin etkilerini değerlendirmeden önce onun ne ölçüde uygulandığının izlenmesi gerektiğini savunur. Modelin temel anlayışı, eylem araştırmacısının pratik problemler üzerinde çalışarak kişisel yoruma dayalı bir anlayış geliştirmesi ve teorik bilgi ve anlamaların pratik eylem ve söylemi oluşturmasıdır.

Modelde, eylem araştırmasının başlangıç aşaması olarak belirtilen 'genel fikrin belirlenmesi' bağlamında ifade edilen genel fikir, değiştirilmesi veya geliştirmesi istenen bir durum ya da bireyler/gruplar arası ilişkileri temsil eder

(Elliott, 1991). Genel bir fikir seçiminde önemli bir nokta, atıfta bulunulan durumun kişinin eylem alanını etkileyip etkilemediği ve kişinin bu durumu değiştirmeyi veya iyileştirmeyi isteyip istemediğidir. Bir diğer önemli husus ise, problemin ya da iyileştirilmesi gerekli görülen durumun yanlış teşhis edilme ihtimaline özellikle dikkat edilmesidir. Örneğin; öğrencilerin yapılan ölçme-değerlendirme uygulamalarına yönelik hoşnutsuzlukları daha derin ve temel sorunların sadece yüzeysel bir göstergesi olabilir ve bu durum ancak eylem araştırmasında belirlenen eylem planının hayata geçirilmesi esnasında ortaya çıkabilir. Bu sebepten, başlangıç noktasında ortaya konulan genel düşüncenin, diğer bir ifadeyle sorun ya da durumun, eylem araştırması boyunca sürekli olarak gözden geçirilmesi ve gerektiğinde yeniden düzenlenmesi sürecin vazgeçilmez bir parçası olarak görülür. Bu bağlamda, genel fikrin gözden geçirilme eylemi, eylem planının gerçekleştirilmesi esnasında mutlaka yapılması gereken ve sonucunda yeni bir eylem araştırması döngüsü başlatan bir bileşen olarak modele yerleştirilmiştir.

6.3. Ebbutt'un Eylem Araştırması Modeli

Ebbutt (1985), spiralin eylem araştırması sürecini betimlemede en yararlı metafor veya imaj olmadığını iddia eder ve sürekli olarak ileri doğru giden bir spiral döngüden ziyade, eylem döngüleri içinde ve arasında değerlendirici geri bildirim mümkün kılan bir dizi ardışık geri yansıtımlı döngü kullanır.



Ebbutt's model (Ebbutt, 1985)

Şekil-6: Ebbutt'un (1985) Eylem Araştırma Modeli

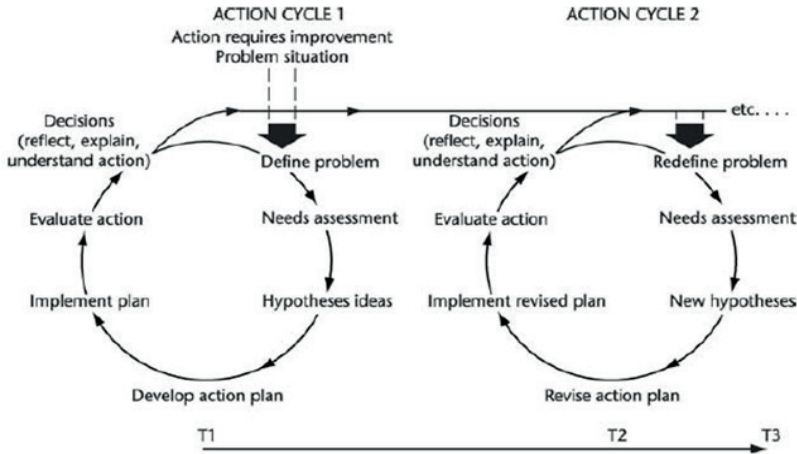
(<https://usnpendbing.wordpress.com/2015/03/24/the-conceptual-framework-of-classroom-action-research/> adresinden 24.02.2025 tarihinde indirilmiştir.)

Araştırmacı, eylem araştırmacılarının genellikle başlangıç noktasına geri dönmek zorunda olduklarını ve spiral bir döngüde bunun yapılamayacağını çünkü bunun ancak bir döngüden diğer bir döngüye geçişi sağlayan bildirim sağladığını ileri sürer (Ebbutt, 1985). Bu model ise hem her bir döngünün kendi içerisinde hem de döngüler arasında geri bildirim mümkün kılan bir dizi ardışık döngüden oluşur. Model'e göre, diğer modellerde olduğu gibi öncelikle değiştirilmesi ya da iyileştirilmesi istenen bir durum ya da problem belirlenir ve buna ilişkin gözlemler yapılarak eylem planı tasarlanır. Tasarlanan eylem planı hayata geçirilir ve süreç esnasında ve sonunda yeniden gözlem ve değerlendirmeler yapılır. Araştırmacı, bu gözlem ve değerlendirmeler sonucunda ikinci bir eylem planı yaparak süreci devam ettirmeyi tercih edebilir. Ya da amaca ulaşmadığı düşünülen tüm eylem planını yeniden gözden geçirilip düzenlenerek ve hatta duruma göre problem yeniden belirlenerek süreç yeniden başlatılabilir. Bu şekilde tasarlanan ve hayata geçirilen eylem araştırmasında değiştirilmesi, geliştirilmesi ya da çözüme kavuşturulması istenen durum ya da problem ile buna yönelik tasarlanan etkinlik, strateji ve teknikler her bir döngünün kendi içerisinde ele alınabilmekte ve geri bildirim sağlanabilmektedir.

6.4. McKernan'ın Eylem Araştırması Modeli

McKernan (1996), eylem araştırmasını teknik, pratik ve kritik olmak üzere üç açıdan ele alır. Teknik açıdan eylem araştırması, deneysel ve yapılandırılmış bir süreci ifade eder. Pratik açıdan bakıldığında eylem araştırmasında öğretmenler, ya da yöneticiler, doğrudan kendi uygulamalarını geliştirmeye odaklanırlar. Kritik açıdan ise eylem araştırması, sosyal adalet ve demokratik katılım gibi konulara odaklanarak bu ve benzeri konulara daha eleştirel bir bakış açısı sunar. Modelin temel özellikleri süreç odaklı olması, katılımcılığı ve işbirliğini öngörmesi, yansıtıcı bir yaklaşıma dayanması ve problem çözüme temelli olmasıdır. Döngüsel ve esnek bir süreci içeren bu modelde araştırmacılar (öğretmen, yönetici, vb), öncelikle bir problemi tanımlar, bu problemin çözümünü bağlamında ihtiyaç değerlendirmesi yapar ve bir hipotez ortaya koyarlar. Bu hipotez temelinde bir eylem planı geliştiren araştırmacılar, planı uygular ve yapılan uygulamanın ardından planı hem süreç hem de sonuçları bağlamında değerlendirirler. Yapılan değerlendirmede amaç yapılan uygulamadaki hatalı ya da noksan kısımları belirleyerek araştırmanın amacı ve hipotezi temelinde değişiklik ve iyileştirmeler yapmaktır. Yapılan değişiklik ve iyileştirmeler sonrasında problem tekrar tanımlanır ve aynı eylem döngüsü yinelenir. Katılımcı ve işbirlikçi özelliğiyle bu modelde öğretmenler, eylem araştırma sürecine doğrudan katılır ve karar alma süreçlerinde etkin rol oynarlar. Modelin yansıtıcı yaklaşıma dayanması ise öğretmenlerin kendi

karar ve uygulamalarını sürekli olarak değerlendirmelerini ve iyileştirmenin yollarını aramalarını ifade eder. Gerçek sorunlara yönelik çözümler bulmak amacıyla veri toplama ve analiz etme süreçlerinin işe koşulması ise modelin problem çözme temelli olduğunu gösterir niteliktedir.



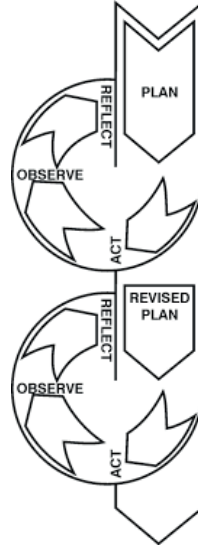
McKernan's Action Research Model (McKernan, 1996: 29)

Şekil-7: McKernan'ın (1996) Eylem Araştırma Modeli

(<https://usnpendbing.wordpress.com/tag/cycle-of-an-action-research/> adresinden 24.02.2025 tarihinde indirilmiştir.)

6.5. Kemmis ve McTaggart'ın Eylem Araştırması Sarmalı

Diğer eylem araştırması modellerinde olduğu gibi Kemmis ve McTaggart (1988) da eylem araştırmasını döngüsel bir süreç olarak ele alır. Sarmal bir süreç olarak betimlenen eylem araştırması planlama, uygulama, gözlemlene ve yansıtma aşamalarından oluşur. Planlama aşamasında öncelikle bir sorun belirlenerek bu sorunun çözümüne yönelik uygulamalar planlanır. İkinci aşamada bu planlar uygulamaya konular ve uygulama esnasında yapılan gözlemler yoluyla veriler toplanır. Yansıtma aşamasında ise, elde edilen verilerin ve yapılan gözlemlerin analizi temelinde, yapılan uygulamalar değerlendirilir, hata ve noksanlıklar belirlenir ve bu bağlamda yeniden planlama yapılarak süreç tekrar başlatılır.



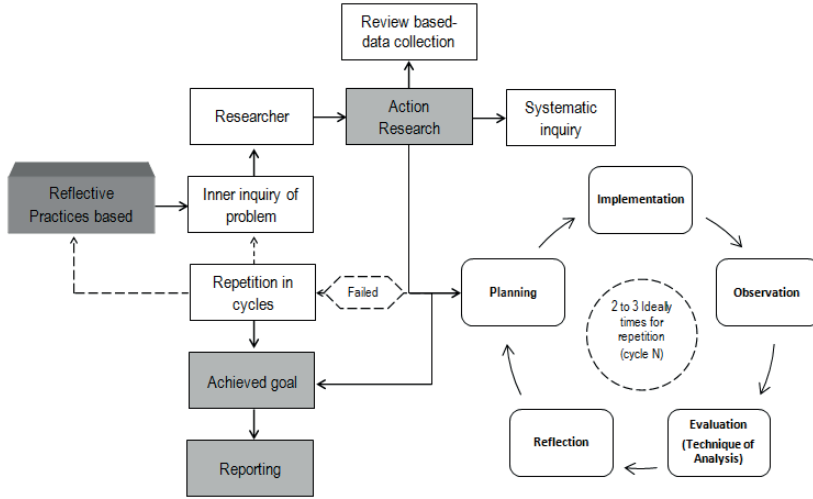
Şekil-8: Kemmis ve McTaggart'ın (1982) Eylem Araştırması Sarmalı

(https://www.researchgate.net/figure/The-Action-Research-Spiral-Kemmis-McTaggart-1982-p-8_fig1_266080987 adresinden 24.02.2025 tarihinde indirilmiştir.)

6.6. Fernandes Arung'un Sınıf Eylem Araştırması Modeli

Fernandes Arung (2014) eylem araştırmasını, eğitimcilerin sınıf ortamlarında karşılaştıkları sorunlara sistematik bir şekilde çözümler geliştirmelerine yönelik bir yaklaşımla ele almış ve sınıf içinde uygulanan eylem araştırmasını döngüsellığı ve sürekliliği üzerinden ele alan bir model geliştirmiştir. Diğer eylem araştırması modellerinde olduğu gibi döngüsel bir süreç içeren bu model temelde dört aşamadan meydana gelir. İlk aşamada öğretmenin sınıf içerisinde karşılaştığı ve çoğunlukla öğrenci davranışları, akademik performans, öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiği ya da öğrenci motivasyon ve katılımı gibi konular ekseninde ortaya çıkan bir problem belirlenir. Ardından, ortaya konan problemin çözümüne yönelik bir takım stratejiler ve buna uygun uygulamalar belirlenir. Eyleme geçme olarak isimlendiren ikinci aşamada planlanan strateji ve uygulamalar hayata geçirilir ve üçüncü aşamada bunların öğrenciler üzerindeki etkileri sınıf içi gözlem, anket, öğrenci geri bildirim, performans analizi, vb yollarla gözlemlenerek kaydedilir. Son aşamada ise elde edilen veriler analiz edilerek uygulanan strateji ve hayata geçirilen uygulamaların problemin çözümü bağlamındaki etkililiği değerlendirilir. Bu noktada, işe koşulan strateji ve uygulamaların amaca ulaşmada etkili olduğu ve problemin çözüldüğü gözlemlendiği takdirde araştırma raporlanır ve sona erdirilir. Ancak problemin çözülmediği

gözlemlenirse, etkili olmadığı görülen strateji ve uygulamalarda değişiklik ve düzenlemeler yapılarak, ya da alternatif strateji ve uygulamalar geliştirilerek, araştırma döngüsü yeniden başlatılır. Bu modelin ayırt edici özelliği özellikle sınıf içi uygulamalara odaklanıyor olmasıdır.



Classroom Action Research Model (Fernandes Arung, 2014)

Şekil-9: Fernandes Arung'un (2014) Sınıf Eylem Araştırması Modeli

(<https://usnpendbing.files.wordpress.com/2015/03/action-research.png> adresinden 24.02.2025 tarihinde indirilmiştir.)

Eylem araştırması, başlangıçta detaylı biçimde tasarlanan ancak araştırma süreci içerisinde ne yönde ilerleyeceği ve ne gibi sonuçlara ulaşılacağı önceden tam olarak kestirilemeyen bir süreçtir. Çünkü eylem araştırması, belirli bir duruma ya da soruna yönelik tasarlanan eylem planının uygulandığı ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi yoluyla gerekirse yeni planların hayata geçirildiği sarmal bir süreçtir. Ayrıca araştırmanın odak noktasını oluşturan durum ya da sorunlar farklı özelliklerde olabileceğinden, her eylem araştırması birebir aynı süreçleri içermeyebilmektedir. Bu sebeple, yukarıda belirtildiği üzere farklı eylem araştırma modellerinden bahsedilse de, temel nitelikleri göz önüne alındığında eylem araştırmasının genel itibarıyla Şekil 10'da sunulan aşamaları içerdiğini söylemek mümkündür.



Şekil 10: Eylem Araştırma Döngüsü

(<https://www.researchgate.net/publication/330878189/figure/fig1/AS:722930115821570@1549371379693/An-action-research-cycle.png> adresinden 24.02.2025 tarihinde indirilmiştir.)

Şekil 10'dan anlaşıldığı üzere eylem araştırmasının başlangıç noktasında bir sorunun fark edilmesi yer almaktadır. Eğitim-öğretim sürecinin herhangi bir noktasında bir sorun ya da iyileştirilmesi gerekli bir durum fark eden araştırmacı, çoğunlukla konunun doğrudan paydaşları ile görüşme, vb yöntemlerle veri toplar ve bu verileri analiz ederek söz konusu sorun ya da durumu net olarak tanımlamaya çalışır. Sorunun açıkça tanımlanmasının ardından araştırmacı, ilgili alan uzmanlarından da destek alarak sorunun çözümüne yönelik bir eylem planı belirler ve bu planı uygulamaya koyar. Eylem planının uygulanması sürecinde araştırmacı, planın ve bu kapsamda hayata geçirilen yeni uygulama ve stratejilerin işleyen ve işlemeyen yönlerini gözlemler, alan notları tutar ve bunları araştırmanın diğer katılımcıları ve alan uzmanlarıyla değerlendirir. Değerlendirme sonucunda, planın işlemediği gözlemlenen noktalara yönelik değişiklikler ve yeni planlamalar yapılarak süreç devam ettirilir. Bu açıdan bakıldığında, aslında değerlendirme aşamasında eğer amaca ulaşılmadığı ve sorunun ortadan kaldırılmadığı sonucuna ulaşırsa, tekrar sürecin yeni sorun ya da durumun tanımlanması aşamasına dönüldüğü ve yeni eylem planları belirlenerek bunların hayata geçirildiği görülebilir. Zaten eylem araştırmasının sarmal bir süreç olma özelliği de bundan kaynaklanmaktadır. Öte yandan, eğer uygulanan plan ve stratejilerin işe yaradığı ve sorunun ortadan kalktığı gözlemlenirse, elde

edilen sonuçlar ilgili eğitim-öğretim sürecinin paydaşlarıyla hem yazılı hem de sözlü olarak paylaşılır.

7. Eylem Araştırması Proje Örnekleri

Alan yazında, çeşitli alanlarda yapılan eylem araştırma örnekleri yer alır. Bu bölümde, dünyanın farklı yerlerinde farklı örneklemlerle gerçekleştirilen dört adet eylem araştırması örnek olarak sunulmaktadır.

7.2. İletişimsel Dil Öğretimine İlişkin Eylem Araştırması Vaka Çalışması (A Case Study of Action Research on Communicative Language Teaching, Cheng, 2015)

Problem ve Amaç

İletişimsel Dil Öğretiminde öğrencilerin motive olmaları, çeşitli etkinliklere aktif olarak katılmaları ve İngilizce iletişim becerilerini geliştirmeleri beklenir. Okulun İngilizce konuşma sınıfı kapasitesini artırmak ve öğrencilerin akıcı bir şekilde İngilizce konuşmasını sağlamak için öğretmen-araştırmacı, İletişimsel Dil Öğretimini bir İngilizce konuşma sınıfına uygulamaya karar verir. Bu 15 haftalık İngilizce konuşma sınıfında, öğrencilerin çoğu utangaç ve sessizdir ve hatta öğrencilerden biri ilk hafta sınıfın ikinci dersini asar. Böyle sorunları çözmek ve sınıfta İletişimsel Dil Öğretimi uygulamasının sonuçlarını görmek için eylem araştırması yapılmaya karar verilir.

Bu nedenle, şu araştırma sorularının cevapları araştırılır: 1. İletişimsel Dil Öğretimini karma bir İngilizce dil sınıfında uygulamanın etkileri nelerdir? 2. İletişimsel Dil Öğretimi sınıfında ana dil kullanılmalı mı? 3. Öğretim yöntemleri değiştirildikten sonra öğrenciler öğrenme tutumlarını geliştiriyor ve aktif öğrenenler oluyorlar mı?

Yöntem ve Süreç

Bu seçmeli konuşma sınıfının testi resmi sınavlara veya final sınavına dâhil edilmediğinden, öğrenme materyali öğretmen tarafından kararlaştırılır ve öğretmen araştırmacısı kendini tanıtmaya, yaşam tarzları, boş zaman, yiyecek ve içecekler, seyahat, kutlamalar, akıllı telefonlar ve tatiller başlıklı 8 konu seçer. İlk hafta öğrencilere öğretim tarihleriyle birlikte bu 8 konuyu içeren bir müfredat verilir. Daha sonra öğrencilere her beş haftada bir konularla ilgili kelime bilgisi, dilbilgisi odağı, rol yapma, dinlediğini anlama ve konuşma etkinliklerini içeren bir bildiri verilir. Haftada iki saatlik konuşma dersi, öğrencilerin devamlılığına, katılımına, sözlü testlerine ve rol oynama özelliklerine göre değerlendirilir.

İlk beş hafta konuşma sınıfında sadece L2 kullanılır. Sorulara cevap vermeleri istenmedikçe öğrencilerin çoğu utangaç ve sessiz kaldığından, öğretmen araştırmacı bu konuyu ele alıp mevcut durumu değiştirmeye çalışır. Öğretmen araştırmacı, bu amaçla bir odak alanını belirleme, veri toplama, verileri analiz edip yorumlama ve bireysel bir eylem planı geliştirmekten oluşan dört aşamalı sürecine başvurur.

Öğretmen araştırmacı, 6. haftada eylem planını uygulayarak öğretim yöntemlerini değiştirir, öğrencilerin tepkisine bağlı olarak bazen ana dili kullanır ve öğrencilerin öğrenmesini motive etmek için resimler ve kısa videolar gibi görsel yardımcıları daha çok işe koşar. 11. haftada, eylem araştırmasının ikinci döngüsü yeniden başlar ve derslerde ana dil müdahalesi ve yeni stratejileri tekrar incelenir. 15. haftada bir oyun okunur ve oynanır.

5. ve 10. haftalarda iki sözlü sınav uygulanır. İlk sözlü sınavda, öğretmen araştırmacı öğrencilerden son dört haftada öğrendiklerini sentezlemelerini ister ve sınıf arkadaşları önünde gösteri konuşması yapar. 10. Haftada gerçekleştirilen ikinci sözlü sınavda öğrencilerden seyahat, yemek pişirme veya Tayvan'daki herhangi bir özel etkinlik veya festivalle ilgili kendi deneyimlerini anlatmaları istenir ve 6. haftadan 9. haftaya kadar bu üç konu işlenir. 15. haftada öğrenciler üç gruba ayrılarak Külkedisi oyununda rol oynamaları istenir ve bir yarışma düzenlenir. Bu noktada bire bir sözlü sınav yerine rol yapma tekniğinin kullanılma sebebi, ekip çalışmasının öğrencilerin kaygısını ve utangaçlığını azaltıp azaltmayacağını ve öğrencilerin etkinliklere aktif olarak katılmalarını sağlayıp sağlamayacağını görmektir. Ardından, İngilizce bilgisi yüksek öğrenciler oyunu yönetmesi ve ihtiyacı olan sınıf arkadaşlarına yardım etmesi için lider olarak atanır. Yarışmanın sıralamasında 1, 2 ve 3 numara için on, yedi ve beş bonus puanı eklenir.

5. haftada 4 boyut ve 18 maddelik ilk anket öğretmen araştırmacı tarafından 5. haftada oluşturulur. Bu ankette öğrencilerin motivasyonu (4 madde), öğrencilerin yalnızca İngilizce öğretimi kullanımına ve L1 kullanılması gerekip gerekmediğine yönelik bakış açıları (3 madde); öğrencilerin sınıfta İletişimsel Dil Öğretimini uygulamaya yönelik bakış açıları (8 madde) ve öğrencilerin dil yeterliliğinin İletişimsel Dil Öğretimi uygulamasını etkileyip etkilemeyeceği (3 madde) konuları sorgulanır.

10. haftada, 5 haftalık eylem araştırmasından sonra, öğrencilerin İletişimsel Dil Öğretimini sınıfta uygulamaya yönelik bakış açılarını keşfetmek için dört boyutlu Likert ölçekli 19 maddelik bir anket uygulanır. Bu ankette öğrencilerin sınıfta İletişimsel Dil Öğretimi uygulamasına (6 madde), ikinci dil ve anadil kullanımına (5 madde); öğrencilerin dil yeterliliklerinin İletişimsel Dil Öğretimini etkileyip etkilemeyeceğine (2

madde), İletişimsel Dil Öğretiminde görsel yardımcılarının faydalı olup olmadığı (2 madde) ve öğrencilerin kişiliklerinin İletişimsel Dil Öğretimi ortamında öğrenmelerini engelleyip engellemeyeceği (1 madde) konularına yönelik görüşleri sorgulanır.

7.3. Karen Yeniden Yerleşim Hikâyesi: Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Mülteci Eğitim Deneyimleri Üzerine Katılımcı Bir Eylem Araştırma Projesi (The Karen Resettlement Story: A Participatory Action Research Project on Refugee Educational Experiences in The United States, Gilhooly & Lee, 2017)

Problem ve Amaç

Eğitim temel bir insan hakkıdır ve mülteci gençlerin sosyal ve duygusal iyi oluşları (Hones, 2014) ile ev sahibi ülkelere uyum sağlamasına yardımcı olmak açısından son derece önemlidir (United Nations High Commissioner for Refugees (2000). Öğretmenler ve okul yöneticileri, mülteci gençlerin ev sahibi ülkeye sosyalleşmesi ve uyum sağlamasına yardımcı olmada merkezi bir role sahiptirler. Ancak maalesef birçok eğitimci mülteci gençlerin ihtiyaçlarını karşılama konusunda için hazırlıksız olabilmektedir (Gilhooly, 2015). Böyle durumlarda ortaya çıkan kültürel yanlış anlamalar genellikle mülteci gençlerin okul kültüründen ve akranlarından daha fazla izole edilmelerine neden olmaktadır. Çalışmanın amacı katılımcı bir eylem araştırması yoluyla Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Karen mülteci öğrencilerinin eğitim deneyimlerinin incelenmesidir. Karenler, 2006 yılında Burma'dan Amerika'ya göç etmiş olan en geniş göçmen grubudur. Yapılan çalışma ile göçmen öğrencilerin deneyimlerinin yine göçmen öğrencilerin bakış açısıyla yorumunu sunulması, böylelikle kültürlerarası anlayışın geliştirilmesi ve göçmen öğrencilerin bazı sorunlarına potansiyel çözümler bulma konusunda paydaşların bir arada çalışmaları hedeflenir.

Yöntem ve Süreç

Geçici koruma altındaki bir topluluğun yaşadığı sorunların belirlenmesinde başvurulacak en iyi kaynak yine o topluluğun kendi üyeleridir (Fals Borda, 2001). Bu görüşten hareketle, araştırmanın katılımcıları arasında yer alan göçmen öğrenciler çalışmada öğrenci-araştırmacı olarak ve araştırmayı tasarlayıp süreci yönlendiren öğretmen ise öğretmen-araştırmacı olarak adlandırılmaktadır. Katılımcı eylem araştırması yönteminde tasarlanan çalışma McIntyre (2008) tarafından ortaya konan şu beş ilke esasında planlanmıştır.

1. *Bir konuyu veya sorunu araştırmak için toplu adanmışlık*: Çalışma, işbirliğine dayalı bir araştırma sürecini kapsar. Bu bağlamda ele

alınacak temaların belirlenmesi ve bunların ele alınma süreçleri katılımcıların ortak çalışmalarıyla gerçekleştirilir.

2. *İncelenen konu hakkında netlik kazanmak için kendi kendine düşünme ve kolektif düşünme arzusu:* Çalışmada gerçekleştirilen grup toplantıları (alan notu diyalogları) kolektif bir süreci temsil ederken, araştırmacıların alan notları kişisel ilgi alanlarıyla ilgili bireysel düşüncelerini yansıtır.
3. *Sorunu belirlemek ve daha iyi anlamak için yerel bilgiye güven duyma:* Çalışmada, kültürel açıdan uygun yöntemlerin kullanılması adına göçmen öğrencilerin topluluğuna ait yerli bir yöntem; Karen tapoetethakot, kullanılır. Karen dilinde samimi sohbet anlamında kullanılan ‘Tapoetethakot’ (Cho, 2011) Karen kültürüne saygılı şekillerde araştırma yürütmenin önemine vurgu yapan bir yaklaşımı temsil eder. Araştırma süreci, aşağıda belirtilen bu yaklaşımın temel ilkelerini esas alır:
 - a. Tüm katılımcılara saygı duyma: Yaşça büyüklere saygılı olunması ve görüşme yapılan her bireye yakın ve samimi davranılması öngörülür. Bu bağlamda, araştırma sürecinde yaşça büyüklere saygılı olma amacıyla önce yetişkinlerle görüşülür. Ayrıca, görüşmelerin başında katılımcılar Karen dilinde ve onların kültürel davranışlarına uygun biçimde iki el ile tokalaşma yoluyla karşılanır.
 - b. Samimi ve karşılıklı gerçekleşen görüşmeler yapma: Samimi ortamda katılımcılarla kişisel hikâyeler paylaşılması önerilir. Süreç boyunca yemek sırası bekleme ya da yemek yeme, müzik çalma ya da dinleme, vb sıradan sosyal etkinlikler esnasında bireylerle samimi sohbetler gerçekleştirilir. Bu sohbetler sırasında herkes okul, yaşam, aile, iş, vs. hakkında hikâyeler anlatır.
 - c. Araştırmanın amaçları konusunda açık, net ve dürüst olma: Araştırma hedeflerinin her iki dilde de açık ve anlaşılır biçimde dile getirilmesi öngörülür. Bu amaçla her iki dilde de hazırlanan aydınlatıcı onam formu katılımcılara dağıtılır ve onayları alınır.
 - d. Hedef topluluğa dâhil olma: Katılımcı olan geçici koruma altındaki öğrencilerin ve ait oldukları topluluğun ihtiyaçlarına yardımcı olunması önerilir. Süreç boyunca katılımcılara ve topluluklarına taşınma, ulaşım, ev kurma, fatura benzeri belgelerin çevrilmesi, vb konularda yardımcı olunur.
 - e. Katılımcıların deneyimlerini ve deneyimsel bilgilerini anlama ve değer onlara verme: Bireysel hikâyeleri dinlenmesi ve bireylerin gösterdikleri başarılarla olduğu kadar anlattıkları bu hikâyelere

de saygı gösterilmesi önerilir. Araştırma sürecinde katılımcıların müzik çalma, avlanma, balık tutma, kasaplık, bahçecilik, din, spor vb. konularda videoları hazırlanır.

- f. Sözlü gelenek ve hikâye anlatıcılığını tanıma ve kullanma: Yaşça büyük olanların anlatacakları hikâyelerin dinlenmesi önerilir. Araştırma sürecinde yaşlıların anlatılarını içeren videolar kaydedilir ve yol göstermeleri için yaşlıların fikirleri alınır.
 - g. Araştırmanın katılımcılarını aile esaslı belirleme: Araştırma katılımcılarının akraba ve tanıdıklar arasından seçilir.
4. *İlgili kişilere faydalı bir çözüm sağlamak amacıyla bireysel ve/veya toplu eylemde bulunma*: Öğretmen-araştırmacı, göçmen statüsündeki öğrenci-araştırmacılara mezun olmalarına yardımcı olunması için devlet yetkililerine “bir şeyler yapmaları” yönünde isteklerini dile getiren mektuplar yazmalarını önerir. Öğrenci-araştırmacılar bu mektupları sürekli biçimde yazmaya devam ederler.
 5. *Araştırma sürecinin planlanması, uygulanması ve yaygınlaştırılmasında araştırmacılar ve katılımcılar arasında işbirliği kurulması*: Öğretmen-araştırmacı ve öğrenci-araştırmacılar araştırma sürecinin tüm aşamalarında birlikte çalışır. Örneğin; öğrenci-araştırmacılar anketlerin tasarlanması ve dağıtılmasında, katılımcılara erişimde, görüşmelerde ve verilerin analizinde kritik öneme sahiptirler.

Nitel araştırma yönteminde tasarlanan araştırmada veri toplama araçları olarak katılımcılar, aileleri ve öğretmenleriyle gerçekleştirilen yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ve samimi sohbetlerle katılımcı gözlemleri ve mektup ya da çizimlerden faydalanılır. Görüşmeler ve katılımcı gözlemleri video ve ses olarak kaydedilir ve yazıya dökülür. Çalışma, aşağıda açıklanan beş aşamada gerçekleştirilir:

- **Aşama 1- Dostça ilişkiler kurma**: Aynı zamanda katılımcıların öğretmeni olan öğretmen-araştırmacı, ilk 6-8 haftalık süre boyunca araştırmanın katılımcısı olmasını hedeflediği öğrencilerle arasında samimi ve dostça ilişkiler oluşturmaya çalışır. Öğretmen-araştırmacı, söz konusu öğrencilerle İngilizce çalışır ve ev ödevlerini gözden geçirmek, gayri resmi sohbetler yapmak, onlarla basketbol gibi çeşitli oyunlar oynamak, vb etkinlikler yoluyla onlarla birlikte vakit geçirmeye çalışır. Ayrıca, öğrencilerin topluluklarında da aktif olmaya çalışan öğretmen-araştırmacı, bunun için sosyal hizmetlerle ilişkili konularda onlara rehberlik etmeye ve destek olmaya çalışarak, topluluk tarafından kabul edilen bir birey olmaya çabalar. Bu amaca ulaşıldığı noktada öğretmen-

araştırmacı, öğrencilere ve topluluğa ortak bir proje yapmayı önerir. Teklifin kabul edilmesiyle Amerika'da yaşayan Karenler üzerine bir belgesel videosunun çekilmesi kararlaştırılır ve bunun için ilgili resmi makamlardan gerekli izinler alınır.

- *Aşama 2- Pilot Çalışma:* Öğretmen-araştırmacı, artık çalışmanın öğrenci-araştırmacıları olan öğrencileri, ailelerini ve toplumlarını ilgilendiren bazı konuları araştırmaya başlar. Bu bağlamda ilk olarak “Yeniden yerleşim sonrası eğitim gerçekleriyle başa çıkarken Karen topluluklarının sorunları ve endişeleri nelerdir?” sorusuna cevap aranır. Aynı zamanda öğrenci-araştırmacıların öğretmenliğini de yapan öğretmen-araştırmacının şahsen merak ettiği araştırma sorusu ise “Böyle bir katılımcı eylem araştırması projesi katılımcı öğrencilerin toplulukları hakkındaki kritik farkındalıklarını nasıl etkileyebilir?” sorusudur. Bu aşamada, yukarıda bahsedilen Tapoetethakot yaklaşımının öncelendiği esaslar temelinde bir görüşme protokolü oluşturulur ve anketler hazırlanır. Ayrıca, öğretmen-araştırmacı video kamera ve fotoğraf makinesi kullanımında kendisini yetiştirmeye çalışır ve katılımcı öğrencilerin arkadaş ve aile ağına dayalı bir araştırma gezisi planlamaya başlar. Aynı bölgede bulunan Karen topluluğu ile pilot çalışma yürütülür. İlk olarak okuldaki Karen öğrenci gruplarıyla görüşmeler yapılır ve araştırma konusunda görüşleri ve önerileri alınır. Daha sonra, bölgede yaşayan sekiz yetişkin akraba ile grup ve bireysel görüşmeler yapılır. Ayrıca, Karen katılımcılarının sorulara tepkilerini ölçmek için anketler uygulanmaya başlanır. Yapılan tüm bu pilot çalışmalar sonucunda, görüşme ve anket sorularında değişiklik ve düzenlemeler yapılarak biri yetişkinler diğeri de gençler için olmak üzere iki ayrı anketin son hali hazırlanır.
- *Aşama 3- Gezi:* Bu aşama, araştırmanın katılımcı eylem araştırması bileşenini temsil eder. Gezinin tüm planlamaları ve bütçelendirilmesi, öğretmen-araştırmacı ve öğrenci-araştırmacıların ortak çalışması ile yapılır. Süreç boyunca her gün öğrenci-araştırmacıların aileleri ve arkadaşları ziyaret edilirken, akşamları da öğretmen-araştırmacı ve öğrenci-araştırmacılar tarafından o günkü araştırmanın değerlendirilmesi yapılır ve ertesi günkü program gözden geçirilir. Öğrenci-araştırmacıların her birinde bir fotoğraf makinesi ya da video kamera bulunur ve istediklerini çekip fotoğraflamalarına izin verilir. Ayrıca piknik, akşam yemeği, Karen dil dersleri ve bir futbol turnuvası gibi yerel etkinliklere katılmaya çalışılır. Bu etkinlikler, insanlarla toplulukları ve yeniden yerleşim deneyimleri hakkında samimi konuşma fırsatları sağladıkları için oldukça önemli görülmektedirler.

Öğretmen-araştırmacı bu etkinlikler sonrasında izlenimlerini ve sorularını saha notlarına kaydeder ve bunlar akşamları gerçekleştirilen sohbetlerde öğrenci-araştırmacılarla birlikte ele alınırlar. Bu sohbetler, fikirlerin ve yorumların paylaşılması, tartışılması ve geliştirilmesi açısından çok önemlidir. Öğretmen-araştırmacı, ileride veri analizinde faydalanmak üzere bu sohbetlerde elde edilen bulguları listeler.

- **Aşama 4- Verilen Düzenlenmesi ve Analizi:** İki haftalık gezi sırasında 44 genç ve 50 yetişkine anket uygulanır. Ayrıca anket katılımcıları arasında 34 genç ve 30 yetişkin ile görüşmeler yapılarak 100 saatten fazla video kamera görüntüsü kaydedilir. Yaklaşık 5 aylık süre boyunca öğretmen-araştırmacı ve öğrenci-araştırmacılar verileri düzenlemek, tartışmak ve kodlamak için haftada üç kez bir araya gelirler. Öğrenci-araştırmacılar Karen dilinde yapılan röportajları tercüme ederken, öğretmen-araştırmacı ise tüm videoları inceler, önemli röportajları yazıya döker ve en önemli olduğuna karar verdikleri temalara göre kodlamaları yapar. Örneğin; öğrenci-araştırmacıların sık dile getirdikleri ‘zorbalık’ konusuyla ilişkili olduğu kavga, ırkçılık ve öfke gibi konular için tüm transkriptleri inceler ve bunları daha geniş bir zorbalık teması altında toplar.
- **Aşama 5- Eylem:** Son aşama, her katılımcının öğrendiklerinin birbirine entegre edilmesini ve çeşitli yeniden yerleşim sorunlarını çözmek için harekete geçilmesini kapsar. Her katılımcı eyleme kendi tercih ettiği biçimde geçer. Örneğin; bir öğrenci-araştırmacı öğrendiklerini akranları, aile üyeleri ve yeni gelen göçmenlerle aktif biçimde paylaşır. Öğretmen-araştırmacı ve öğrenci-araştırmacılar, birlikte elde ettikleri bulgular temelinde belirledikleri önemli konu ve sorunları son toplantılarında bir liste halinde yazıya döker ve bunlara ilişkin olası çözümleri tablo halinde ortaya koyarlar. Bu yapılırken, özellikle öğrenci-araştırmacılarla yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular yazıya dökülerek, söz konusu konu ve sorunların önemi de gerçekleştirilmiş olur.

7.3. İsveç’e Yeni Gelen Göçmen Öğrencilerin Okullaşmasında Okul Müdürünün Liderliğinin Anahtar Rolü (The Key Role of the School Principal’s Leadership in the Schooling of Newly Arrived Immigrant Pupils in Sweden, Lahdenperä, Gustavsson, Lundgren & von Schantz Lundgren, 2016)

Problem ve Amaç

İçinde yaşadığımız dünya, savaşlar, çatışmalar ve sosyal huzursuzluklarla dolu, kararsız bir dünyadır. Sonuç olarak, sayıları giderek artan mülteciler,

dışarı çıkıp başka bir yerde yeni bir yuva ve yeni bir yaşam aramaya zorlanmaktalar. Artan göçler nedeniyle 2014 sonunda nüfusunun %21'nin yabancı kökenli olduğu ifade edilen İsveç'te (Statistiska Centralbyrån, 2015) göçmen öğrenciler, okulları başa çıkmakta zorlandıkları büyük zorluklar, ikilemler ve sorunlarla karşı karşıya kalacak şekilde etkiler. Bu öğrencilerin farklı eğitim geçmişleri ve hem kendilerinin hem de ebeveynlerinin sınırlı İsveç dili becerilerine sahip olmaları söz konusu zorluklardan bir tanesidir. Diğer bir sorun misafiri oldukları toplumun nasıl işlediğine ilişkin bilgi ve deneyimlerinin önemli ölçüde sınırlı olması ve bunun okuldaki öğrenmelerini eski öğrenme deneyimleri ile ilişkilendirmelerini zorlaştırmasıdır. Ayrıca, bu tür öğrencilerin bir kısmı çok az veya yetersiz eğitim almıştır. Bu sorunlar, okul liderlerinin yeni pedagojik çerçeve ve okul çalışanlarının bu konulara ilişkin yeni beceriler ve yeterlilikler geliştirmesini sağlayacak koşullar geliştirmelerini gerektirir.

Amaç ve sonuç odaklı olduğu belirtilen İsveç okul sistemi, ulusal yönergeler dâhilinde olmak kaydıyla, okul, müdür, öğretmen ve diğer personele yerel koşullara ve gereksinimlere göre bir organizasyon ve pedagoji geliştirmeleri için yerel düzeyde hem sorumluluk yükler hem de fırsatlar sağlar. 2013 yılında İsveç hükümeti göçmen öğrencilerin okul sistemiyle uyumları için harekete geçer ve bunun için Ulusal Eğitim Ajansı'na (Skolverket) bu öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik önlemleri belirleyip uygulama görevi verilir. Görev, aynı zamanda tüm tür ve düzeylerdeki okulların öğretmenleri ve müdürleri için mesleki gelişim çalışmalarını da içermektedir. İsveç Okulları Müfettişliği, öncelikle aşağıdaki soruları kullanarak çeşitli okulların göçmen öğrencilerle ilişkili konu ve sorunları nasıl ele aldıklarını inceler (Skolinspektionen, 2014):

1. Öğretim, yeni gelen öğrencilerin ihtiyaçları ve geçmişleri göz önünde bulundurularak planlanıyor, yürütülüyor ve uyarlanıyor mu?
2. Okul, öğrencilerin kendi yetenek, motivasyon ve etkilerine sahip olduklarına güvenen bir işleyişle mi çalışıyor?

Elde edilen sonuçlar, okullar arasında büyük farklılıklar olduğunu ortaya koyar niteliktedir. Başarının temelinin paydaşlar arasında fikir birliği olduğunu ileri süren İsveç Okulları Müfettişliği, bir okuldaki tüm personelin sorumluluğu üstlenmesi ve tüm öğretmenlerin yeni gelen göçmen öğrencilerin eğitimi için gerekli beceri ve yeterliliklere sahip olması gerektiğini savunur.

Kültürlerarası öğretimin önemli bir unsurunun, kişinin kendi yetiştirilme tarzına ve deneyimlerine, gruba aidiyet duygusuna ve kültürel değerlerine

dayanan öğrenme ve gelişimin önündeki engelleri ve direnci ortadan kaldırmaya yönelik çalışma (Lahdenperä, 2009) olduğundan hareketle, 2013 sonbaharının başları ile 2014 sonbaharı sonları arasında gerçekleştirilen “Yeni Gelen Göçmen Öğrencilerin Eğitimi” projesi başlatılır. Projeye, farklı coğrafi ve nüfus yapılarına ve yeni gelen öğrencilerle farklı deneyime sahip dört belediye birer okul ile dâhil edilir. Bu okullarda, araştırma grubu, müdürler için bir araştırma merkezi ve tüm okul personeli için dersler yoluyla mesleki gelişim çalışmaları gerçekleştirilir. Ayrıca, projenin yürütülmesinde görev verilen çeşitli üniversitelerin işbirliğiyle Ulusal Okul Liderliği Eğitimi programı düzenlenir.

“Yeni Gelen Öğrencilerin Eğitimi” projesinin temelini, müdürlerin ve öğretmenlerin örgütün ve eğitimi şekillendirilmesi noktasında test edilmiş eski yöntemlerin göçmen öğrenciler söz konusu olduğunda iş yaramadıklarını gözlemlenmeleri ve bu bağlamda zorluklarla karşılaşmaları oluşturur. Bu anlamda projedeki temel hedef, göçmen öğrenciler için okullaşmayı ve uyumu (bütünleşmeyi) iyileştirmek amacıyla örgütsel ve eğitimsel gelişimi gerçekleştirmek ve okulun yeni gelen öğrencilerin dil, okuma, yazma ve bilgi gelişimi için en iyi koşulları nasıl sağlayabileceğine ilişkin daha fazla bilgi ve anlayış geliştirilmesi de bir diğer amaç olarak belirlenmiştir. Projenin belirlenen hedefler doğrultusunda ortaya koyduğu içerik ve yönelim aşağıdaki ifade ile özetlenir:

- Okul liderinin hem yeni gelen hem de ana dili İsveççe olmayan öğrenciler için iyi bir dil, okuma, yazma ve bilgi geliştirmeleri için en iyi organizasyonu ve koşulları nasıl sağlayabileceği konusunda bilgi ve anlayışının artırılması.

Yöntem ve Süreç

Etkileşimli bir eylem araştırması olarak tasarlanan proje, yöntem olarak araştırma çemberlerinden faydalanır ve eğitimciler/araştırmacılar için bir planlama ve geliştirme toplantısı ile başlar. Etkileşimli bileşen, çeşitli faaliyetlerin uyumunu (bütünleşmesini) ve bunların tüm personele sunumunu içerir. Projenin bileşenlerini araştırma çemberleri, düşünce kuruluşu, dersler ve seminerler ile bir araştırma takımı oluşturur.

Araştırma Çemberleri ve Düşünce Kuruluşu (Think Tank)

Araştırma çemberi, katılımcı odaklı eylem araştırması içinde bir araştırma aracı olarak görülür ve araştırmacılar (akademisyenler) ile uygulayıcılar arasında eşit işbirliğine yönelik bir yaklaşımı öngörür (Holmstrand & Härnsten, 2003). Mesleki ve kolektif öğrenmenin bir biçimi olarak öğretimin bilimsel bir temele ve kanıtlanmış deneyime sahip olduğu okullar

için çok uygun kabul edilen araştırma çemberinin amacı, katılımcıların günlük yaşamlarından gelen soruları veya sorunları farklı bakış açılarından ortaya konmasını sağlamaktır. Bu bağlamda her okul, göçmen öğrencilerle çalışan altı ila sekiz kişilik bir ekip oluşturur ve ekipler ayda bir kez müdürleri ile birlikte araştırma çemberlerine katılırlar. Her araştırma çemberinin iki farklı üniversiteden bir ya da iki lideri vardır. Bu araştırma çemberi liderleri, katılımcılar örgütsel ve eğitimsel gelişim alanları, iyi uygulamalar ve göçmen öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları öğretim sorunları ile ilgili çalışmalarını gerçekleştirirken uzmanlık bilgileriyle katkı sağlar ve çalışmayı yönlendirirler. Toplantılar arasında geçen sürelerde çeşitli kitap ve materyalleri okurlar katılımcılar, bir sonraki araştırma çemberi toplantısında bu kitap ve materyaller üzerine tartışırlar. Elde edilen bilgiler daha sonra okulun iyileştirilmesi amacıyla uygulama bağlamında test edilirler. Araştırma çemberlerinde yer alan okul yöneticilerinin aynı zamanda bir düşünce kuruluşuna katılmalarına da fırsat tanınır. Düşünce kuruluşu, yansıtmaya ve öğrenmeye odaklanan bir araştırma çemberi biçimi olarak görülebilir.

Tanım itibarıyla düşünce kuruluşu, liderlerin katılımcıları kendi algı, değer ve yetkinliklerini analiz etmeye ve incelemeye yönlendirdikleri yerler olarak betimlenirler. Birlikte üretim esaslı öğrenmeyi hedefleyen düşünce kuruluşu, katılımcıların sosyal dünyalarında keşfettikleri sezgi, anlayış ve fırsatların yaratılması, daha fazla nasıl öğrenilebileceğinin öğrenilmesi ve harekete geçmenin yeni yollarını nasıl bulunacağına öğrenilmesi konularında katılımcıları destekleyerek bir etkileşimli öğrenme sürecinin gerçekleşmesini sağlar (Elden ve Levin, 1991). Bu bağlamda, müdürlerin düşünce kuruluşuna katılmalarının sağlanmasıyla diğer okul yönetimi figürleriyle birlikte müdürlerin lider olarak rolleri ve göçmen öğrencilerin karşılaştığı zorluklar üzerine düşünmeleri için bir ortam oluşturulması amaçlanır. Bir diğer amaç ise okul yönetimini de sürece dâhil etmek ve okullardaki günlük hayat ile bağlantı kurmaktır.

Dersler ve Seminerler

Dört okuldaki tüm personel ve müdürlerin, projeyi tanıtmaya ve projenin ilgili olduğu konulara yönelik anlayışı artırmaya hizmet eden derslere katılımı sağlanır. Derslerin başlıkları şöyledir: ‘Kültürlerarası Eğitim’, ‘Kapsayıcı Yaklaşım Yönelik Okul Kültürü’ ve ‘Yeni Gelen (Göçmen) Öğrenciler İçin Eğitim Liderliği’. Aynı zamanda ‘Çokdilli Gelişim’, ‘Yazı Dili Gelişimi ve Çok Dillilik’ ve ‘Çokdillilik ve Öğrenme’ adında üç tane de video dersi söz konusudur. Okul müdürleri, kendi okullarında bu eğitimlerin organize edilmesinden sorumludurlar. İlgili okuldaki araştırma katılımcılarının meslektaşlarının, öğretim görevlileri ve araştırma çemberi tarafından verilen

derslere ve sunumlara katılımları sağlanır. Sonuçlar iki bölgesel konferansta yeni gelen göçmen öğrencilerle profesyonel düzeyde bir şekilde ilişkili olan paydaşlara da sunulur. Ayrıca bir kapanış seminerinde, araştırmancının çemberlerinin katılımcıları deneyimlerini birbirlerine sunarlar.

Araştırma Takımı

Araştırma çemberlerini ve düşünce kuruluşunu yöneten araştırma takımı, kültürlerarası alanla ilişkin derin bilgi sahibi beş araştırmacıdan oluşur ve bunların dördü önceden bizzat araştırma çemberi deneyimi yaşamış kişilerdir. Araştırma odağı olarak kültürlerarası eğitim ve kültürlerarası liderliğe sahip bir profesör olan araştırmacılarından biri, bilimsel lider olarak görev yapar. Ayrıca, İsveççeyi ikinci dil olarak konuşan bir profesör de uzmanlık bilgisi ve deneyimiyle derslerin planlanması ve gerçekleştirilmesi sürecinde yer alır. Bir idari proje lideri de toplantı yerleri, seyahat düzenlemeleri ve diğer rezervasyonlar gibi pratik ayrıntıları organize ederek ve Ulusal Eğitim Ajansı ile iletişimi sürdürerek “kolaylaştırıcı” bir rol alır. Araştırma takımı, bilimsel lider yönetiminde karşılıklı planlama, tartışma ve fikir alışverişi, deneyim paylaşımı, teorik uzmanlaşma ve meta-rehberlik için gerekli kabul edilen dört toplantı gerçekleştirir.

Kültürlerarası bir öğrenme ortamı yaratma hedefine ulaşmak için araştırma çemberleri, konferanslar, düşünce kuruluşları ve araştırmacı toplantıları gibi farklı proje unsurları sinerji etkilerine ve sürekli kalite gelişimine yönelik görüşlere izin verecek şekilde koordine edilmelidir. Bu şekilde, araştırmacılar ve uygulayıcılar arasındaki işbirliği sayesinde eğitim ortamlarında ve ileriki araştırmalarda faydalanılacak yeni bilgi ve anlayışlar geliştirilir. Ayrıca, öğretmenlere ve diğer okul personeline geçici koruma statüsünde bulunan öğrencilerin okullaşmasıyla ilgili işbirliğini ve bunlara yönelik öğretimi geliştirmek için meslektaş öğrenme süreçlerinde bir araya gelme fırsatları tanınır. Bu tarz bir projenin sağlayacağı bir diğer fayda ise okul müdürünün sürekli olarak kültürlerarası bir organizasyon kültürü geliştirme arayışına dayanan aktif pedagojik ve kültürlerarası liderliğini gerçekleştirme potansiyelidir.

7.4. Kültürel Çeşitlilik ve Kapsayıcılık İçin Öğretmen Eğitimi: Bir Eylem Araştırması Vaka Çalışması (Teacher Education for Cultural Diversity and Inclusion: An Action Research Case-Study, Pacheco & Freire, 2016)

Problem ve Amaç

Portekiz, göçmenler ve mülteciler nedeniyle eğitim politikalarında, okulda, müfredatta ve öğretmen eğitiminde zorunlu ve acil değişiklikler yapmak

durumunda kalır. Eğitim politikaları, çeşitli göçmen ve mülteci öğrencilerin öğrenime dâhil edilmesi ve uyumlarının sağlanması yönünde yeniden uyarlanması çalışmalarına önem atfedilir. Ancak bu noktada “Öğretmenler ve okullar, farklı diller konuşan ve farklı kültürel altyapılardan gelen öğrencilere eğitim-öğretim vermeye hazır mı?” sorusu ortaya atılır. Bu bağlamda, geçici koruma altındaki öğrencilere eşit fırsatlar sunmak ve öğretmenleri kültürel çeşitlilik ve sosyal adalet konularında hazırlıklı hale getirmek uluslararası bir ihtiyaç olarak görülmektedir (Gay, 2010). Öğretmenlerin değişim ajanı rolleri göz önüne alındığında, öğretmen eğitiminde çok kültürlü eğitime yönelik bir yaklaşımı işe koşmanın önemi anlaşılmaktadır. Çünkü ancak bu şekilde öğretmenler eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir, sosyolojik ve eğitimsel olaylar arasındaki yakın ilişkinin farkında olabilir ve farklı kültürlerden öğrencilere verilen eğitim-öğretim süreçlerine uygun tutum ve mesleki bilgileri kazanabilirler (Diaz-Aguado, 2000).

Çalışma, öğretmenlerin kültürel çeşitlilik hakkındaki bakış açıları ile okulun bu çeşitliliğe verdiği eğitim tepkilerini belirlemeyi ve bu kültürel çeşitlilik bağlamında öğretmen eğitimi ile mesleki gelişime yönelik eylem araştırmasından kaynaklı süreçler ve değişimler hakkında bilgiler elde etmeyi amaçlamaktadır. Bu anlamda, şu araştırma sorusuna cevap aranır:

- İşbirliğine dayalı eylem araştırması yoluyla gerçekleştirilen bir eğitim süreci, katılan öğretmenlerin kültürel çeşitlilik içeren eğitim ve öğretime ilişkin anlayışlarında nasıl değişikliklere yol açar? Bu eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile öğrencilerin gelişimleri üzerine ne gibi yansımaları söz konusu olabilir?

Yöntem ve Süreç

Önemli bir göçmen nüfusa sahip bir devlet ortaokulunda gerçekleştirilen araştırmanın odak noktasını, göçmen öğrencilerle 2. ve 3. Nesil göçmen ailelerin eğitim-öğretime dâhil edilmesi bağlamında öğretmen eğitimi ve mesleki gelişimi oluşturmaktadır. Araştırma, teşhis ve planlama ile müdahale olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilir. İlk aşama öğretmenlerle görüşmeleri, katılımcı gözlemi yoluyla elde edilen alan notlarını ve okulun örgütsel ve pedagojik doküman analizini içermektedir. Bu aşamada, öğrencilerin kültürel çeşitliliğinin getirdiği zorluklara yönelik öğretmen bakış açıları ile okulun ortaya koyduğu tepkilerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Teşhis aşamasının ardından araştırma, yansıtma ve eylem döngüsü esasında işbirliğine dayalı bir eylem araştırma projesi hazırlanır. Yeni pedagojik uygulamaların ve öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe yönelik yansıtıcı tutumlarının geliştirilmesine katkıda bulunmayı amaçlayan bu

aşama, eğitim süreci ve pedagojik uygulamalarına yönelik öğretmenlerin eylem araştırmalarını içermektedir.

Eylem Araştırmasına Yönelik Eğitim Süreci

Eylem araştırmasına yönelik eğitim sürecinin çalışma grubunu gönüllülük esasında belirlenen farklı alanlardan 14 öğretmenden oluşur. İşbirliğine dayalı eylem araştırma-eğitim süreci, farklı kültürel altyapılardan gelen ana dili farklı öğrencilerin öğretimine ilişkin hizmet içi öğretmen yetiştirme ihtiyaçları ile konuyla ilgili alan yazın taraması esasında tasarlanır. Bu nedenle, işbirliğine dayalı eylem araştırması eğitim projesi, birbirini tamamlayan iki eylem planını kapsar:

- Farklı kültürlerin bir arada bulunduğu sınıf ortamlarında etkili bir şekilde çalışabilmeleri için öğretmenlerin farklı kültürler hakkında bilgi edinimleri, farkındalıklarının artırılması ve önyargılarının belirlenip ortadan kaldırılması yoluyla öğretmenlerin kültürel kabul ve vicdanlarının geliştirilmesi hedeflenir.
- Ortak karar verme yoluyla kültürel olarak ilgili pedagojinin ve kültüre duyarlı öğretimin strateji ve yöntemlerinin teşvik edilmesi hedeflenir.

Kaynakça

- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational action research*, 1(1), 7-24.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2000). *Teachers investigate their work: An introduction to methods of action research*. Routledge: New York.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Journal of Computer and Education Research*, 1(2), 65-89. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/174005> adresinden 05 Temmuz 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: *Pegem Akademi*, 1-368.
- Chein, I., Cook, S.W. and Harding, J. (1982), "The field of action research", in Kemmis, S. and McTaggart, R. (Eds), *The Action Research Reader*, Deakin University Press, Geelong.
- Cheng, W. W. (2015). A case study of action research on communicative language teaching. *Journal of Interdisciplinary Mathematics*, 18(6), 705-717.
- Cho, V. (2011). Searching for home: Explorations in new media and the Burmese diaspora in New Zealand. *Pacific Journalism Review*, 17(1), 194-209.
- Costello, P.J.M. (2007). *Action research*. Continuum Books: London.
- Craig, D. V. (2009). *Action research essentials*. San Francisco: Jossey Bass.
- Díaz-Aguado, J. (2000). Educação intercultural e aprendizagem cooperativa (Kültürlerarası eğitim ve işbirliğine dayalı öğrenme). Porto: Porto Editora.
- Ebbutt, D. (1985). Educational action research: some general concerns and specific quibbles. *Issues in educational research: Qualitative methods*, 7(2), 152-174.
- Elden, M., & Levin, M. (1991). Cogenerative Learning. Bringing Participation Interaction Research. In W. F. Whyte (Ed.), *Participatory Action Research* (pp. 127-142). Newbury Park, CA: Sage Publications
- Elliott, J. (1987). Educational theory, practical philosophy and action research. *British journal of educational studies*, 35(2), 149-169.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.
- Fals Borda, O. (2001). Participatory (action) research in social theory: Origins and challenges. In P. Reason, & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 27-31). London, UK: Sage.
- Ferrance, E. (2000). *Action research: themes in education*. USA: Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1993). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Meteksan Matbaacılık.

- Frideres, J. S. (1992). Participatory Research: An Illusionary Perspective. Frideres J. S., (ed) içinde (s. 1-13). *A World of Communities: Participatory Research Perspectives*. York, Ontario: Caputus University Publications.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd Edition). New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Gilhooly, D. J. (2015). Lessons learned: Insights into one teacher's experience working with Karen refugee students in the United States. *Journal of Southeast Asian American Education and Advancement*, 10(1), 2.
- Gilhooly, D., & Lee, E. (2017). The Karen resettlement story: A participatory action research project on refugee educational experiences in the United States. *Action Research*, 15(2), 132-160.
- Glanz, J. (1999). A primer on action research for the school administrator, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 72, (5), 301-304. Erişim Tarihi: 19 Şubat 2012, <http://www.tandfonline.com/loi/vtch20>
- Greenwood J. D. & Levin, M. (2007). *Introduction to action research: social research for social change*. (2. edition). USA: Sage Publications.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. ve Rönnerman, K. (2015) *Leading Practice Development: Voices from the Middle. Professional Development in Education*, 41(3), 508-526, DOI: 10.1080/19415257.2014.924985.
- Grundy, S. (1982). Three modes of action research. *Curriculum perspectives*, 2(3), 23-34.
- Grundy, S. (1990). Three models of action research. In S. Kemmis and R. McTaggart (Eds.) *The action research reader*, 3rd Edition. Geelong: Deakin University Press, 353-364. Reprinted from Grundy, S. (1982), Three models of action research. *Curriculum Perspectives*, 2(3), 23-34.
- Grundy, S., (1987) *Curriculum: Product or Praxis* London: The Falmer Press
- Holmstrand, L. & Härnsten, G. (2003). Förutsättningar för forsknings-cirkel i skolan: En kritisk granskning (Okullardaki araştırma çevreleri için ön koşullar: Eleştirel bir inceleme). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Holter, I. M. and Schwartz-Barcott, D. (1993). Action research: what is it? How has it been used and how can it be used in nursing? *Journal of Advanced Nursing*, 18(2), 298-304.
- Holter, I.M., & Schwartz-Barcott, D. (1993). Action research: what is it? How has it been used and how can it be used in nursing?. *Journal of advanced nursing*, 18(2), 298-304. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18020298.x>
- Holter, I.M., and Schwartz - Barcott, D. (1993). Action Research: What is it? How has it been used and how can it be used in nursing? *Journal of Advanced Nursing* 1993:128; 298-304. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18020298.x>

- Holter, I.M., and Schwartz - Barcott, D. (1993). *Action Research: What is it? How has it been used and how can it be used in nursing?* Journal of Advanced Nursing 1993:128; 298-304
- Hones, D. F. (Ed.). (2014). American dreams, global visions: Dialogic teacher research with refugee and immigrant families. New York: Routledge.
- Hookey, M. (2002). Professional development. The new handbook of music teaching and learning, 887-904. New York: Oxford University Press.
- Kane, R. G., & Chimwayange, C. (2014). Teacher action research and student voice: Making sense of learning in secondary school. *Action Research*, 12(1), 52-77.
- Kemmis, S. (2007). Action research. In Martyn Hammersley (Ed.), *Educational Research and Evidence-based Practice* (p.167-180). SAGE Publications, ISBN: 144622726X, 9781446227268, Erişim tarihi 08 Temmuz 2021, http://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=OwWlv-3MPnL8C&oi=fnd&pg=PA167&dq=kemmis,+1988&ots=fc0N-GsbFpT&sig=1P6yY3vmZUMfxgGIUXPG4_sevk#v=onepage&q=kemmis%2C%201988&f=false
- Kemmis, S. ve McTaggart, R. (1990). *The action research planner*. Deakin University.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 425-433.
- Lahdenperä, P. (2009). How to Develop an Intercultural School: Experiences from Sweden. In M. T. Talib, J. Loima, H. Paavola, & S. Patrikainen (Eds.), *Dialogs on Diversity and Global Education* (pp. 107-122). Frankfurt am Main: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Lahdenperä, P., Gustavsson, H. O., Lundgren, M., & von Schantz Lundgren, I. (2016). The key role of the school principal's leadership in the schooling of newly arrived immigrant pupils in Sweden: Experiences from an interactive action research project. *Open Journal of Leadership*, 5(1), 20-30.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research*. (4th edition). USA: Sage Publications, Inc.
- Masters, J. (1995) 'The History of Action Research' in I. Hughes (ed) *Action Research Electronic Reader*, The University of Sydney, on-line <http://www.bchs.cchs.usyd.edu.au/arow/Reader/rmasters.htm>
- McCutcheon, G. and Jung, B. (1990). Alternative perspectives on action research. *Theory into Practice*, XXIX(3), 144-151.
- McCutcheon, G., & Jung, B. (1990). Alternative perspectives on action research. *Theory into practice*, 29(3), 144-151. <https://doi.org/10.1080/00405849009543447>

- McIntyre, A. (2008). *Participatory action research*. Los Angeles, CA: Sage.
- McKernan, J. (1991). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner* (pp. 15-34). NY: St. Martin's Press Inc.
- McKernan, J. (1991). *Curriculum action research: a handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.
- McKernan, J., (1991). *Curriculum Action Research. A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner* London: Kogan Page.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mills, G. E. (2003). *Action Research: A guide for the teacher researcher*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Morrison, K., Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Research Methods in Education* (5th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203224342>
- NASSP (2007). *Changed Role—Preparing for The Future, Changing Role of the Middle Level and High School Leader: Learning from the Past—Preparing for the Future*, National Association of Secondary School Principals, 61-63.
- Norton, L.S. (2009). *Action research in teaching and learning: a practical guide to conducting pedagogical research in universities*. (1. edition). New York: Routledge.
- O'Brien, R. (2001). An overview of the methodological approach of action research. R. Richardson (Editör). *Theory and Practice of Action Research*. Erişim Tarihi: 20 Nisan 2010, <http://www.web.net/~robrien/papers/ar-final.html>.
- Pacheco, I., & Freire, I. (2016). *Teacher education for cultural diversity and inclusion: An action research case-study*. In *2016 AERA Annual Meeting*. AERA.
- Pacheco, I., & Freire, I. (2016). *Teacher education for cultural diversity and inclusion: An action research case-study*. In *2016 AERA Annual Meeting*. AERA.
- Pålshaugen, Ø. (2006). Dilemmas of action research – an introduction. *International Journal of Action Research*, 2(2), 149-162.
- Pine, G. J. (2009). *Teacher action research: Building knowledge democracies*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Salazar, P.(2007). *The Role of the Secondary School Leader —The Current Reality, Changing Role of the Middle Level and High School Leader: Learning from the Past—Preparing for the Future*, National Association of Secondary School Principals, 5-17.

- Shala, L. B. (2014). Methodological approach in teaching English language in elementary school through action research. *International Journal of Education and Research*, 2(3), 1-14.
- Skolinspektionen (2014). Utbildningen för nyanlända elever. Rapport 2014:3 (Yeni gelen öğrenciler için eğitim. Rapor 2014: 3). <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/nyanlanda-2013/nyanlanda-rapport-03.pdf>
- Sowa, Patience A. (2009). Understanding our learners and developing reflective practice: Conducting action research with English language learners. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1
- Statistiska Centralbyrån (2015). Statistik för alla 2015/2016. Statistiska centralbyrån (Tüm 2015/2016 istatistikleri. Merkez İstatistik Bürosu). http://www.scb.se/Grupp/Klassrummet/_Dokument/Statistik-for-alla/Statistik-for-alla-2015.pdf
- Taba, H. and Noel, E. (1990). Steps in the action research process. In S. Kemmis and R. McTaggart (Eds.) *The action research reader*, 3rd Edition. Geelong: Deakin University Press, 67-73.
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2000). *The UNHCR Global Report 1999*. New York, NY: Oxford University Press.
- West, C. (2011). Action research as a professional development activity. *Arts Education Policy Review*, 112 (2), 8
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (7. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zuber-Skenitt, O. (1993). Improving learning and teaching through action learning and action research. *Higher education research and development*, 12(1), 45-58. DOI: 10.1080/0729436930120105
- Zuber-Skerritt, O. (2001). Action learning and action research: paradigm, praxis and programs. S. Sankara, B. Dick, ve R. Passfield (Editör). *Effective Change Management through Action Research and Action Learning: Concepts, Perspectives, Processes and Applications*. Lismore: Australia Southern Cross University Press, s. 1-20.

