



Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında “Araştıran Öğretmen”e Genel Bir Bakış: Eylem Araştırmalarını Neden ve Nasıl Yapıyoruz?

An Overview of the “Researching Teacher” in the Field of Social Studies Education in Turkey: Why and How Do We Do Action Research?

Burcu Sel^{a*}

^aMinistry of National Education, Ankara, Türkiye

Öz

Bu araştırmada eylem araştırmaları açısından zengin bir kapsam sunan sosyal bilgiler dersi bağlamında gerçekleştirilen eylem araştırmalarındaki mevcut eğilimin belirlenmesi ve gelecekteki olası eylem araştırmalarına ilişkin bir projeksiyon geliştirilmesi amaçlanmıştır. SSCI, ERIC, EBSCO, Google Scholar, Ulakbim TR Dizin indeksleri üzerinden Türkiye adresli dergilerde yayınlanan 66 makale üzerinden gerçekleştirilen içerik analizi sonucuna göre; alternatif model/uygulama ve etkinliklerin kullanımı, tarihsel yöntem ve becerilerin öğretimi, çoklu okuryazarlıkların öğretimi, kavram öğretimi, teknoloji kullanımı ve değer öğretimi olmak üzere geniş bir konu yelpazesinin olduğu görülmüştür. Eylem araştırması yürütücüsünün rolü açısından; araştırmacı uygulama sürecinin içerisinde, araştırmacı uygulama sürecinin dışında ve araştırmacı-öğretmen birlikte uygulayıcı olmak üzere araştırmacı rollerinin açıklandığı, en fazla “öğretmen” rolünü üstlenen araştırmacının uygulayıcı olarak yer aldığı görülmektedir. İşbirlikçi, katalizör veya yansıtıcı olarak sürecin içinde yer alan araştırmacı rolünün yerine dışarıdan müdahale eden geleneksel tekil araştırmacı anlayışının devam ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca en fazla teknik, bilimsel ve işbirlikçi yaklaşımın kullanıldığı araştırmaların çoğunluğunda eylem araştırması döngüsünün/yansıtma süreçlerinin belirtilmediği ve geçerlik/güvenirlik süreçlerine ilişkin açıklamaların yer almadığı görülmektedir. Çalışma grubu/katılımcılar incelendiğinde öğrenci, öğretmen adayı, öğretmen, veli ve öğretim üyesine yer verildiği, en sıklıkla ele alınan katılımcıların öğrenciler, en az sıklıkla ele alınan katılımcıların ise öğretim üyeleri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca eylem araştırmalarına ilişkin terminolojik açıdan metodolojik bir kavramsal birlikteliğin de olmadığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, eylem araştırması, öğretmen araştırması.

Abstract

This research aims to determine the current trend in action research conducted in the context of social studies lessons, which offers a rich scope in terms of action research, and to develop a projection for possible future action research. According to the content analysis results of 66 articles published in Turkey-addressed journals through SSCI, ERIC, EBSCO, Google Scholar, and Ulakbim TR Dizin indexes, it has been seen that there is a wide range of topics including the use of alternative models/applications and activities, teaching historical methods and skills, teaching multiple literacy, concept teaching, technology use, and value teaching. In terms of the role of the action research practitioner, it is seen that the researcher roles are explained within the researcher implementation process, outside the researcher implementation process, and the researcher-teacher co-practitioner. It has been determined that the traditional individual researcher approach, which intervenes from the outside, continues instead of the researcher role in the process as a collaborator, catalyst, or reflector. In addition, in most of the studies, the most technical, scientific, and collaborative approach is used, it is observed that the action research cycle/reflection processes are not specified and there are no explanations regarding the validity/reliability processes. When the study group/participants were examined, it was determined that students, teacher candidates, teachers, parents, and faculty members were included. While the most frequently addressed participants were students, and the least frequently discussed participants were faculty members. In addition, it is seen that there is no methodological unity in terms of terminology related to action research.

Keywords: Social studies, action research, teacher research.

*ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Dr. Burcu Sel, Ministry of National Education, Ankara, Türkiye. E-mail address: burcusel3@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7663-0434.

Received Date: August 2nd, 2021. Acceptance Date: November 23rd, 2021.

1. Giriş

Araştırma ve uygulama süreçlerinin bütünleştiği, iyileştirmeye yönelik döngüsel bir süreci temele alan eylem araştırmaları pek çok yönüyle geleneksel araştırma yaklaşımlarına meydan okuyan radikal bir yaklaşımı benimsemektedir. Eylem araştırmaları sosyal bilimlerdeki araştırmaların uygulamada gerçek iyileştirmeler yaratma bakımından ortaya çıkardığı ve adeta bir düğüm haline gelmiş ısrarlı başarısızlığı temele alır (Somekh, 1995, s.340). Kendi felsefesi ve gerekçeleri olan eylem araştırmaları farklı araştırma paradigmalarını kapsayan geniş bir kavramdır (Norton, 2009, s.51). Eylem araştırmasını çeşitli eğitim araştırmalarının farklı bir paradigması olarak zihinde konumlandırmak araştırmaların amaçlarına ilişkin değerlendirme yaparken önemli hale gelmektedir (Clark, Porath, Thiele & Jobe, 2020, s.9). Geleneksel araştırma anlayışından farklı olarak eylem araştırmasının hedefi uygulama süreçlerini iyileştiren bir öğrenme sürecinin geliştirilmesidir (McNiff & Whitehead, 2010, s.7). Hedefi araştırmacının önemli olduğuna dair inanç duyduğu, gelişimi sağlayacak olan eylemi tespit etmek olan eylem araştırmaları genellikle döngüsel bir yapıya sahiptir ve dışarıdan uzmanlardansa bir topluluk içindeki bireyler tarafından gerçekleştirilen sistematik araştırmalardır (Hincley, 2008, s.4). McNiff ve Whitehead (2010) eylem araştırmalarının temel ilkelerini; uygulamaya dayalı olması, uygulamayı geliştirmesi, bilgiyi ve “yaşayan” uygulama teorilerini üretmesi, davranışları geliştirmektense öğrenmeyi geliştirmeye odaklanması, uygulamanın değer eksenine odaklanması, işbirliğine dayalı olarak bilginin birlikte yaratılması, sorgulama, dekonstrüksiyon, merkezden uzaklaşmayı kapsamaması, üst düzey sorgulamayı gerekli kılması, kasıtlı olarak politik bir yapıya sahip olması, bireylerin kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenmesi, sosyal ve kültürel dönüşümü desteklemesi şeklinde açıklamıştır.

Eylem araştırmaları yalnızca tek disiplinde değil, çeşitli alanlarda kullanıldığı için karmaşık bir tarihsel sürece sahiptir (Brydon-Miller, Greenwood & Maguire, 2003, s.11). Tarihsel süreçteki gelişimi incelendiğinde hala keşfedilmeye ihtiyaç duyan pek çok boyutunun var olduğu görülebilir (Noffke, 1994, s.12). Eylem araştırması terimi 1940'larda Alman-Amerikalı psikolog Kurt Lewin (1946) tarafından ortaya atılmıştır (Van Lier, 1994, s.31). Lewin modern eylem araştırmasının kurucu öncülerinden biri olarak görülmektedir (Bargal, 2008; Berg, 2009; Cohen, Manion & Morrison, 2007; Craig, 2009; Mayring, 2011; McNiff & Whitehead, 2010; Pelton, 2010). 1944'te MIT'de Grup Dinamiği Araştırma Merkezi'ni kuran Lewin eylem araştırması olarak nitelendirdiği çalışmanın temellerini atarak gelişimini sürdürmüştür (Pelton, 2010, s.19). Lewin'in çalışmasının temel hedefi; barınma, istihdam, önyargı, sosyalleşme ve eğitim gibi değişkenler bakımından dezavantajlı grupların yaşam olanaklarını kasıtlı olarak değiştirmektir (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s.297). Lewin otoriter ve didaktik bir bakış açısıyla değil de; deneysel bir eylem araştırmasıyla gruplara çalışmaları hakkında kontrol ve geribildirim verme olasılığı tanınırsa, tüm çalışanların eşit ve yüksek derecede performans sergileyebileceklerini ortaya koymuştur (Hinchey, 2008, s.12). Tarihsel süreç boyunca eylem araştırmasının gelişimi göz önünde bulundurulduğunda en başından beri hedeflediği özgürleştirici bakış açısının farklı yaklaşımlarla giderek daha karmaşık hale geldiği görülebilir (Boog, 2003, s.426). Bu kapsamda dikkat çeken disiplinlerden biri olan “eğitim”de de eylem araştırmasının ivme kazandığı görülmektedir.

Eğitim disiplini açısından düşünüldüğünde eylem araştırmalarının giderek yaygınlaşması zamanla kapsamının da genişlemeye başlamasına olanak tanımıştır. Eylem araştırması; değerlendirme yaklaşımları, öğretme teknikleri, öğrenme stratejileri, tutum ve değerler, öğretmenlerin mesleki gelişimi, yönetim ve kontrol gibi çeşitli alanlarda işe koşulmaktadır (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s.297). Eylem araştırması uzman araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen "teknik" bir etkinlikten öte öğretmenler, sosyal hizmet uzmanları, toplumsal kalkınma çalışanları, hizmet kullanıcıları, öğrenciler tarafından da denenebilecek bir süreç olarak görülmektedir (Munn-Giddings, 2021, s.85). Birden fazla yaklaşım barındıran eylem araştırmasının en temel odak noktası öğretmenlerin hem öğretme hem de öğrenme sürecinin geliştirilmesinde nitelikli fırsatlar oluşturmak için sistematik bir incelemeyi kullanabileceği inancıdır (LeJeune, Smiles, Wojcikiewicz & Girod, 2010, s.135). Eylem araştırmaları hem öğretmenlerin mesleki anlamdaki gelişimleri hem de okul gelişim süreçleri bakımından önemli rol üstlenir (Costello, 2003, s.26). Her nitelikli öğretmen neredeyse her gün olağan öğretim faaliyetlerinin doğal bir parçası olarak eylem araştırmaları yapmakta; gerçekleştirdikleri eylemleri etkin olup olmaması açısından değerlendirmekte ve eğer yetersiz olduğunu düşünürse değiştirme yoluna yönelmektedir (VanLier, 1994, s.32). Eylem araştırmalarıyla öğretmenlerin mesleki uygulamalarının rutinlerine ilişkin olarak entelektüel meydan okuma süreçleriyle zenginleştirme fırsatı sunulur (Somekh, 1995, s.343). Eylem araştırması sürekli bir gözlemci, düşünür ve öğrenciler için en iyi uygulamaların çerçevesinde kişisel deneyimleri araştırmaya gönüllü, yansıtıcı bir uygulayıcı olarak güçlü bir yaklaşım sunmaktadır (Pelton, 2010, s.5). Bu doğrultuda Fraenkel, Wallen ve Hyun (2011) eylem araştırmalarının avantajlarını; hemen hemen her profesyonelin, her tür okulda, herhangi bir sınıf düzeyinde, neredeyse her tür sorunu araştırmak için yapabileceği, eğitim uygulamalarını iyileştirebileceği, öğretmenler veya diğer profesyonellerin uygulama için daha

etkili yollar geliştirebileceği, öğretmenlerin sorunlarını sistematik olarak belirlemelerine yardımcı olabileceği, okulun kendi içinde araştırma odaklı bireylerden oluşan küçük bir topluluk oluşturabileceği şeklinde sıralamıştır.

Alanyazın incelendiğinde eylem araştırmasının gerçekleştirilme süreçlerine ilişkin farklı görüşlerin (Elliot, 1991; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011; Johnson, 2014; Kemmis ve McTaggart, 1988; McNiff & Whitehead, 2010, Mills, 2007; Norton, 2009; Pelton, 2010) yer aldığı görülmektedir. Pelton (2010) eylem araştırma süreçlerini sorunu tanımlama, veri toplama, eylemin planlanması, harekete geçme ve sonucun değerlendirilmesi olarak aşamalandırmıştır. Eylem araştırması süreçleri ayrıca; bir problemi/paradoksu/sorunu/zorluğu tanımlama, sorunu çözenin yollarını düşünme, gerçekleştirme, değerlendirme, gelecekteki uygulamayı değiştirme olmak üzere basamaklandırılmıştır (Norton, 2009, s.70). Bununla birlikte Fraenkel, Wallen ve Hyun (2011) eylem araştırmasının araştırma problemini veya sorusunu belirleme, soruyu/soruları cevaplamak için gerekli bilgileri elde etme, toplanan bilgileri analiz etme ve yorumlama, bir eylem planı geliştirme olmak üzere dört temel aşamadan oluştuğunu belirtmektedir. Ayrıca McNiff ve Whitehead (2010) tarafından eylem araştırmasının temel süreçleri; veriyi ortaya koymak için uygulamanın sistematik bir bakış açısıyla gözlemlenmesi, eylemin tanımlanması (veri toplama süreci), verileri detaylandırarak bilgiye dayalı iddiaları ortaya koyabilmek amacıyla kanıtların oluşturulması, iddiaların geçerliliğin sınanması ve öneminin ortaya konulması, eylem araştırmasının herkes tarafından görünür hale getirilerek bulgularının yayılması olarak sınıflandırılmıştır. Eylem araştırması süreci tanımlanan bir soruna veya araştırma süreçlerine dayanan bir görüşü temele alarak eylemin planlanması, tercihen bir işbirlikçi ile sürecin gözlemlenmesi ve düşünülmesi, yansımalar eşliğinde planın gözden geçirilerek sürece devam edilmesi şeklinde de açıklanmıştır (Van Lier, 1994, s. 35). Elliot'a (1991) ise bu süreci genel düşünceyi tanımlama ve açıklama, keşfetme, planın yapılandırılması, bir sonraki eylem planını inşa etme, eylem planını uygulama şeklinde tasarlamıştır. Görüldüğü üzere her ne kadar söz konusu süreç çeşitli farklılıklar barındırsa da odak noktası eyleme dayalı bir sorunun çözümüne yönelik olarak yansıtma ve işbirlikçi süreçleriyle söz konusu bağlam içinde iyileşmenin/gelişimin gerçekleşmesidir.

Nitelikli bir eylem araştırmasında bilginin ve uygulamanın dönüştürülmesi sürecinde eleştirel yansıma önem taşır (Zuber-Skerritt & Fletcher, 2007, s.433). Eylem araştırması yansıtmayı diğer bir ifadeyle anlayışın gelişimini içererek ve profesyonel gelişim kavramıyla ifade edildiği gibi uygulamadaki değişiklikleri kapsayarak özdeğerlendirme ve mesleki gelişim arasındaki bağlantıyı sağlar (Winter, 2003, s.10). Eylem araştırması araştırmacıları olumlu yönde değişiklikler sağlamak için uygulama süreçlerini değerlendirmeye yönlendiren işbirlikçi bir yansıma süreci için araçlar sunar (Craig, 2009, s.7). Verilerin anlaşılması tüm araştırma süreci boyunca eyleme yönelik sistematik döngüsel yansıma süreçleriyle gerçekleşir (Curtis, Webb-Dempsey & Shambaugh, 2010, s.28). Uygulayıcı ve araştırmacı olarak katılımcılar, başkalarına ve araştırma sürecine karşı geliştirdikleri eleştirel incelemenin aynısını kendilerine de uygulamalıdır (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s.310). Dolayısıyla hem araştırma sürecinin kendi içindeki yansıma süreçleri hem de araştırmacının olağan süreçlerde kendi faaliyetlerine ilişkin yansıtıcı bir bakış açısı oluşturması eleştirel bir yaklaşım benimsemek açısından önemlidir.

1.1. Sosyal Bilgiler Öğretimi Açısından Eylem Araştırması

Her ne kadar eylem araştırması “eğitim” kavramının çatısı altında pek çok farklı disiplinde işe koşulsuz da özellikle sosyal bilgiler eğitimi açısından önemli olduğu ifade edilebilir.. Bu bağlamda araştırmanın kuramsal çerçevesinin sınırlarını belirleyen sosyal bilgiler disiplininin eylem araştırması ile olan kesişim noktalarının ele alınması önemlidir. Bu kapsamda söz konusu kesişim noktaları görüşleriyle sosyal bilgiler dersinin temellerinin inşa edilmesinde önemli bir isim olan John Dewey üzerinden tartışılmıştır. Eylem araştırmaları göz önünde bulundurulduğunda araştırma süreçlerini uygulamanın iyileştirilmesiyle ilişkilendiren eğitim odaklı İngiliz geleneği ve sosyal değişim yaratmayla ilişkilendiren Amerikan geleneği olmak üzere iki farklı geleneğin oluştuğu görülmektedir (Norton, 2009, s.51). Bu doğrultuda önemli isimlerden biri olan Dewey'in ortaya koyduğu felsefi yaklaşımda eylem araştırması sürecinin yansımalarını görmek mümkündür. Eylem araştırmasına ilişkin olarak her ne kadar Aristoteles, Galileo ve Newton gibi filozofların eserlerinde bir takım ipuçlarına rastlansa da “eğitim” alanında söz konusu temel ilk olarak Dewey tarafından atılmıştır (Tomal, 2010, s.13). Eylem araştırması olarak nitelendirilebilecek ilk araştırma yaklaşımı, Dewey'in felsefi pragmatizmini temele almıştır (Boog, 2003, s.429). Dewey'in felsefi ve eğitsel alanda gerçekleştirdiği çalışmalarında ve deneylerinde eylem araştırmasının izdüşümlerine rastlanılabilir (Brydon-Miller, Greenwood & Maguire, 2003, s.11). Dewey öğretmenlerin sürecin dışındaki araştırmacılar tarafından kontrol edilen “kuklalar” olduğu fikriyle mücadele etmiş; öğretmenleri başkaları tarafından yürütülen araştırma bulgularına aşına olan öte yandan kendi uygulama süreçlerinde hangi bulguların belirli durumlara uygulanıp/uygulanamayacağına karar verebilen aktif sorumlu kişiler olarak konumlandırmıştır (Hinchey, 2008, s.8). Sınıf ortamını demokratik bir alan olarak kabul eden Dewey eğitimcilerin yansıtma-geliştirme süreçlerine yoğunlaşmaları ve öğretme süreçlerine şüphe ile yaklaşımları gerektiğini düşünmüştür (Tomal, 2010, s.13). Dewey eylem araştırmasının izlerini sadece öğretmenlere ya da öğretimsel süreçlere ağırlık vererek temellendirmemiş aynı zamanda sosyal değişim, problem

çözme, deneyim, katılımcı/demokratik vatandaşlık anlayışı, yansıtıcı sorgulama gibi kavramlarla eğitsel süreçlere aktarmıştır.

Fikirleriyle sosyal bilgiler disiplini önemli ölçüde etkileyen isimlerden biri olan Dewey aynı zamanda tarihsel süreçte sosyal bilgiler yaklaşımının oluşmasında kilit isimlerden biri olarak konumlanmıştır (Yeşiltaş & Kaymakçı, 2009, s.233). Sosyal bilgiler açısından değerlendirildiğinde Dewey’in demokratik vatandaşlık anlayışı, öğrencileri okul duvarlarının ötesinde köktenci bir anlayışla dönüştürülmüş bir topluma girmeye yeterince hazırlayacak demokratik sınıflar oluşturulmasını hedeflemiştir (Carpenter, 2006, s.37). Dewey, eğitsel çalışmaların yalnızca laboratuvarla sınırlı değil, gerçek dünyayı da temele alması gerektiğini vurgulayan ilk kişilerden biri olmuştur (Hinchey, 2008, s.9). Bu bağlamda özellikle sosyal bilgiler dersinin de temeli olan gerçek yaşam problemlerinin temele alındığı görülmektedir. Tarihsel açıdan bakıldığında, eylem araştırmasının temeli de sosyal problemlerin çözümüne yardımcı olmaya dayanmakta (Ottozon, 2003, s. 90) ve eylem araştırmalarıyla bilimsel bilginin kapsamı genişlerken mevcut pratik problemleri de çözmeyi hedeflemektedir (Baskerville & Myers, 2004, s.329). Bu yönüyle sosyal bilgiler dersinin amaç edindiği sosyal değişimi sağlayan gerçek yaşam problemleri göz önünde bulundurulduğunda söz konusu dersin eylem araştırmaları için önemli bir zemin sunduğu görülmektedir.

Eylem araştırmalarının amacı sosyal bilimlerden farklı olarak sadece sosyal düzeni anlaşılması değil, bununla birlikte paydaşların güçlendirilmesi ve bilgiyi oluşturma sürecinde talep edilen değişimin sağlanmasıdır (Huang, 2010, s.93). Eylem araştırması bir değerler sistemi içerisinde konumlanarak sosyal olarak yapılan bilgiyi, insani etkileşim anlayışını savunarak antidemokratik ve adaletsiz ekonomik, politik, sosyal uygulamalara, sistemlere ve zorluklara karşı meydan okumaktadır (Brydon-Miller, Greenwood & Maguire, 2003, s.11). Özellikle sosyal bilgiler öğretimi açısından bu meydan okumaya dayalı eylem araştırmalarının mevcut durumunun değerlendirilmesi öğretmenler açısından da önem taşımaktadır. Eylem araştırması süreçlerinin tarihsel gelişiminin, uygulamalarının incelenmesi öğretmenler açısından söz konusu kavramın farklı biçimlerde daha derin ve sistematik bir biçimde deneyimlenmesinde önemli bazı faydalar elde edebilecekleri alternatif yollar sunar (Van Lier, 1994, s.32). Kolay bir süreç olan ve okuldaki öğretimsel uygulamaları geliştirmeyi amaçlayan eylem araştırmalarının nasıl gerçekleştirileceği bilirse öğretimsel hedeflerin çoğu rahatlıkla karşılanabilir (Pelton, 2010, s.3). Bu araştırmada zengin bir kapsam sunan sosyal bilgiler dersi bağlamında gerçekleştirilen eylem araştırmalarının mevcut durumunun ortaya konması ve gelecekte yapılabilecek olası eylem araştırmalarına ilişkin bir projeksiyon geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda Türkiye’de sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen eylem araştırmalarında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Konular nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Kullanılan eylem araştırması türleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Eylem araştırması yürütücüsünün/yürütücülerinin rolleri nelerdir?
- Eylem döngüleri/ yansıtma süreçleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Çalışma grupları/katılımcılar nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Veri toplama araçları nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Veri analiz yöntemleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Geçerlik/güvenirlik süreçleri nasıl bir dağılım göstermektedir?

2. Yöntem

Bu araştırmada içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizi, belirli bir zaman dilimindeki verilere veya nispeten daha uzun zaman dilimi gerektiren dokümanlara tek başına veya diğer yöntemlerle birlikte kullanılabilen bir yöntemdir (Downe-Wamboldt, 1992, s.314). İçerik analizi, bir teori oluşturmak veya test etmek amacıyla var olan kategorilerin ya da yeni ortaya çıkan temaların kullanımı yoluyla metinlerin analiz edilmesini, özet bir forma indirgenmesini ve sorgulanmasını içermektedir (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, s.476). İçerik analizi, metinlerden ve diğer iletişim unsurlarından (diğer anlamlı unsurlardan) sistematik, güvenilir, geçerli ve tekrarlanabilir çıkarımlar oluşturmayı (Drisko & Maschi, 2016; Krippendorff, 2018) ve basit kelime sayımlarının çok ötesinde verilerin kodlanmasını, kategorilere ayrılmasını temele alan güçlü bir yaklaşım (Stemler, 2000) olarak görülmektedir. İçerik analizi, birçok kelimedenden meydana gelen metnin çok daha az içerik kategorisi içinde sınıflandırılmasını temel alan bir perspektife dayanmaktadır (Weber, 1990, s.12). Bu doğrultuda içerik analizi sürecinin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin farklı görüşlerin yer aldığı görülmektedir. İçerik analizinin aşamaları Downe-Wamboldt (1992) tarafından analiz biriminin seçilmesi, kategorilerin oluşturulması ve tanımlanması, kategori tanımlarının ve kurallarının ön denemelerinin yapılması, güvenilirliğin ve geçerliliğin değerlendirilmesi, gerekirse kodlama kurallarının revize edilmesi, revize edilmiş kategori şemasının ön denemelerinin yapılması, tüm verilerin kodlanması ve güvenilirlik/geçerliliğin yeniden değerlendirilmesi şeklinde sınıflandırılmıştır. Cohen, Manion ve Morrison (2007) ise içerik analizinin aşamalarını; araştırma sorularının tanımlanması, hangi metin birimlerinin örnekleme alınacağını belirlemesi,

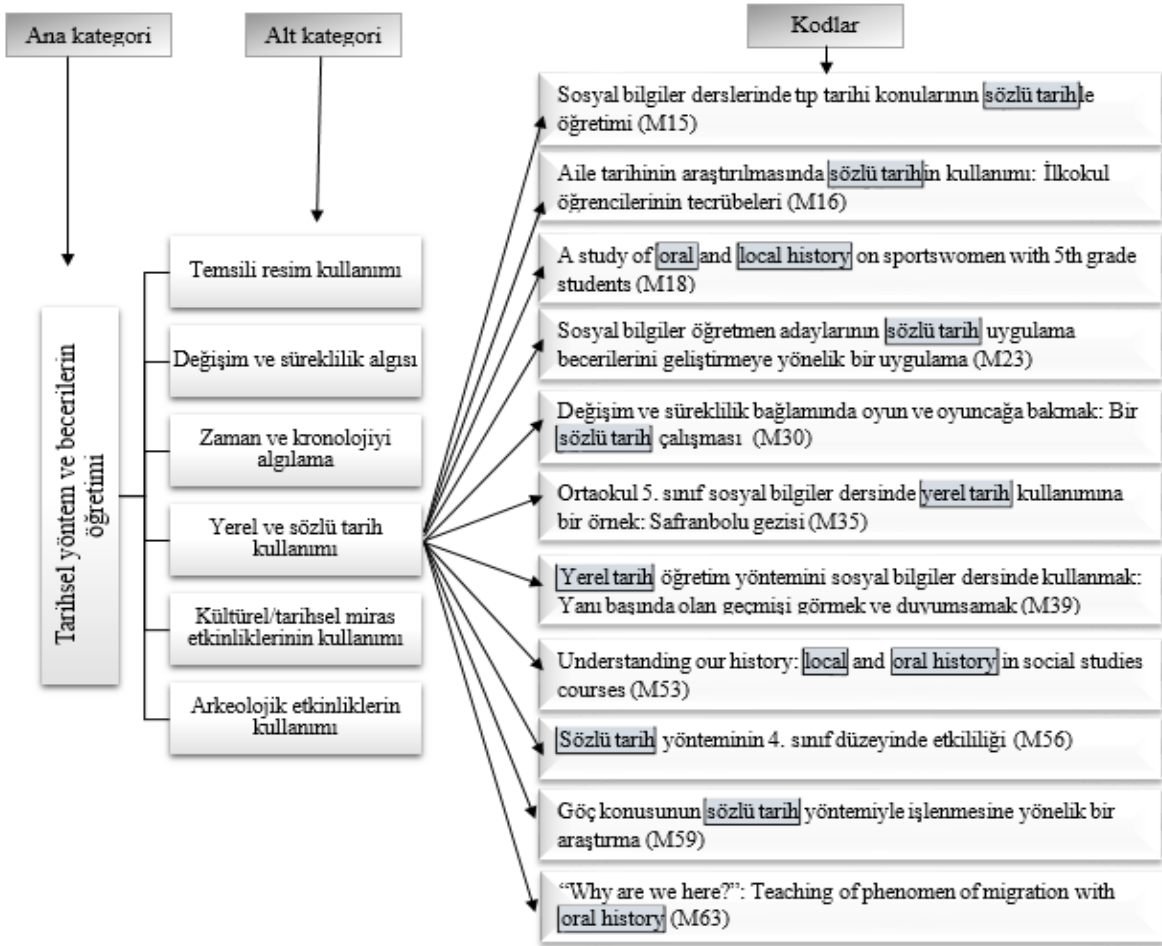
örneklem tanınlanması, bağlamın tanınlanması, analiz birimlerinin tanınlanması, kullanılacak olan kodların belirlenmesi, kategorilerin oluşturulması, verilerin kodlanması ve kategorize edilmesi, verilerin analizi, özetlenmesi ve çıkarım yapılması şeklinde aşamalandırılmıştır. Benzer bir yaklaşım kullanılan bu çalışmada içerik analizinin aşamaları aşağıda belirtildiği gibidir:

2.1. Veri Kaynaklarının Belirlenmesi

İçerik analizine konu olan araştırma ana ve alt problemleri belirlendikten sonra hangi araştırmaların veri kaynağı olarak kullanılacağına ilişkin öncelikli olarak araştırmacı tarafından çeşitli ölçütler tespit edilmiştir. Bu kapsamda araştırmaların sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilmesi, araştırmaların gerçekleştirildiği tarihe ilişkin herhangi bir zaman sınırlamasına gidilmemesi, araştırmaların eylem araştırması yöntemi ile yürütülmesi, araştırmalarda yer alan bilimsel süreçlerin açık ve anlaşılır bir biçimde raporlanması birer ölçüt olarak belirlenmiştir. Ardından araştırmanın problem durumuyla ilişkili anahtar sözcükler (eylem araştırması, aksiyon araştırması, öğretmen araştırması, araştırmacı öğretmen modeli, sosyal bilgiler) tespit edilmiştir. Social Sciences Citation Index (SSCI), Education Resources Information Center (ERIC), EBSCO, Google Scholar, Ulakbim TRDizin (Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi) indeksleri üzerinden Türkiye adresli dergilerde zaman sınırlaması olmaksızın söz konusu anahtar sözcüklerin Türkçe ve İngilizce karşılıkları ile arama yapılmıştır. Veri kaynaklarının belirlenmesine ilişkin gerçekleştirilen söz konusu veri toplama süreci 26 Nisan 2021 tarihinde başlamış ve 19 Temmuz 2021 tarihinde sona ermiştir. Sosyal bilgiler dersi kapsamında eylem araştırması temele alınarak gerçekleştirilen 69 araştırmaya ulaşılmıştır. Ancak bilimsel süreçlerin açık ve anlaşılır bir biçimde raporlanmadığı üç makale araştırmaya dâhil edilmemiştir. Veri kaynağı olarak belirlenen 66 araştırmaya dair künyeler EK 1’de gösterilmiş ve araştırma boyunca söz konusu araştırmalar M1, M2... şeklinde kodlanarak sunulmuştur. Söz konusu makalelerden 16’sı yüksek lisans, 10’u ise doktora tezinden türetilmiştir.

2.2. Verilerin Analizi

Araştırmaya dâhil edilen tüm çalışmalar okunarak ham veri biçiminde araştırmacı tarafından önceden hazırlanan ve araştırmanın kodu, yazarı, yayın yılı, amacı, yöntemi (eylem araştırmasının türü), eylem araştırmacısının rolü, yansıtma/döngü süreçleri, katılımcılar/çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analizi, geçerlik ve güvenilirlik süreçleri başlıklarından oluşan elektronik ortamdaki forma aktarılmıştır. Sonrasında ikinci bir okuma sürecine geçilerek form kontrol edilmiştir. Ardından kodlama formu aracılığıyla kodlama sürecine geçilmiş ve olası ana/alt kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler, analiz birimleri arasındaki bağlantıları gösteren, metnin ana yapı grupları veya temel özellikleri olarak tanımlanmakta (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s.478) ve başkalarının analizi yeniden yapılandırmasına veya tekrarlamasına yardımcı olmaktadır (Mayring, 2015, s. 370). Oluşturulan kategoriler farklı bir araştırmacının aynı veri kaynağını incelediğinde aynı sonuçlar elde edebilecek ve her kategori için aynı frekansı bulabilecek ölçüde açık olmalıdır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012, s.482). Bu doğrultuda çalışmada her bir alt problem doğrultusunda ulaşılan kodlardan yola çıkılarak çeşitli ana ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Söz konusu kapsamda “incelenen araştırmalarda temele alınan konular” a dair gerçekleştirilen kodlama ve ana/alt kategori geliştirme sürecine ilişkin bir örnek Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. İçerik analizi süreci kapsamında gerçekleştirilen kodlama örneği

2.3. Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması

İçerik analizinde geçerliği sağlanma sürecinde kodlayıcılara rehberlik eden bir kodlama şemasının geliştirilmesi gerekebilir (Potter & Levine-Donnerstein, 1999, s.266). Bu doğrultuda araştırmacı tarafından bir kodlama formu oluşturulmuştur. Veri toplama ve analizi sürecinde ulaşılan ya da hazırlanan formlar/dokümanlar gerektiğinde teyide sunmak için dosyalarak saklanmıştır. Geçerli sonuçlar ortaya koyabilmek için sınıflandırma prosedürünün tutarlılık taşıması açısından güvenilir olması önemlidir; bu kapsamda farklı kişiler tarafından aynı metnin aynı şekilde kodlanması gerekmektedir (Weber, 1990, s.12). İçerik analizi metodolojisinde genel olarak kodlayıcılar arası güvenilirliğin sağlanması sürecinde bir çift kodlayıcı aynı veri alt kümesini analiz etmektedir (Potter & Levine-Donnerstein, 1999, s.273). Bu kapsamda rastgele seçilen 10 araştırma, kodlama formu ile birlikte ikinci bir uzmana gönderilmiş ve kodlayıcılar arası benzerliklerin/farklılıkların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen uyum yüzdesi Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konan formüle uygun olarak incelenmiştir. Bu doğrultuda uyum yüzdesi % 83.75 olarak tespit edilmiştir. Genel olarak içerik analizi sürecinde verilerini yorumlamasında, verilere ilişkin frekansların, verilerin yüzdesinin ve/veya toplam verilere oranının kullanılması yaygın bir durumdur (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012, s.485). Son olarak elde edilen ana-alt kategoriler ve ilişkili kodlar frekanslar kullanılarak sunulmuştur.

3. Bulgular

Türkiye’de sosyal bilgiler dersi kapsamında eylem araştırması yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmalarda temele alınan konular Tablo 1’de belirtildiği gibidir:

Tablo 1
İncelenen Araştırmalarda Temele Alınan Konular

Ana kategori	Alt kategori	Araştırma kodu	f
Tarihsel yöntem ve becerilerin öğretimi	Yerel ve sözlü tarih kullanımı	M15, M16, M18, M23, M30, M31, M35, M39, M53, M56, M59, M63	12
	Kültürel/tarihsel miras etkinliklerinin kullanımı	M17, M40, M54	3
	Değişim ve süreklilik algısı	M32, M38	2
	Zaman ve kronolojiyi algılama	M55	1
	Temsili resim kullanımı	M3	1
	Arkeolojik etkinliklerin kullanımı	M36	1
Çoklu okuryazarlıkların öğretimi	Medya okuryazarlığı	M6, M19, M24	3
	Finansal okuryazarlık	M14, M25	2
	Siyasi okuryazarlık	M28	1
	Bilimsel okuryazarlık	M49	1
Değer öğretimi	Duyarlılık değeri	M26, M34, M47	3
	Farklılıklara saygı, sorumluluk, özgürlük değeri	M10	1
	Bilimsellik değeri	M51	1
Kavram öğretimi	Kavramsal sorunların giderilmesi	M1, M60	2
	Coğrafi kavramların öğretimi	M2, M29	2
	Tarihsel kavramların öğretimi	M5	1
	Ekonomik kavramların öğretimi	M13	1
	Mobil öğrenme platformları	M57	1
Teknoloji kullanımı	Mobil artırılmış gerçeklik uygulamaları	M12	1
	BİT ve web 2.0. araçlarının kullanımı	M11	1
	Dijital oyunlaştırılmış etkinliklerin kullanımı	M8	1
	Etkileşimli harita kullanımı	M33	1
	Kanıt temelli öğrenme etkinlikleri	M41, M44, M65	3
	Drama etkinlikleri	M22, M52	2
	Aile katılımına dayalı etkinlikler	M50	1
	Kırsal şartlara uygun tasarlanmış etkinlikler	M 43	1
	Empati etkinlikleri	M58	1
	Etkinlik temelli öğretim etkinlikleri	M61	1
Alternatif model, uygulama ve etkinliklerin kullanımı	Sanatsal etkinlikler	M62	1
	Akademik tartışma etkinlikleri	M64	1
	Senaryoya dayalı etkinlikler	M9	1
	Çok kültürlülük ve barış eğitimi etkinlikleri	M48	1
	Tartışmalı konulara dair etkinlikler	M7	1
	Ters yüz edilmiş sınıf modeli	M21	1
	Disiplinler arası model	M20	1
	Aktif öğrenme modeli	M37	1
	5 E Öğrenme modeli	M27	1
	İşbirlikli öğrenme modeli	M45	1
	Yerel toplum uygulamaları	M42	1
	Karikatüre dayalı uygulamalar	M46	1
	Argümantasyona dayalı uygulamalar	M66	1
	Portfolyo kullanımı	M4	1

Tablo 1’de de görüldüğü üzere eylem araştırmalarının gerçekleştirildiği konu alanları incelendiğinde sırasıyla alternatif model/uygulama ve etkinliklerin kullanımı (f=23), tarihsel yöntem ve becerilerin öğretimi (f=20), çoklu okuryazarlıkların öğretimi (f=7), kavram öğretimi (f=6), teknoloji kullanımı (f=5) ve değer öğretimi (f=5) olmak üzere altı ana kategorinin oluştuğu görülmektedir. Bu kapsamda en sıklıkla ele alınan konu, tarihsel yöntem ve becerilerin kullanımı ana kategorisinde yer alan yerel ve sözlü tarih kullanımı (f=12) olmuştur.

Türkiye’de sosyal bilgiler dersi kapsamında eylem araştırması yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmalarda kullanılan eylem araştırması türleri Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2
İncelenen Araştırmalarda Kullanılan Eylem Araştırması Türleri

Kategori	Kod	Araştırma	f
Eylem araştırması türleri	Belirtilmemiş	M1, M2, M3, M4, M5, M8, M9, M10, M12, M13, M14, M17, M18, M22, M24, M25, M26, M30, M31, M32, M33, M34, M35, M36, M37, M38, M40, M41, M42, M43, M45, M46, M48, M53, M54, M55, M56, M58, M61, M62, M63, M64, M66	43
	Teknik, bilimsel ve işbirlikçi eylem araştırması	M15, M21, M28, M44, M57, M59, M65	7
	Özgürleştirici, geliştirici ve eleştirel eylem araştırması	M11, M23, M39, M47, M52	5
	Katılımcı eylem araştırması	M19, M49, M50, M51	4
	Uygulama, karşılıklı işbirliği ve tartışmaya dayalı eylem araştırması	M27, M29, M60	3
	Uygulamalı eylem araştırması	M6, M7, M16	3
	Yorumlayıcı eylem araştırması	M20	1

Tablo 2’de de belirtildiği gibi Türkiye’de sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen eylem araştırmalarında teknik, bilimsel ve işbirlikçi (f=7), özgürleştirici, geliştirici ve eleştirel (f=5), katılımcı (f=4), uygulama/karşılıklı işbirliği ve tartışmaya dayalı (f=3), uygulamalı (f=3) ve yorumlayıcı (f=1) türde eylem araştırmalarının gerçekleştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte terminolojik açıdan metodolojik bir kavramsal birlikteliğin de olmadığı, gerçekleştirilen araştırmaların çoğunda (f=43) eylem araştırmasının türünün belirtilmediği görülmüştür.

Sosyal bilgiler dersi kapsamında eylem araştırması yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmalarda eylem araştırması yürütücüsünün/yürütücülerinin rolüne ilişkin bulgular Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3
İncelenen Araştırmalarda Eylem Araştırması Yürütücüsünün/Yürütücülerinin Rolü

Ana kategori	Alt kategori	Kod	Araştırma	f
Araştırma yürütücüsünün rolü	Araştırmacı uygulama sürecinin içinde	“Öğretmen” rolünü üstlenen araştırmacı uygulayıcı	M3, M4, M7, M9, M10, M11, M12, M17, M18, M23, M25, M28, M29, M31, M32, M34, M38, M40, M41, M44, M46, M48, M49, M50, M51, M57, M65, M66	28
		“Öğretmen” olan araştırmacı uygulayıcı	M8, M13, M14, M15, M16, M30, M33, M35, M36, M39, M42, M43, M52, M54, M55	15
	Araştırmacı uygulama sürecinin dışında	“öğretmen adayı” uygulayıcı, araştırmacı sürecin dışında	M6, M61, M62	3
		“öğretmen” uygulayıcı, araştırmacı sürecin dışında	M21, M27	2
	Araştırmacı ve öğretmen birlikte uygulayıcı		M1, M20, M26, M59, M60, M63	6
	Belirsiz		M2, M5, M19, M22, M24, M37, M45, M47, M53, M56, M58, M64	12

Gerçekleştirilen araştırmalarda eylem araştırması yürütücüsünün rolü incelendiğinde araştırmacı uygulama sürecinin içerisinde (f=43), araştırmacı uygulama sürecinin dışında (f=5) ve araştırmacı-öğretmen birlikte uygulayıcı (f=6) olmak üzere araştırmacı rollerinin açıklandığı görülmektedir. Gerçekleştirilen araştırmaların bir kısmında (f=12) ise eylem araştırmacısı yürütücüsünün rolü belirsizdir.

Sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen araştırmalarda eylem araştırması döngüsü/yansıtma süreçlerine ilişkin bulgular Tablo 4’te belirtildiği gibidir:

Tablo 4
İncelenen Araştırmalarda Eylem Araştırması Döngüsü/Yansıtma Süreçleri

Eylem araştırması döngüsü/yansıtma süreçleri	f	%
Belirtilmiş	20	30,30
Belirtilmemiş	46	69,70

Tablo 4'te de belirtildiği gibi eylem araştırması döngüsünün/yansıtma süreçlerinin açık ve anlaşılır bir biçimde belirtildiği araştırmaların (f=20) sayısının söz konusu döngünün/yansıtma süreçlerinin belirtilmediği araştırmaların (f=46) sayısından oldukça az olduğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler dersi kapsamında eylem araştırması yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmalarda temele alınan çalışma gruplarına/katılımcılara ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5

İncelenen Araştırmalarda Temele Alınan Çalışma Grupları/Katılımcılar

Kategori	Kod	Araştırma	f
Öğrenci	4. sınıf	M1, M16, M20, M25, M26, M37, M40, M41, M44, M56, M65	11
	5. sınıf	M13, M14, M18, M22, M27, M29, M30, M31, M32, M35, M42, M46	12
	6. sınıf	M2, M8, M15, M21, M34, M36, M39, M43, M47, M52, M60	11
	7. sınıf	M3, M5, M10, M33, M38, M43, M54, M55, M58, M59, M63, M66	12
	8. sınıf	M33, M62	2
Öğretmen adayları	Sosyal bilgiler öğretmen adayları	M4, M6, M9, M11, M12, M17, M19, M23, M24, M28, M45, M48, M49, M51, M53, M57, M61	17
Öğretmen	Sosyal bilgiler öğretmeni	M7, M10, M21, M43, M50, M52, M64	7
	Sınıf öğretmeni	M1, M50,	2
Veli		M50, M52	2
Öğretim üyesi		M4	1

Tablo 5'te görüldüğü üzere araştırmalarda temele alınan çalışma grubu/katılımcılar incelendiğinde sırasıyla öğrenci (f=48), öğretmen adayları (f=17), öğretmen (f=9), veli (f=2) ve öğretim üyesine (f=1) yer verildiği görülmektedir. Bu doğrultuda en sıklıkla ele alınan katılımcılar öğrenciler (f=48), en az sıklıkla ele alınan katılımcılar ise öğretim üyeleri (f=1) olmuştur.

Gerçekleştirilen araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımına ilişkin bulgular Tablo 6'da yer almaktadır:

Tablo 6

İncelenen Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları

Kategori	Kod	Araştırma	f
Görüşme	Yarı yapılandırılmış görüşme	M2, M4, M9, M15, M18, M20, M22, M23, M26, M27, M30, M31, M37, M38, M42, M43, M46, M47, M48, M49, M50, M51, M52, M54, M59, M60, M61	27
	Yapılandırılmış görüşme	M14, M24, M25, M28, M34, M35, M36, M62	8
	Odak grup görüşmesi	M5, M10, M19, M29, M32, M50	6
	Öğrenci ürünü	M1, M10, M14, M21, M23, M43, M49, M51, M52, M62	10
Doküman	Çalışma yapırağı	M17, M29, M32, M35, M44, M60, m65, m66	8
	Etkinlik formu	M38, M41, M58	3
	Proje raporu	M30, M31, M39	3
	Öz değerlendirme formu	M40, M58, m63	3
	Fotoğraf	M33, M52	2
	Kompozisyon	M15, M19	2
	2N formu	M47, M48	2
	Karikatür analiz formu	M46	1
	Sözlü tarih formu	M40	1
	Aile iş birliği defteri	M50	1
	Metafor formu	M5	1
	Zihin haritası	M29	1
	Kavram haritası	M60	1
	Kavram çarkı diyagramı	M60	1
	Kavram tanılama formu	M2	1
	Arşiv belgeleri	M1	1
	Senaryo	M66	1

Tablo 6’nın devamı

Gözlem	Gözlem formu/ katılımlı gözlem	M1, M2, M3, M8, M10, M12, M14, M15, M16, M18, M27, M33, M36, M38, M40, M46, M50, M54, M61, m65	20
	Video kayıt	M5, M13, M14, M18, M32, M33, M37, M42, M44, M52, M61, m65	12
	Alan notları	M29, M49	2
Günlük	Öğrenci günlüğü	M8, M15, M30, M37, M39, M40, M42, M43, M44, M48, M51, M52, M60, m65	14
	Araştırmacı günlüğü	M12, M21, M23, M33, M39, M42, M48, M50, M51, M52, M55, m65	12
	Öğretmen günlüğü	M15, M20, M44	3
	Gezi günlüğü	M35	1
Anket		M6, M7, M10, M31, M40, M45, M46, M52, M53	9
Açık uçlu soru formu		M4, M11, M13, M16, M25, M56, M59, m64	8
Başarı testi		M2, M21, M55	3
Ölçek	Tutum ölçeği	M2	1
	Algı ölçeği	M12	1
	Değer ölçeği	M51	1

Sosyal bilgiler kapsamında gerçekleştirilen eylem araştırmalarında kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde Tablo 6’da da görüldüğü üzere sırasıyla en fazla doküman (f=43), görüşme (f=41), gözlem (f=34), günlük (f=30), anket (f=9), açık uçlu soru formu (f=8), başarı testi (f=3) ve ölçek (f=3) kullanıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda veri toplama araçları bakımından en fazla sıklıkla yarı yapılandırılmış görüşme (f=27) formu kullanılmıştır. Söz konusu araştırmaların 12’sinde bir, 9’unda iki, 21’inde üç, 12’sinde dört ve geriye kalan araştırmalarda ise 5 ve üzeri farklı veri toplama araçları kullanılmıştır.

Türkiye’de sosyal bilgiler dersi kapsamında eylem araştırması yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmalarda kullanılan veri analiz yöntemlerine ilişkin bulgular Tablo 7’de belirtildiği gibidir:

Tablo 7

İncelenen Araştırmalarda Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri

Kategori	Kod	Araştırma	f
Nitel analiz	İçerik analizi	M3, M4, M5, M6, M8, M9, M10, M13, M14, M15, M16, M17, M19, M20, M22, M23, M24, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M32, M34, M35, M38, M39, M41, M43, M44, M46, M48, M52, M53, M54, M56, M58, M61, M63	40
		M1, M3, M10, M11, M18, M20, M33, M36, M37, M40, M42, M45, M46, M47, M48, M50, M51, M56, M57, M59, M60, M62, M63, M65, M66	25
		M2, M54, M62	3
		M21	1
		M55	1
Nicel analiz	T testi	M2, M12, M21, M55	4
	Wilcoxon işaretli sıralar testi	M7, M10, M51	3
Diğer	Dereceli puanlama anahtarı (Rubrik)	M12, M23, M31, M33, M39, M47, M49, M66	8

Tablo 7’de belirtildiği üzere araştırmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri incelendiğinde üzere nitel analiz (f=70), nicel analiz (f=7) ve dereceli puanlama anahtarı (rubrik) (f=8) olmak üzere üç kategorinin oluştuğu görülmektedir. Bu kapsamda en sıklıkla kullanılan veri analiz yöntemi içerik analizi (f=40), en az kullanılan veri analiz yöntemi ise sistematik analiz (f=1) ve tümevarım analiz (f=1) olmuştur.

Türkiye’de sosyal bilgiler dersi kapsamında eylem araştırması yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenirlik süreçlerine dair bulgular Tablo 8’de yer almaktadır:

Tablo 8
İncelenen Araştırmalarda Kullanılan Geçerlik ve Güvenirlik Yöntemleri

Kategori	Kod	Araştırma	f
Geçerlik ve güvenirlik yöntemleri	Üçgenleme (çeşitleme)	M1, M10, M11, M14, M15, M18, M20, M26, M33, M37, M42, M43, M50, M51, M57, M63, M65	17
	Uzman görüşüne başvurma	M1, M10, M11, M14, M20, M26, M33, M37, M43, M50, M57, M59, M63, M64, M65	15
	Doğrudan alıntılara yer verme	M10, M14, M20, M24, M26, M37, M50, M51, M59, M65	10
	Ayrıntılı betimleme	M11, M24, M43, M50, M51, M57, M59, M65	8
	Uzun süreli etkileşim	M11, M24, M42, M50, M57, M59, M65	7
	Görüş birliği katsayısının belirlenmesi	M4, M18, M24, M33, M62, M65	6
	Geçerlik komitesinin oluşturulması	M1, M33, M42, M50, M51	5
	Katılımcı teyidi	M10, M11, M43, M57, M64	5
	Örneklemin uygun bir biçimde belirlenmesi	M10, M11	2
	Kavramların ortak biçimde ele alınışı	M42, M50	2
	Destekleyici verilerin artarda verilmesi	M42	1
	Derin odaklı veri toplama	M11	1
	Belirtilmemiş		44

Sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen eylem araştırmalarındaki geçerlik ve güvenirlik süreçleri değerlendirildiğinde sırasıyla; üçgenleme (triangulation)/çeşitleme (f=17), uzman görüşüne başvurma (f=15), doğrudan alıntılara yer verme (f=10), ayrıntılı betimleme (f=8), uzun süreli etkileşim (f=7), görüş birliği katsayısının belirlenmesi (f=6), geçerlik komitesinin oluşturulması (f=5), katılımcı teyidi (f=5), örneklemin uygun biçimde belirlenmesi (f=2), kavramların ortak biçimde ele alınışı (f=2), destekleyici verilerin artarda verilmesi (f=1) ve derin odaklı veri toplama (f=1) olmak üzere kategorilerin oluştuğu görülmektedir. Bununla birlikte dikkat çeken bir diğer husus ise araştırmaların çoğunluğunda (f=44) geçerlik ve güvenirlik süreçlerine ilişkin herhangi bir bilginin yer almamasıdır.

Türkiye’de sosyal bilgiler dersi kapsamında eylem araştırması yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmalarının süresine ilişkin bulgular Tablo 9’da yer almaktadır:

Tablo 9
İncelenen Araştırmalarının Gerçekleştirilme Süresi

Kategori	Kod	Araştırma	f
Süre	1-5 hafta	M7, M10, M13, M14, M18, M25, M26, M29, M34, M36, M41, M45, M57, M60, M64, M65	16
	6-10 hafta	M9, M11, M15, M21, M22, M23, M24, M28, M54, M55, M59, M66	12
	11-15 hafta	M4, M5, M8, M12, M19, M27, M38, M39, M42, M49, M50, M62	12
	16-20 hafta	M1, M20, M33	3
	Belirsiz	M2, M3, M6, M16, M17, M30, M31, M32, M35, M37, M40, M43, M44, M46, M47, M48, M51, M52, M53, M56, M58, M61, M63	24

Tablo 9’da da görüldüğü üzere araştırmaların gerçekleştirilme süresi bakımından 1-5 hafta arası (f=16), 6-10 hafta arası (f=12), 11-15 hafta arası (f=12) ve 16-20 hafta arası (f=3) olmak üzere kategorilerin oluştuğu görülmektedir. Bununla birlikte araştırmaların büyük çoğunluğunda (f=24) eylem araştırmasının gerçekleştirildiği süreye dair bilgi yer almamaktadır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen eylem araştırmalarındaki mevcut eğilimin ortaya konması ve gelecekte yapılabilecek olası eylem araştırmalarına ilişkin bir perspektif geliştirilmesi hedeflenmiştir. Ele alınan araştırmalardaki konu alanları incelendiğinde sırasıyla alternatif model/uygulama ve etkinliklerin kullanımı, tarihsel yöntem ve becerilerin öğretimi, çoklu okuryazarlıkların öğretimi, kavram öğretimi, teknoloji kullanımı ve değer öğretimi olmak üzere altı ana kategorinin oluştuğu ve geniş bir konu yelpazesinin olduğu görülmektedir. Bu

doğrultuda eylem araştırması kapsamında konu alanlarının çeşitlenmesinin ve zenginleştirilmesinin olumlu bir durum olduğu ifade edilebilir. Öte yandan özellikle eylem araştırmasının temellerini oluşturan sosyal değişimi ve dönüşümü sağlayıcı, iyileştirmeye ve geliştirmeye odaklanan işbirlikçi, katılımcı, güçlü yönü göz önünde bulundurularak sosyal adalet, sivil katılım, insan hakları, demokrasi, göç, yoksulluk, eşitsizliklerin giderilmesi gibi sosyal bilgiler dersi ile olan kesişim noktaları dikkate alınarak söz konusu bağlam genişletilebilir.

İncelenen araştırmalarda teknik/bilimsel ve işbirlikçi, özgürleştirici/geliştirici ve eleştirel, katılımcı, uygulama/karşılıklı işbirliği ve tartışmaya dayalı, uygulamalı, yorumlayıcı türde olmak üzere eylem araştırmalarının gerçekleştirildiği görülmektedir. Türkiye’de eylem araştırması temelli yürütülen yüksek lisans/doktora tezlerinde (Durak, vd., 2016) ve makalelerde de (Çalışkan & Serçe, 2018) benzer bir biçimde en fazla teknik, bilimsel ve işbirlikçi yaklaşımın kullanıldığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde eylem araştırmalarına ilişkin teknik/teknik-ışbirlikçi/bilimsel-teknik/pozitivist, karşılıklı-ışbirlikçi/pratik-müzakereci-yorumlayıcı, geliştirme yaklaşımı/eleştirel-özgürleştirici eylem araştırması/eleştirel bilim perspektifi (Norton, 2009, s.53-54); katılımcı, işbirlikçi, özgürlükçü, eylem öğrenme, bağlamsal eylem araştırması (O’Brien, 2001, s.3); bireysel öğretmen araştırması, işbirlikçi eylem araştırması, okul kapsamlı eylem araştırması, çevre kapsamlı eylem araştırması (Ferrance, 2000, s.6) gibi farklı sınıflandırmalara gidildiği görülmektedir. Bununla birlikte incelenen araştırmalarda terminolojik açıdan metodolojik bir kavramsal birlikteliğin de olmadığı görülmektedir. Eylem araştırmasının karmaşıklığı, yaklaşımların farklılaşmasından ve gelişmesinden kaynaklanmaktadır (Boog, 2003, s.436). Ayrıca kavramsal birlikteliğin olmayışının ulusal alanyazındaki çeşitli bilimsel araştırma yayınlarında yer alan çevirilerdeki farklılıklardan da kaynaklanıyor olması muhtemeldir.

İncelenen araştırmalarda eylem araştırması yürütücüsünün rolü incelendiğinde; sırasıyla araştırmacı uygulama sürecinin içerisinde, araştırmacı uygulama sürecinin dışında ve araştırmacı ve öğretmen birlikte uygulayıcı olmak üzere araştırmacı rollerinin açıklandığı görülmektedir. Bu kapsamda en fazla “öğretmen” rolünü üstlenen araştırmacı uygulayıcının yer aldığı görülmektedir. Çok sayıda geleneksel araştırma yaklaşımında araştırmacının sanki bir mikroskop eşliğinde süreci ve aktörleri izliyormuşçasına sürecin “dışında” konumlandığı; öte yandan eylem araştırmalarında ise araştırmacı ya da araştırmacıların sürecin bir parçası olarak ya da katalizör/kolaylaştırıcı rolünü üstlenerek sürecin içerisinde yer aldığı görülmektedir (Munn-Giddings, 2021, s.86). Eylem araştırması proaktif ve aynı zamanda reaktif bir süreçtir. Bir uygulayıcı araştırmacı (çevrede doğal olarak çalışan), uzmanlığını kullanarak potansiyel sorunları tespit etmek ve sonrasında iyileştirmek için sistematik araştırma gerçekleştirdiğinde “proaktif”; çevrede doğal olarak etkileşime girerek mevcut problemi tanımladığında sorunu düzeltmek ve koşulları iyileştirmek için sistematik araştırma yürüttüğünde reaktif bir araştırma sürecine girilir (Craig, 2009, s.5). Ancak incelenen araştırmalarda geleneksel bakış açısının devam ettiği; daha çok dışarıdan bir araştırmacının öğretmen rolünü benimseyerek uygulama sürecinin içerisine müdahale ettiği ve işbirlikçi sürecin göz ardı edildiği görülmektedir. Oysaki eylem araştırmalarında işbirlikçi ve katılımcı süreç büyük önem taşımaktadır. Eylem araştırması sürecinde gerek araştırmacılar gerekse uygulayıcılar arasında süregelen bir işbirliği söz konusudur (Bargal, 2008, s.19). Katılımcı araştırmacıların değişimi sağlama ve iyileştirme süreçlerini gerçekleştirmeleri nedeniyle eylem araştırmasının işbirlikçi kalitesi güçlendirici bir unsurdur (Craig, 2009, s.5). Eylem araştırması sürecinde araştırmacı “diğeri” için bir problemi çözmez, aksine diğerleriyle ortak öğrenme süreci içerisindedir (Ottosson, 2003, s.91). Eğitim odaklı eylem araştırmalarında bağlamın genellikle örgütsel ortamlar ya da öğretmen/araştırmacı sınıfı olarak ifade edilir (Munn-Giddings, 2021, s.86). Özellikle sınıf içerisindeki öğretmenlerin araştırma süreçlerine ilişkin deneyim ve bilgi eksikliği, zaman yetersizliği ya da mevcut imkanların yetersizliğinden kaynaklanan bazı sorunlar bu süreci ivme kazandırmış olabilir. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından yapılan dışarıdan “yalın” bir müdahaledense gerek araştıran ve araştırılan konu, gerekse araştıran ve örgütsel ortamda bulunan kişiler arasındaki güçlü işbirliği eylem araştırmasının niteliğini artırıcı bir unsur olarak görülebilir. Ayrıca gerçekleştirilen araştırmaların bir kısmında ise eylem araştırmacısı yürütücüsünün rolü belirsizdir. Araştırmacının süreç içerisinde neleri nasıl yaptığının, hangi yaklaşımla olayları/olguları ele aldığı ve nasıl anlam yüklediğinin ayrıntılarıyla açıklanması ve belgelendirmesi nitel araştırma sürecinde en önemli kritik unsurlardan biridir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s.55). Araştırmacı olarak kişinin rolü ve ne tür bir ilişki benimsemesi gerektiği temel bir sorudur, araştırmacılar durumun bir parçasıdır, durumu oluşturan ve sürdüren üyeler arası işbirliğidir (Winter 2005, s.16-17). Dolayısıyla araştırmacının araştırma sürecindeki konumunun ve rollerinin detaylandırılması özellikle eylem araştırmasının katılımcı ve işbirlikçi yaklaşımı çerçevesinde önem taşımaktadır.

Eylem araştırması döngüsünün/yansıtma süreçlerinin açık ve anlaşılır bir biçimde belirtildiği araştırmaların sayısının söz konusu döngünün/yansıtma süreçlerinin belirtilmediği araştırmaların sayısından oldukça az olduğu görülmektedir. Oysaki araştırma döngüsünün ve yansıtma süreçlerinin nitelikli bir şekilde sunulması önemlidir. Eylem araştırması amaçları belirleyebilmek için veri toplamayı, amaçlar doğrultusunda eylemde bulunmayı ve sonuçların değerlendirilmesini içeren sarmal bir süreci kapsar (Bargal, 2008, s.19). Diğer araştırma yaklaşımlarından farklı olarak bir döngüde elde edilen veriler araştırmanın bir diğer sürecine temel teşkil eder (Munn-Giddings, 2021, s.87). Eylem

araştırmasının geçerliliğinin sağlanabilmesi için, en azından araştırmacının yansıma süreçlerine ilişkin bazı yönleri belgelemesi önemlidir (Somekh, 1995, s.348). Nitelikli bir yansıma, geçmişte ve şuan nerede olduğunu ve gelecekte nereye gidilebileceğini görselleştiren öz odaklı düşünme sürecidir (Schmuck, 2006, s.1) ve bu süreçle eğitsel çerçevede değişim için gerekli unsurlar, kompleks bağlantıların sınırları ve sunduğu olasılıklar hakkında düşünme fırsatı oluşur (Simmons, McDermott, Eaton, Brown & Jacobsen, 2021, s.247). Eylem araştırmasının merkezinde yer alan ve iyileştirmeye yönelik döngüsel bir sürecin oluşumunu hazırlayan yansıma süreçleriyle hem var olan mevcut durum ortaya konmakta hem de bir sonraki eylem sürecine zemin oluşturulmaktadır. Dolayısıyla bu sürece dikkat edilmesi ve sürecin açık bir şekilde raporlanması önem taşımaktadır.

İncelenen araştırmalarda temele alınan çalışma grubu/katılımcılar incelendiğinde sırasıyla öğrenci, öğretmen adayı, öğretmen, veli ve öğretim üyesine yer verildiği görülmektedir. Bu doğrultuda en sıklıkla ele alınan katılımcılar öğrenciler, en az sıklıkla ele alınan katılımcılar ise öğretim üyeleri olmuştur. Türkiye’de eylem araştırması temelli yürütülen yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelendiği araştırmada da benzer bir biçimde en sıklıkla öğrencilerin (Canlı ve Tepeli, 2019; Çalışkan ve Serçe, 2018; Durak, vd., 2016) ve en az sıklıkla ise akademisyenlerin katılımcı olarak yer aldığı (Durak, vd. 2016) görülmüştür. Oysaki özellikle “öğretmen araştırması” olarak da nitelenen eylem araştırmalarının öğretmenler için çok uygun ve önemli olduğu (Tomal, 2010; Ferrance, 2000) ifade edilmektedir. Hem örgütsel hem de öğretim programlarında yaşanan değişimlerle birlikte öğretmenlerin tüm mesleki süreçleri boyunca süregelen bir biçimde mesleki gelişimleriyle meşgul olacaklarına dair giderek yaygınlaşan bir beklenti söz konusudur (McAteer, 2013, s.9). Dolayısıyla özellikle öğretmenlerin ve diğer eğitsel paydaşların eylem araştırması sürecinde yer alması mesleki gelişim açısından da önemlidir.

Söz konusu araştırmalar veri toplama süreçleri açısından değerlendirildiğinde sırasıyla en fazla doküman, görüşme, gözlem, günlük, anket, açık uçlu soru formu, başarı testi ve ölçek kullanıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda veri toplama araçları bakımından en fazla sıklıkla yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Türkiye’de farklı disiplinlerde eylem araştırması temele alınarak gerçekleştirilen tezlerin ve makalelerin incelendiği araştırmalarda (Canlı ve Tepeli, 2019; Çalışkan ve Serçe, 2018; Durak, vd., 2016) benzer biçimde en sıklıkla görüşmeden yararlanıldığı görülmüştür. Eylem araştırmalarında daha kapsamlı ve derinlemesine veri toplamak ve analiz etmek için çeşitli odak grupları, görüşme, tartışma, yansıtıcı günlükler vb. yöntemler tercih edilebilmektedir (Zuber-Skerritt, & Fletcher, 2007, s.423). Eylem araştırmalarındaki olası nitel veri kaynakları öğrenci çalışmaları, öğretmen günlüğü, öğretmen dokümanları, gözlem, alan notları ve diğer kayıtlar, açık uçlu anketler; olası nicel veri kaynakları ise öğretmen tarafından yapılan testler ve derecelendirme rubrikleri, standart testler ve okul kayıtları, gözlem kontrol listeleri ve sayım tabloları olarak sınıflandırılmıştır (Curtis, Webb-Dempsey ve Shambaugh, 2010). Veri analiz süreçleri açısından ise sırasıyla nitel analiz, nicel analiz ve dereceli puanlama anahtarının kullanıldığı ve en sıklıkla kullanılan veri analiz yönteminin ise içerik analizi olduğu görülmüştür. Temel amaç gelecekteki eğilimleri tahmin etmek, geçmişe ve şimdiki zamana ilişkin genellemeler yaparak büyük örneklem ve denekleri incelemek olmadığı için nicelden daha çok nitel yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır (Zuber-Skerritt, & Fletcher, 2007, s.423). Ancak her ne kadar eylem araştırması nicel ve nitel yaklaşımlardan farklılık gösterse de her ikisinin de özelliklerini kapsar (Tomal, 2010, s. 10-11) ve analiz süreçlerinde, istatistiksel testler, kategoriler, kodlama süreçleri ya da örüntüler yer alabilir (Craig, 2009, s.10). Hem araştırmacının geçmişi hem de araştırma projesinin belirli özellikleri dikkate alınarak eylem araştırmasında kullanılan yöntemlere karar verilebilir (Kock, 1997, s.83). Dolayısıyla eylem araştırması sürecinde veri toplama ve analiz süreçlerine ilişkin keskin ve sınırlı bir bakış açısının oluşmaması, var olan mevcut problem doğası ve araştırmacının yeterliliklerinin göz önünde bulundurulması önemlidir.

Geçerlik ve güvenilirlik süreçleri değerlendirildiğinde ise sırasıyla; üçgenleme/çeşitleme, uzman görüşüne başvurma, doğrudan alıntılara yer verme, ayrıntılı betimleme, uzun süreli etkileşim, görüş birliği katsayısının belirlenmesi, geçerlik komitesinin oluşturulması, katılımcı teyidi, örneklemin uygun biçimde belirlenmesi, kavramların ortak biçimde ele alınışı, destekleyici verilerin artarda verilmesi ve derin odaklı veri toplama olmak üzere kategorilerin oluştuğu görülmektedir. Eylem araştırmasında geleneksel araştırma yaklaşımından farklı olarak “geçerlik” ve “güvenilirlik” kavramları “özgünlük (authenticity)” olarak nitelendirilmekte (Zuber-Skerritt, & Fletcher, 2007, s.423) ve güvenilir olma bakımından pozitivist paradigmanın ortaya koyduğu değerlerden bağımsız ve nesnel olma düşüncesine karşı çıkmaktadır (Brydon-Miller, Greenwood & Maguire, 2003, s.11). Bu doğrultuda en fazla üçgenleme/çeşitleme yaklaşımından yararlanıldığı görülmektedir. Nitel bir bakış açıyla eylem araştırması yürütüldüğünde birden fazla veriyi bir araya getirmenin temel nedeni üçgenlemeyi sağlamaktır (Craig, 2009, s.19). Bununla birlikte dikkat çeken bir diğer husus ise araştırmaların çoğunluğunda geçerlik ve güvenilirlik süreçlerine ilişkin herhangi bir bilginin yer almamasıdır. Bu durum bilimsel araştırma süreçleri açısından ulaşılan bulguların niteliğini tehdit edebilecek önemli bir olumsuz unsur olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler sosyal bilgiler disiplini ve belirli veri tabanları ile sınırlıdır. Farklı disiplinler ve veri tabanlarının kapsamı genişletilerek karşılaştırmaya dayalı araştırmalar yürütülebilir. Ayrıca gerçekleştirilecek olası eylem araştırmalarında yansıma/döngüsel aşamaların ve geçerlik/güvenilirlik süreçlerinin,

araştırmacı rollerinin açık ve ayrıntılı bir şekilde raporlanması; farklı çalışma gruplarının işe koşulması eylem araştırmalarında karşılaşılan nitelik sorunlarının önüne geçebilir. Bununla birlikte eylem araştırmacılarının yürüttükleri eylem araştırması süreçlerinde yaşadıkları deneyimlere ilişkin fenomenolojik araştırmalar yürütülebilir.

5. Etik Beyanı

Bu araştırmada içerik analizi yöntemi benimsenerek mevcut araştırmalar incelendiği için ULAKBİM TR Dizin kriterleri gereği etik kurul kararı gerektiren çalışmalar kapsamında yer almamakta olup araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

6. Çıkar ve Katkı Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.

References

- Bargal, D. (2008). Action research: A paradigm for achieving social change. *Small Group Research, 39*(1), 17-27.
- Baskerville, R., & Myers, M. D. (2004). Special issue on action research in information systems: Making IS research relevant to practice: Foreword. *MIS Quarterly, 28*(3), 329-335.
- Berg, B. L. (2009). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn & Bacon.
- Boog, B. W. (2003). The emancipatory character of action research, its history and the present state of the art. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 13*(6), 426-438.
- Brydon-Miller, M., Greenwood, D., & Maguire, P. (2003). Why action research? *Action Research, 1*(1), 9-28.
- Canlı, M. G., & Tepeli, Y. (2019). Ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe eğitimi üzerine eylem araştırması yöntemiyle yapılmış çalışmaların sistematik olarak incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi, 5*(2), 30-54.
- Carpenter, J. J. (2006). “The development of a more intelligent citizenship”: John Dewey and the social studies. *Education and Culture, 22*(2), 31-42.
- Clark, J. S., Porath, S., Thiele, J., & Jobe, M. (2020). *Action research*. New Prairie Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Costello, P.J.M. (2003). *Action research*. New York: Continuum
- Craig, D. V. (2009). *Action research essentials*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Curtis, R., Webb-Dempsey, J., & Shambaugh, N. (2010). Understanding your data. In R.P. Pelton (Ed.), *Action research for teacher candidates: Using classroom data to enhance instruction* (pp.27-57). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Çalışkan, M., & Serçe, H. (2018). Türkiye’de eğitim alanındaki eylem araştırması makaleleri: bir içerik analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 57-79.
- Downe-Wamboldt, B. (1992). Content analysis: method, applications, and issues. *Health Care for Women International, 13*(3), 313-321.
- Drisko, J. W., & Maschi, T. (2016). *Content analysis: pocket guides to social work research methods*. New York: Oxford University Press.
- Durak, G., Yünkül, E., Cankaya, S., Akpınar, S., Erten, E., Inam, N., ... & Tastekin, E. (2016). Content analysis of master theses and dissertations based on action research. *Journal of Education and Training Studies, 4*(12), 71-80.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University.
- Ferrance, E. (2000). *Action research*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Hinchey, P.H. (2008). *Action research primer*. Frankfurt: Peter Lang.
- Huang, H. B. (2010). What is good action research? *Action research, 8*(1), 93-109.
- Johnson, A.P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Y.Uzuner & M.Ö. Anay, Çev.). Ankara: Anı.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Action research planner*. Victoria: Deaken University.
- Kock Jr, N. F. (1997). Myths in organisational action research: reflections on a study of computer-supported process redesign groups. *Organizations & Society, 4*(9), 65-91.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.

- LeJeune, M., Smiles, T., Wojcikiewicz, S., & Girod, M. (2010). Teacher work sample methodology as a frame for action research. In R.P. Pelton (Ed.), *Action research for teacher candidates: Using classroom data to enhance instruction* (pp. 135-153). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş* (A.Gümüş & M.S. Durgun, Çev.). Ankara: BilgeSu.
- Mayring, P. (2015). Qualitative content analysis: Theoretical background and procedures. In A. Bikner-Ahsbahs, C. Knipping, & N. Presmeg (Eds.), *Approaches to qualitative research in mathematics education* (pp. 365-380). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- McAteer, M. (2013). *Action research in education*. Sage.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and your action research project*. New York: Routledge.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. California: Sage.
- Mills, G. E. (2007). *Action research a guide for the teacher researcher*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Munn-Giddings, C. (2021). Action research. In R. Coe, M. Waring, L.V. Hedges, L. D. Ashley, (Eds.), *Research methods and methodologies in education* (pp. 85-92). Sage publications.
- Noffke, S. (1994). Action research: Towards the next generation. *Educational Action Research*, 2(1), 9-21.
- Norton, L. (2009). *Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. Routledge.
- Ottosson, S. (2003). Participation action research: A key to improved knowledge of management. *Technovation*, 23(2), 87-94.
- Pelton, R. P. (2010). *Action research for teacher candidates: Using classroom data to enhance instruction*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Potter, W. J., & Levine-Donnerstein, D. (1999). Rethinking validity and reliability in content analysis. *Journal of Applied Communication Research*, 27(3), 258-284.
- Q'Brien, R. (2001). An overview of the methodological approach of action research. In Roberto Richardson (Ed.), *Theory and practice of action research*. Available: <https://homepages.web.net/~robrien/papers/xx%20ar%20final.htm>
- Schmuck, R. A. (2006). *Practical action research for change*. Corwin Press.
- Simmons, M., McDermott, M., Eaton, S. E., Brown, B., & Jacobsen, M. (2021). Reflection as pedagogy in action research. *Educational Action Research*, 29(2), 245-258.
- Somekh, B. (1995). The contribution of action research to development in social endeavours: a position paper on action research methodology. *British Educational Research Journal*, 21(3), 339-355.
- Stemler, S. (2000). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(1), 1-6.
- Tomal, D. R. (2010). *Action research for educators*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Van Lier, L. (1994). Action research. *Sintagma: revista de lingüística*, 6, 31-37.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Winter, R. (2005). Some principles and procedures for the conduct of action research. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp. 9-22). Falmer Press.
- Yeşiltaş, N. K., & Kaymakcı, S. (2009). John dewey'nin eğitim anlayışı ve sosyal bilgiler eğitimine yönelik bazı örnek uygulamaları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 227-242.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zuber-Skerritt, O. & Fletcher, M. (2007). The quality of an action research thesis in the social sciences. *Quality Assurance in Education* 15(4), 413-436.

Ek 1. İncelenen Araştırmalar

- 1 Akay, E. (2018). Support services in social studies courses for students with hearing loss. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(1), 60-71.
- 2 Akengin, H., & Süer, S. (2011). Coğrafi kavramlar bakımından öğrencilerin hazirbulunuşluk düzeyleri ve bu kavramların geliştirilmesi üzerine deneysel bir araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 24, 26-48.
- 3 Akinci, B. A. G., & Dilek, D. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde temsili resim kullanımıyla tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36(36), 5-27.
- 4 Aksit, F. (2016). Implementing portfolios in teacher training: Why we use them and why we should use them. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(62), 97-114.
- 5 Akşit, İ., & Dinç, E. (2015). Sosyal bilgiler dersinde iskân kavramının öğretimi üzerine bir eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 78-87.
- 6 Altun, A. (2015). Propagandizing social studies education through media production: an action research. *Journal of Computer and Education Research*, 3(6), 1-31.
- 7 Avaroğulları, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde tartışmalı konularla ilgili bir eylem araştırması. *Education Sciences*, 10(2), 139-150.
- 8 Bayram, Y. T., & Çalışkan, H. (2019). Sosyal bilgiler dersinde kullanılan oyunlaştırılmış yaratıcı etkinlikler: bir eylem araştırması. *Journal of Individual Differences in Education*, 1(1), 30-49.
- 9 Bektaş, Ö. (2020). Scenario based learning in developing professional competences of social studies pre service teachers. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5(9), 1069-1125.
- 10 Çalışkan, H., & Biter, M. (2019). Sosyal bilgiler derslerinde eğitsel oyunlarla değerler eğitimi: bir eylem araştırması. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 1(1), 1-28.
- 11 Çelik, T. (2020). Dijital çağda sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme: Bir eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (38), 211-229.
- 12 Değirmenci, N., & İnel, Y. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programına yönelik mobil artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğretmen adaylarıyla geliştirilmesi: bir eylem araştırması. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 3(2), 90-113.
- 13 Dere, İ. & Aktaşlı, İ. (2019). Üretim, dağıtım ve tüketim kavramlarının öğretimine ilişkin bir eylem araştırması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(3), 1389-1406.
- 14 Dere, İ. & Aktaşlı, İ. (2020). Conscious consumerism education in social studies courses: Reflections of an action research. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 215-227.
- 15 Dere, İ., & Alkaya, S. (2017). Sosyal bilgiler derslerinde tıp tarihi konularının sözlü tarihle öğretimi. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(6), 504-522.
- 16 Dere, İ. & Kızılay, N. (2017). Aile tarihinin araştırılmasında sözlü tarihin kullanımı: ilkokul öğrencilerinin tecrübeleri. *Turkish History Education Journal*, 6(2), 294-323.
- 17 Dikyol, D. Ç. & Pamuk, I. (2017). Kültürel ve tarihsel mirasın sosyal bilgiler öğrenen adaylarına katkıları: “derslerde anlatılanlar gerçekmiş. *Kesit Akademi Dergisi*, (8), 123-142.
- 18 Dilek, G. (2016). A study of oral and local history on sportswomen with 5th grade students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 89-114,
- 19 Dolanbay, H., Akengin, H., & Tuncel, G. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığına ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(53), 97-112.
- 20 Dolapçioğlu, S., & Bolat, Y. (2020). Kapsayıcı eğitimde disiplinler arası program geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 345-369
- 21 Erdoğan, E. ve Akbaba, B. (2019). Ters yüz edilmiş sınıf modeliyle ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarının geliştirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 193-213
- 22 Ezer, F. ve Aksüt, S. (2020). 5. Sınıf sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 625-651.
- 23 Gölgesiz Gedikler, H. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sözlü tarih uygulama becerilerini geliştirmeye yönelik bir uygulama. *Turkish History Education Journal*, 9(2), s. 467-491.
- 24 Görmez, E. & Dağdemir, V. (2020). Improving the social studies teacher candidates' skills of analyzing the advertisement messages: An action research. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-12.
- 25 Ünlüer, G. (2020). Sosyal bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin etkinlikler yoluyla kazandırılmasına ilişkin eylem araştırması. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 7(15), 277-303.

- 26 İbret, B. Ü., Demirbaş, İ., & Demir, F. B. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerine alternatif etkinliklerle doğal çevreye duyarlılığın kazandırılması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 258-280.
- 27 İlter, İ., & Ünal, Ç. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde 5e öğrenme döngüsü modeline dayalı etkinliklerin öğrenme sürecine etkisi: Bir eylem araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), 295-330.
- 28 Inec, Z. F., & Akpınar, E. (2020). Digitizing and interpreting the world map drawn by Kashgarli Mahmud: Constructing information-using evidence based political literacy. *Review of International Geographical Education Online*, 10(3), 301-327.
- 29 İnel, Y., & Urhan, E. (2020). An action research study on teaching the landform concepts in a fifth grade social studies course. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(2), 144-155.
- 30 Kabapınar, Y., & İncegöl, S. (2016). Değişim ve süreklilik bağlamında oyun ve oyuncuğa bakmak: bir sözlü tarih çalışması. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 74-96.
- 31 Kabapınar, Y. & Sağlamgöncü, A. (2017). Investigation of the history of material in social studies courses: the history of material? *What next?*, *Erciyes Journal of Education*, 1(1), 1-21.
- 32 Kabapınar, Y., & Sağlamgöncü, A. (2018). The efficiency of visual reading in terms of understanding "change and continuity" in social studies courses: An action research. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 48-73.
- 33 Karakuş, U., & Varalan, E. İ. (2021). Developing the skills of students with mild intellectual disabilities using interactive map applications in a social studies course: An action research. *Participatory Educational Research*, 8(4), 198-214.
- 34 Keskin, Y., & Öğretici, B. (2013). Sosyal bilgiler dersinde" duyarlılık" değerinin etkinlikler yoluyla kazandırılması: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 143-181.
- 35 Kınasakal, İ., Demir, A., & Kaymakçı, S. (2019). Ortaokul 5. Sınıf sosyal bilgiler dersinde yerel tarih kullanımına bir örnek: Safranbolu gezisi. *Turkish Studies Educational Sciences* 14(6), 3181-3202.
- 36 Kizilay, N., & Doğan, Y. (2014). Sınıfta arkeoloji: 6. sınıf öğrencilerinin tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir eylem araştırması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 85-108.
- 37 Özcan, E. (2019). İlkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularının aktif öğrenme modeliyle öğretilmesine ilişkin bir eylem araştırması. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 2(1), 58-74.
- 38 Özen, R., & Sağlam, H. İ. (2010). İlköğretim öğrencilerinin değişim ve sürekliliği algılayışı. *Akademik Bakış Dergisi*, 22, 1-15.
- 39 Öztaşı, C. A., Kabapınar, Y., & Tuncel, G. (2020). Yerel tarih öğretim yöntemini sosyal bilgiler dersinde kullanmak: yanibaşında olan geçmişi görmek ve duyumsamak. *Turkish History Education Journal*, 9(1), 66-88.
- 40 Sağ, Ç. & Ünal, F. (2018). İlkokul sosyal bilgiler dersinde somut olmayan kültürel miras eğitime yönelik etkinlik temelli bir eylem araştırması. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 425-468.
- 41 Sağlam, H. İ. ve Bilgiç, S. (2018). İlkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenmenin etkililiğine ilişkin öğrenci görüşlerin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 60-71.
- 42 Selanik Ay, T., & Deveci, H. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yerel toplum çalışmalarından yararlanma: Bir eylem araştırması. *Journal of Social Studies Education Research*, 2(1), 2(1), 83-115.
- 43 Seyidoğlu, N., & Acun, İ. (2019). Sosyal bilgiler 6. ve 7. Sınıf derslerinde kırsal yerleşme şartlarına göre tasarlanmış etkinliklerin verimliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 415-444.
- 44 Şekerci, H., & Kabapınar, Y. (2019). Sosyal bilgiler derslerinde storyline yaklaşım ile bütünleştirilmiş kanıt temelli etkinliklerin kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 659- 684.
- 45 Şimşek, U., Örtün, H., Topkaya, Y & Yıllar, B. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme teknikleri hakkındaki görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), 231-258.
- 46 Tuncel, G. (2017). Sosyal bilgiler dersinde karikatürlerle küresel ısınma eğitimi üzerine örnek bir çalışma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 35, 87-94.
- 47 Tuncel, G. (2018). Alternative environmental applications in developing "sensitivity to natural environment" value in social studies. *International Journal of Geography and Geography Education*, 38, 91-103.
- 48 Tuncel, G., & Balcı, A. (2016). Çokkültürlülük ve barış eğitimi için model geliştirme. *Kesit Akademi Dergisi*, 2(6), 41-60.
- 49 Şahin Tunç, C. (2017). Developing scientific literacy for prospective social studies teachers: An action research. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(3), 250-268.
- 50 Türe, H., & Deveci, H. (2020). Sosyal bilgiler dersinde aile katılımına dayalı etkinliklerden yararlanma: bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 409-452.

-
- 51 Er Türküresin, H. (2018). Öğretmen adaylarının bilimsellik değer algılarının karakter eğitimi programı yoluyla geliştirilmesi: bir eylem araştırması. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1-19.
-
- 52 Uygun, K. & Pektezel, B. (2019). Sosyal bilgiler dersinde yer alan tarih konularının öğretiminde drama kullanımı: bir eylem araştırması. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(2), 347-371.
-
- 53 Ütkür Güllühan, N. (2020). Understanding our history: Local and oral history in social studies courses. *Turkish History Education Journal*, 9(2), 532-548.
-
- 54 Üztemur, S., Dinç, E., & Acun, İ. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde müze ve tarihi mekân kullanımının 7. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler algılarına etkisi: Bir eylem araştırması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi* 11(1), 135-168.
-
- 55 Varlıkgörücü, N. ve Çalışkan, M. (2020). Zaman ve kronolojiyi algılama becerisini nasıl geliştirebilirim? *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 194-209.
-
- 56 Yazıcı, F., & Mert, G. (2017). Sözlü tarih yönteminin 4. sınıf düzeyinde etkililiği. *Turkish History Education Journal*, 6(2), 324-342.
-
- 57 Yeler, M., & Ocak, G. (2021). Öğretme-öğrenme sürecine etkin katılım sağlamada mobil öğrenme yaklaşımının uygulanması: Eylem araştırması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(11), 142-170.
-
- 58 Yılmaz, S. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde empati. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 1-19.
-
- 59 Yılmaz, A., & Ayaydın, Y. (2020). Göç konusunun sözlü tarih yöntemiyle işlenmesine yönelik bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52(52), 400-419.
-
- 60 Yılmaz, K., & Çiviler, M. (2012). İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi “yeryüzünde yaşam” ünitesinde yer alan tarih kavramlarının öğretiminde karşılaşılan kavram yanlışları üzerine bir eylem araştırması. *Turkish History Education Journal*, 1(1), 1-31.
-
- 61 Akkus, Z. (2015). Activitybased teaching in social studies education: An action research. *Educational Research and Reviews*, 10(14), 1911-1921.
-
- 62 Akhan, N. E. (2014). The use of art activities in social studies classes. *Educational Research and Reviews*, 9(20), 954-966.
-
- 63 Dere, I. (2018). “Why Are We Here?” Teaching of Phenomenon of Migration with Oral History. *Universal Journal of Educational Research*, 6(12), 2780-2788.
-
- 64 Baydar, A. (2021). Opinions of pre-service classroom teachers about academic controversy method. *Higher Education Studies*, 11(1), 55-64.
-
- 65 Şekerci, H. (2021). İlkokul sosyal bilgiler dersinde otantik öğrenme yaklaşımı kapsamında kanıt temelli etkinliklerin kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 46, 207 85-125
-
- 66 Torun, F., & Şahin, S. (2016). Argümantasyon temelli sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin argüman düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 233-251.
-