Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 55(2), 2026, 683-724
https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuefd

Enhancing Teacher Agency of EFL Instructors via Online Action Research Practices

Meltem YILMAZ [a*] **(ORCID ID - 0000-0002-8943-108X)**
Gülden İLİN [b] **(ORCID ID -0000-0003-1798-6956)**
[a]Akdeniz University, School of Foreign Languages, Antalya/Türkiye
[b] Çukurova University, Faculty of Education, Adana/Türkiye

Article Info

DOI: 10.14812/ cuefd.1519314

Article history:
Received 19.07.24
Revised 31.03.25
Accepted 30.12.25

Keywords:
Online action research,
Teacher agency,
Effective teacher,
Professional development

Research Article

Abstract

Effectiveness of teachers hinges on how they define tasks, use strategies, realise that they can succeed, and solve the problems they face—that is, how agentic they are (Bray-Clark & Bates, 2003). Action research is closely linked to teacher agency because it empowers and supports teachers by promoting sense of agency and ownership to deal with their own problems. Hence, teacher agency is closely related to teacher effectiveness. Accordingly, the aim of the present study is to explore the effects of implementing online action research on EFL instructors' use of agency in the classroom. Seven EFL instructors, who work at a state university in Antalya, Turkey participated in the study. Data gathering instruments included a teacher agency scale, semi-structured interviews, and lesson observation techniques administered before and after the AR procedure. The data were analysed using content analysis and comparative examination of pre- and post-implementation results. The study revealed that the AR procedure led participants to take more action during the teaching and learning process, do more than what was originally planned, reflect more critically on their teaching, and learn from others through collaborative knowledge and experience sharing. These findings suggest that incorporating AR into professional development programmes may enhance teacher agency and support autonomous pedagogical decision-making.

Çevrimiçi Eylem Araştırması Uygulamalarıyla İngilizce Öğretim Görevlilerinin Öğretmen Etmenliklerinin Geliştirilmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1519314

Makale Geçmişi:
Geliş 19.07.24
Düzeltme 31.03.25
Kabul 30.12.25

Anahtar Kelimeler:
Çevrimiçi eylem araştırması,
Öğretmen etmenliği,
Etkili Öğretmen,
Mesleki gelişim.

Araştırma Makalesi

Öz

Öğretmenlerin etkililiği nasıl görev tanımı yaptıklarına, strateji kullandıklarına ve başarılı olduklarına ve karşılaştıkları problemleri nasıl çözdüklerine yani ne kadar etmen olduklarına bağlıdır (Bray-Clark & Bates, 2003). Eylem araştırması, öğretmen etmenliğiyle yakından ilişkilidir çünkü etmenlik ve öğretmenlerin kendi problemlerini ele almayı sahiplenme anlayışlarını teşvik ederek öğretmenleri güçlendirip destekler. Bu bakımdan öğretmen etmenliği öğretmen etkililiğiyle yakından ilgilidir. Bu doğrultuda mevcut çalışmanın amacı çevrim içi eylem araştırması yapmanın İngilizce öğretim görevlilerinin sınıftaki etmenliklerine olan etkisini araştırmaktır. Antalya/Türkiye'de bir devlet üniversitesinde görev yapan yedi İngilizce öğretim görevlisi çalışmaya katılmıştır. Veri toplama araçları, çevrim içi eylem araştırması uygulamasının başında ve sonunda kullanılan öğretmen etmenliği ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve ders gözlemlerini içermektedir. Veriler, içerik analizi ve çalışma öncesinde ve sonrasında uygulanan testlerin sonuçlarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesini içermektedir. Çalışma, eylem araştırması yapmanın katılımcıların öğretme ve öğrenme süreçlerinde daha aktif olmalarına, planda belirtilenden daha fazlasını yapmalarına, öğretmenliklerine daha eleştirel bakmalarına ve ortaklaşa bilgi ve deneyim paylaşımı sayesinde birbirlerinden öğrenmelerine imkân sağladığını ortaya koymuştur. Bu bulgular eylem araştırmasının mesleki gelişim programlarına entegre edilmesinin öğretmen etmenliğini arttırabileceğini ve öğretmenlerin otonom karar vermelerini destekleyebileceğini önermektedir.

*Corresponding Author: meltemyilmaz@akdeniz.edu.tr

Introduction

In line with the increase in the popularity of Professional Development (PD) activities guided by teachers such as Action Research (AR) and reflective teaching, the need for continuous teacher education has gained a novel centre of attention (Richards & Farrell, 2005). Engaging in research is a common recommendation for language teachers since it is thought to be a potentially valuable way of PD which promotes the advancement of professional practice.

Research and teaching can be connected thanks to AR. Even though Dewey's (1929) ideas inspired AR in terms of continuous education, Lewin (1946), who regarded it to be an alternative to positivistic research, was responsible for the emergence of it. At first, the capability of AR regarding empowering and emancipating participants by cycles of reform based on reflection and action was stressed, though, currently, the contribution of AR to a teacher's professional self-development has been underlined (Burns, 1999; Rainey, 2000). Therefore, both scholars and teachers consider AR to be favourable because it has a potential to promote in-depth perspectives in terms of teaching and learning process (Lacorte & Krastel, 2002).

Building upon this foundation, teacher agency emerges as a concept closely aligned with AR. Teacher agency is defined as teachers' capacity to act in a purposeful and constructive way so as to manage their professional development and make a contribution to the development of their colleagues. Teachers possessing agency are conscious about their part in their professional growth and they make decisions regarding their own learning to accomplish their goals instead of showing a passive response to learning opportunities (Calvert, 2016). Thus, it may be concluded that the more agent teachers feel in their teaching environments the more they can act purposefully and constructively to make choices to achieve their objectives and the more effective they will feel regarding both their own professional growth and teaching skills. In this regard, agency can be seen as a dynamic process influenced by both internal and external factors. Day et al. (2007) state that the connection between identity, agency and structure (external influences), and effectiveness (both perceived and measured) is dynamic. Thus, agency, in relation to identity, pertains to the attainment and reorganization of these aspects, the management of critical situations, and the ability to sustain effectiveness amid pressures.

In conclusion, considering these interconnected dimensions—the empowering nature of AR and the evolving nature of teacher agency—this study investigates how online AR impacts EFL instructors' agency in classroom contexts. By exploring how agent teachers are before and after conducting online AR, this study aims to contribute to research on PD of EFL teachers. What mainly distinguishes this study from other studies examining the impacts of AR on various factors as teacher effectiveness, efficacy, and agency (Tanış & Dikilitaş, 2018; Lee2021; Ceylan & Comoğlu, 2022) is that it systematically investigates the effects through clearly defined pedagogical dimensions—namely, planning, instruction, evaluation etc. and how agency is enacted in each one. Besides, conducted during the shift to remote education prompted by the COVID-19 pandemic, the research adopts a digital AR model. Unlike traditional face-to-face approaches, online AR demanded participants to navigate new tools, sustain virtual collaboration, and reflect without physical presence, creating a distinct context in which teacher agency could be enacted. By focusing on online AR, this study aims to capture the nuances of teacher empowerment and autonomy in digitally mediated contexts, which are increasingly relevant in today's educational contexts.

The subsequent research questions were explored in the study:

(1) What are the perceptions of EFL instructors, who work at a state university regarding their agency in the EFL classroom before conducting online AR?

(2) Can we detect any changes in the way the instructors perceive their agency in the classroom after conducting online AR?

Theoretical Framework

Burns (1999) summarizes specific characteristics of AR as follows:

(1) AR is contextual, small-scale and localized-it identifies and investigates problems within a specific situation.

(2) It is evaluative and reflective as it aims to bring about change and improvement in practice.

(3) It is participatory as it provides for collaborative investigation by teams of colleagues, practitioners and researchers.

(4) Changes in practice are based on the collection of information or data, which provides the impetus for change (p.30).

These characteristics form the methodological basis of AR. The research process involves collecting and analysing data systematically and reflecting on the implications of findings for additional action. These processes can change direction because of the flexible nature of AR. In sum, it is a spiral cycle of planning, acting, observing and reflecting conducted interactively (Somekh & Thaler, 1997).

Building on this definition, it is important to understand how AR bridges the gap between theory and classroom practice. As Prabhu (1992, p. 225) argues 'classroom teaching can improve only to the extent that teachers themselves act as specialists'. This highlights the active role of practitioners in producing knowledge. Indeed, involving teachers in research allows for a more grounded and practice-oriented understanding of pedagogy (Beasley & Riordan, 1981). AR, therefore, encourages a research mindset and enables teachers to conduct inquiry within their own classrooms (Nunan, 1989). This transformative potential of AR has also been validated in empirical studies. Burns (1999) reported that Australian teachers felt more engaged in their classroom practices, less isolated from their colleagues thanks to sharing similar difficulties with them, experienced better appreciation of doing research after conducting AR. In addition, conducting AR was not only a personal challenge but also a professional development for them.

However, despite its benefits, AR is not without challenges. Several researchers have drawn attention to the barriers teachers face in engaging with research. For instance, Wallace (1991) notes that conducting research demands specific skills, time, funding, and personal motivation. McKernan (1996) elaborates on institutional and logistical challenges—ranging from administrative support and access to research discourse, to internal doubts and lack of mentorship. Moreover, Rainey (2000) highlights that much teacher-led AR remains unpublished, leading to a lack of visibility and underestimation of small-scale projects.

In tandem with AR, the concept of teacher agency is also essential for understanding professional development. Agency, defined as 'socioculturally mediated capacity to act' (Ahearn, 2001:130), underlines the active role teachers play in shaping their practice. Teachers construct their agency and identity through an ongoing, complex, and non-linear process of negotiation and reflection.

To explain this further, Biesta & Tedder (2007) offer an ecological perspective on agency and state that actors consistently act via their environment instead of in their environment. They suggest that agency emerges from the interaction between personal capacities, resources, and structural conditions. This view shifts the notion of agency from being a static trait to a context-sensitive, performative accomplishment.

Social cognitive theory also contributes to our understanding of agency. Bandura (1986, 2001) identifies four core features: intentionality, forethought, self-reactiveness, and self-reflectiveness. These qualities help individuals plan, execute, and assess actions aligned with their goals. Bandura emphasises that agency is not merely reactive but proactive, involving a commitment to realise specific future outcomes.

The features of agentic teachers are examined and explained in various studies. Sen (1999) describes agentic teachers as the ones who have ability to distinguish what they value in their professional lives and

get it. Thus, the focal point of professional learning is changed from acquisition of knowledge to engagement by teachers' articulating their preferences and exerting influence according to the freedom-based assessment of agency. Teachers who are agentic can recognize and make use of opportunities to improve their professionalism and take action to change such as being proactive in their behaviours (Anderson, 2010). Crocker and Robeyns (2010) state that being a professionally agentic teacher depends on the extent you make decisions autonomously and deliberatively, act considering your decisions and generate change in your practice. On the other hand, according to Calvert (2016) being an agentic teacher is related to certain aspects involving teacher's internal features such as the inclination to participate in professional learning, the structural conditions of the school for professional learning and the extent to which the system includes teachers in making decisions about their learning.

Expanding on this, Pyhältö et al. (2015, p. 813) explains professional agency as 'a capacity that prepares the way for the intentional and responsible management of new learning, at both an individual level and community level'. This requires making use of others as a resource intentionally and also being a resource for others (Edwards, 2005). An active professional agent perceives himself/herself as an active learner who makes decisions and acts intentionally and reflects on his/her actions. Having motivation to improve and implement his/her expertise is another feature of professional agents (Giddens, 1984). To conclude, from the point of view of teacher agency, it is about teachers' constructing their learning contexts.

Furthermore, teacher agency is deeply embedded in relational and institutional contexts. Greeno (2006) suggests that teachers' professional agency depends on the professional interplay between teachers, pupils and their parents, and the other members of the school community. Hence, the opportunities, limitations and the demands of the context regulate teachers' professional agency. In addition to adaptation, teachers' professional agency can also include opposition which will commence initiatives or alter prevailing power relations in the school (Sannino, 2010). Thus, teachers are capable of changing their working environment via using various strategies.

Teacher agency is mainly characterized as teachers' responses to educational reforms in recent studies (Sannino, 2010, Yang, 2012). However, teacher agency may have different indications, and may have different stages from consenting to resistance to negotiation (Robinson, 2012). In a nutshell, teacher agency can be explained as a phenomenon which is emergent and accomplished in constantly changing contexts in the process of time involving past, future and present goals changing each time agency is achieved. To conclude, the theoretical framework of this study integrates the methodological foundation of AR with multidimensional understandings of teacher agency. Together, they provide a robust lens for examining how teachers act, reflect, and adapt within evolving educational contexts.

Method

Research Design

A qualitative research design based on interpretive paradigm, is adopted in the study. However, one of the data gathering instruments the current study employed is a scale, which is a quantitative tool. Thus, the study made use of mixed method when the tools for gathering data are concerned. It is an explorative case study (Yin, 1981) and an interpretative one based on Merriam's (1988) classification.

Participants

The participants of the study were seven female EFL instructors who work at a state university. Criterion sampling, a kind of purposive sampling technique which belongs to non-probability sampling techniques, is adopted for the selection of the participants. Table 1 depicts the demographic information about the participants.

Table 1
Demographic Information about the Participants

Participant	Age	Years of experience
Sea	39	16
Astronaut	32	11
Elly	32	9
Blueberry	45	22
Tobe	38	16
Melisa	42	20
Ginger	38	15

Pseudonyms, which the participants chose were used instead of real names. Participants also signed a consent form, which informs them about the content, procedure of the study and confidentiality of the participants.

Data collection tools

In order to find out the perceptions of the participants on their use of agency in the classroom before and after conducting AR, a teacher agency scale (Appendix A) formerly developed by Gülmez (2019) was adopted and administered to the participants. In addition, to obtain a deeper and more detailed insight about how agent they feel in their classrooms semi structured interviews and observation techniques were utilized. In the analysis of the data obtained via semi-structured interviews and observations, content analysis technique was utilized. The qualitative data collected through interviews and classroom observations were analysed using thematic content analysis. An open coding approach was employed initially, where data segments were labelled with descriptive codes. These codes were then grouped into broader categories, leading to the identification of recurring themes aligned with the research questions. The coding process was iterative and involved revisiting the data multiple times to refine categories and ensure coherence across participant responses. Triangulation was achieved by cross-referencing data from interviews, observations, and the teacher agency scale. Preliminary interpretations were shared with participants for the confirmation of accuracy and authenticity. Additionally, peer debriefing sessions with two fellow researchers helped mitigate bias during the coding and interpretation phases.

The data collected via the scale were analysed through descriptive statistics including the calculation of means and standard deviations via IBM SPSS programme. Four different analyses were conducted: (1) According to each item in the scale; (2) According to each participant's responses to items under each subscale; (3) According to each participant's responses to all items; (4) According to all responses to items under each subscale. Finally, Wilcoxon Signed Ranks Tests were used after the scale is given at Time 2 to see if there is a significant difference between Time 1(T1) and Time 2 (T2).

The aim of the teacher agency scale is to identify teachers' agentic behaviours within the context of teaching, in and out of their classrooms. It particularly intended to evaluate the extent to which teachers took action to further and promote their teaching practice (Gülmez, 2019). The final version of the scale includes 34 items under six subscales which are: (1) Planning, (2) Instruction, (3) Evaluation, (4) Empowerment, (5) Community service, and, (6) Dissemination.

The factor structure of the Teacher Agency Scale was examined initially through Exploratory Factor Analysis (EFA) with the pilot data and then through the Confirmatory Factor Analysis (CFA) using the main study data. Regarding the validity and reliability of the scale, Cronbach alpha coefficients were also estimated for each subscale. Alpha coefficients which ranged between 0.70 and 0.89 are considered to be satisfactory. In addition, item-total correlations (ranging from 0.54 to 0.71 for 'instruction', from 0.58 to 0.80 for 'community service', from 0.65 to 0.76 for 'evaluation', from 0.49 to 0.69 for 'planning', from 0.51 to 0.69 for 'dissemination', and from 0.60 to 0.70 for 'empowerment') show that there is a strong correlation between the items and the total scale (Gülmez, 2019).

The collaborative AR procedure

The study started in the second term of 2019-2020 academic year and finished at the end of the second term of 2020-2021 academic year when teachers had to teach online due to the pandemic. Before conducting online AR, the participants thought about problems they face in their classrooms and possible solutions to these problems, which is the very first step of AR procedure. Moreover, a presentation about implementing online AR was given to the participants. Finally, the participants agreed on a difficulty in their virtual classrooms and commenced the AR procedure. The topics of the participants' studies can be seen in Table 2 below.

Table 2
The AR Topics of the Participants

Participants	Topics
Astronaut	Using reading aloud technique to improve learners' speaking skills and writing skills
Blueberry	The effects of participating in out of class online discussion groups on the speaking skills of prep school students
Elly	The effects of writing in the target language on the speaking skill and students' feeling of success
Ginger	Using vlogs to enhance students' speaking skills
Melisa	Using WhatsApp as a tool to give peer feedback to enhance EFL students' writing skill
Sea	Using follow up questions to enhance speaking competency of EFL students
Tobe	Using out of class online speaking practice to enhance speaking skills of prep school students

The researcher met the participants twice a month throughout the procedure for experience sharing and reflection. The practice continued for 2 months. Finally, the participants gave a presentation on the phases of their studies.

Findings

Analysis 1 According to each item in the scale

Descriptive statistics including means and standard deviations of the responses of the participants to each item were calculated to understand the participants' agencies based on each item at T1 and T2.

Figure 1 illustrates the responses of the participants to all 34 items in the scale at T1 and T2.

Figure 1
The Responses of the Participants to All Items at T1 and T2

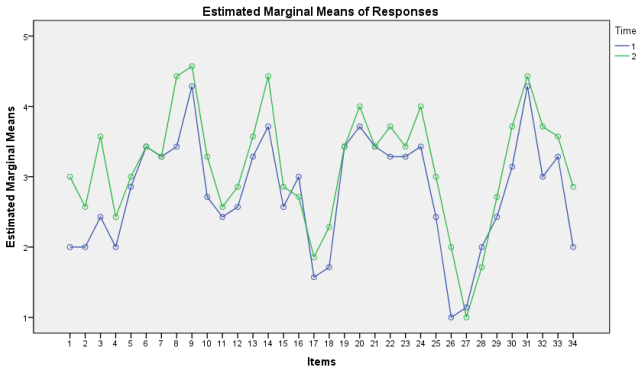


Figure 1 shows the items on the horizontal axis and the responses; 1 being never and 5 being always on the vertical axis. When the responses of the participants at T1 and T2 are observed, it is seen that there is a tendency to increase in the agencies of the participants at T2.

Then, the items are illustrated under each subscale so as to see the descriptive statistics according to each subcategory at T1 and T2. The results show that the participants started to use more agency in terms of certain items of the subscales, which are depicted in Table 3 below.

Table 3
The Changes in Terms of Agencies of the Participants According to Each Subscale

Subscales		Results
Planning	✓	preparing their own plans and making changes in their existing plans (item 1and 3) at T2
Instruction	✓	helping their students relate what they learn to their experiences (item 8) at T2
	✓	encouraging students to present their projects (item12)
Dissemination	✓	presenting or sharing their studies or experiences (items 32 and 33 respectively) at T2
Empowerment	✓	developing authentic testing tools and encouraging their students to evaluate each other after the AR procedure (items 18 and 25 respectively)
Evaluation	✓	evaluating their own teaching performances and making use of their individual evaluations while planning (items 21 and 23 respectively)
Community Service	✓	developing projects to meet various needs (item 28) and making organizations for students to participate in extracurricular activities (item 29)

Analysis 2. According to each participant's responses to items under each subscale

The second analysis is concerned with each participant's responses to items under each subscale (Appendix B) to reveal how agent each participant is regarding each subscale. The findings are presented together with the extracts from the semi structured interviews and lesson observation notes which are used to validate the data gathered through the teacher agency scale.

Astronaut

The findings reveal that although Astronaut has similar tendencies to use her agency in terms of instruction, community service and evaluation subscales at both times, she decided to take more action when planning and dissemination are concerned. The AR procedure which includes planning and knowledge sharing and the flexibility provided by online teaching have apparently fostered her agency with regards to these two areas. However, in terms of empowering the students, she seems to be more hesitant to use her agency when compared to T1.

When asked if the AR procedure affected her agency as a teacher, she stated that it definitely raised awareness which she lost track of from time to time. Although she does not mention AR as the cause of the shift in her agency, she remarks the awareness-raising feature of AR. Moreover, lesson observation report of Astronaut depicts that she has started to take more action in terms of instructional practices at T2. She commented on how this experience affected her students as follows:

Extract 1:

Especially at this time of pandemic, I think this study motivated the students. Rather than improving their skills or the numerical achievement results, the main asset of this study was to integrate them to the lesson at this difficult time.

Blueberry

Findings demonstrate that Blueberry tends to use her agency more in terms of instruction, community service, evaluation and planning after AR procedure. In addition, we observe that she is agent about sharing information and her experiences at both times. Finally, when empowering the students is concerned, she is indecisive to take action at both times.

When asked if the AR procedure affected her teaching practices as a teacher, she stated:

Extract 2:

There is a noteworthy improvement in the students' speaking skills. Moreover, while they are searching for their topics on the internet, they learned how to simplify their language when looking for information in English. They were enthusiastic while doing the activities since they had fun. They also wanted to continue the project in the second term. It was a fruitful experience.

Although she is used to teaching online, it was her first online AR and apparently, she benefited from it. However, her lesson observation report does not show much difference between T1 and T2 depicting her use of agency about instruction and planning parts of the lesson.

Elly

When we compare T1 and T2 results, we can clearly observe that Elly has changed her tendencies to take action in terms of all sub scales after the AR. She elaborated on this shift as follows:

Extract 3:

I also realised the same increase in my agency because in this AR we share our knowledge and our experience. We learn what the other classes are missing, how they improve, how the other teachers improve and what kind of AR they have done. We can't experience everything because there is no time but if you share the knowledge and the results with our colleagues, we can do more things about the students' improvement and also about empowering my students. As I empower my students, I feel that my agency increases.

She also added that the procedure also contributed to her professional development especially via sharing information. She seems to have benefited from the AR procedure in terms of realising her students' needs, making self-evaluation, making short- and long-term plans and sharing knowledge and experience. However, her lesson observation reports at both times seem to be similar showing that she uses agency when instruction and planning are concerned.

Ginger

When we compare T1 and T2 results, we can clearly observe that Ginger has not changed her tendencies to use her agency in terms of all subscales except planning in which she has become more agent. When asked if the AR procedure affected her agency as a teacher and she replied:

Extract 4:

I think, first, it raised our awareness on teacher agency. As we have busy schedules, sometimes we do not really think on our decisions or what we do in the class, so it helped me reflect on my own teaching. I began to question my decisions; the things I do in the classroom. I ask myself if I am doing it because it is the part of the programme or if it is useful. I have become more critical. I think more about it, I am more aware of the situation and I believe this is something very good for a teacher.

Finally, Ginger pointed out feeling stronger to take action and reflecting on her teaching as essential assets of the AR procedure. In the same vein, her lesson observation report depicts she has started to use her agency more after the study.

Melisa

It can be observed that Melisa has decided to use her agency more in terms of all subscales except 'instruction' and 'community service'. Regarding these two areas, her responses at T2 were similar to the ones at T1. She explained this change as follows:

Extract 5:

When dissemination is concerned AR procedure definitely contributed, because we met regularly and shared our experiences and gave feedback to each other. I had a chance to learn from my colleagues. I also had to take more action about planning for example I reorganized my plans to include the extra activities I prepared for AR. Finally, the procedure helped me to empower my students by giving them opportunities to take action in the planning and evaluation phases of the study.

To conclude, Melisa seems to have benefited from the AR procedure in terms of evaluation, dissemination, planning and empowering her students although her lesson observation reports do not show any difference at both times.

Sea

The findings show that Sea has decided to use her agency more in terms of 'evaluation' after the AR procedure. However, when other subscales are considered, it is noticed that there is not much change about taking action. However, when asked if the AR procedure affected her agency as a teacher, she responded:

Extract 6:

I try not to ignore the problems that I can see throughout this AR study. I saw that I can realise a problem I can do research for the solution of the problem and I can make a difference in my students learning and my teaching.

To sum up, it can be interpreted that Sea has become aware that when she notices a problem in her class she can take action to solve it but she is still hesitant to use her agency. Finally, her lesson observation report shows that she has started to take more action in terms of instruction.

Tobe

When T1 and T2 results are compared, we can clearly observe that Tobe has decided to take more action in terms of sharing her knowledge and experiences after the AR procedure. Regarding 'evaluation', she seems to use less agency after the study may be due to online teaching. In terms of other subscales, she does not seem to change her mind about using agency.

She elaborated on the effects of the procedure as follows:

Extract 7:

I did some extra online activities with my students so I did something more than the ready plan given to us. I also prepared speaking activities for my students. They recorded and then I was able to give feedback individually. They completed all of them and were happy to do out of class activities.

She also added that the speaking skills of the students improved and they felt themselves valuable since they thought that the teacher is doing something extra for them.

To conclude, Tobe seems to have benefited from the AR procedure since she realised that she could take more action and do more than what the ready-made plan says. However, her lesson observation reports at both times do not reveal much change.

Table 4 sums up cited benefits of AR by the participants in the interviews

Table 4
Cited Benefits of the Action Research Procedure

Cited benefits of AR	F
Take more action	5
Sharing information	3
Raising awareness	2
Empowering students	2
Self-reflection	2
Doing more than the ready plan	2
Seeing students' needs	1
Doing more about students' improvement	1
Becoming more critical	1
Learning from other colleagues	1

When teacher agency is concerned, the participants of the study cited taking more action five times at the end of the study showing that they started to feel more agent after the action research procedure. Moreover, three participants mentioned sharing information as a benefit of the study. For example, Elly explained this by stating that there was no time to experience everything but sharing the knowledge and the results with her colleagues was helpful to see she could do more about her students' improvement. The assets of the study in terms of raising awareness, empowering students, self-reflection and doing more than the ready plan were noted twice each by the participants. For example, according to Ginger the biggest difference is about reflection and she began to question her decisions and the things she did in the classroom after the study. Finally, they mentioned seeing students' needs, doing more about students' improvement, becoming more critical and learning from others as benefits of the study regarding their agency.

Analysis 3. According to each participant's responses to all items at T1 and T2

In the third analysis, descriptive statistics of the participants' responses to all items at T1 and T2 are calculated to understand overall agency of each participant. Table 5 depicts the responses of each participant to all items at T1 and T2.

Table 5
Each Participant's Responses to All Items at T1 and T2

Participant	T1					T2				
	Never	Rarely	Sometimes	Generally	Always	Never	Rarely	Sometimes	Generally	Always
Astronaut	0.09	0.15	0.35	0.35	0.06	0.12	0.03	0.41	0.24	0.21
Blueberry	0.06	0.00	0.26	0.35	0.32	0.03	0.03	0.21	0.26	0.47
Elly	0.21	0.47	0.29	0.03	0.00	0.03	0.12	0.26	0.50	0.09
Ginger	0.09	0.24	0.29	0.21	0.18	0.12	0.21	0.32	0.26	0.09
Melisa	0.24	0.21	0.26	0.24	0.06	0.15	0.12	0.18	0.44	0.12
Sea	0.50	0.35	0.12	0.03	0.00	0.41	0.29	0.18	0.12	0.00
Tobe	0.15	0.24	0.29	0.32	0.00	0.18	0.15	0.35	0.29	0.03

When we observe the responses of Astronaut to all 34 items at T1 and T2, it is seen that she can use her agency in certain areas at both times. Blueberry's analysis of her responses shows that she can use her agency in most areas and at T2 there seems to be an increase in her agency. In Elly's analysis we notice

that Elly has changed her tendencies at T2 and she has decided to take more action during the teaching and learning procedure. The analysis of Ginger's responses presents that there seems to be a slight increase in her use of agency at T2. In Melisa's analysis we observe that she has started to take more action in terms of teaching and learning practices. Sea's analysis shows that she does not feel herself agent in most cases at both times. Finally, the analysis of Tobe's responses reveals that she has become a little less agent at the end of the study.

Analysis 4. According to all responses to items under each subscale

Appendix C reveals that the participants' responses to the items belonging to 'instruction', 'community service' and 'evaluation' subscales were similar at T1 and T2. Nonetheless, with regards to 'planning', 'dissemination' and 'empowerment' subscales, it is observed that the participants started to take more action at the end of the study.

Wilcoxon Signed Ranks Test results of the data collected in T1 and T2

Wilcoxon Signed Ranks Test was conducted for all four analyses to see if there is a significant difference between T1 and T2 depicted in Appendix D. Sig<= 0.05 indicates that there is a statistically significant difference between T1 and T2. That is, the participants' use of agency has increased at the end of the study when their responses to all items are considered.

In terms of the subscales, the participants' responses to the items belonging to 'instruction', 'community service' and 'evaluation' subscales were similar at T1 and T2. Nonetheless, with regards to 'planning', 'dissemination' and 'empowerment' subscales, it is observed that the participants started to take more action at the end of the study.

The third analysis displays that there is a significant difference in Elly's and Melisa's responses to all times between T1 and T2 with a positive direction showing that Elly and Melisa seem to use their agency more after the study.

The final analysis shows that there is a significant difference in the responses of the participants concerning the subscales 1,4,5 and 6 (instruction, planning, dissemination and empowerment respectively) in the positive direction. This indicates that the participants have started to use take more action when instruction, planning, dissemination and empowerment are concerned. However, regarding community service and dissemination there seems to be no significant difference.

Discussion

The results regarding the impacts of conducting AR on the agencies of the participants revealed that participant teachers' use of agency tends to increase in certain points at the end of the study. This increase was particularly observed in areas such as planning, dissemination, and empowerment. These findings suggest that structured engagement in action research can facilitate more proactive and reflective teaching behaviours. The data from interviews and classroom observations further validate this shift. Participants described feeling more capable of taking initiative when challenges arose in the classroom, going beyond pre-planned activities, and engaging in critical self-reflection. This also extended to peer learning, where collaborative knowledge exchange was perceived as highly beneficial.

Moreover, participants reported indirect yet meaningful benefits for students, such as increased motivation, enthusiasm, and a greater sense of value and empowerment. These perceptions imply that teacher agency, when enhanced, may translate into more student-centred and responsive classroom environments.

However, the degree of change was not uniform across all participants. While most demonstrated a clear shift, two of the participants showed only modest differences in their agency. This variability highlights how individual dispositions and contextual factors such as individual resistance to change, lack of prior exposure to reflective practices, or challenges adapting to online collaboration formats can influence outcomes. These variations underline the need for differentiated support in professional development efforts.

Additionally, the online context of AR in this study introduced both constraints and opportunities. Although it limited in-person feedback and interaction, it also prompted teachers to adapt creatively, develop digital competencies, and explore new forms of collaboration. This digital adaptation appears to have contributed to their evolving sense of agency, particularly in planning and knowledge dissemination. Thus, the study sheds light on how AR, even when conducted virtually, can offer a meaningful space for teachers to reflect, act, and grow within their professional context.

The current study's findings align with prior research. For example, Xin and Brion-Meisels (2024) explored seven teachers' self-reported sense of agency and sense of well-being after experiencing a yearlong critical participatory AR by using interviews. The findings of the study illustrated that the participant teachers reported increased sense of agency regarding their professional skills and knowledge, collegial support, participating in decision-making, their well-being and views being valued by others after the study. However, when it comes to transferring these feelings to their school contexts certain contextual factors such as administrative support are found to be effective.

In line with the present study, in the Canadian context, Nixon (2016) reported that involving in critical participatory AR helped the participant teachers alter their roles from being operatives to being agentic teachers in their teaching and learning.

Besides, Vu (2020) explored perceived sense of agency of eight teacher educators' by using observation notes, reflective journals, and recordings from semi-structured interviews following an AR procedure in the Vietnamese context. The results showed that the educational intervention helped educators become more knowledgeable, intercultural, and inspirational agents in their classrooms.

Similar to the results of the current study, Biesta et al. (2015) remarked the importance of collective development and consideration to promote teacher agency in consequence of their study which aimed to find out the dynamics of teacher agency and the determinants contributing to its improvement and enhancement. Yang (2012), who studied the nature and extent of teacher agency with respect to requirements of the new curriculum reform, also pointed out the requirement of support from professional peers to promote pedagogical agency. These findings are also related to the two modes of agency in social cognitive theory of agency namely proxy and collective agency. Proxy agency defined as working with others to accomplish what we cannot achieve on our own and collective agency, which is the belief that people can produce desired results thanks to their collective power, (Bandura, 2001) are enhanced thanks to the collaborative AR procedure, which paves the way for teachers to work together, share experiences and knowledge to solve problems. The results of the current study also revealed that sharing knowledge and experience via collaborative AR procedure enhanced teacher agency.

Reflection is another asset of AR procedure which affected participant teachers to become more agent. In the same vein, the findings of Ruan's (2018) study, which investigated how a Shanghai tertiary female EFL teacher demonstrated her agency negotiating with the situated context, revealed that reflection facilitated the participant teacher's achievement of agency.

Wyatt's (2011) study cited several benefits of conducting AR including becoming more self-confident and autonomous. Considering that autonomy is about having power to make decisions about what a person can do, it is closely related to being agent. Thus, we can interpret that if AR enhances being autonomous, it also somewhat promotes agency. In addition, Crocker and Robeyns (2010) state that being a professionally agentic teacher depends on the extent you make decisions autonomously and deliberatively.

In the Turkish context, Cabaroğlu (2014) also reported advancement in teaching efficacies, developed self-awareness, improvement in problem-solving skills and promoted autonomous learning as a result of 14-week AR procedure conducted by English language teacher candidates. Similarly, Bandura (2001) asserts that efficacy beliefs constitute the basis of human agency since believing that you can generate expected results enhances resilience. In another study Ceylan and Comoğlu (2022) investigated seven pre-service EFL teachers' insights after they engaged in a collaborative action research (CAR) project during their e-practicum course in Türkiye. The benefits of the experience ranged from gaining new perspectives

on research, their teacher selves, and teacher professional development, providing sustained dialogic interaction, collective scaffolding, more symmetrical power relations, a shared goal and ownership of research within the CAR community. Lastly, Tanış and Dikilitaş (2018) explored nine Turkish EFL instructors' beliefs on the role of AR, and compared AR, as a transformative model, with transmissive and transitional PD models. The results revealed that AR as an on-going PD activity is considered as a highly effective tool for enhancing teachers' practical knowledge promoting belief in a lifelong learning PD process, collaboration-based PD practices integrating inquiry based, experiential knowledge with reflective practice, and a bottom up PD approach. To sum up, the studies in the Turkish context also reported positive outcomes of doing AR with regards to both professional and personal developments of teachers.

In conclusion, while the current study's findings are in line with the results of aforementioned studies, focusing on specific dimensions of teaching and learning procedure where teacher agency shifted most significantly distinguishes it from others. This granular understanding adds depth to existing literature and supports the argument that AR serves as more than a research tool—it is a mechanism for professional transformation.

Conclusion, Pedagogical Implications and Suggestions for further Research

The present study scrutinizes to clarify the effects of conducting collaborative AR with seven EFL instructors to have an understanding of how this experience influences their use of teacher agency in the classroom. When the data is analysed, it is found that after the AR procedure, the participants of the study started to take more action during the teaching and learning process although not all of these shifts are statistically significant. Furthermore, they reported realising their ability to take more action when there is a problem in the classroom, doing more than what the plan says, reflecting on their teaching, learning from others thanks to knowledge and experience sharing as benefits of the AR procedure. The findings of this study align with previous research emphasizing the empowering nature of action research in enhancing teacher agency (Biesta et al., 2015; Calvert, 2016). Specifically, the observed increase in participants' proactive behaviours and reflective practices supports the notion that when teachers are given the tools and autonomy to investigate their own practices, they engage more deeply with professional growth. This confirms Burns' (1999) argument that AR fosters meaningful change through teacher-led inquiry and reflection. Probable implications of the study are elaborated in relation to different stakeholders of the education process namely; administrators, teachers and students below.

From the perspective of the administrators, it can be interpreted that if teachers are given favourable circumstances to plan, investigate and reflect, it can have positive outcomes such as shifts in their practices paving the way to be more agentic. Thus, first, administrators should involve teachers to the planning procedure of the curriculum. Next, they should give teachers enough flexibility to take initiatives concerning their teaching. Besides, teachers should be given opportunities to do research and share their research results with their colleagues.

From the point of the teachers, as a result of experiencing the AR procedure, the participants of the study realised that they can make a change when they notice a problem in their classrooms which is one of the most essential implications of the study since this realization helped them to be more agent in the classroom. As Bandura (2001) states if people do not believe that they can make changes in the expected direction, they will not have motivation to take action. Furthermore, knowledge and experience sharing nature of collaborative AR procedure provided the opportunity to learn from their colleagues which in turn promoted the knowledge development of teachers. As one of the participants stated during the study it is not possible to experience everything yourself so we have to benefit from the experiences of others. This is also related to the two modes of social cognitive theory of human agency which are proxy and collective agency. While the former one helps us accomplish what we cannot achieve on our own by working with others, the latter is about producing desired results via collective power. In addition, the participants of the study mentioned self-reflection as an asset of AR procedure. Self-reflectiveness, the capacity to self-examine one's own functioning enabling the evaluation of one's motivations, values and

the meaning they attach to the pursuits of life, is one of the core features of human agency (Bandura, 2001).

Lastly, from the students' viewpoint, it can be interpreted that having an agentic teacher has certain advantages. First, agentic teachers can take action and intervene when they notice a problem, which will improve not only teaching but also learning process. Furthermore, a teacher who practices self-reflection will be open to criticism, which will pave the way for a more democratic atmosphere in the classroom where students can articulate their ideas without hesitation. In addition, agentic teachers tend to empower their students and involve them in the decision making processes, which will affect the motivations of the students positively. In the same vein, the participants of the study also asserted that their students felt more motivated, enthusiastic, eager, valuable and empowered after they took action to conduct action research.

On the other hand, it should be taken into consideration that the current study is basically a qualitative one and the findings of the study cannot be generalized to other contexts. Qualitative research aims to interpret how people create meaning and social reality in their natural social contexts. In this vein, this study was conducted with seven EFL instructors working at a School of Foreign Languages at a state university, and the findings are related to the participants and the study context. Thus, further studies should be conducted in different contexts with larger numbers of participants considering that teachers at different educational settings will produce different outcomes which will enable an opportunity to see the effects of conducting AR on the conceptualization of teacher agency and teacher effectiveness and students' achievements.

Future research could also further explore how online action research can be systematically integrated into both in-service and pre-service teacher education programmes. Given the promising outcomes of this study, particularly regarding increased teacher ownership and critical reflection, designing longitudinal studies that examine sustained engagement in AR may yield deeper insights into its long-term impact on teacher identity and agency. Additionally, comparative studies between online and face-to-face AR implementations would shed light on context-specific affordances and constraints.

In sum, this study contributes to the theoretical understanding of teacher agency by demonstrating how online action research serves as a dynamic tool for promoting agency in EFL contexts. On a practical level, the findings suggest that structured, reflective AR processes—especially when facilitated online—can significantly enhance teachers' professional autonomy, collaborative capacity, and instructional decision-making. These insights can inform the design of future PD programmes aiming to cultivate empowered, reflective educators.

Credit Author Statement

First Author: Conceptualization, Data gathering, Data analysis, Investigation, Methodology, Validation, Visualization, Writing original draft, Writing review & editing. **Second Author:** Conceptualization, Project administration, Validation, Writing – review & editing.

Ethical Declaration

All rules included in the "Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions" have been adhered to, and none of the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" included in the second section of the Directive have been implemented.

Ethics Committee Decision is taken from Akdeniz University, Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee on 15.01.2020 with the decision No: 1.

This study is based on a part of a PhD dissertation titled "Action Research as A Tool for Change: EFL Instructors' Perceptions of Teacher Agency and Conceptualization of an Effective Teacher".

Conflict Statement

The authors declare no competing interests.

Türkçe Sürümü

Giriş

Eylem Araştırması (EA) ve yansıtıcı öğretim gibi öğretmen rehberliğinde yürütülen mesleki gelişim faaliyetlerinin artan popüleritesine paralel olarak, sürekli öğretmen eğitimine duyulan ihtiyaç yeni bir odak noktası haline gelmiştir (Richards & Farrell, 2005). Araştırma süreçlerine dâhil olmak, mesleki uygulamaların ilerlemesini teşvik eden, potansiyel olarak değerli bir mesleki gelişim yolu olarak görüldüğünden, dil öğretmenleri için yaygın olarak önerilen bir yöntemdir.

Eylem Araştırması (EA) sayesinde araştırma ve öğretim arasında bir bağ kurulabilmektedir. Dewey'nin (1929) fikirleri, sürekli eğitim bağlamında EA'ya ilham vermiş olsa da, bu yöntemin bir disiplin olarak ortaya çıkışından, onu pozitivist araştırmaya bir alternatif olarak gören Lewin (1946) sorumludur. Başlangıçta, EA'nın yansıtma ve eyleme dayalı reform döngüleri aracılığıyla katılımcıları güçlendirme ve özgürleştirme kapasitesi üzerinde durulmuş; günümüzde ise EA'nın öğretmenin mesleki öz gelişimine sağladığı katkı vurgulanmaya başlanmıştır (Burns, 1999; Rainey, 2000). Bu nedenle, hem akademisyenler hem de öğretmenler, öğretme ve öğrenme süreçlerine dair derinlemesine bakış açılarını geliştirme potansiyeli taşıdığı için EA'yı faydalı bir yöntem olarak kabul etmektedir (Lacorte & Krastel, 2002).

Bu temel üzerine inşa edilen öğretmen etmenliği, EA ile yakından ilişkili bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmen etmenliği, öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini yönetmek ve meslektaşlarının gelişimine katkıda bulunmak amacıyla amaçlı ve yapıcı bir şekilde hareket etme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Etmenlik sahibi öğretmenler, mesleki gelişimlerindeki rollerinin bilincindedirler ve öğrenme fırsatlarına pasif bir tepki vermek yerine, hedeflerine ulaşmak için kendi öğrenme süreçlerine dair kararlar alırlar (Calvert, 2016). Dolayısıyla, öğretmenler öğretim ortamlarında kendilerini ne kadar etmen hissederlerse, hedeflerine ulaşmak için o kadar amaçlı ve yapıcı seçimler yapabilecekleri ve hem kendi mesleki gelişimleri hem de öğretim becerileri konusunda kendilerini o kadar etkili hissedecekleri sonucuna varılabilir. Bu bağlamda etmenlik, hem içsel hem de dışsal faktörlerden etkilenen dinamik bir süreç olarak görülebilir. Day ve ark. (2007); kimlik, etmenlik ve yapı (dışsal etkiler) ile etkililik (hem algılanan hem de ölçülen) arasındaki bağlantının dinamik olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle etmenlik, kimlikle ilişkili olarak, bu unsurların elde edilmesi ve yeniden düzenlenmesi, kritik durumların yönetilmesi ve baskılar altında etkililiği sürdürebilme yeteneği ile ilgilidir.

Sonuç olarak, EA'nın güçlendirici doğası ve öğretmen etmenliğinin gelişen yapısı gibi birbiriyle bağlantılı bu boyutlar göz önüne alındığında; bu çalışma, çevrimiçi EA'nın İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretim görevlilerinin sınıf bağlamındaki etmenlikleri üzerindeki etkisini incelemektedir. Bu çalışma, çevrimiçi EA yürütmeden önce ve sonra öğretmenlerin ne derece etmen olduklarını araştırarak, onların mesleki gelişimine yönelik araştırmalara katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmayı, EA'nın öğretmen etkililiği, öz-yeterliği ve etmenliği gibi çeşitli faktörler üzerindeki etkilerini inceleyen diğer çalışmalardan (Ceylan & Comoğlu, 2022; Lee, 2021; Tanış & Dikilitaş, 2018) ayıran temel fark, EA'nın etkilerini planlama, öğretim ve değerlendirme gibi açıkça tanımlanmış pedagojik boyutlar çerçevesinde sistematik olarak ele alması ve öğretmen etmenliğinin bu boyutların her birinde nasıl icra edildiğini ayrı ayrı incelemesidir.

Ayrıca, COVID-19 pandemisinin tetiklediği uzaktan eğitime geçiş sürecinde yürütülen bu araştırma, dijital bir EA modelini benimsemektedir. Geleneksel yüz yüze yaklaşımların aksine, çevrimiçi EA, katılımcıların yeni araçları kullanmalarını, sanal iş birliğini sürdürmelerini ve fiziksel varlık olmaksızın yansıtma yapmalarını gerektirmiş; bu da öğretmen etmenliğinin sergilenebileceği özgün bir bağlam oluşturmuştur. Çevrimiçi EA'ya odaklanan bu çalışma, günümüz eğitim ortamlarında giderek daha fazla önem kazanan dijital ortamlardaki öğretmen güçlenmesi ve özerkliğinin nüanslarını yakalamayı hedeflemektedir. Çalışmada şu araştırma soruları incelenmiştir:

(1) Bir devlet üniversitesinde görev yapan İngilizce öğretim görevlilerinin, çevrimiçi EA yürütmeden önce sınıflarındaki etmenliklerine ilişkin algıları nelerdir?

(2) Öğretim görevlilerinin sınıf içindeki etmenliklerini algılama biçimlerinde, çevrimiçi EA yürüttükten sonra herhangi bir değişim saptanabilir mi?

Kuramsal Çerçeve

Burns (1999), EA'nın temel özelliklerini şu şekilde özetlemektedir:

(1) EA bağlamsal, küçük ölçekli ve yereldir; belirli bir durum içindeki sorunları tanımlar ve inceler.
(2) Uygulamada değişim ve iyileştirme sağlamayı amaçladığı için değerlendirici ve yansıtıcıdır.
(3) Meslektaşlardan, uygulamacılardan ve araştırmacılardan oluşan ekiplerin iş birliğine dayalı incelemesine olanak tanıdığı için katılımcıdır.
(4) Uygulamadaki değişiklikler, değişimin itici gücünü oluşturan bilgi veya veri toplamaya dayanır (s.30).

Bu özellikler, EA'nın metodolojik temelini oluşturur. Araştırma süreci; verilerin sistematik olarak toplanmasını, analiz edilmesini ve bulguların doğuracağı sonuçların ek eylemler için yansıtılmasını içerir. Bu süreçler, EA'nın esnek doğası gereği yön değiştirebilir. Özetle EA; planlama, uygulama, gözlemleme ve yansıtma aşamalarından oluşan ve etkileşimli bir şekilde yürütülen sarmal bir döngüdür (Somekh & Thaler, 1997).

Bu tanım üzerine inşa edilecek olursa, EA'nın kuram ile sınıf uygulaması arasındaki boşluğu nasıl doldurduğunu anlamak önem arz etmektedir. Prabhu'nun (1992, s. 225) savunduğu gibi, "sınıf içi öğretim ancak öğretmenlerin bizzat uzmanlar olarak hareket etmesi ölçüsünde gelişebilir." Bu durum, uygulamacıların bilgi üretimindeki aktif rolünü vurgulamaktadır. Nitekim öğretmenlerin araştırma süreçlerine dâhil edilmesi, pedagojiye dair daha temelli ve uygulama odaklı bir anlayış geliştirilmesine olanak tanır (Beasley & Riordan, 1981). Bu nedenle EA, bir araştırma zihniyetini teşvik eder ve öğretmenlerin kendi sınıflarında inceleme yapmalarına imkân sağlar (Nunan, 1989).

EA'nın bu dönüştürücü potansiyeli deneysel çalışmalarla da doğrulanmıştır. Burns (1999), Avustralyalı öğretmenlerin EA yürüttükten sonra sınıf içi uygulamalarına daha fazla dâhil olduklarını, benzer güçlükleri paylaştıkları için meslektaşlarından daha az izole hissettiklerini ve araştırma yapmanın değerini daha iyi kavradıklarını bildirmektedir. Buna ek olarak, EA yürütmek onlar için sadece kişisel bir meydan okuma değil, aynı zamanda bir mesleki gelişim süreci olmuştur.

Bununla birlikte, sunduğu faydalara rağmen EA zorluklardan muaf değildir. Çeşitli araştırmacılar, öğretmenlerin araştırma süreçlerine dâhil olurken karşılaştıkları engellere dikkat çekmişlerdir. Örneğin Wallace (1991); araştırma yürütmenin belirli beceriler, zaman, finansman ve kişisel motivasyon gerektirdiğini belirtmektedir. McKernan (1996) ise yönetim desteği ve araştırma söylemine erişimden, içsel şüphelere ve mentorluk eksikliğine kadar uzanan kurumsal ve lojistik zorlukları detaylandırmaktadır. Dahası Rainey (2000), öğretmen rehberliğinde yürütülen pek çok EA'nın yayımlanmadan kaldığını, bunun da küçük ölçekli projelerin görünürlüğünün azalmasına ve küçümsenmesine yol açtığını vurgulamaktadır.

EA ile eş zamanlı olarak, öğretmen etmenliği kavramı da mesleki gelişimi anlamak için esastır. "Sosyokültürel olarak aracılanmış hareket etme kapasitesi" (Ahearn, 2001) olarak tanımlanan etmenlik, öğretmenlerin uygulamalarını şekillendirmede oynadıkları aktif rolün altını çizmektedir. Öğretmenler, etmenliklerini ve kimliklerini devam eden, karmaşık ve doğrusal olmayan bir müzakere ve yansıtma süreciyle inşa ederler.

Bunu daha detaylı açıklamak gerekirse; Biesta ve Tedder (2007), etmenliğe dair ekolojik bir bakış açısı sunmakta ve aktörlerin ortamlarının *içinde* değil, ortamları *aracılığıyla* sürekli bir eylem içinde olduklarını ifade etmektedirler. Etmenliğin; kişisel kapasiteler, kaynaklar ve yapısal koşullar arasındaki etkileşimden doğduğunu öne sürmektedirler. Bu görüş, etmenlik kavramını statik bir özellik olmaktan çıkarıp, bağlama duyarlı ve eylemsel bir başarıya dönüştürmektedir.

Sosyal bilişsel kuram da etmenlik anlayışımıza katkıda bulunmaktadır. Bandura (1986, 2001) dört temel özellik tanımlamaktadır: niyetlilik (intentionality), öngörü (forethought), öz-tepkisellik (self-reactiveness) ve öz-yansıtma (self-reflectiveness). Bu nitelikler, bireylerin hedefleriyle uyumlu eylemleri planlamalarına, yürütmelerine ve değerlendirmelerine yardımcı olur. Bandura, etmenliğin yalnızca tepkisel değil, aynı zamanda proaktif olduğunu ve belirli gelecekteki sonuçları gerçekleştirmeye yönelik bir kararlılık içerdiğini vurgular.

Etmenlik sahibi öğretmenlerin özellikleri çeşitli çalışmalarda incelenmiş ve açıklanmıştır. Sen (1999), etmen öğretmenleri, mesleki yaşamlarında neye değer verdiklerini ayırt etme ve buna ulaşma becerisine sahip kişiler olarak tanımlar. Bu doğrultuda, mesleki öğrenmenin odak noktası, bilginin edinilmesinden; öğretmenlerin tercihlerini dile getirdikleri ve etmenliğin özgürlük temelli değerlendirmesine göre nüfuzlarını kullandıkları bir katılım sürecine evrilir. Etmenlik sahibi öğretmenler, profesyonelliklerini geliştirecek fırsatları fark edip bunlardan yararlanabilir ve davranışlarında proaktif olmak gibi değişim odaklı eylemlerde bulunabilirler (Anderson, 2010). Crocker ve Robeyns (2010), mesleki açıdan etmen bir öğretmen olmanın; ne ölçüde özerk ve bilinçli kararlar alabildiğinize, kararlarınızı gözeterek hareket etmenize ve uygulamanızda değişim yaratmanıza bağlı olduğunu belirtmektedir. Diğer taraftan Calvert (2016) ise, etmen bir öğretmen olmayı; öğretmenin mesleki öğrenmeye katılma eğilimi gibi içsel özellikleri, okulun mesleki öğrenme için sunduğu yapısal koşullar ve sistemin öğretmenleri kendi öğrenmeleri hakkında karar verme süreçlerine ne ölçüde dahil ettiği gibi belirli unsurlarla ilişkilendirmektedir.

Bunu detaylandıracak olursak Pyhältö ve ark. (2015), mesleki etmenliği 'hem bireysel hem de topluluk düzeyinde, yeni öğrenmelerin amaçlı ve sorumlu bir şekilde yönetilmesine zemin hazırlayan bir kapasite' olarak açıklamaktadır. Bu durum, başkalarından bilinçli bir şekilde kaynak olarak yararlanmayı ve aynı zamanda başkaları için bir kaynak olmayı gerektirir (Edwards, 2005). Aktif bir mesleki etmen, kendisini karar alan, amaçlı hareket eden ve eylemleri üzerine yansıtmalar yapan aktif bir öğrenen olarak algılar. Uzmanlığını geliştirme ve uygulama motivasyonuna sahip olmak, mesleki etmenlerin bir diğer özelliğidir (Giddens, 1984). Sonuç olarak, öğretmen etmenliği açısından bakıldığında mesele, öğretmenlerin kendi öğrenme bağlamlarını inşa etmeleridir.

Ayrıca, öğretmen etmenliği ilişkisel ve kurumsal bağlamlara derinlemesine kök salmıştır. Greeno (2006), öğretmenlerin mesleki etmenliğinin; öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okul topluluğunun diğer üyeleri arasındaki mesleki etkileşime bağlı olduğunu öne sürmektedir. Bu nedenle, bağlamın sunduğu fırsatlar, sınırlılıklar ve talepler öğretmenlerin mesleki etmenliğini düzenler. Uyum sağlamanın yanı sıra öğretmenlerin mesleki etmenliği; okulda yeni girişimleri başlatacak veya hâkim güç ilişkilerini değiştirecek olan karşı çıkma (muhalefet) eylemini de içerebilir (Sannino, 2010). Dolayısıyla öğretmenler, çeşitli stratejiler kullanarak çalışma ortamlarını değiştirme kapasitesine sahiptirler.

Son dönemdeki çalışmalarda öğretmen etmenliği, temel olarak öğretmenlerin eğitim reformlarına verdikleri yanıtlar olarak nitelendirilmektedir (Sannino, 2010; Yang, 2012). Bununla birlikte, öğretmen etmenliği farklı göstergelere sahip olabilir ve rıza göstermekten direnç göstermeye veya müzakere etmeye kadar farklı aşamalardan geçebilir (Robinson, 2012). Özetle öğretmen etmenliği; geçmiş, gelecek ve şimdiki hedefleri içeren, her etmenlik sergilendiğinde değişen ve zaman sürecinde sürekli değişen bağlamlarda ortaya çıkan ve gerçekleştirilen bir olgu olarak açıklanabilir. Sonuç olarak, bu çalışmanın kuramsal çerçevesi, EA'nın metodolojik temeli ile öğretmen etmenliğine dair çok boyutlu anlayışları bütünleştirmektedir. Bu iki unsur birlikte; öğretmenlerin evrilen eğitim bağlamları içerisinde nasıl hareket ettiklerini, yansıtma yaptıklarını ve uyum sağladıklarını incelemek için güçlü bir bakış açısı sunmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, yorumlayıcı paradigmaya dayalı nitel bir araştırma deseni benimsenmiştir. Ancak, mevcut çalışmada kullanılan veri toplama araçlarından biri olan ölçek, nicel bir araçtır. Bu nedenle çalışma, veri toplama araçları dikkate alındığında karma yöntemden faydalanmıştır. Bu araştırma, Yin (1981) uyarınca keşfedici bir vaka çalışması (durum çalışması) ve Merriam'ın (1988) sınıflandırmasına göre ise yorumlayıcı bir vaka çalışmasıdır.

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları, bir devlet üniversitesinde görev yapan yedi kadın İngilizce öğretim görevlisidir. Katılımcıların seçiminde, olasılıksız örnekleme tekniklerinden biri olan amaçlı örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Tablo 1, katılımcılara ilişkin demografik bilgileri göstermektedir.

Tablo 1
Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı	***Yaş***	***Deneyim yılı***
Sea	*39*	*16*
Astronaut	*32*	*11*
Elly	*32*	*9*
Blueberry	*45*	*22*
Tobe	*38*	*16*
Melisa	*42*	*20*
Ginger	*38*	*15*

Gerçek isimler yerine katılımcıların kendilerinin seçtiği takma isimler (pseudonyms) kullanılmıştır. Katılımcılar ayrıca; çalışmanın içeriği, işleyişi ve gizlilik esasları hakkında kendilerini bilgilendiren bir onam formu imzalamışlardır.

Veri Toplama Araçları

Katılımcıların eylem araştırması (EA) yürütmeden önce ve sonra sınıf içindeki etmenlik kullanımlarına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla, daha önce Gülmez (2019) tarafından geliştirilen öğretmen etmenliği ölçeği (Ek A) uyarlanmış ve katılımcılara uygulanmıştır. Buna ek olarak, katılımcıların sınıflarında kendilerini ne derece etmen hissettiklerine dair daha derin ve ayrıntılı bir bakış açısı elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem tekniklerinden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler yoluyla elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Görüşmeler ve sınıf gözlemleri yoluyla toplanan nitel veriler, tematik içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Başlangıçta, veri bölümlerinin betimsel kodlarla etiketlendiği bir açık kodlama yaklaşımı benimsenmiştir. Bu kodlar daha sonra daha geniş kategoriler altında gruplandırılarak, araştırma sorularıyla uyumlu ve yinelenen temaların belirlenmesi sağlanmıştır. Kodlama süreci tekrarlı bir şekilde yürütülmüş; kategorileri hassaslaştırmak ve katılımcı yanıtları arasında tutarlılığı sağlamak için verilere defalarca geri dönülmüştür. Görüşmelerden, gözlemlerden ve öğretmen etmenliği ölçeğinden elde edilen veriler arasında çapraz referans kurularak veri çeşitlemesi (triangulation) sağlanmıştır. Doğruluk ve özgünlüğü teyit etmek amacıyla ön yorumlar katılımcılarla paylaşılmıştır. Ayrıca, iki araştırmacı meslektaşla yapılan akran değerlendirmesi oturumları, kodlama ve yorumlama aşamalarında taraflılığın azaltılmasına yardımcı olmuştur.

Ölçek aracılığıyla toplanan veriler, IBM SPSS programı kullanılarak ortalamaların ve standart sapmaların hesaplanmasını içeren betimsel istatistikler yoluyla analiz edilmiştir. Bu kapsamda dört farklı analiz gerçekleştirilmiştir: (1) Ölçekteki her bir maddeye göre; (2) Her bir katılımcının alt ölçekler altındaki maddelere verdiği yanıtlara göre; (3) Her bir katılımcının tüm maddelere verdiği yanıtlara göre; (4) Her bir alt ölçek altındaki maddelere verilen tüm yanıtlara göre. Son olarak, Zaman 1 (Z1) ve Zaman 2 (Z2) arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla, ölçek ikinci kez uygulandıktan sonra Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Öğretmen etmenliği ölçeğinin amacı, öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı öğretim bağlamındaki etmenlik davranışlarını belirlemektir. Özellikle öğretmenlerin, öğretim uygulamalarını ilerletmek ve geliştirmek için ne ölçüde eyleme geçtiklerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Gülmez, 2019). Ölçeğin nihai versiyonu altı alt boyut altında 34 madde içermektedir: (1) Planlama, (2) Öğretim, (3) Değerlendirme, (4) Güçlendirme, (5) Topluma Hizmet ve (6) Yaygınlaştırma.

Öğretmen Etmenliği Ölçeği'nin faktör yapısı, başlangıçta pilot verilerle Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve ardından ana çalışma verileri kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yoluyla incelenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin olarak, her bir alt ölçek için Cronbach alfa katsayıları da hesaplanmıştır. 0,70 ile 0,89 arasında değişen alfa katsayıları tatmin edici kabul edilmektedir. Ayrıca, madde-toplam korelasyonları ("öğretim" için 0,54-0,71; "topluma hizmet" için 0,58-0,80; "değerlendirme" için 0,65-0,76; "planlama" için 0,49-0,69; "yaygınlaştırma" için 0,51-0,69 ve "güçlendirme" için 0,60-0,70 aralığında) maddeler ile ölçeğin tamamı arasında güçlü bir korelasyon olduğunu göstermektedir (Gülmez, 2019).

İş Birliğine Dayalı EA Süreci

Çalışma, 2019-2020 akademik yılının ikinci döneminde başlamış ve öğretmenlerin pandemi nedeniyle çevrimiçi öğretim yapmak zorunda kaldığı 2020-2021 akademik yılının ikinci döneminin sonunda tamamlanmıştır. Çevrimiçi EA yürütülmeden önce katılımcılar, EA sürecinin en temel ilk adımı olan; sınıflarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik olası çözümler üzerine düşünmüşlerdir. Ayrıca, katılımcılara çevrimiçi EA uygulamasına ilişkin bir sunum yapılmıştır. Son olarak katılımcılar, sanal sınıflarında yaşadıkları bir güçlük üzerinde fikir birliğine varmış ve EA sürecini başlatmışlardır. Katılımcıların çalışma konuları aşağıdaki Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Katılımcıların EA Konuları

Katılımcı	Konular
Astronaut	Öğrenenlerin konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek için sesli okuma tekniğinin kullanılması
Blueberry	Sınıf dışı çevrimiçi tartışma gruplarına katılımın hazırlık sınıfı öğrencilerinin konuşma becerileri üzerindeki etkileri
Elly	Hedef dilde yazma çalışmalarının konuşma becerisi ve öğrencilerin başarı hissi üzerindeki etkileri
Ginger	Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için vlog kullanımı
Melisa	Öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla akran geri bildirimi vermek için bir araç olarak WhatsApp kullanımı
Sea	Öğrencilerinin konuşma yetkinliğini artırmak için takip sorularının kullanılması
Tobe	Hazırlık sınıfı öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmek için sınıf dışı çevrimiçi konuşma pratiğinin kullanılması

Araştırmacı, deneyim paylaşımı ve yansıtma amacıyla süreç boyunca katılımcılarla ayda iki kez bir araya gelmiştir. Uygulama 2 ay sürmüştür. Son olarak, katılımcılar kendi çalışmalarının aşamaları hakkında birer sunum yapmışlardır.

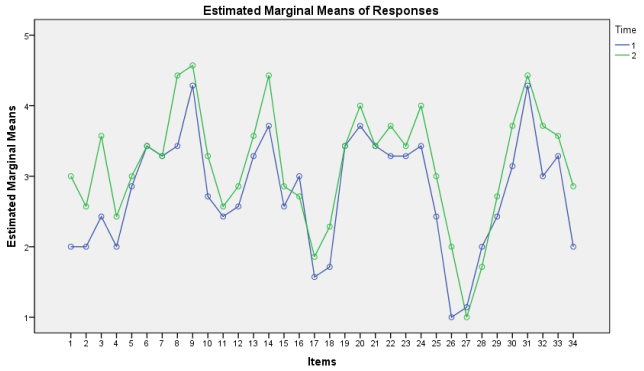
Bulgular

Analiz 1. Ölçekteki her bir maddeye göre

Katılımcıların Z1 ve Z2'deki etmenlik durumlarını her bir madde bazında anlamak için, her bir maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalama ve standart sapmalarını içeren betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Şekil 1, katılımcıların ölçekteki 34 maddenin tamamına Z1 ve Z2'de verdikleri yanıtları göstermektedir.

Şekil 1

Katılımcıların Z1 ve Z2'de Tüm Maddelere Verdikleri Yanıtlar



Şekil 1'de yatay eksende maddeler, dikey eksende ise 1'den (hiçbir zaman) 5'e (her zaman) kadar olan yanıtlar gösterilmektedir. Katılımcıların Z1 ve Z2'deki yanıtları incelendiğinde, Z2'de katılımcıların etmenliklerinde bir artış eğilimi olduğu görülmektedir.

Ardından, Z1 ve Z2'deki her bir alt kategoriye göre betimsel istatistikleri görmek amacıyla maddeler her bir alt ölçek altında gösterilmiştir. Sonuçlar, katılımcıların alt ölçeklerin belirli maddeleri bakımından daha fazla etmenlik kullanmaya başladıklarını göstermektedir; bu maddeler aşağıdaki Tablo 3'te betimlenmiştir.

Tablo 3

Her Bir Alt Ölçeğe Göre Katılımcıların Etmenliklerindeki Değişimler

Alt Ölçekler	**Sonuçlar**
Planlama	✓ Z2'de kendi planlarını hazırlama ve mevcut planlarında değişiklik yapma (madde 1 ve 3)
Öğretim	✓ Z2'de öğrencilerin öğrendiklerini kendi deneyimleriyle ilişkilendirmelerine yardımcı olma (madde 8) ✓ öğrencileri projelerini sunmaya teşvik etme (madde 12)
Yaygınlaştırma	✓ Z2'de çalışmalarını veya deneyimlerini sunma ya da paylaşma (sırasıyla madde 32 ve 33)
Güçlendirme	✓ EA süreci sonrasında özgün ölçme-değerlendirme araçları geliştirme ve öğrencilerini birbirlerini değerlendirmeleri için teşvik etme (sırasıyla madde 18 ve 25)
Değerlendirme	✓ Kendi öğretim performanslarını değerlendirme ve planlama yaparken bireysel değerlendirmelerinden yararlanma (sırasıyla madde 21 ve 23)
Topluma Hizmet	✓ Çeşitli ihtiyaçları karşılamaya yönelik projeler geliştirme (madde 28) ve öğrencilerin müfredat dışı etkinliklere katılımı için organizasyonlar yapma (madde 29)

Analiz 2. Her Bir Katılımcının Alt Ölçek Altındaki Maddelere Verdiği Yanıtlara Göre

İkinci analiz, her bir katılımcının her bir alt ölçek bakımından ne derece etmen (agentic) olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla, alt ölçekler altındaki maddelere verdikleri yanıtlarla (Ek B) ilgilidir. Bulgular; öğretmen etmenliği ölçeği aracılığıyla toplanan verileri doğrulamak için kullanılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden alınan kesitler ve ders gözlem notları ile birlikte sunulmuştur.

Astronaut

Bulgular, Astronaut'ın her iki zamanda da öğretim, topluma hizmet ve değerlendirme alt ölçekleri açısından etmenliğini kullanma konusunda benzer eğilimlere sahip olmasına rağmen; planlama ve yaygınlaştırma söz konusu olduğunda daha fazla eyleme geçmeye karar verdiğini ortaya koymaktadır. Planlama ve bilgi paylaşımını içeren EA süreci ile çevrimiçi öğretimin sağladığı esnekliğin, bu iki alanda

onun etmenliğini görünür şekilde beslediği anlaşılmaktadır. Ancak öğrencileri güçlendirme konusunda, Z1 ile karşılaştırıldığında etmenliğini kullanmada daha tereddütlü olduğu görülmektedir.

EA sürecinin bir öğretmen olarak etmenliğini etkileyip etkilemediği sorulduğunda, zaman zaman izini kaybettiği farkındalığı kesinlikle artırdığını belirtmiştir. Etmenliğindeki değişimin nedeni olarak doğrudan EA'dan bahsetmese de, EA'nın farkındalık artırıcı özelliğine dikkat çekmektedir. Dahası, Astronaut'ın ders gözlem raporu, Z2'de öğretim uygulamaları açısından daha fazla eyleme geçmeye başladığını betimlemektedir. Bu deneyimin öğrencilerini nasıl etkilediği konusunda şu yorumu yapmıştır:

Kesit 1: *"Özellikle bu pandemi döneminde, bu çalışmanın öğrencileri motive ettiğini düşünüyorum. Becerilerini geliştirmekten veya sayısal başarı sonuçlarından ziyade, bu çalışmanın asıl kazanımı, bu zor zamanda onları derse entegre etmekti."*

Blueberry

Bulgular; Blueberry'nin EA sürecinden sonra öğretim, topluma hizmet, değerlendirme ve planlama boyutlarında etmenliğini daha fazla kullanma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Ayrıca, her iki zamanda da bilgi ve deneyimlerini paylaşma konusunda etmenlik sergilediği gözlemlenmektedir. Son olarak, öğrencileri güçlendirme söz konusu olduğunda, her iki dönemde de eyleme geçme konusunda kararsız kaldığı görülmektedir. EA sürecinin bir öğretmen olarak öğretim uygulamalarını etkileyip etkilemediği sorulduğunda şunları ifade etmiştir:

Kesit 2: *"Öğrencilerin konuşma becerilerinde kayda değer bir gelişme var. Dahası, internette konularını araştırırken, İngilizce bilgi ararken dillerini nasıl sadeleştireceklerini öğrendiler. Eğlendikleri için etkinlikleri yaparken çok hevesliydiler. Projeye ikinci dönemde de devam etmek istediler. Verimli bir deneyimdi."*

Çevrimiçi öğretime alışkın olmasına rağmen, bu onun ilk çevrimiçi EA deneyimiydi ve anlaşılan o ki bundan fayda sağladı. Bununla birlikte, ders gözlem raporu; dersin öğretim ve planlama kısımlarına dair etmenlik kullanımı açısından Z1 ve Z2 arasında çok fazla fark göstermemektedir.

Elly

Z1 ve Z2 sonuçlarını karşılaştırdığımızda, Elly'nin EA sonrasında tüm alt ölçeklerde eyleme geçme eğilimini açıkça değiştirdiği gözlemlenebilmektedir. Elly, bu değişimi şu şekilde detaylandırmıştır:

Kesit 3: *"Etmenliğimdeki bu artışı ben de fark ettim çünkü bu EA sürecinde bilgi ve deneyimlerimizi paylaşıyoruz. Diğer sınıflarda nelerin eksik olduğunu, nasıl geliştiklerini, diğer öğretmenlerin nasıl ilerlediğini ve ne tür eylem araştırmaları yaptıklarını öğreniyoruz. Zaman olmadığı için her şeyi bizzat tecrübe edemiyoruz; ancak bilgi ve sonuçları meslektaşlarımızla paylaşırsak, öğrencilerin gelişimi ve aynı zamanda öğrencileri güçlendirme konusunda daha fazla şey yapabiliriz. Öğrencilerimi güçlendirdikçe, kendi etmenliğimin de arttığını hissediyorum."*

Ayrıca Elly, sürecin özellikle bilgi paylaşımı yoluyla mesleki gelişimine katkıda bulunduğunu da eklemiştir. Elly'nin; öğrencilerinin ihtiyaçlarını fark etme, öz-değerlendirme yapma, kısa ve uzun vadeli planlar hazırlama ile bilgi ve deneyim paylaşımı konularında EA sürecinden fayda sağladığı görülmektedir. Bununla birlikte, her iki zamandaki ders gözlem raporları birbirine benzer görünmekte; bu da onun öğretim ve planlama söz konusu olduğunda etmenliğini kullandığını göstermektedir.

Ginger

Z1 ve Z2 sonuçlarını karşılaştırdığımızda, Ginger'ın planlama alt ölçeği dışındaki tüm boyutlarda etmenlik kullanma eğiliminin değişmediği, ancak planlama konusunda daha etmen hale geldiği açıkça görülmektedir. EA sürecinin bir öğretmen olarak etmenliğini etkileyip etkilemediği sorulduğunda Ginger şu yanıtı vermiştir:

Kesit 4: *"Bence ilk olarak, öğretmen etmenliği konusundaki farkındalığımızı artırdı. Programlarımız çok yoğun olduğu için bazen kararlarımız veya sınıfta yaptıklarımız üzerine pek düşünmüyoruz; bu yüzden kendi öğretimim üzerine yansıtma yapmama yardımcı oldu. Kararlarımı ve sınıfta yaptıklarımı sorgulamaya başladım. Kendime bunu programın bir parçası olduğu için mi yoksa faydalı olduğu için mi*

yaptığımı soruyorum. Daha eleştirel hale geldim. Durum üzerine daha fazla düşünüyor ve daha fazla farkındalık hissediyorum; bunun bir öğretmen için çok iyi bir şey olduğuna inanıyorum."

Son olarak Ginger, eyleme geçme konusunda kendini daha güçlü hissetmeyi ve öğretimi üzerine yansıtma yapmayı, EA sürecinin temel kazanımları olarak belirtmiştir. Benzer şekilde, ders gözlem raporu da çalışma sonrasında etmenliğini daha fazla kullanmaya başladığını betimlemektedir.

Melisa

Melisa'nın "öğretim" ve "topluma hizmet" dışındaki tüm alt ölçeklerde etmenliğini daha fazla kullanmaya karar verdiği gözlemlenebilmektedir. Bu iki alana ilişkin Z2'deki yanıtları, Z1'dekilerle benzerlik göstermiştir. Melisa bu değişimi şu şekilde açıklamıştır:

Kesit 5: *"Yaygınlaştırma söz konusu olduğunda, EA süreci kesinlikle katkı sağladı; çünkü düzenli olarak bir araya gelerek deneyimlerimizi paylaştık ve birbirimize geri bildirim verdik. Meslektaşlarımdan bir şeyler öğrenme şansım oldu. Ayrıca planlama konusunda da daha fazla eyleme geçmem gerekti; örneğin, EA için hazırladığım ek etkinlikleri dahil etmek için planlarımı yeniden düzenledim. Son olarak bu süreç, çalışmanın planlama ve değerlendirme aşamalarında öğrencilerime eyleme geçme fırsatları sunarak onları güçlendirmeme yardımcı oldu."*

Sonuç olarak; ders gözlem raporları her iki zamanda da herhangi bir farklılık göstermese de Melisa'nın; değerlendirme, yaygınlaştırma, planlama ve öğrencilerini güçlendirme konularında EA sürecinden fayda sağladığı görülmektedir.

Sea

Bulgular, Sea'nin EA sürecinden sonra "değerlendirme" boyutunda etmenliğini daha fazla kullanmaya karar verdiğini göstermektedir. Ancak diğer alt ölçekler dikkate alındığında, eyleme geçme konusunda çok fazla değişiklik olmadığı fark edilmektedir. Bununla birlikte, EA sürecinin bir öğretmen olarak etmenliğini etkileyip etkilemediği sorulduğunda şu yanıtı vermiştir:

Kesit 6: *"Bu EA çalışması boyunca görebildiğim sorunları görmezden gelmemeye çalıştım. Bir sorunu fark edebileceğimi, bu sorunun çözümü için araştırma yapabileceğimi ve hem öğrencilerimin öğrenmesinde hem de kendi öğretimimde bir fark yaratabileceğimi gördüm."*

Özetle, Sea'nin sınıfında bir sorun fark ettiğinde bunu çözmek için eyleme geçebileceğinin bilincine vardığı ancak etmenliğini kullanma konusunda hâlâ tereddütlü olduğu şeklinde bir yorum yapılabilir. Son olarak, ders gözlem raporu Sea'nin öğretim açısından daha fazla eyleme geçmeye başladığını göstermektedir.

Tobe

Z1 ve Z2 sonuçları karşılaştırıldığında, Tobe'nin EA sürecinden sonra bilgi ve deneyimlerini paylaşma konusunda daha fazla eyleme geçmeye karar verdiği açıkça gözlemlenebilmektedir. "Değerlendirme" konusunda ise, belki de çevrimiçi öğretimden kaynaklı olarak, çalışma sonrasında daha az etmenlik kullandığı görülmektedir. Diğer alt ölçekler açısından bakıldığında, etmenlik kullanımı konusundaki tutumunun değişmediği anlaşılmaktadır.

Tobe, sürecin etkilerini şu şekilde detaylandırmıştır:

Kesit 7: *"Öğrencilerimle bazı ek çevrimiçi etkinlikler yaptım, yani bize verilen hazır planın ötesinde bir şeyler yaptım. Ayrıca öğrencilerim için konuşma etkinlikleri hazırladım. Kayıt yaptılar ve sonrasında onlara bireysel geri bildirim verebildim. Hepsini tamamladılar ve sınıf dışı etkinlikler yapmaktan mutlu oldular."*

Tobe ayrıca, öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştiğini ve öğretmenin onlar için fazladan bir şeyler yaptığını düşündükleri için kendilerini değerli hissettiklerini eklemiştir.

Sonuç olarak; Tobe'nin hazır planın gerektirdiğinden daha fazlasını yapabileceğini ve daha fazla eyleme geçebileceğini fark etmesi bakımından EA sürecinden fayda sağladığı görülmektedir. Bununla birlikte, her

iki zamandaki ders gözlem raporları çok fazla değişiklik ortaya koymamaktadır. Tablo 4, katılımcıların görüşmelerde belirttikleri EA faydalarını özetlemektedir.

Tablo 4

Eylem Araştırması Sürecinin Belirtilen Faydaları

Belirtilen EA Faydaları	***F***
Daha fazla eyleme geçme	*5*
Bilgi paylaşımı	*3*
Farkındalık artırma	*2*
Öğrencileri güçlendirme	*2*
Öz-yansıtma	*2*
Hazır planın ötesine geçme	*2*
Öğrencilerin ihtiyaçlarını görme	*1*
Öğrenci gelişimi için daha fazlasını yapma	*1*
Daha eleştirel hale gelme	*1*
Diğer meslektaşlardan öğrenme	*1*

Öğretmen etmenliği söz konusu olduğunda, araştırmaya katılanların çalışma sonunda beş kez "daha fazla eyleme geçme" ifadesini belirtmeleri, eylem araştırması sürecinden sonra kendilerini daha fazla "etmen" hissetmeye başladıklarını göstermektedir. Dahası, üç katılımcı bilgi paylaşımını çalışmanın bir faydası olarak belirtmiştir. Örneğin Elly bu durumu; her şeyi bizzat tecrübe etmek için yeterli zaman olmadığını, ancak bilgi ve sonuçları meslektaşlarıyla paylaşmanın, öğrencilerinin gelişimi için daha fazlasını yapabileceğini görmesinde yardımcı olduğunu belirterek açıklamıştır.

Çalışmanın farkındalık yaratma, öğrencileri güçlendirme, öz-yansıtma ve hazır planın ötesine geçme gibi kazanımları, katılımcılar tarafından ikişer kez not edilmiştir. Örneğin Ginger'a göre en büyük fark yansıtma konusundadır; Ginger, çalışma sonrasında kararlarını ve sınıfta yaptıklarını sorgulamaya başladığını ifade etmiştir. Son olarak katılımcılar; öğrencilerinin ihtiyaçlarını görmeyi, öğrenci gelişimi için daha fazlasını yapmayı, daha eleştirel hale gelmeyi ve başkalarından öğrenmeyi, kendi etmenliklerine ilişkin çalışmanın diğer faydaları olarak belirtmişlerdir.

Analiz 3. Her Bir Katılımcının Z1 ve Z2'deki Tüm Maddelere Verdikleri Yanıtlara Göre

Üçüncü analizde, her bir katılımcının genel etmenlik düzeyini anlamak amacıyla, katılımcıların Z1 ve Z2'deki tüm maddelere verdikleri yanıtların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Tablo 5, her bir katılımcının Z1 ve Z2'deki tüm maddelere verdikleri yanıtları betimlemektedir.

Tablo 5

Her Bir Katılımcının Z1 ve Z2'deki Tüm Maddelere Verdikleri Yanıtlara Göre Dağılımı

Katılımcı	**Z1**					**Z2**				
	Hiçbir zaman	**Nadiren**	**Bazen**	**Genellikle**	**Her zaman**	**Hiçbir zaman**	**Nadiren**	**Bazen**	**Genellikle**	**Her zaman**
Astronaut	0.09	0.15	0.35	0.35	0.06	0.12	0.03	0.41	0.24	0.21
Blueberry	0.06	0.00	0.26	0.35	0.32	0.03	0.03	0.21	0.26	0.47
Elly	0.21	0.47	0.29	0.03	0.00	0.03	0.12	0.26	0.50	0.09
Ginger	0.09	0.24	0.29	0.21	0.18	0.12	0.21	0.32	0.26	0.09
Melisa	0.24	0.21	0.26	0.24	0.06	0.15	0.12	0.18	0.44	0.12
Sea	0.50	0.35	0.12	0.03	0.00	0.41	0.29	0.18	0.12	0.00
Tobe	0.15	0.24	0.29	0.32	0.00	0.18	0.15	0.35	0.29	0.03

Astronaut'ın 34 maddenin tamamına Z1 ve Z2'de verdiği yanıtlar incelendiğinde, her iki zamanda da belirli alanlarda etmenliğini kullanabildiği görülmektedir. Blueberry'nin yanıtlarının analizi, çoğu alanda etmenliğini kullanabildiğini ve Z2'de etmenliğinde bir artış olduğunu göstermektedir. Elly'nin analizinde, Elly'nin Z2'de eğilimlerini değiştirdiği ve öğretme-öğrenme süreci boyunca daha fazla eyleme geçmeye karar verdiği fark edilmektedir. Ginger'ın yanıtlarının analizi, Z2'de etmenlik kullanımında hafif bir artış olduğunu ortaya koymaktadır. Melisa'nın analizinde, öğretme ve öğrenme uygulamaları açısından daha fazla eyleme geçmeye başladığı gözlemlenmektedir. Sea'nin analizi, her iki zamanda da çoğu durumda kendisini etmen hissetmediğini göstermektedir. Son olarak, Tobe'nin yanıtlarının analizi, çalışma sonunda biraz daha az etmen hale geldiğini ortaya koymaktadır.

Analiz 4. Her Bir Alt Ölçek Altındaki Tüm Yanıtlara Göre

Ek C, katılımcıların "öğretim", "topluma hizmet" ve "değerlendirme" alt ölçeklerine ait maddelere verdikleri yanıtların Z1 ve Z2'de benzer olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşın "planlama", "yaygınlaştırma" ve "güçlendirme" alt ölçekleri söz konusu olduğunda, katılımcıların çalışma sonunda daha fazla eyleme geçmeye başladıkları gözlemlenmiştir.

Z1 ve Z2'de Toplanan Verilere İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Z1 ve Z2 arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Ek D'de sunulan dört analizin tamamı için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Sig<= 0.05 değeri, Z1 ve Z2 arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Buna göre, tüm maddelere verilen yanıtlar dikkate alındığında, çalışma sonunda katılımcıların etmenlik kullanımının arttığı görülmektedir.

Alt ölçekler açısından bakıldığında; katılımcıların 'öğretim', 'topluma hizmet' ve 'değerlendirme' alt ölçeklerine ait maddelere verdikleri yanıtlar Z1 ve Z2'de benzerlik göstermiştir. Buna karşın 'planlama', 'yaygınlaştırma' ve 'güçlendirme' alt ölçekleri söz konusu olduğunda, katılımcıların çalışma sonunda daha fazla eyleme geçmeye başladıkları gözlemlenmiştir.

Üçüncü analiz; Elly ve Melisa'nın tüm maddelere verdikleri yanıtlarda Z1 ve Z2 arasında pozitif yönde anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, Elly ve Melisa'nın çalışma sonrasında etmenliklerini daha fazla kullandıklarını göstermektedir.

Son analiz, katılımcıların 1, 4, 5 ve 6 numaralı alt ölçeklere (sırasıyla öğretim, planlama, yaygınlaştırma ve güçlendirme) verdikleri yanıtlarda pozitif yönde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğretim, planlama, yaygınlaştırma ve güçlendirme söz konusu olduğunda katılımcıların daha fazla eyleme geçmeye başladıklarını işaret etmektedir. Ancak, topluma hizmet ve yaygınlaştırma boyutlarında anlamlı bir fark görülmemektedir.

Tartışma

Eylem araştırması (EA) yürütmenin katılımcıların etmenlikleri üzerindeki etkilerine ilişkin sonuçlar; katılımcı öğretmenlerin etmenlik kullanımının, çalışmanın sonunda belirli noktalarda artma eğiliminde olduğunu ortaya koymuştur. Bu artış özellikle planlama, yaygınlaştırma ve güçlendirme gibi alanlarda gözlemlenmiştir. Bu bulgular, eylem araştırmasına yapılandırılmış katılımın, daha proaktif ve yansıtıcı öğretim davranışlarını kolaylaştırabileceğini göstermektedir. Görüşmelerden ve sınıf gözlemlerinden elde edilen veriler de bu değişimi doğrulamaktadır.

Katılımcılar; sınıfta zorluklarla karşılaştıklarında inisiyatif alma, önceden planlanmış etkinliklerin ötesine geçme ve eleştirel öz-yansıtma konusunda kendilerini daha yetkin hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, iş birlikli bilgi alışverişinin oldukça faydalı olarak algılandığı akran öğrenimine de yansımıştır.

Ayrıca katılımcılar; öğrenciler için motivasyon, heves artışı, daha güçlü bir değerlilik duygusu ve güçlenme gibi dolaylı ancak anlamlı faydalar bildirmişlerdir. Bu algılar, öğretmen etmenliğinin geliştirildiğinde, daha öğrenci merkezli ve duyarlı sınıf ortamlarına dönüşebileceği anlamına gelmektedir.

Bununla birlikte, değişim derecesi tüm katılımcılar arasında tekdüze olmamıştır. Çoğu katılımcı net bir değişim sergilerken, iki katılımcı etmenliklerinde yalnızca mütevazı düzeyde farklılıklar göstermiştir. Bu

değişkenlik; değişime karşı bireysel direnç, yansıtıcı uygulamalara dair önceden deneyim eksikliği veya çevrimiçi iş birliği formatlarına uyum sağlama zorlukları gibi bireysel eğilimlerin ve bağlamsal faktörlerin sonuçları nasıl etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Bu farklılıklar, mesleki gelişim çabalarında farklılaştırılmış destek ihtiyacının altını çizmektedir.

Ayrıca, bu çalışmadaki EA'nın çevrimiçi bağlamı hem kısıtlamaları hem de fırsatları beraberinde getirmiştir. Yüz yüze geri bildirimi ve etkileşimi sınırlamış olsa da, öğretmenleri yaratıcı bir şekilde uyum sağlamaya, dijital yetkinlikler geliştirmeye ve yeni iş birliği biçimlerini keşfetmeye teşvik etmiştir. Bu dijital adaptasyonun, özellikle planlama ve bilgi yaygınlaştırma konularında, gelişen etmenlik duygularına katkıda bulunduğu görülmektedir. Bu nedenle çalışma, sanal ortamda yürütüldüğünde bile EA'nın; öğretmenlerin mesleki bağlamları içinde yansıtma yapmaları, eyleme geçmeleri ve gelişmeleri için nasıl anlamlı bir alan sunabileceğine ışık tutmaktadır.

Mevcut çalışmanın bulguları önceki araştırmalarla paralellik göstermektedir. Örneğin, Xin ve Brion-Meisels (2024), yedi öğretmenin bir yıl süren eleştirel katılımcı eylem araştırması (EA) deneyimi sonrası öz bildirimlerine dayalı etmenlik ve iyi oluş duygularını mülakatlar yoluyla incelemiştir. Çalışmanın bulguları, katılımcı öğretmenlerin çalışma sonrasında mesleki beceri ve bilgileri, meslektaş desteği, karar alma süreçlerine katılım, iyi oluş halleri ve görüşlerinin başkaları tarafından değer görmesi konularında artan bir etmenlik duygusu bildirdiklerini göstermiştir. Ancak, bu duyguların okul bağlamına aktarılması söz konusu olduğunda, idari destek gibi belirli bağlamsal faktörlerin etkili olduğu bulunmuştur.

Mevcut çalışma ile uyumlu olarak, Kanada bağlamında Nixon (2016), eleştirel katılımcı eylem araştırmasına dâhil olmanın, katılımcı öğretmenlerin öğretme ve öğrenme süreçlerindeki rollerini 'uygulayıcı' olmaktan 'etmen' öğretmenler olmaya doğru değiştirmelerine yardımcı olduğunu bildirmiştir.

Ayrıca Vu (2020), Vietnam bağlamındaki bir EA süreci sonrasında; gözlem notları, yansıtıcı günlükler ve yarı yapılandırılmış görüşme kayıtlarını kullanarak sekiz öğretmen eğiticisinin algılanan etmenlik duygularını incelemiştir. Sonuçlar, eğitsel müdahalenin eğiticilerin sınıflarında daha bilgili, kültürlerarası ve ilham verici etmenler haline gelmelerine yardımcı olduğunu göstermiştir.

Mevcut çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde; öğretmen etmenliğinin dinamiklerini ve gelişimine katkıda bulunan belirleyicileri bulmayı amaçlayan çalışmalarının sonucunda Biesta ve ark. (2015), öğretmen etmenliğini teşvik etmek için kolektif gelişimin ve düşünsel süreçlerin önemine dikkat çekmişlerdir. Yeni müfredat reformunun gereklilikleri doğrultusunda öğretmen etmenliğinin doğasını ve kapsamını inceleyen Yang (2012) de pedagojik etmenliği geliştirmek için mesleki akran desteğinin gerekliliğine işaret etmiştir.

Bu bulgular aynı zamanda, Sosyal Bilişsel Etmenlik Teorisi'ndeki (Social Cognitive Theory of Agency) iki etmenlik modu ile ilişkilidir: Vekaleten etmenlik (proxy agency) ve kolektif etmenlik (collective agency). Tek başımıza başaramayacağımız şeyleri başarmak için başkalarıyla birlikte çalışmak olarak tanımlanan *vekaleten etmenlik* ve insanların kolektif güçleri sayesinde istenilen sonuçları üretebileceklerine dair inanç olan *kolektif etmenlik* (Bandura, 2001); öğretmenlerin birlikte çalışmasına, sorunları çözmek için deneyim ve bilgi paylaşmasına zemin hazırlayan iş birlikli EA süreci sayesinde güçlenmektedir. Mevcut çalışmanın sonuçları da iş birlikli EA süreci yoluyla bilgi ve deneyim paylaşımının öğretmen etmenliğini artırdığını ortaya koymuştur.

Yansıtma, katılımcı öğretmenlerin daha etmen hale gelmesini etkileyen EA sürecinin bir diğer önemli kazanımıdır. Benzer şekilde, Şanghay'da yükseköğretim düzeyinde çalışan kadın bir İngilizce öğretmeninin içinde bulunduğu bağlamla müzakere ederek etmenliğini nasıl sergilediğini inceleyen Ruan'ın (2018) çalışması; yansıtmanın, katılımcı öğretmenin etmenliğe ulaşmasını kolaylaştırdığını ortaya koymuştur.

Wyatt'ın (2011) çalışması, EA yürütmenin özgüven kazanma ve özerkleşme dâhil olmak üzere birçok faydasını göstermiştir. Özerkliğin, bir kişinin yapabilecekleri hakkında karar verme gücüne sahip olmasıyla ilgili olduğu düşünüldüğünde, etmen olmakla yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle, eğer EA özerk olmayı geliştiriyorsa, bir bakıma etmenliği de teşvik ettiği şeklinde bir yorum yapabiliriz. Ek olarak

Crocker ve Robeyns (2010), mesleki açıdan etmen bir öğretmen olmanın, kararların ne ölçüde özerk ve üzerine düşünülerek alındığına bağlı olduğunu ifade etmektedir.

Türkiye bağlamında Cabaroğlu (2014) da İngiliz dili eğitimi öğretmen adayları tarafından yürütülen 14 haftalık bir EA süreci sonucunda; öğretim öz-yeterliklerinde ilerleme, gelişmiş öz-farkındalık, problem çözme becerilerinde iyileşme ve özerk öğrenmenin teşvik edildiğini bildirmiştir. Benzer şekilde Bandura (2001), beklenen sonuçları üretebileceğine inanmanın psikolojik dayanıklılığı artırması nedeniyle, öz-yeterlik inançlarının insan etmenliğinin temelini oluşturduğunu savunmaktadır.

Bir başka çalışmada Ceylan ve Çomoğlu (2022), Türkiye'deki e-staj dersleri sırasında İş birlikli bir Eylem Araştırması (İEA) projesine katılan yedi İngilizce öğretmen adayının görüşlerini incelemiştir. Deneyimin faydaları; araştırmaya, öğretmen kimliklerine ve mesleki gelişimlerine dair yeni perspektifler kazanmaktan, sürdürülebilir diyalog temelli etkileşim, kolektif yapı iskelesi (scaffolding), daha simetrik güç ilişkileri, ortak bir hedef ve İEA topluluğu içinde araştırmanın sahiplenilmesine kadar geniş bir yelpazede çeşitlilik göstermiştir.

Son olarak Tanış ve Dikilitaş (2018), dokuz Türk öğretim görevlisinin EA'nın rolüne ilişkin inançlarını araştırmış ve dönüşümcü bir model olan EA'yı, aktarımcı ve geçişsel mesleki gelişim modelleriyle karşılaştırmıştır. Sonuçlar, devam eden bir mesleki gelişim faaliyeti olarak EA'nın; öğretmenlerin pratik bilgilerini artırmada, yaşam boyu öğrenme inancını teşvik etmede, sorgulamaya dayalı ve deneyimsel bilgiyi yansıtıcı uygulama ile bütünleştiren iş birliği temelli uygulamalarda ve aşağıdan yukarıya bir mesleki gelişim yaklaşımında oldukça etkili bir araç olarak görüldüğünü ortaya koymuştur. Özetle, Türkiye bağlamındaki çalışmalar da EA yapmanın öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel gelişimleri açısından olumlu sonuçlarını bildirmektedir.

Sonuç olarak, mevcut çalışmanın bulguları yukarıda bahsedilen çalışmaların sonuçlarıyla paralellik gösterse de; öğretmen etmenliğinin en belirgin şekilde dönüştüğü öğretme ve öğrenme süreçlerinin spesifik boyutlarına odaklanması, bu çalışmayı diğerlerinden ayırmaktadır. Bu ayrıntılı anlayış, mevcut literatüre derinlik kazandırmakta ve EA'nın bir araştırma aracından daha fazlası olduğu —mesleki dönüşüm için bir mekanizma görevi gördüğü— argümanını desteklemektedir.

Sonuç, Pedagojik Çıkarımlar ve Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

Bu çalışma, yedi İngilizce öğretim görevlisi ile yürütülen iş birlikli eylem araştırmasının, öğretmenlerin sınıftaki etmenlik kullanımları üzerindeki etkilerini netleştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler analiz edildiğinde, her ne kadar bu değişimlerin tamamı istatistiksel olarak anlamlı olmasa da, EA sürecinden sonra katılımcıların öğretme ve öğrenme sürecinde daha fazla eyleme geçmeye başladıkları saptanmıştır. Ayrıca katılımcılar; sınıfta bir sorunla karşılaştıklarında daha fazla eylemde bulunma yetilerini fark etmeyi, planın ötesine geçmeyi, öğretimleri üzerine yansıtma yapmayı ve bilgi/deneyim paylaşımı sayesinde başkalarından öğrenmeyi EA sürecinin faydaları olarak bildirmişlerdir.

Bu çalışmanın bulguları, eylem araştırmasının öğretmen etmenliğini geliştirmedeki güçlendirici doğasını vurgulayan önceki araştırmalarla (Biesta ve ark., 2015; Calvert, 2016) paralellik göstermektedir. Özellikle, katılımcıların proaktif davranışlarında ve yansıtıcı uygulamalarındaki artış; öğretmenlere kendi uygulamalarını incelemek için gerekli araçlar ve özerklik verildiğinde, mesleki gelişime daha derinlemesine dâhil oldukları görüşünü desteklemektedir. Bu durum, Burns'ün (1999) EA'nın öğretmen liderliğindeki sorgulama ve yansıtma yoluyla anlamlı bir değişimi beslediği yönündeki argümanını doğrulamaktadır. Çalışmanın olası çıkarımları, eğitim sürecinin farklı paydaşları olan yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerle ilişkili olarak aşağıda ayrıntılandırılmıştır.

Yöneticiler perspektifinden bakıldığında; öğretmenlere planlama, inceleme ve yansıtma yapabilmeleri için uygun koşullar sağlandığında, bunun uygulamalarında daha etmen olmalarına zemin hazırlayan olumlu sonuçlar doğurabileceği söylenebilir. Bu bağlamda, yöneticiler; öğretmenleri müfredatın planlama sürecine dahil etmeli, onlara öğretimleriyle ilgili inisiyatif alabilmeleri için yeterli esneklik tanınmalı ve araştırma yapma ve araştırma sonuçlarını meslektaşlarıyla paylaşma fırsatları sunmalıdır.

Öğretmenler açısından bakacak olursak, EA sürecini deneyimlemenin bir sonucu olarak katılımcıların, sınıflarında bir sorun fark ettiklerinde değişim yaratabileceklerini fark ettiklerini görmüştük. Bu farkındalık, öğretmenlerin sınıfta daha etmen olmalarına yardımcı olduğu için çalışmanın en temel çıkarımlarından biridir. Bandura'nın (2001) belirttiği gibi, insanlar beklenen yönde değişiklik yapabileceklerine inanmazlarsa, eyleme geçmek için gerekli motivasyona sahip olamazlar. Ayrıca, iş birlikli EA sürecinin bilgi ve deneyim paylaşımına dayalı doğası, meslektaşlardan öğrenme fırsatı sunarak öğretmenlerin bilgi birikimini geliştirmiştir. Katılımcılardan birinin de belirttiği gibi, her şeyi bizzat tecrübe etmek mümkün olmadığından başkalarının deneyimlerinden faydalanmak esastır. Bu durum, insan etmenliğine dair Sosyal Bilişsel Teori'nin iki modu ile doğrudan ilişkilidir; başkalarıyla birlikte çalışarak tek başımıza başaramayacağımız şeyleri gerçekleştirmemize yardımcı olduğunu belirten vekâleten etmenlik ve kolektif güç aracılığıyla istenilen sonuçları üretmekle ilgili olan kolektif etmenlik. Son olarak, katılımcılar öz-yansıtmayı EA sürecinin bir kazanımı olarak ifade etmişlerdir. Bandura'ya (2001) göre öz-yansıtma; bireyin kendi işleyişini inceleme kapasitesidir ve kişinin motivasyonlarını, değerlerini ve yaşamdaki amaçlarına atfettiği anlamları değerlendirmesine olanak tanır. Bu özellik, insan etmenliğinin temel niteliklerinden biridir.

Son olarak, öğrenci perspektifinden bakıldığında, etmen bir öğretmene sahip olmanın belirli avantajları olduğu söylenebilir. Öncelikle, etmen öğretmenler bir sorun fark ettiklerinde eyleme geçip müdahale edebilirler; bu da sadece öğretim sürecini değil, öğrenme sürecini de iyileştirir. Ayrıca, öz-yansıtma yapan bir öğretmen eleştiriye açık olacaktır. Bu durum, öğrencilerin fikirlerini tereddüt etmeden dile getirebildikleri daha demokratik bir sınıf atmosferine zemin hazırlar. Ek olarak, etmen öğretmenler öğrencilerini güçlendirme ve karar alma süreçlerine dâhil etme eğilimindedir, bu da öğrenci motivasyonunu olumlu etkiler. Nitekim bu çalışmanın katılımcıları da eylem araştırması yürüterek eyleme geçtiklerinde, öğrencilerinin kendilerini daha motive, hevesli, istekli, değerli ve güçlü hissettiklerini doğrulamışlardır.

Öte yandan, bu çalışmanın temel olarak nitel bir araştırma olduğu ve bulguların diğer bağlamlara genellenemeyeceği göz önünde bulundurulmalıdır. Nitel araştırma, insanların doğal sosyal bağlamlarında nasıl anlam ve sosyal gerçeklik yarattıklarını yorumlamayı amaçlar. Bu doğrultuda çalışma, bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapan yedi öğretim görevlisi ile yürütülmüştür ve bulgular katılımcılar ile çalışma bağlamına özgüdür. Bu nedenle, farklı eğitim ortamlarındaki öğretmenlerin farklı sonuçlar üreteceği göz önüne alınarak, daha büyük katılımcı gruplarıyla ve farklı bağlamlarda çalışmalar yürütülmelidir. Bu, EA yapmanın öğretmen etmenliğinin kavramlaştırılması, öğretmen etkililiği ve öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini görme fırsatı sağlayacaktır. Gelecekteki araştırmalar, çevrimiçi eylem araştırmasının hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına nasıl sistematik olarak entegre edilebileceğini inceleyebilir. EA'ya sürekli katılımı inceleyen uzun süreçli çalışmalar, öğretmen kimliği ve etmenliği üzerindeki uzun vadeli etkilere dair daha derin içgörüler sunabilir. Diğer yandan, çevrimiçi ve yüz yüze EA uygulamaları arasındaki karşılaştırmalı çalışmalar, bağlama özgü olanaklara ve kısıtlamalara ışık tutacaktır.

Özetle bu çalışma, çevrimiçi eylem araştırmasının yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamlarında etmenliği teşvik etmek için nasıl dinamik bir araç olarak hizmet ettiğini göstererek, öğretmen etmenliğinin teorik olarak anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır. Uygulama düzeyinde ise bulgular; yapılandırılmış ve yansıtıcı EA süreçlerinin —özellikle çevrimiçi ortamda yürütüldüğünde— öğretmenlerin mesleki özerkliklerini, iş birliği kapasitelerini ve öğretimsel karar alma süreçlerini önemli ölçüde artırabileceğini göstermektedir. Bu çıkarımlar, güçlendirilmiş ve yansıtıcı eğitimciler yetiştirmeyi amaçlayan gelecekteki mesleki gelişim programlarının tasarımına rehberlik edebilir.

Yazarların Katkı Beyanı

Birinci Yazar: Kavramsallaştırma, Veri toplama, Veri analizi, İnceleme, Metodoloji, Doğrulama, Görselleştirme, Orijinal taslağın yazımı, Yazım – gözden geçirme ve düzenleme.

İkinci Yazar: Kavramsallaştırma, Proje yönetimi, Doğrulama, Yazım – gözden geçirme ve düzenleme.

Etik Beyan

"Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde yer alan tüm kurallara uyulmuş olup, Yönerge'nin ikinci bölümünde yer alan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"den hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul Kararı: Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 15.01.2020 tarihinde, 1 sayılı karar numarası ile alınmıştır.

Bu çalışma, "Değişim İçin Bir Araç Olarak Eylem Araştırması: İngilizce Okutmanlarının Öğretmen Etmenliği Algıları ve Etkili Öğretmen Kavramsallaştırmaları" (Action Research as A Tool for Change: EFL Instructors' Perceptions of Teacher Agency Conceptualization of an Effective Teacher) başlıklı doktora tezinin bir bölümüne dayanmaktadır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan ederler.

References

Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology, 30*(1), 109–137. https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109

Anderson, L. (2010). Embedded, emboldened, and (net) working for change: Support-seeking and teacher agency in urban, high-needs schools. *Harvard Education Review, 80*(4), 541–572. https://doi.org/10.17763/haer.80.4.f2v8251444581105

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 1–26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1

Beasley, B., & Riordan, L. (1981). The classroom teacher as researcher. *English in Australia, (55)*, 36–41.

Biesta, G. J. J., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults, 39(2)*, 132–149. https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545

Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching, 21*(6), 624–640. https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325

Bray-Clark, N., & Bates, R. (2003). Self-efficacy beliefs and teacher effectiveness: Implications for professional development. *The Professional Educator, 26*(1), 13–22.

Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge University Press.

Cabaroglu, N. (2014). Professional development through action research: Impact on self-efficacy. *System, 44*, 79–88. https://doi.org/10.1016/j.system.2014.03.003

Calvert, L. (2016). The power of teacher agency. *The Learning Professional, 37*(2), 51-56.

Ceylan, E., & Comoglu, I. (2024). Action research in initial EFL teacher education: Emerging insights from a CAR project. *Educational Action Research, 32*(3), 438–453. https://doi.org/10.1080/09650792.2023.2187854

Crocker, D. A., & Robeyns, I. (2010). Capability and agency. In C. W. Morris (Ed.), *Amartya Sen* (pp. 60–90). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511800511.005

Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives, and effectiveness*. McGraw-Hill Education.

Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. Liveright.

Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal Educational Research, 43(3), 168–182.* https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.010

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.

Gülmez, G. (2019). *Factors behind teacher agency: A structural equation modelling study* (Doctoral dissertation, Middle East Technical University). https://hdl.handle.net/11511/43393

Greeno, J. G. (2006). Authoritative, accountable positioning and connected, general knowing: Progressive themes in understanding transfer. *Journal of the Learning Sciences, 15(4)*, 537–547. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1504_4

Lacorte, M., & Krastel, T. (2002). Zapatero a tus zapatos? Action research in the Spanish language classroom. *Hispania, 85(4)*, 907–917. https://doi.org/10.2307/4141259

Lee, S. Y. (2021). Rethinking teacher agency: Cybernetics, action research, and the process-oriented rationality. *Journal of Curriculum Studies, 53*(6), 821–840. https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1858451

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues, 2(4)*, 34–46. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x

McKernan, J. (1996). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner* (2nd ed.). Kogan Page.

Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education : A qualitative approach*. Jossey-Bass.

Nixon, R. (2016). Principals and teachers as partners in critical, participatory action research. *Educational Action Research, 24*(3), 404–423. https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1182041

Nunan, D. (1989). *Understanding language classrooms: A guide for teacher-initiated action*. Prentice Hall.

Prabhu, N. S. (1992). The dynamics of the language lesson. *TESOL Quarterly, 26*(2), 225–241. https://doi.org/10.2307/3587004

Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2015). Teachers' professional agency and learning–From adaption to active modification in the teacher community. *Teachers and Teaching, 21*(7), 811–830. https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995483

Rainey, I. (2000). Action research and the English as a foreign language practitioner: Time to take stock. *Educational Action Research, 8(1)*, 65–91. https://doi.org/10.1080/09650790000200112

Richards, J. C., & Farrell, T. S. (2005). *Professional development for language teachers : Strategies for teacher learning.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667237

Robinson, S. (2012). Constructing teacher agency in response to the constraints of education policy adoption and adaptation. *The Curriculum Journal, 23*(2), 231–245. https://doi.org/10.1080/09585176.2012.678702

Ruan, X. (2018). Engagement and negotiation: Exploring a tertiary female EFL teacher's professional agency in her career development in PR China. *International Journal of Linguistics, Literature and Culture, 4*(3), 46–63. https://doi.org/10.21744/ijllc.v4i3.678

Sannino, A. (2010). Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher Education, 26(4)*, 838–844. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.021

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.

Somekh, B., & Thaler, M. (1997). Contradictions of management theory, organisational cultures and the self. *Educational Action Research, 5*(1), 141–160. https://doi.org/10.1080/09650799700200011

Tanış, A., & Dikilitaş, K. (2018). Turkish EFL instructors' engagement in professional development. *Eurasian Journal of Applied Linguistics, 4*(1), 27–47. https://doi.org/10.32601/ejal.460628

Vu, T. N. (2020). Examining teacher agency among teacher educators: An action research in Vietnam. *Australian Journal of Teacher Education, 45*(7), 94–113. https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n7.6

Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers : A reflective approach.* Cambridge University Press.

Wyatt, M. (2011). Teachers researching their own practice. *ELT Journal, 65*(4), 417–425. https://doi.org/10.1093/elt/ccq074

Xin, R., & Brion-Meisels, G. (2024). Teachers' experiences with agency and well-being during a critical participatory action research project. *Educational Action Research*. *32(1),* 72–89. https://doi.org/10.1080/09650792.2022.2058973

Yang, H. (2012). *Chinese teacher agency in implementing English as a foreign language (EFL) curriculum reform: An activity theory perspective* [Doctoral dissertation, University of New South Wales]. UNSWorks. http://hdl.handle.net/1959.4/52377

Yin, R. K. (1981). The case study crisis: Some answers. *Administrative Science Quarterly, 26*(1), 58–65. https://doi.org/10.2307/2392599

APPENDIX A

Teacher Agency Scale	Never	Rarely	Sometimes	Generally	Always
1. Instead of using ready made plans I prepare my own plans based on the needs of my students every year.	1	2	3	5	5
2. While making my plans I include my students in the procedure.	1	2	3	5	5
3. I update my plans based on the changing needs of my students during the term.	1	2	3	5	5
4. I prepare individual education programs in cooperation with the specialists for the students who have special needs.	1	2	3	5	5
5. In order to make my lessons more effective I consult specialists (from universities, NGO's etc.).	1	2	3	5	5
6. I make use of scientific research results during the teaching/learning procedure.	1	2	3	5	5
7. I make use of different implementations used all over the world in my lessons.	1	2	3	5	5
8. I provide my students with opportunities to associate the concepts and skills with their in and out of school experiences.	1	2	3	5	5
9. I make sure that all the students in my class participate in the lesson actively.	1	2	3	5	5
10.I provide my students with opportunities to use what they learn in different lessons.	1	2	3	5	5
11.I guide my students to participate in national and international projects.	1	2	3	5	5
12.I provide my students with opportunities to present their projects in different settings such as the internet, project exhibitions, scientific fests etc.	1	2	3	5	5
13.I train my students to evaluate the information sources they face critically.	1	2	3	5	5
14.I guide my students to use the technology for learning purposes.	1	2	3	5	5
15.I assign my students to develop authentic materials for the lesson.	1	2	3	5	5
16.I design activities to enhance their creativity.	1	2	3	5	5
17.I determine the testing materials I will use during the teaching procedure with my students.	1	2	3	5	5
18.I develop authentic testing tools to evaluate my students' progress.	1	2	3	5	5
19.I evaluate the testing results and give detailed feedback to my students about their progress.	1	2	3	5	5
20.I make self-evaluation regarding the effectiveness of my teaching implementations.	1	2	3	5	5
21.I use the testing results to evaluate my own teaching performance.	1	2	3	5	5
22.I make use of the evaluations of the students, the parents, colleagues and administrators regarding my professional development.	1	2	3	5	5
23.I make long term and short term plans regarding my teaching based on my personal evaluation results.	1	2	3	5	5
24.I make my students evaluate their own teaching.	1	2	3	5	5
25.I make my students evaluate each other's learning procedures.	1	2	3	5	5
26.I organize events for the parents to participate in various social, cultural, artistic activities.	1	2	3	5	5
27.I create learning communities for the participation of students, parents and teachers.	1	2	3	5	5
28.I develop projects to meet society's various (economic, social and educational) needs.	1	2	3	5	5
29.I organize extracurricular events (theatre, project exhibitions, science fests etc.) for the students.	1	2	3	5	5
30.I take charge in professional groups composed of educationalists actively.	1	2	3	5	5
31.I participate in training programs related to my job voluntarily.	1	2	3	5	5
32.I present my studies in scientific conferences and symposiums.	1	2	3	5	5
33.I share my experiences and innovative studies with my colleagues.	1	2	3	5	5
34.I share my authentic studies with external stakeholders (other schools, MONE, public education centers etc.).	1	2	3	5	5

APPENDIX B

Analysis 2. Each Participant's Responses to Items under Each Subscale at Time 1 and Time 2

Participant	Subscale	T1					T2				
		Never	Rarely	Sometimes	Generally	Always	Never	Rarely	Sometimes	Generally	Always
Astronaut	Instruction	0.00	0.00	0.20	0.60	0.20	0.00	0.00	0.30	0.30	0.40
	Community Service	0.25	0.25	0.25	0.25	0.00	0.50	0.00	0.50	0.00	0.00
	Evaluation	0.00	0.00	0.50	0.50	0.00	0.00	0.17	0.50	0.17	0.17
	Planning	0.25	0.75	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.75	0.00	0.25
	Dissemination	0.00	0.00	0.67	0.33	0.00	0.00	0.00	0.33	0.50	0.17
	Empowerment	0.25	0.25	0.50	0.00	0.00	0.50	0.00	0.25	0.25	0.00
Blueberry	Instruction	0.00	0.00	0.20	0.40	0.40	0.00	0.00	0.30	0.20	0.50
	Community Service	0.50	0.00	0.50	0.00	0.00	0.25	0.25	0.25	0.00	0.25
	Evaluation	0.00	0.00	0.00	0.50	0.50	0.00	0.00	0.00	0.00	1.00
	Planning	0.00	0.00	0.50	0.50	0.00	0.00	0.00	0.00	1.00	0.00
	Dissemination	0.00	0.00	0.17	0.17	0.67	0.00	0.00	0.17	0.33	0.50
	Empowerment	0.00	0.00	0.50	0.50	0.00	0.00	0.00	0.50	0.25	0.25
Elly	Instruction	0.00	0.40	0.50	0.10	0.00	0.00	0.00	0.30	0.60	0.10
	Community Service	0.75	0.25	0.00	0.00	0.00	0.25	0.50	0.00	0.00	0.25
	Evaluation	0.00	0.67	0.33	0.00	0.00	0.00	0.00	0.17	0.83	0.00
	Planning	0.00	0.75	0.25	0.00	0.00	0.00	0.25	0.25	0.50	0.00
	Dissemination	0.33	0.50	0.17	0.00	0.00	0.00	0.17	0.33	0.33	0.17
	Empowerment	0.50	0.25	0.25	0.00	0.00	0.00	0.00	0.50	0.50	0.00
Ginger	Instruction	0.00	0.20	0.40	0.30	0.10	0.00	0.20	0.50	0.20	0.10
	Community Service	0.50	0.50	0.00	0.00	0.00	0.75	0.25	0.00	0.00	0.00
	Evaluation	0.00	0.00	0.00	0.50	0.50	0.00	0.00	0.00	0.83	0.17
	Planning	0.00	0.25	0.25	0.25	0.25	0.00	0.25	0.25	0.50	0.00
	Dissemination	0.17	0.00	0.67	0.00	0.17	0.17	0.00	0.67	0.00	0.17
	Empowerment	0.00	0.75	0.25	0.00	0.00	0.00	0.75	0.25	0.00	0.00
Melisa	Instruction	0.00	0.40	0.10	0.50	0.00	0.00	0.20	0.20	0.40	0.20
	Community Service	0.75	0.25	0.00	0.00	0.00	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	Evaluation	0.00	0.00	0.67	0.33	0.00	0.00	0.00	0.17	0.83	0.00
	Planning	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.50	0.00	0.50	0.00
	Dissemination	0.00	0.00	0.50	0.17	0.33	0.00	0.00	0.00	0.67	0.33
	Empowerment	0.25	0.50	0.25	0.00	0.00	0.25	0.00	0.75	0.00	0.00

Appendix C

Analysis 4. All Responses to Items under Each Subscale at Time 1 and Time 2

Category	Options	Means	Comments
Instruction	Never	0.07	The most frequent response in this category is "generally" with a mean of 0. 34. Time 1 results were also similar "generally" (0. 34) being the most frequent one. It is interpreted that participants mostly feel themselves agent in the instruction phase of teaching at both times.
	Rarely	0.09	
	Sometimes	0.30	
	Generally	0.34	
	Always	0.20	
Community Service	Never	0.54	The option "never" (0. 54) is the most frequent response under the "community service" category. Time 1 results were also similar "never" (0. 57) being the most frequent one. Thus. we can say that the participants do not tend to take action for extra-curricular activities at both times.
	Rarely	0.21	
	Sometimes	0.18	
	Generally	0.00	
	Always	0.07	
Evaluation	Never	0.05	In the "evaluation" category the most frequent response is "generally" (0. 43). Time 1 results were also similar "generally" (0. 36) being the most frequent one. We can interpret that the participants take action to evaluate the teaching and learning process at both times.
	Rarely	0.05	
	Sometimes	0.29	
	Generally	0.43	
	Always	0.19	
Planning	Never	0.14	Regarding the "planning" category. the most frequent response is "generally" (0. 36) However at time1 "never" and "rarely" were most frequent responses. Thus. the participants started to feel themselves agent enough in the planning phase.
	Rarely	0.25	
	Sometimes	0.21	
	Generally	0.36	
	Always	0.04	
Dissemination	Never	0.05	The option "generally" (0. 38) is the most frequent answer in the "dissemination" category. At time 1 "sometimes" was the most frequent response which shows that the participants use their agency to share information most of the time after the study.
	Rarely	0.12	
	Sometimes	0.26	
	Generally	0.38	
	Always	0.19	
Empowerment	Never	0.25	In the "empowerment" category the option "sometimes" (0. 36) is the most common response but at time 1 "rarely" (0.36) was the most common one which illustrates that the participants changed their ideas and became more agent to empower their students.
	Rarely	0.21	
	Sometimes	0.36	
	Generally	0.14	
	Always	0.04	

Appendix D

Wilcoxon Signed Ranks Test results of the data collected in time 1 and time 2

Analyses	Participants	Sub-scales	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Ranks		
					Negative	Positive	Ties
1	All	All	-5.607	0.000*	37	88	113
2	Astronaut	1	-0.447	0.655	2	3	5
		2	-1.414	0.157	2	0	2
		3	-0.577	0.564	2	1	3
		4	-1.841	0.066	0	4	0
		5	-1.732	0.083	0	3	3
		6	0.000	1.000	1	1	2
	Blueberry	1	0.000	1.000	3	2	5
		2	-0.447	0.655	1	1	2
		3	-1.732	0.083	0	3	3
		4	-1.414	0.157	0	2	2
		5	-0.378	0.705	3	1	2
		6	-0.447	0.655	1	1	2
	Elly	1	-2.598	0.009*	0	8	2
		2	-1.633	0.102	0	3	1
		3	-2.121	0.034*	0	5	1
		4	-1.633	0.102	0	3	1
		5	-2.232	0.026*	0	6	0
		6	-1.890	0.059	0	4	0
	Ginger	1	-0.577	0.564	2	1	7
		2	-1.000	0.317	1	0	3
		3	-1.000	0.317	3	1	2
		4	-1.000	0.317	1	0	3
		5	0.000	1.000	0	0	6
		6	0.000	1.000	0	0	4
	Melisa	1	-1.633	0.102	0	3	7
		2	-1.000	0.317	1	0	3
		3	-1.732	0.083	0	3	3
		4	-1.857	0.063	0	4	0
		5	-1.732	0.083	0	3	3
		6	-0.816	0.414	1	2	1
	Sea	1	-1.190	0.234	2	4	4
		2	-1.342	0.180	0	2	2
		3	0.000	1.000	2	2	2
		4	-1.633	0.102	0	3	1
		5	-1.000	0.317	0	1	5
		6	-1.000	0.317	1	0	3
	Tobe	1	-0.577	0.564	1	2	7
		2	-1.000	0.317	1	0	3
		3	-1.000	0.317	3	1	2
		4	-1.414	0.157	2	0	2
		5	-1.089	0.276	1	2	3
		6	-1.732	0.083	0	3	1
3	Astronaut	All	-1.409	0.159	7	12	15
	Blueberry		-1.176	0.239	8	10	16
	Elly		-4.820	0.000*	0	29	5
	Ginger		-1.667	0.096	7	2	25
	Melisa		-3.124	0.002*	2	15	17
	Sea		-1.867	0.062	5	12	17
	Tobe		-0.449	0.653	8	8	18
4	All	1	-2.768	0.006*	10	23	37
		2	-0.741	0.459	6	6	16
		3	-1.548	0.122	10	16	16
		4	-3.097	0.002*	3	16	9
		5	-2.924	0.003*	4	16	22
		6	-2.244	0.025*	4	11	13

EK A
Öğretmen Etmenliği Ölçeği

Öğretmen Etmenliği Ölçeği (Teacher Agency Scale)	Hiçbir zaman (Never)	Nadir (Rarely)	Bazen (Sometimes)	Genellikle (Generally)	Her zaman (Always)
1. Hazır planlar kullanmak yerine her yıl öğrencilerimin ihtiyaçlarına dayalı kendi planlarımı hazırlarım.	1	2	3	5	5
2. Planlarımı yaparken öğrencilerimi de sürece dahil ederim.	1	2	3	5	5
3. Dönem boyunca öğrencilerimin değişen ihtiyaçlarına göre planlarımı güncellerim.	1	2	3	5	5
4. Özel gereksinimli öğrenciler için uzmanlarla iş birliği içinde bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlarım.	1	2	3	5	5
5. Derslerimi daha etkili hale getirmek için uzmanlara (üniversitelerden, STK'lardan vb.) danışırım.	1	2	3	5	5
6. Öğretme/öğrenme sürecinde bilimsel araştırma sonuçlarından yararlanırım.	1	2	3	5	5
7. Derslerimde tüm dünyada kullanılan farklı uygulamalardan yararlanırım.	1	2	3	5	5
8. Öğrencilerime, kavram ve becerileri okul içi ve okul dışı deneyimleriyle ilişkilendirmeleri için fırsatlar sunarım.	1	2	3	5	5
9. Sınıfımdaki tüm öğrencilerin derse aktif olarak katılmasını sağlarım.	1	2	3	5	5
10. Öğrencilerime öğrendiklerini farklı derslerde kullanma fırsatları sunarım.	1	2	3	5	5
11. Öğrencilerimi ulusal ve uluslararası projelere katılmaları için yönlendiririm.	1	2	3	5	5
12. Öğrencilerime projelerini internet, proje sergileri, bilim şenlikleri vb. farklı ortamlarda sunma fırsatları sağlarım.	1	2	3	5	5
13. Öğrencilerimi karşılaştıkları bilgi kaynaklarını eleştirel bir şekilde değerlendirmeleri için eğitirim.	1	2	3	5	5
14. Öğrencilerimi teknolojiyi öğrenme amacıyla kullanmaları için yönlendiririm.	1	2	3	5	5
15. Öğrencilerime ders için özgün materyaller geliştirmeleri yönünde görevler veririm.	1	2	3	5	5
16. Yaratıcılıklarını artıracak etkinlikler tasarlarım.	1	2	3	5	5
17. Öğretim sürecinde kullanacağım ölçme-değerlendirme materyallerini öğrencilerimle birlikte belirlerim.	1	2	3	5	5
18. Öğrencilerimin gelişimini değerlendirmek için özgün ölçme-değerlendirme araçları geliştiririm.	1	2	3	5	5
19. Sınav sonuçlarını değerlendirir ve öğrencilerime gelişimleri hakkında detaylı dönüt veririm.	1	2	3	5	5
20. Öğretim uygulamalarımın etkililiğine ilişkin öz değerlendirme yaparım.	1	2	3	5	5
21. Sınav/ölçme sonuçlarını kendi öğretim performansımı değerlendirmek için kullanırım.	1	2	3	5	5
22. Mesleki gelişimimle ilgili olarak öğrencilerin, velilerin, meslektaşların ve yöneticilerin değerlendirmelerinden yararlanırım.	1	2	3	5	5
23. Kişisel değerlendirme sonuçlarıma dayanarak öğretimimle ilgili uzun ve kısa vadeli planlar yaparım.	1	2	3	5	5
24. Öğrencilerimin kendi öğrenmelerini değerlendirmelerini sağlarım.	1	2	3	5	5
25. Öğrencilerimin birbirlerinin öğrenme süreçlerini değerlendirmelerini sağlarım.	1	2	3	5	5
26. Velilerin çeşitli sosyal, kültürel, sanatsal etkinliklere katılması için organizasyonlar düzenlerim.	1	2	3	5	5
27. Öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin katılımı için öğrenme toplulukları oluştururum.	1	2	3	5	5
28. Toplumun çeşitli (ekonomik, sosyal ve eğitimsel) ihtiyaçlarını karşılamak üzere projeler geliştiririm.	1	2	3	5	5

29. Öğrenciler için ders dışı etkinlikler (tiyatro, proje sergileri, bilim şenlikleri vb.) düzenlerim.	1	2	3	5	5
30. Eğitimcilerden oluşan mesleki gruplarda aktif olarak görev alırım.	1	2	3	5	5
31. Mesleğimle ilgili eğitim programlarına gönüllü olarak katılırım.	1	2	3	5	5
32. Çalışmalarımı bilimsel konferans ve sempozyumlarda sunarım.	1	2	3	5	5
33. Deneyimlerimi ve yenilikçi çalışmalarımı meslektaşlarımla paylaşırım.	1	2	3	5	5
34. Özgün çalışmalarımı dış paydaşlarla (diğer okullar, MEB, halk eğitim merkezleri vb.) paylaşırım.	1	2	3	5	5

EK B

Analiz 2. Katılımcıların Her Bir Alt Boyuttaki Maddelere 1. ve 2. Zamanda Verdikleri Yanıtlar

Katılımcı (Participant)	Alt Boyut (Subscale)	T1 (1. Zaman)					T2 (2. Zaman)				
		Hiçbir zaman (Never)	Nadir (Rarely)	Bazen (Sometimes)	Genellikle (Generally)	Her zaman (Always)	Hiçbir zaman (Never)	Nadir (Rarely)	Bazen (Sometimes)	Genellikle (Generally)	Her zaman (Always)
Astronaut	Öğretim (Instruction)	0.00	0.00	0.20	0.60	0.20	0.00	0.00	0.30	0.30	0.40
	Topluma Hizmet (Community Service)	0.25	0.25	0.25	0.25	0.00	0.50	0.00	0.50	0.00	0.00
	Değerlendirme (Evaluation)	0.00	0.00	0.50	0.50	0.00	0.00	0.17	0.50	0.17	0.17
	Planlama (Planning)	0.25	0.75	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.75	0.00	0.25
	Yaygınlaştırma (Dissemination)	0.00	0.00	0.67	0.33	0.00	0.00	0.00	0.33	0.50	0.17
	Güçlendirme (Empowerment)	0.25	0.25	0.50	0.00	0.00	0.50	0.00	0.25	0.25	0.00
Blueberry	Öğretim (Instruction)	0.00	0.00	0.20	0.40	0.40	0.00	0.00	0.30	0.20	0.50
	Topluma Hizmet (Community Service)	0.50	0.00	0.50	0.00	0.00	0.25	0.25	0.25	0.00	0.25
	Değerlendirme (Evaluation)	0.00	0.00	0.00	0.50	0.50	0.00	0.00	0.00	0.00	1.00
	Planlama (Planning)	0.00	0.00	0.50	0.50	0.00	0.00	0.00	0.00	1.00	0.00
	Yaygınlaştırma (Dissemination)	0.00	0.00	0.17	0.17	0.67	0.00	0.00	0.17	0.33	0.50
	Güçlendirme (Empowerment)	0.00	0.00	0.50	0.50	0.00	0.00	0.00	0.50	0.25	0.25
Elly	Öğretim (Instruction)	0.00	0.40	0.50	0.10	0.00	0.00	0.00	0.30	0.60	0.10
	Topluma Hizmet (Community Service)	0.75	0.25	0.00	0.00	0.00	0.25	0.50	0.00	0.00	0.25
	Değerlendirme	0.00	0.67	0.33	0.00	0.00	0.00	0.00	0.17	0.83	0.00

	(Evaluation)										
	Planlama (Planning)	0.00	0.75	0.25	0.00	0.00	0.00	0.25	0.25	0.50	0.00
	Yaygınlaştırma (Dissemination)	0.33	0.50	0.17	0.00	0.00	0.00	0.17	0.33	0.33	0.17
	Güçlendirme (Empowerment)	0.50	0.25	0.25	0.00	0.00	0.00	0.00	0.50	0.50	0.00
Ginger	Öğretim (Instruction)	0.00	0.20	0.40	0.30	0.10	0.00	0.20	0.50	0.20	0.10
	Topluma Hizmet (Community Service)	0.50	0.50	0.00	0.00	0.00	0.75	0.25	0.00	0.00	0.00
	Değerlendirme (Evaluation)	0.00	0.00	0.00	0.50	0.50	0.00	0.00	0.00	0.83	0.17
	Planlama (Planning)	0.00	0.25	0.25	0.25	0.25	0.00	0.25	0.25	0.50	0.00
	Yaygınlaştırma (Dissemination)	0.17	0.00	0.67	0.00	0.17	0.17	0.00	0.67	0.00	0.17
	Güçlendirme (Empowerment)	0.00	0.75	0.25	0.00	0.00	0.00	0.75	0.25	0.00	0.00
Melisa	Öğretim (Instruction)	0.00	0.40	0.10	0.50	0.00	0.00	0.20	0.20	0.40	0.20
	Topluma Hizmet (Community Service)	0.75	0.25	0.00	0.00	0.00	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	Değerlendirme (Evaluation)	0.00	0.00	0.67	0.33	0.00	0.00	0.00	0.17	0.83	0.00
	Planlama (Planning)	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.50	0.00	0.50	0.00
	Yaygınlaştırma (Dissemination)	0.00	0.00	0.50	0.17	0.33	0.00	0.00	0.00	0.67	0.33
	Güçlendirme (Empowerment)	0.25	0.50	0.25	0.00	0.00	0.25	0.00	0.75	0.00	0.00

EK C

Analiz 4. Her Bir Alt Boyuttaki Maddelere 1. ve 2. Zamanda Verilen Tüm Yanıtlar

Kategori (Category)	Seçenekler (Options)	Ortalamalar (Means)	Yorumlar (Comments)
Öğretim (Instruction)	Hiçbir zaman (Never) Nadir (Rarely) Bazen (Sometimes) Genellikle (Generally) Her zaman (Always)	0.07 0.09 0.30 0.34 0.20	Bu kategoride en sık verilen yanıt 0,34 ortalama ile "genellikle" seçeneğidir. 1. Zaman sonuçları da benzer şekilde "genellikle" (0,34) yanıtının en sık tercih edilen seçenek olduğunu göstermiştir. Katılımcıların her iki zamanda da öğretimin uygulanması aşamasında kendilerini çoğunlukla etmen (agent) olarak hissettikleri şeklinde yorumlanmaktadır.
Topluma Hizmet (Community Service)	Hiçbir zaman (Never) Nadir (Rarely) Bazen (Sometimes) Genellikle (Generally) Her zaman (Always)	0.54 0.21 0.18 0.00 0.07	"Topluma hizmet" kategorisi altında en sık verilen yanıt "hiçbir zaman" (0,54) seçeneğidir. 1. Zaman sonuçlarında da "hiçbir zaman" (0,57) seçeneği en sık verilen yanıttı. Böylece, katılımcıların her iki zamanda da ders dışı etkinlikler için eyleme geçme eğiliminde olmadıkları söylenebilir.
Değerlendirme (Evaluation)	Hiçbir zaman (Never) Nadir (Rarely) Bazen (Sometimes) Genellikle (Generally) Her zaman (Always)	0.05 0.05 0.29 0.43 0.19	"Değerlendirme" kategorisinde en sık verilen yanıt "genellikle" (0,43) seçeneğidir. 1. Zaman sonuçlarında da benzer şekilde "genellikle" (0,36) en sık verilen yanıt olmuştur. Katılımcıların her iki zamanda da öğrenme ve öğretme sürecini değerlendirmek için eyleme geçtikleri yorumunu yapabiliriz.
Planlama (Planning)	Hiçbir zaman (Never) Nadir (Rarely) Bazen (Sometimes) Genellikle (Generally) Her zaman (Always)	0.14 0.25 0.21 0.36 0.04	"Planlama" kategorisiyle ilgili olarak en sık verilen yanıt "genellikle" (0,36) seçeneğidir. Ancak 1. Zamanda "hiçbir zaman" ve "nadir" en sık verilen yanıtlardı. Böylece, katılımcıların planlama aşamasında kendilerini yeterince etmen hissetmeye başladıkları söylenebilir.
Yaygınlaştırma (Dissemination)	Hiçbir zaman (Never) Nadir (Rarely) Bazen (Sometimes) Genellikle (Generally) Her zaman (Always)	0.05 0.12 0.26 0.38 0.19	"Yaygınlaştırma" kategorisinde en sık verilen yanıt "genellikle" (0,38) seçeneğidir. 1. Zamanda ise en sık verilen yanıt "bazen" olmuştur; bu da katılımcıların çalışmanın ardından bilgiyi paylaşmak adına etmenliklerini çoğunlukla kullandıklarını göstermektedir.
Güçlendirme (Empowerment)	Hiçbir zaman (Never) Nadir (Rarely) Bazen (Sometimes) Genellikle (Generally) Her zaman (Always)	0.25 0.21 0.36 0.14 0.04	"Güçlendirme" kategorisinde "bazen" (0,36) en yaygın yanıttır, ancak 1. Zamanda "nadir" (0,36) seçeneği en yaygın yanıt olmuştur; bu durum katılımcıların düşüncelerini değiştirdiklerini ve öğrencilerini güçlendirmek adına daha fazla etmen haline geldiklerini göstermektedir.

EK D

1. ve 2. Zamanda Toplanan Verilere İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Analizler (Analyses)	Katılımcılar (Participants)	Alt Ölçekler (Sub-scales)	Z	Anlamlılık Seviyesi (Asymp. Sig. 2-tailed)	Sıralar (Ranks) Negatif (Negative)	Sıralar (Ranks) Pozitif (Positive)	Sıralar (Ranks) Eşitlikler (Ties)
1	Tümü (All)	Tümü (All)	-5.607	0.000*	37	88	113
2	Astronaut	1	-0.447	0.655	2	3	5
2	Astronaut	2	-1.414	0.157	2	0	2
2	Astronaut	3	-0.577	0.564	2	1	3
2	Astronaut	4	-1.841	0.066	0	4	0
2	Astronaut	5	-1.732	0.083	0	3	3
2	Astronaut	6	0.000	1.000	1	1	2
2	Blueberry	1	0.000	1.000	3	2	5
2	Blueberry	2	-0.447	0.655	1	1	2
2	Blueberry	3	-1.732	0.083	0	3	3
2	Blueberry	4	-1.414	0.157	0	2	2
2	Blueberry	5	-0.378	0.705	3	1	2
2	Blueberry	6	-0.447	0.655	1	1	2
2	Elly	1	-2.598	0.009*	0	8	2
2	Elly	2	-1.633	0.102	0	3	1
2	Elly	3	-2.121	0.034*	0	5	1
2	Elly	4	-1.633	0.102	0	3	1
2	Elly	5	-2.232	0.026*	0	6	0
2	Elly	6	-1.890	0.059	0	4	0
2	Ginger	1	-0.577	0.564	2	1	7
2	Ginger	2	-1.000	0.317	1	0	3
2	Ginger	3	-1.000	0.317	3	1	2
2	Ginger	4	-1.000	0.317	1	0	3
2	Ginger	5	0.000	1.000	0	0	6
2	Ginger	6	0.000	1.000	0	0	4
2	Melisa	1	-1.633	0.102	0	3	7
2	Melisa	2	-1.000	0.317	1	0	3
2	Melisa	3	-1.732	0.083	0	3	3
2	Melisa	4	-1.857	0.063	0	4	0
2	Melisa	5	-1.732	0.083	0	3	3
2	Melisa	6	-0.816	0.414	1	2	1
2	Sea	1	-1.190	0.234	2	4	4
2	Sea	2	-1.342	0.180	0	2	2
2	Sea	3	0.000	1.000	2	2	2
2	Sea	4	-1.633	0.102	0	3	1
2	Sea	5	-1.000	0.317	0	1	5
2	Sea	6	-1.000	0.317	1	0	3
2	Tobe	1	-0.577	0.564	1	2	7
2	Tobe	2	-1.000	0.317	1	0	3
2	Tobe	3	-1.000	0.317	3	1	2
2	Tobe	4	-1.414	0.157	2	0	2
2	Tobe	5	-1.089	0.276	1	2	3
2	Tobe	6	-1.732	0.083	0	3	1

3	Astronaut	Tümü (All)	-1.409	0.159	7	12	15
	Blueberry		-1.176	0.239	8	10	16
	Elly		-4.820	0.000*	0	29	5
	Ginger		-1.667	0.096	7	2	25
	Melisa		-3.124	0.002*	2	15	17
	Sea		-1.867	0.062	5	12	17
	Tobe		-0.449	0.653	8	8	18
4	Tümü (All)	1	-2.768	0.006*	10	23	37
		2	-0.741	0.459	6	6	16
		3	-1.548	0.122	10	16	16
		4	-3.097	0.002*	3	16	9
		5	-2.924	0.003*	4	16	22
		6	-2.244	0.025*	4	11	13