

T.C.
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

DÜŞÜNME RUTİNLERİ KULLANILARAK TASARLANAN
1.SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSLERİNİN DİYALOJİK
ÖĞRETİM AÇISINDAN ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

REYHAN SAĞLAM

AĞUSTOS 2022

T.C.
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

DÜŞÜNME RUTİNLERİ KULLANILARAK TASARLANAN
1.SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSLERİNİN DİYALOJİK
ÖĞRETİM AÇISINDAN ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

REYHAN SAĞLAM

DANIŞMANLAR

Doç. Dr. KEVSER KOÇ

Dr. Öğr. Üyesi SERKAN UÇAN

AĞUSTOS 2022

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

REYHAN SAĞLAM

Danışmanlığını yaptığım işbu tezin tamamen öğrencinin çalışması olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı taahhüt ederim.

Doç. Dr. KEVSER KOÇ

Birinci Danışman

Dr. Öğr. Üyesi SERKAN UÇAN

İkinci Danışman

JÜRİ ONAYI

Reyhan Sağlam tarafından hazırlanan ‘Düşünme Rutinleri Kullanılarak Tasarlanan 1.Sınıf Hayat Bilgisi Derslerinin Diyalojik Öğretim Açısından Etkililiğinin İncelenmesi’ başlıklı bu yüksek lisans tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı kapsamında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

İMZA

Tez Danışmanı:

Doç. Dr. Kevser KOÇ

.....

Kurumu: İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Üyeler:

Dr. Öğr. Üyesi Zehra Kılıç ÖZMEN

.....

Kurumu: İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Özlem GÜMÜŞKAYA

.....

Kurumu: Sakarya Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 26/08/2022

TEŞEKKÜR

Lisansüstü çalışmalarına başladığım ilk günden itibaren derslerine girdiğim İstanbul Medeniyet Üniversitesi'ndeki tüm değerli hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmamın her anında desteğini benden esirgemeyen ve yol gösteren değerli hocam Doç. Dr. Kevser KOÇ ve her daim rehberlik ederek, yardımcı olan kıymetli ikinci danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Serkan UÇAN'a teşekkür ederim. Yüksek lisans sınıf arkadaşım Merve TAŞKIN SERBEST'e tez sürecim boyunca her daim yanımda olduğu, saatler süren telefon konuşmaları ile moral verdiği en önemlisi her zaman destek olduğu için çok teşekkür ederim.

Hayatımda her zaman varlığı ile beni destekleyen yol gösteren canım annem Sahre DÜNDAR'a, sevgili babam Yahya DÜNDAR'a, eşim Osman SAĞLAM'a ve sabırla tez sürecimin bitmesini bekleyen kızlarım Erva Zeynep ve Zeynep Kübra SAĞLAM'a sevgi ve şükranlarımı sunarım.

ÖZET

DÜŞÜNME RUTİNLERİ KULLANILARAK TASARLANAN 1.SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSLERİNİN DİYALOJİK ÖĞRETİM AÇISINDAN ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

REYHAN SAĞLAM

Yüksek Lisan Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı,
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışman: Doç. Dr. Kevser KOÇ ve Dr. Öğr. Üyesi Serkan UÇAN

AĞUSTOS 2022. 132 sayfa

Bu araştırmanın amacı düşünme rutinleri kullanılarak tasarlanan Hayat Bilgisi derslerinin diyalogik öğretim açısından sınıf içi diyaloglara etkililiğini ayrıntılı bir biçimde incelemektir. Araştırma yöntemi olarak nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet ilkokulunun 1. sınıfına devam eden 24 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar (12 kız, 12 erkek) seçkisiz olmayan uygun örnekleme yolu ile seçilmiştir. Araştırma süresince uygulama derslerinde Harvard Üniversitesi'nde uygulanmakta olan Project Zero' nun alt projelerinden biri olan Görünür Düşünme Yaklaşımı ile Hayat Bilgisi derslerinde düşünme rutinleri kullanılarak dersler planlanmıştır. Uygulama öncesi normal öğretim etkinliklerinin kullanıldığı 2 dersin ses kaydı alınmıştır. 1.Uygulama süresince Düşün, Bul, Keşfet ve Neden Böyle Düşündün? Rutinleri kullanılarak 6 dersin ses kaydı alınmıştır. 1. Uygulama sonrasında hiçbir düşünme rutini kullanılmadan Hayat Bilgisi dersinde normal öğretim etkinliklerine devam edilerek 6 dersin ses kaydı alınmıştır. 2.Uygulama süresince Pusula Noktaları ve Neden Böyle Düşündün? Rutinleri kullanılarak 6 dersin ses kaydı alınmıştır. 2. Uygulama sonrasında hiçbir düşünme

rutini kullanılmadan Hayat Bilgisi dersinde normal üretim etkinliklerine devam edilerek 6 dersin ses kaydı alınmıştır. Böylelikle 26 dersin ses kaydı alınarak elde edilen veriler Cambridge Diyalog Analiz şemasına (Hennessy vd., 2016) göre mikro ve mezo seviyede kodlanmıştır. Mikro düzeyde kodlamaların sonucunda hem  retmen hem de  rencilerin kullandığı diyalojik kodların sayısının arttığı, mezo düzeyde kodlamaların sonucunda sınıf içi etkili iletişimsel eylem sayılarının arttığı,  rencilerin derse aktif katılımında artış olduğu görülmektedir. Makro düzeyde  rencilerin derse katılımının arttığı ve sınıfta gerçekleşen konuşma sayılarının %97 artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: D ş nme rutinleri, sınıf i i diyaloglar, sınıf i i konuşmalar, diyalojik  renme yaklaşımı, diyalojik  retim.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE EFFECTIVENESS OF GRADE 1 LIFE STUDY LESSONS DESIGNED USING THINKING ROUTINES IN TERMS OF DIALOGICAL TEACHING

REYHAN SAĞLAM

Master's Thesis, Department of Primary Education,
Master's Program with Thesis in the Field of Classroom Education

Consultant: Doç. Dr. Kevser KOÇ and Dr. Öğr. Üyesi Serkan UÇAN

August 2022. 132 pages

The aim of this research is to examine in detail the effectiveness of Life Studies lessons designed using thinking routines on in-class dialogues in terms of dialogic teaching. As a research method, action research, one of the qualitative research designs, was used. The study group of the research consists of 24 students attending the first grade of a public primary school. Participants (12 girls, 12 boys) were selected by non-random sampling. During the research, the lessons were planned by using the thinking routines in the Life Sciences courses with Visible Thinking Approach, which is one of the sub-projects of Project Zero, which is being implemented at Harvard University. Before the application, audio recordings of 2 lessons in which normal teaching activities were used were taken. 1. Think, Find, Explore and Why Did You Think During the Practice? Audio recordings of 6 lessons were taken using their routines. 1. After the application, without using any thinking routine, normal teaching activities were continued in the Life Sciences lesson and 6 lessons were recorded. 2. Compass Points during the application and why did you think so? Audio recordings of 6 lessons

were taken using their routines. 2. After the application, without using any thinking routine, normal teaching activities were continued in the Life Sciences lesson and 6 lessons were recorded. Thus, the data obtained by recording the audio of 26 lessons were coded at the micro and meso level according to the Cambridge Dialogue Analysis Chart (Hennessy et al., 2016). As a result of micro-level coding, it is seen that the number of dialogic codes used by both teachers and students increased, as a result of meso-level coding, the number of effective communicative actions in the classroom increased, and the active participation of students in the lesson increased. At the macro level, it was determined that the participation of the students in the lesson increased and the number of speeches in the classroom increased by 97%.

Keywords: Thinking routines, classroom conversations, classroom talk, dialogic learning approach, dialogic teaching.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
JÜRİ ONAYI	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
DİYALOGlar LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1 Problem Cümlesi.....	7
1.1.1 Alt Problemler.....	7
1.2 Araştırmanın Önemi.....	7
1.3 Varsayımlar	8
1.4 Sınırlılıklar	8
1.5 Tanımlar	8
1.6 Simgeler ve Kısaltmalar.....	9
BÖLÜM II.....	10
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ.....	10
2.1.Diyalojik Eğitim.....	10
2.2 Diyalojik Öğretim Yaklaşımlarının Karşılaştırılması	11
2.3 Diyalojik Eğitim Yaklaşımları	13
2.3.1 Alexander’ın Diyalog Öğretimi	13
2.3.2 Mercer’ın Keşfedici Konuşması	13
2.3.3 Wegerif’in Diyalojik Alanı	14

2.3.4 Resnick'in Sorumlu Konuşması.....	15
2.3.5 Nystrand'ın Diyalojik Olarak Organize Edilmiş Öğretimi.....	16
2.4 Diyalojik Öğretimin Boyutları	16
2.4.1 Bilişsel Boyut	17
2.4.1.1 Davetler:.....	17
2.4.1.2 Genişletilmiş Katkılar	17
2.4.1.3 Fikirlerle Eleştirilerek Bilginin İnşası	18
2.4.1.4 Bağlantılar ve Koordinasyon.....	18
2.4.1.5 Fikir Birliği	18
2.4.1.6 Üstbilişsel.....	18
2.4.2 Duyuşsal Boyut	19
2.5 Diyalojik Öğretimin Öğrenime Etkisi.....	19
2.6 Diyalojik Pedagojiye Yönelik Yapılan Müdahale Çalışmaları.....	20
2.6.1 Çocuklar İçin Yapılan Müdahale Çalışmaları.....	21
2.6.2 Öğretmenler İçin Yapılan Müdahale Çalışmaları	22
2.6.3 Müfredat Tasarımına Yönelik Yapılan Müdahale Çalışmaları.....	22
2.7 Görünür Düşünme Yaklaşımı	25
2.7.1 Düşünme Nasıl Görünür Yapılır?	28
2.8 Alan Yazın Taramasının Sonucu	30
2.8.1 Ulusal Araştırmalar	30
2.8.2 Uluslararası Araştırmalar	31
BÖLÜM III	34
YÖNTEM.....	34
3.1 Araştırma Modeli	34
3.2 Çalışma Grubu	36
3.3 Veri Toplama Araçları	37
3.4 Verilerin Toplanması	40
3.4.1 Uygulama Öncesi	40
3.4.2 Uygulama Süreci.....	41
3.5 Verilerin Analizi.....	44
3.6 Geçerlilik ve Güvenirlilik.....	48
BÖLÜM IV	50

BULGULAR.....	50
4.1 Araştırmanın 1. Sorusuna İlişkin Bulgular	50
4.1.1 Kodların Frekans Ortalamaları Açısından Değerlendirilmesi.....	51
4.1.2 Kodların Dersler Açısından Değerlendirilmesi.....	58
4.2 Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular	76
BÖLÜM V	87
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	87
5.1 Tartışma.....	87
5.1.1 Konuşma Biçimlerinin Kullanımındaki Değişimler	89
5.2 Sonuçlar	95
5.3 Öneriler	97
5.3.1 Teorik Metodolojik ve Uygulamaya Yönelik Öneriler	98
5.3.2 Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler	98
KAYNAKÇA.....	99
EKLER.....	113
Ek-1. Etik kurul İzni.....	113
Ek-2. MEB izni	114
Ek-3. Veli Onam Formu.....	115
ÖZ GEÇMİŞ	116

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Düşünme Rutinleri ve Açıklamaları	29
Tablo 2. Öğrencilere İlişkin Demografik Özellikler	36
Tablo 3. Düşünme Rutinleri ve Açıklamaları	37
Tablo 4. Uygulama Süreci.....	44
Tablo 5. Mikro Seviyede Kodlama Örneği	45
Tablo 6. Mezo Seviyede Kodlama Örneği	47



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Diyalojik Öğretim Çerçevesi	17
Şekil 2. Eylem Araştırması Desenlerinin İki Türü (Cresswell,2020).	35
Şekil 3. Düşünme Rutinleri Uygulama Süreci	41
Şekil 4. Kullanılan Toplam Diyalojik Etkileşim Sayılarının Ortalaması.....	55
Şekil 5. Öğretmenin Kullandığı Diyalojik Etkileşim Sayılarının Ortalaması.....	56
Şekil 6. Öğrencilerin Kullandığı Diyalojik Etkileşim Sayılarının Ortalaması.....	57
Şekil 7. Öğretmenin Kullandığı ELI Kod Sayısı	63
Şekil 8. Öğretmenin Kullandığı EL Kod Sayısı.....	63
Şekil 9. Öğrencilerin Kullandığı ELI Kod Sayısı	63
Şekil 10. Öğrencilerin Kullandığı EL Kod Sayısı.....	63
Şekil 11. Öğretmenin Kullandığı REI Kod Sayısı	64
Şekil 12. Öğretmenin Kullandığı RE Kod Sayısı.....	64
Şekil 13. Öğrencilerin Kullandığı REI Kod Sayısı	64
Şekil 14. Öğretmenin Kullandığı RE Kod Sayısı.....	64
Şekil 15. Öğretmenin Kullandığı CI Kod Sayısı.....	67
Şekil 16. Öğretmenin Kullandığı RC Kod Sayısı	67
Şekil 17. Öğrencilerin Kullandığı CI Kod Sayısı.....	67
Şekil 18. Öğrencinin Kullandığı RC Kod Sayısı	67
Şekil 19. Öğretmenin Kullandığı SC Kod Sayısı.....	71
Şekil 20. Öğrencilerin Kullandığı SC Kod Sayısı.....	71
Şekil 21. Öğretmenin Kullandığı Q Kod Sayısı.....	72
Şekil 22. Öğrencilerin Kullandığı Q Kod Sayısı.....	72
Şekil 23. Öğretmenin Kullandığı RB Kod Sayısı	73
Şekil 24. Öğretmenin Kullandığı RW Kod Sayısı	73
Şekil 25. Öğrencilerin Kullandığı RB Kod Sayısı	73
Şekil 26. Öğrencileri Kullandığı RW Kod Sayısı	73
Şekil 27. Öğretmenin Kullandığı A Kod Sayısı.....	75
Şekil 28. Öğretmenin Kullandığı OI Kod Sayısı	75
Şekil 29. Öğrencilerin Kullandığı A Kod Sayısı.....	75
Şekil 30. Öğrencilerin Kullandığı OI Kod Sayısı	75

Şekil 31. Öğretmen ve Öğrencilerin Kullandığı İletişimsel Eylem Sayıları	76
Şekil 32. Öğretmen ve Öğrencilerin Kullandığı Konuşma Sayıları.....	78



DİYALOGLAR LİSTESİ

Diyalog 1. Birinci Uygulama Öncesi İkinci Derste Öğrencilerin Kullandıkları Detaylandırma Örnekleri.....	58
Diyalog 2. İkinci Birinci Uygulama 4. Derste Öğrencilerin Kullandıkları Detaylandırma Örnekleri.....	59
Diyalog 3. Birinci Uygulama Sonrası Düşünme Rutinlerinin Kullanılmadığı 6.Ders Diyalojik Konuşma Örneği	60
Diyalog 4. Birinci Uygulama 3.Derste Öğrencilerin Kullandığı Gerekçelendirme Daveti İçeren Diyalojik Konuşma Örneği.....	61
Diyalog 5. Birinci Uygulamanın 1. Dersinde Öğretmenin Kullandığı Basit Koordinasyon Anlamı İçeren Diyalojik Konuşma Örneği.....	65
Diyalog 6. Uygulama Öncesi Birinci Derste Öğrencilerin Sorgulama Anlamı İçeren Konuşma Biçimi Örneği	69
Diyalog 7. Birinci Uygulama 1.Derste Öğrencilerin Sorgulama Anlamı İçeren Konuşma Biçimi Örneği	69
Diyalog 8. İkinci Uygulama Sonrasında 3.Derste Öğrencinin Önceki Konulara Atıfta Bulunma Anlamı İçeren Konuşma Biçimi Örneği.....	70
Diyalog 9. Öğrencilerin Başlattığı İletişimsel Eylem Örneği	77
Diyalog 10. Uygulama Öncesi 2.Derste Geçen Diyalojik Konuşma Örneği.....	78
Diyalog 11. Birinci Uygulama 2.Derste Geçen Diyalojik Konuşma Örneği.....	79
Diyalog 12. Birinci Uygulama Sonrasında 4.Derste Geçen Diyalojik Konuşma Örneği	81
Diyalog 13. İkinci Uygulama 3.Derste Geçen Diyalojik Konuşma Örneği.....	82
Diyalog 14. İkinci Uygulama Sonrasında 6.Derste Geçen Diyalojik Konuşma Örneği	84
Diyalog 15. Birinci Uygulamanın İkinci Dersinde Öğrencilerin Duyuşsal Boyutta Rutin ile İlgili Yorumları	85

BÖLÜM I

GİRİŞ

Sınıf içi etkili iletişim kurma konusunda dil önemli bir yere sahiptir. Vygotsky'nin sosyokültürel teorisi (Vygotsky 1962, 1978) ve Bakhtin'in diyalog teorisinde (Bakhtin 1981, 1986) de öğrenme ve öğretme sürecinde dil kullanımının ve diyalogun önemine vurgu yapılmıştır. Dil kullanımının etkili bir eğitimin oluşmasında önemli araç olduğu; öğrenmeyi, öğretmeyi ve öğrencilerin bilişsel gelişimleri ile bağ kurabilmede merkezi bir rol oynadığı fikri birçok eğitimci tarafından kabul edilmektedir (Kim ve Wilkinson, 2019). Bu alanda çalışmalar yapan araştırmacılar sınıf diyalogunu, ortaklaşa ve bireysel olarak düşünme arasında bağlantılar sağlayan bir araç olarak tanımlamışlardır (Vrikki ve diğerleri,2019). Etkili sınıf diyaloglarının öğrencilerin içerik hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmasına, anlama ve fikir yürütme performanslarını artırmasına ve derse aktif bir şekilde katılmalarına yardımcı olduğuna dair kanıtlar vardır (Resnick, Asterhan ve Clarke, 2015a).

Çok farklı ülkelerde (Avrupa, Asya, Okyanusya, Afrika, Kuzey ve Güney Amerika) gerçekleştirilen araştırmalar eğitimde kullanılan diyaloglara uluslararası bir ilginin olduğu göstermektedir (Kim ve Wilkinson,2019). Kim ve Wilkinson'dan (2019) edinilen bilgilere göre konuşmanın öğrenme üzerindeki etkin rolü 1966 yılında yapılan Dartmouth Semineri olarak adlandırılan İngilizce dil öğretimi hakkındaki bir konferansta ön plana çıkmıştır. O dönemden beri araştırmacılar sınıf içi etkin konuşmaya yönelik birçok pedagojik yaklaşım geliştirerek test etmiştir. Bunlar arasında Alexander'ın "diyalojik öğretim modeli", "sorumlu konuşma" (Michaels, O'Connor ve Resnick, 2008; Resnick, 1999), "diyalojik olarak organize edilmiş öğretim" (Juzwik, Sherry, Caughlan, Heintz ve Borsheim-Black, 2012; Nystrand, 1997), "işbirlikçi akıl yürütme" (Anderson, Chinn, Waggoner ve Nguyen, 1998), "keşfedici konuşma" (Dawes, Mercer ve Wegerif, 2004) ve "diyalojik sorgulama" (Wells, 1999; Wells ve Arauz, 2006) bunlardan birkaçıdır.

Literatürde diyalojik öğretim ve öğrenme alanında yapılan bu çalışmalarda araştırmacılar sınıf diyalogunun farklı niteliklerine odaklanmıştır. Örneğin Litteton ve Mercer (2013) üretken sınıf diyaloglarının farklı biçimlerine odaklanırken, Alexander (2008c) optimal sınıf diyalogunda olması gereken özellikleri belirlemiştir. Resnick ve diğerleri (2008) sorumlu konuşma terimi üzerinde durarak bireyin başkalarının fikirlerini dinleyip, farklı fikirlere ilgi duyarak öğrenme topluluğu karşısında bireyin sorumluluğu üzerinde çalışmalar yapmıştır. Nystrand ve diğerleri (2003) ise öğretmen söylemlerine odaklanarak üst düzey değerlendirme yapılabileceği konusunu gündeme getirmiştir.

Diyaloglar üzerine geliştirilen bu modeller farklı noktalara odaklansalar da öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili iletişimin çok önemli olduğu noktasında bir fikir birliği vardır. Bu araştırmaların ortak yönü sınıf içi etkili iletişimin kalitesini artırmanın gerekliliği noktasıdır (Littleton ve Mercer, 2013; O'Connor ve Michaels, 2007). Etkili sınıf içi konuşmalar hakkında yapılan araştırmaların vurguladıkları nitelikli diyalogların birtakım özellikleri bulunmaktadır. Bunlar: öğretme ve öğrenme sürecinde öğrencilerin açık uçlu sorular oluşturabilmesi, tartışılan konu hakkında bir arkadaşının görüşüne katılması veya katılmamasını nedeni ile açıklayabilmesi, öğrencinin ortak akıl yürütebilmesi gibi noktalardır (Mercer ve Littleton, 2007).

Diyalojik eğitim, öğrencilerin bilgi sahibi olması ve düşünme becerisini geliştirme noktasında giderek artan bir öneme sahip olmuştur. Bununla birlikte sınıf içi öğretmen-öğrenci konuşmaları incelendiğinde sınıflarda etkili konuşmalara çok fazla rastlanılmamaktadır (Haneda 2017; Howe ve Abedin 2013; Mercer, Hennessy ve Warwick 2019; Teo 2016). Bu durumun birçok nedeni olabilir: sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve test çözmeye yönelik çalışmaların olması (Burbules 1993; Lefstein ve Snell, 2014), öğrencilerin görüşlerine değer verilmemesi gibi farklı nedenler olabilir (Boyd ve Rubin, 2006). Khong ve Wilkinson'ın (2019) yapmış olduğu araştırmada sınıf içi diyalogların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek amacı ile kullanılmadığı daha çok öğretmen konuşmasının hâkim olduğu ve öğrenciler arasında da çok az sözlü iletişim olduğu tespit edilmiştir. Bütün bu nedenlerden dolayı etkili diyalog geliştirmenin, öğrencilerin anlaması ve öğrenme çıktıları üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda sınıfta etkili diyaloglar geliştirebilmek amacı ile birtakım müdahaleler geliştirilmiştir (Khong ve diğerleri, 2019). Bunlar: öğretmene yönelik müdahale çalışmaları, öğrenciye yönelik müdahale çalışmaları, müfredatı

değiştirmeye yönelik çalışmalar ve öğretim sürecinin değiştirilmesine yönelik yapılan çalışmalar olmak üzere farklı alanlarda yapılmıştır.

Öğretmene yönelik müdahale çalışmalarını incelediğimizde birçok araştırmacı öğrenme çıktılarının ve öğrencilerin tepkilerinin önemli düzeyde sınıf iklimine ve öğretmenin kullandığı yönetime bağlı olduğunu tespit etmiştir (Edwards ve diğerleri, 2014; Kyriacou ve Issitt, 2008; Wolf, Crosson, ve Resnick, 2006). Eğer öğretmenler etkili diyalog anlayışı ile sınıf içi etkileşimi desteklerlerse öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunacakları fikrini benimsemişlerdir (Khong ve diğerleri, 2019; Van der Veen ve diğerleri, 2015). Bununla birlikte öğretmenler etkili sınıf içi diyalog kalıplarından ve diyalogların işlevlerinden yeterince bilgi sahibi olamayabilirler (Mercer, Dawes ve Staarman, 2009). Öğretmenler yapılan uygulamaları detaylı olarak inceleme şansları olmaması nedeniyle de monolojik öğretimi benimsemiş olabilirler; ayrıca öğretmenler, öğrencilere etkili sınıf diyalogu hazırlayabilmek için zaman ve enerji konusunda da zorluk yaşayabilirler (Khong ve diğerleri, 2019).

Öğrencilere yönelik yapılan müdahale çalışmalarını incelendiğinde bu çalışmaların çoğunlukla öğrenci gruplarının deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrıldığını ve deney grubu ile yapılan müdahale çalışmalarında etkili sınıf içi diyalogların gerçekleşip gerçekleşmediği tespit edilmeye çalışılmıştır (Rojas-Drummond ve diğerleri, 2013). Her ne kadar süreç sonunda öğrencilerin etkili iletişim kurdukları kimi çalışmalarda tespit edilse de (Rabel ve Wooldridge, 2013) sınıf uygulamalarının çok uzun zaman aldığı, çalışmaların çok maliyetli olduğu ve öğrencileri eğitebilmek için önce öğretmenlerin eğitilmesi gerektiği gibi noktalar yapılan araştırmalarda dikkat çekmektedir (Khong ve diğerleri, 2019).

Müfredata yönelik yapılan müdahale çalışmaları incelendiğinde ise bu çalışmaların ortak noktasının diyalojik eğitimin ilkelerine uygun olarak, kolay erişilebilir, öğretmenin rahatlıkla kullanabileceği ve kolay uygulanabilir bir öğretim modeli niteliği taşıması gerektiği üzerinde durulmuştur (Cui ve Teo, 2021). Etkili diyalogların desteklenmediği, öğretmen anlatımının hâkim olduğu sınıflarda müfredata yönelik yapılan çalışmaların gelişmesi çok zor olmaktadır (Alexander, 2006b; Lefstein ve Snell, 2014; Nystrand ve diğerleri, 1997). Çünkü bu tarz sınıflarda oluşan sınıf iklimini değiştirmek çok uzun çaba ve zaman gerektirmektedir (Alexander 2006b; Nystrand ve diğerleri, 1997).

Sınıf içinde oluşturulan iklimin diyalojik öğretimin etkililiği açısından kaliteli sınıf içi diyalogların ortaya çıkmasında önemli olduğu görülmektedir. Bu nedenle literatürde diyalojik ortamın özellikleri incelendiğinde bilginin öğrenci ve öğretmen arasında zamanla ortaklaşa geliştirildiği görülmektedir. Aynı zamanda öğrenci ve öğretmenlerin fikirlerini paylaştığı ve katkılarını gerekçeler halinde sunarak dile getirdiği gözlemlenmiştir (Alexander, 2017e; Mercer ve diğerleri, 2019; Resnick ve diğerleri, 2015a). Hardman'ın (2019) etkili sınıf içi diyalogları incelediği araştırmasında diyalojik kültürün kullanıldığı sınıflarda öğrencilerin derse daha fazla katılım sağladığı, öğrencilerin fikirlerini açık bir biçimde dile getirdiğini, bilginin olumlu sınıf ikliminde ortak sorgulandığını ve sınıf içi ilişkiler açısından saygılı bir ortamın olduğuna dikkat çekilmiştir.

Nystrand ve diğerleri (1997), Michaels, O'Connor ve Resnick (2008), Littleton ve Mercer'ın (2013) etkili sınıf ortamının özelliklerini incelediği çalışmada genel olarak şu noktalardan bahsetmektedir. Etkili sınıf kültürünün hâkim olduğu sınıflarda öğrencilerin özgün sorular sorduğu ve fikirlerin açıklanmasını istedikleri, kendi katkılarını içeren genişletilmiş fikirler sundukları, farklı fikirlere meydan okudukları ve onları geliştirdikleri, fikirler arasındaki tutarsızlıkları çözerek ortak bir fikir birliğine ulaşabildikleri bir sınıf ortamı göze çarpmaktadır.

Hennesy ve diğerleri (2016), Diyalojik Öğrenme ve Öğretme terimini kullandığı çalışmada diyalojik ortamın niteliklerini şu şekilde dile getirmişlerdir: 1-Nitelikli sınıf kültürünün olduğu sınıflarda öğrenciler dil gücünden yararlanmaktadır. 2-Ortak bir fikir geliştirme aşamasında fikirler belli bir amaca yönelik ve birbirini karşılıklı destekleyici niteliktedir. 3-Öğrencilerin açık uçlu ve özgün sorulara yaratıcı problem çözme yolu ile cevap aradıkları görülmüştür. 4- Öğrencilerin, öğretmenlerle birlikte bilgiyi ortak yapıldığı ve adil katılımın teşvik edildiği görülmektedir. 5-Öğrencilerin yeni fikirlere açık ve eleştirilerin de yapıcı nitelikte olduğu görülmektedir.

Wells ve Arauz (2006) ve Khong ve diğerleri (2019) müfredata müdahale edilerek sorgulama yaklaşımını benimsedikleri çalışmalarında yapılan müdahalenin diyalojik ortamın oluşmasına zemin hazırladığını dile getirmişlerdir. Alexander (2006b), Mercer ve Dawes (1999), Nystrand ve diğerleri (1997) herkesin eşit muamele gördüğü, destekleyici ve sınıf kültürünü olumlu yönde etkileyecek temel kurallar belirlenerek diyalojik ortam oluşturulabileceğini dile getirmişlerdir. Nystrand ve diğerleri (1997,

2003); O'Connor, Michaels ve Chapin'in (2015) yaptıkları çalışmalarda ise etkili sınıf kültürü oluşturabilmek için diyalojik öğrenme ortamında bir takım sınıf içi konuşma stratejilerinin belirlenmesi konusu üzerinde durarak açık uçlu sorular yolu ile öğrencilerin katkılarının ortaya çıkarılmasına zemin hazırladığından bahsetmektedir.

Bütün bu bilgiler ışığında öğretim sürecine müdahale ederek kaliteli diyalogların ortaya çıkmasına yardımcı olunabileceği ve Düşünme Rutinlerinin de böyle bir ortam oluşmasına zemin hazırlayarak, diyalojik öğrenme ortamını destekleyeceği düşünülmektedir. Düşünme Rutinleri farklı amaçlara yönelik alanlarda uygulanabilmektedir. Örneğin Fikirleri Tanıtma ve Keşfetme Rutinlerinde öğrencilere tanımlamalar yapmak, onları grup sorgulamasına yönlendirmek, önceki bilgilerle yeni bilgilerin entegre edilmesinde kullanılmaktadır. Fikirleri Sentezleme ve Organize Etme Rutinlerinde öğrencinin fikirlerini organize etmesinde ve etkili düşünme adımları oluşturulmasında etkilidir. Fikirlerin Derinlerine İnilmesi Rutinlerinde ise öğretmen öğrencilerin fikirlerin gerekçelerini ister ve onların daha derin bağlamlara erişmesine fırsat tanır (Ritchhart ve diğerleri, 2006). Dolayısıyla Düşünme Rutinleri kullanıldığı zaman tüm sınıfın derse aktif katılım sağladığı, öğrencilerin fikirlerin gerekçelendirmek için yeni yapılar inşa ettiği gözlemlenmiştir. Düşünme Rutinleri kullanıldığında öğrencilerin fikirleri doğru-yanlış olarak değerlendirilmeden kaçınılarak, öğrencinin fikrini özgür bir biçimde ifade etmesi amaçlanır. Öğrencilerin anlamadıkları konular hakkında arkadaşlarına ve öğretmene soru sorabilmesi için cesaretlendirildiği görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada Düşünme Rutinleri kullanılarak eğitim ortamında gerçekleşen diyalogların kalitesinin artırılması hedeflenmektedir. Yani bu teknikle beraber sınıf içinde doğal diyalojik öğrenme ortamı oluşturulması beklenmektedir.

Düşünme Rutinleri Teknikleri öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek amacı ile Harvard Üniversitesinde Project Zero topluluğu tarafından geliştirilen Görünür Düşünme Yaklaşımının kullandığı alt tekniklerden sadece biridir (Ritchhart, Church ve Morrison, 2011). Okul öncesinden başlayarak üniversite öğrencilerine kadar çok geniş bir kitle üzerinde uygulanabilen bu tekniğin amacı soyut bir kavram olan düşünmenin mümkün olduğunca farklı soru ve etkinliklerle görünür ve somut hale gelmesini sağlamaktır. Böylelikle öğrencilerin kendi düşünme süreçlerini yönetmesine yardımcı olmakla birlikte aynı zamanda öğretmen tarafından esnek bir şekilde uygulanabilen birtakım rutinleri içermektedir (Akt. Keleş ve Yurt, 2019). Projenin

arka planına bakıldığında çok farklı bilim dallarının birbirileri ile entegre edilerek öğrencilerin bilişsel gelişimleri de dikkate alınarak eğitim, sanat ve felsefe gibi farklı alanlara da hitap ettiğini görülmektedir (Perkins ve Gardner, 1988; Rush ve Lovano-Kerr, 1982). Düşünme rutinleri ile ilgili yapılan araştırmalarda eğitim ortamında kullanılan rutinlerin öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinin yanı sıra aynı zamanda bilişsel gelişimlerini üzerinde doğrudan etkiye sahip olduğu öğrencilerin motivasyonunun artırarak öğrenci katılımını desteklediği, sınıfta meydana gelen davranış sorunlarını azalttığı bilinmektedir (Ostrosky ve diğerleri, 2003).

Eğitim ortamında kullanılan birçok davranış rutini belli bir davranışı yönlendirmek için kullanılırken, düşünme rutinleri öğrencilerin zihinsel hareketlerini yönlendirmede kolaylık sağlamaktadır (Ritchhart ve diğerleri, 2006). Aynı zamanda küçük çocuklara düşünmeyi öğretmede zorluk yaşanmasına rağmen, düşünme rutinleri öğretmenlerin değerlendirme yapmasında ve günlük ders planlarının işleyişinin hazırlanmasında kolay ve uygulanabilir araçlar sağlar (Salmon, 2010). Düşünme Rutinleri Tekniklerinin diyalojik öğretim ortamını destekleyici özelliklerini özetlenecek olursa: 1- Daha az maliyetli olması 2- Kolay uygulanabilir olması 3- Derse rahatlıkla uyarlanabilir olması 4-Öğrenci katılımını artırıcı özellikte olması 5-Anlam odaklı olması 6-Öğretmen bir kez uyguladığında kolaylıkla kullanmaya devam edebilir olması 7- Her konuya uygun nitelikte rutinlerin olması.

Yukarıda bahsedilen özellikleri göz önünde bulundurarak bu çalışmada düşünme rutinleri tekniklerini kullanarak; öğretim sürecine müdahale edilerek, öğrenci merkezli ve öğrenci katılımını destekleyecek şekilde diyalojik öğrenme ortamı oluşturulması hedeflenmiştir. Bu tekniğin amacı ile diyalojik öğretimin amacının örtüştüğü düşünülmektedir. Öğrencinin öğrendiği bilgileri analiz ederek, değerlendirme yapabilen ve aynı zamanda farklı fikirler ile kendi fikirlerini karşılaştırarak yeni bir fikre ulaşabilen öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Daha basit düşünme seviyelerini geliştirmek yerine Milli Eğitimin temel amaçlarına uygun olarak Düşünme Rutinleri Tekniklerindeki sorular kullanılarak üst düzey düşünme becerileri kullanılmaya teşvik edilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada diyalojik öğretimin hedeflerine kolaylıkla ulaşma ve sınıf içi etkili diyaloglar geliştirebilme hedeflenmektedir.

1.1 Problem Cümlesi

Araştırmada “İlkokul 1.Sınıfta düşünme rutinleri kullanılan Hayat Bilgisi derslerinin sınıf içi diyaloglara nasıl etki etmektedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

1.1.1 Alt Problemler

- 1- Hayat Bilgisi dersinde Düşünme Rutinlerinin kullanılması diyalojik konuşma biçimlerinin ortaya çıkmasına nasıl etki etmektedir?
- 2- Düşünme Rutinlerinin kullanımı öğrencilerin başlattığı iletişimsel eylemlerin artmasına nasıl katkıda bulunuyor?

1.2 Araştırmanın Önemi

Düşünmenin temel alınarak yapıldığı birçok çalışmada, çocuğun tıpkı bir bilim adamı gibi laboratuvarında çalışarak bilgiyi yapılandırdığı ve farklı sosyal yapılar içerisinde yeni bilgiler keşfettiği belirtilmiştir (Fisher, 1999). Fisher’a göre ise bu durum, temel yapı olarak doğrudan sınıf içi öğretim ve öğretmen etkinliklerine odaklanmalıdır. Bu nedenle bu araştırma, sınıf öğretimine nasıl yapıldığının tespiti konusunda odaklanması açısından önemlidir.

Literatürde Düşünme Rutinlerinin etkili bir teknik olduğu tespit edilmiş fakat neden ve nasıl etkili olduğu noktasında bir çalışma yapılmamıştır. Düşünme Rutinleri ile diyalojik bir ortam oluşturularak bu sürecin derinlemesine incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın alana sağlayacağı en önemli katkı Hayat Bilgisi dersi okuma anlama alanında diyalojik öğretimin uygulama sürecini hem öğretmen hem öğrenci hem de araştırmacı gözüyle derinlemesine betimlemesidir. Böylece araştırma, yaklaşımı merak edenlere ve uygulamak isteyenlere kaynak olacak ve rehberlik edecektir.

Araştırmanın literatüre sağlayacağı diğer bir katkı ise öğretmenlerin etkili sınıf içi diyalogu geliştirmek ve öğrencilere üst düzey düşünme becerilerini kazandırmak amacı ile kullandıkları düşünme rutinlerinin detaylı analizinin yapılmasıdır.

Böylelikle, bundan sonraki araştırmacılar, öğretmenler ve öğretmen adayları için bu araştırma bir kaynak teşkil etmektedir.

1.3 Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin sorulan sorulara verdikleri cevaplarda samimi oldukları varsayılmıştır.
2. Diyalojik öğretim, öğrenme sürecini daha verimli hâle getiren bir yaklaşımdır.
3. Düşünme rutinleri kullanılan derslerde öğrencilerin aktif katılımı ve üst düzey bilişsel süreçleri geliştirmesini sağlamaktadır.

1.4 Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. Araştırmaya katılmak isteyen bir öğretmenle,
2. Araştırmaya dâhil edilen ilkokulunun bulunduğu sosyal bağlamla,
3. İstanbul ili Avrupa Yakasındaki sınırları içerisindeki bir devlet ilkokulunun 1.sınıfıyla sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Diyaloji: herhangi bir bilimsel doğruluğu tespit edilmemiş olduğu bilinen söz dizileri (Mortimer ve Scott, 2003).

Diyalojik Öğretmen: Sınıf içinde öğrenciler arasındaki bilgi alışverişini destekleyen, farklı sorular vasıtası ile öğrencileri yönlendiren öğretmen tipidir (Scott vd., 2006).

Diyalojik Öğretim: Sınıf içi diyalogları ve konuşmaları temel alan bir yaklaşımdır. Alexander'ın (2008b) ifade ettiği gibi ise öğrencilerin düşünme, sorgulama ve bilgiyi yapılandırma sürecinde sınıf içinde gerçekleştirdikleri ifade biçimidir.

1.6 Simgeler ve Kısaltmalar

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

CDAS: Cambridge Diyalog Analiz Şeması



BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.Diyalojik Eğitim

Diyalog kelimesinin etimolojik yapısını incelediğinde Fransızca *dialogue* kelimesinden alıntı olduğu görülmektedir. Kelime bu dilde “karşılıklı konuşma” olarak geçmektedir. Eski Yunanca da ise *diálogos* olarak geçmekte ve söyleşme, karşılıklı konuşma anlamını karşılamaktadır. Bu sözcük Eski Yunancada *logos* (düşünme, mantık yürütme, konuşma), *dia+* (aracılığıyla) ekinden türetilmiştir. Diyalog, kişilerarası sadece konuşma anlamı taşımaz. Farklı fikirleri kabul edebilmeyi, sorgulama yapabilmeyi, fikirler hakkında akıl yürütebilmeyi etkin hale getirebilmeyi ve kendi yorumlarını eklemeyi de içermektedir (Hennesy ve diğerleri, 2021).

Diyalojik eğitim, öğrenme ve öğretme sürecinde sınıf içinde etkili iletişim kurma noktasında diyalogu temel alan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım; Vygotsky'nin sosyokültürel teorisine (Vygotsky 1962, 1978) ve Bakhtin' in diyalog teorisine (Bakhtin 1981, 1986) dayanmaktadır. Vygotsky sosyal iletişim süreci boyunca ortaya çıkan bireydeki bilişsel gelişimde dilin önemine vurgu yapmaktadır (Vygotsky, 1962). Sosyal etkileşim süreci boyunca edinilen bilgi ve beceriler, dilin hem bir iletişim aracı olarak hem de psikolojik araç olarak bireyin içselleştirme sürecinde bireyler tarafından edinilebilir. Bir iletişim aracı olarak kullanılan dil, bireyin sosyal çevresiyle iletişimini kolaylaştırmaktadır; psikolojik araç olarak kullanılan dil ise bireyin sosyal etkileşim süreci boyunca edindiği bilgi ve becerileri içselleştirmesini sağlamaktadır (Cui ve Teo, 2020).

Bakhtin (1981,1986) dilin bir araç olarak edindiği role odaklanmak yerine; dil kullanımının diyalojik yapısının önemine vurgu yapmaktadır (Cui ve Teo,2020). Bakhtin' e (1986) göre dilin kullanım alanı ya da kendi ifadesi ile sözce her daim bir önceki ifadeye yanıt verdiği veya bir sonra ifade edilecek olan sözceyi öngördüğünden

dolayı canlı bir döngü içinde yer almaktadır. Bu nedenle her ifade bir önceki ifadeyi desteklediği ya da yürüttüğü için sözel iletişim zincirinde her sözceleme bir halkadır (Bakhtin, 1981). Yani özünde Bakhtin diyalog aracıyla kurulan iletişimde yer alan sözel ifadelerin bir sonraki ifadelere temel teşkil ettiğini ve böylelikle zincirleme bir yapı çerçevesinde diyalojik etkileşimin gerçekleştiğini savunmaktadır.

Literatürde diyalojik pedagoji ile ilgili ortaya konulan birçok model bulunmaktadır. Bu modeller diyalojik pedagoji ile ilgili farklı noktalara odaklanmaktadır. Aşağıda bu modellerin odaklandıkları temel noktalar arasında benzerlik ve farklılıklara yer verilmiştir.

2.2 Diyalojik Öğretim Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Diyalojik öğretim alanında çalışan araştırmacılar sınıf içinde etkili ve verimli diyalogların geliştirilmesi amacı ile birtakım yaklaşımlar benimsemişlerdir. Bu yaklaşımlar arasında Alexander 'ın (2008) geliştirdiği “diyalog öğretimi”, Mercer'ın (1995) “keşif konuşması”, Resnick ve arkadaşının geliştirdiği “sorumlu konuşma yaklaşımı”, Wegerif'in “diyalojik alan”, Reznitskaya ve arkadaşlarının (2009) geliştirdiği “işbirlikçi akıl yürütme yaklaşımı ve Nystrand'ın (1997) “diyalojik olarak organize edilmiş talimatı” gibi yaklaşımlar dikkat çekmektedir.

Bu modeller sınıfta gözlemlenen diyalogların farklı yönlerine odaklanmaktadır. Örneğin: öğrenci- öğrenci arasında geçen diyaloglara, öğretmen ve öğrenci arasında geçen diyaloglara ya da her ikisine birden odaklanan yaklaşımlar bulunmaktadır. Modelleri genel itibariyle incelediğinde birtakım farklılıklar dikkat çekmektedir. Bu farklılıklar:

- Alexander (2008) diyalog göstergelerini belirleyerek literatüre tercihler sunmuştur, diğer araştırmacılar ise daha sistematik bir biçimde sınıf konuşmalarını kodlayabilmek için araçlar geliştirmişlerdir (Vrikki ve diğerleri, 2019).
- Nystrand ve diğerleri (2003) etkili soru tarzlarına odaklanmıştır. Mercer ve diğerleri (2004) nesnelerin tanılanmasına yardımcı olan, öğrenciye fikir yürütebilmesinde yardımcı “anahtar” sözcüklere odaklanmıştır (Vrikki ve diğerleri, 2019).

- Hennesy ve arkadaşlarının (2006) geliştirdiği 8 ana başlıktan ve 33 temel koddan oluşan “Eğitimsel Diyalog Analizi Şemasını” geliştirmişlerdir:

1. Öğrencileri fikirlerini detaylandırmaya ve akıl yürütmeye davet etmek.
2. Öğrencilerin sunduğu fikirlerin açıklama ve gerekçelerini açıklamalarını istemek.
3. Sunulan fikirlerin üzerine yeni fikirler inşa etmek
4. İlgili fikirler hakkında öğrencileri yeni fikirler oluşturmaya davet etmek.
5. Oluşan fikirler neticesinde bir çözüm veya sentez üreterek fikirler arası bağ kurmak.
6. Öğrencilerin oluşan diyalog veya etkinlik üzerine düşünmesini sağlamak.
7. Yeni görüşler, argümanlar arasında bağ kurmak.
8. Etkili diyalogların oluşması için yönlendirme yapmak.

Yukarıda bahsedilen sekiz ana kategoriden oluşan bu kodlar birçok çalışmada test edilerek, dersler arasında sınıfta gerçekleşen diyalogun kalitesi, niteliği hakkında araştırmacılara fikir vermektedir (Vrikki ve diğerleri, 2019).

Yukarıda bahsedilen diyalojik eğitim modellerinin odaklandığı temel nokta öğrencilerin sınıf içinde gerçekleşen diyaloglar vasıtası ile öğrenme ve akıl yürütebilmeye teşvik etmeyi hedefler. Bu nedenden dolayı yaş itibarıyla yetişkin bireylerden ziyade genç öğrenciler arasında diyalojik bir yapı oluşturabilmek daha kolay ve daha önemlidir (Cui ve Teo, 2021)

21. Yüzyılın başından itibaren özellikle diyalojik pedagoji yaklaşımlarına ilgi giderek artmıştır. Bu artışla birlikte diyalojik yaklaşımı açıklayabilmek için bu yaklaşımların kullandığı çok farklı terimler ortaya çıkmıştır (Haneda, 2017; Khong, Saito, ve Gillies, 2019).

- Diyalojik pedagojik yaklaşımlarının bazıları grup ya da eşli olmak üzere öğrenci- öğrenci etkileşimini artırarak, etkili diyalog oluşturmaya hedeflemişlerdir. Bu yaklaşımlara örnek olarak: “karşılıklı öğretim” (Rosenshine ve Meister, 1994), “keşif konuşması” (Mercer ve Littleton, 2007), “çocuklar için felsefe” (Topping ve Trickey, 2015) ve “diyalojik etkileşimler” (Gillies, 2016; Hardman, 2019).

- Yine diyalojik pedagojik yaklaşımlarının bir kısmı ise tüm sınıfa hitap eden eşli veya grup temelli öğretmen -öğrenci etkileşimini artırmaya dönük çalışmalar

yapmıştır. Bu yaklaşımlar ise: “öğretici konuşma” (Tharp ve Gallimore, 1988), “diyalojik sorgulama” (Wells, 1999), “sorumlu konuşma” (Michaels ve O'Connor, 2015) ve “diyalojik öğretim” dir (Alexander, 2006; Hardman, 2019).

- Alexander (2006) tarafından geliştirilen “diyalog öğretimi” yaklaşımı araştırmalara epistemolojik açıdan bakmakta ve grubun ortak bir fikir üretme sürecine dikkat çekmektedir. Bu yaklaşımın odak noktasına benzeyen bazı yaklaşımlar da bulunabilir. Örneğin “Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı (Lipman, 2003), “Keşif Konuşması” (Littleton ve Mercer, 2013) ve “sorumlu konuşma” (Michaels, O'Connor ve Resnick, 2008).

2.3 Diyalojik Eğitim Yaklaşımları

2.3.1 Alexander’ın Diyalog Öğretimi

Alexander’ ın yaklaşımı beş farklı ülkede büyük ölçekli bir çalışma olup, makro ve mikro analizlerin yapıldığı bir çalışmadır. Sadece sınıfta gerçekleşen dilin nitelikleri ve dil ötesi yapıların değil bununla birlikte eğitim politikalarını şekillendiren yapıları ve sınıf uygulamalarına yön veren öğreti süreci, pedagojik ve bu süreci etkileyen kültürel boyutları da ortaya çıkarmaktadır (Khong ve diğerleri, 2019).

Alexander’ ın 2001 yılında yaptığı çalışması literatürde çok önemli bir yere sahiptir. Bu çalışma öğrencilerin aktif öğrenmesine yön verme konusunda sınıf içinde gerçekleşen nitelikli konuşmaların ne denli etkili olduğunu ve aynı zamanda diğer pedagojik yaklaşımların nasıl geliştirildiği yönünde kültürel farklılıklara dikkat çekmektedir (Hennessy ve diğerleri, 2016).

Alexander’ a (2008,2017) göre “diyalog öğretim” kavramı Rusya, Hindistan, Fransa, İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri’ndeki ilkokul düzeyindeki okullarda yaptığı karşılaştırmalı analizinden ortaya çıkmıştır. Bu çalışmasında Alexander 1994 yılından 1998 yılına kadar 5 ülkenin eğitim sistemlerindeki eğitimcilerle görüşerek, sınıfta gerçekleşen diyalogların ses ve video kayıtlarını içeren görüşmeler yapmıştır.

2.3.2 Mercer’ın Keşfedici Konuşması

Mercer (2002) çocukların düşünebilmelerini sağlayabilmek amacı ile öğrenilmesi gereken kültürel bir araç olarak dilin etkililiğini savunmaktadır. “Keşif konuşması”

adını verdiği bu çalışmasında daha çok öğrencilerin akıl yürütme becerisine odaklanarak, eğitim açısından bakıldığında etkili bir etkileşim biçimini içermektedir (Wegerif ve diğerleri, 2020).

Mercer (2000) diyalogu katılımcıların ortak bir sorunu çözebilmek amacı ile bir araya geldiği ve kendi fikirlerini iş birliği içinde geliştirmeyi hedefleyen sosyal bir düşünme biçimi olarak tanımlamaktadır. Bu sürece de “birlikte düşünme” adını vermiştir. Akranların birbirleriyle etkileşimi konusunda çok önemli bir yere sahip olan bu çalışma katılımcılar birbirlerinin fikirlerini eleştiriler fakat yapıcı bir dile sahiptirler. Katılımcılar, fikirlere dayanaklar sunarak itiraz edebilir ve bununla birlikte nihai ortak bir ilerleme sağlayabilmek için anlaşma yoluna gidilir (Hennessy ve diğerleri, 2016).

Diyalojik pedagojiye uygun olarak organize edilmiş eğitimden farklı olarak “Birlikte Düşünme Yaklaşımı” ğrenci problemlerine bir çözüm bulabilmek amacı ile ortak akıl yürütebilmek amacı ile öğrencilerin sınıf içi konuşmalarına öncelik tanır. Bununla birlikte “Birlikte Düşünme Yaklaşımı” ğrencilerin kendi fikirlerini keşfedilmesine ve birlikte düşünebilmelerini sağlayan “keşif amaçlı konuşmalar” yolu ile oluşmaktadır (Cui ve Teo, 2020).

2.3.3 Wegerif’in Diyalojik Alanı

Wegerif ‘in (2011, 2013) geliştirdiği “diyalojik alan kavramı eğitimde kullanılan diyalogun rolü hakkında farklı bir bakış açısı sunmaktadır (Kim ve Wilkinson, 2019). Wegerif “diyalojik alanı” bir diyalog esnasında gelişen gerilimin yaratıcı etkisinde iki ya da daha fazla bakış açısının birlikte sunulduğu ve yeni bakış aıların da keşfedildiği bir alan olarak tanımlamaktadır (Kim ve Wilkinson, 2019).

Wegerif’in temelde diyalog üzerine fikirleri Bakhtin’ e dayanmaktadır. Diyalogun farklı görüşler arasındaki gerilimi veya farklılıkları içine alan ve bu farklılık neticesinde de farklı yansımaların ortaya çıktığını ve gerilim olmadığı taktirde diyalogun hiçbir anlamı ve öneminin olmayacağını savunmuştur (Kim ve Wilkinson, 2019).

Wegerif’in Mercerle (rn., Mercer, Wegerif ve Dawes, 1999) yaptığı çalışmasında öğrencilerin düşünmelerini ve yaratıcılıklarını geliştirmek üzerine keşif konuşması temelli “diyalojik alan” fikrini geliştirmiştir. Wegerif geliştirdiği “diyalojik alan” kavramını ilk zamanlarda başarılı veya daha az başarılı grup çalışmalarında nasıl etki

yaptığını gözlemlemek amacı ile kullanmıştır. Başarılı gruplarda gözlemlenen öğrenciler arası etkileşim, birbirini dinleme, fikirlerin sorgulanması ve fikirlerin değiştirilmeye çalışılması gibi noktalar bu terimin daha farklı alanlarda; dinamik bir yapı içinde sürekli kendini yenileyen bir öğrenme ortamı içinde kullanılmasına olanak tanımıştır (Wegerif, 2011, 180).

2.3.4 Resnick'in Sorumlu Konuşması

Resnick ve Hall (1998) tarafından geliştirilen bu diyalojik yaklaşımın temel felsefesi düşünmeyi müfredatın merkezine yerleştirerek, öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinde diyalogun önemine vurgu yapmaktır (Kim ve Wilkinson, 2019). Bu eğitim pedagojisini Resnick ABD'de geliştirmiştir (Calcagni ve Lago, 2018). Bu yaklaşım ilk zamanlarda oldukça soyut kavramlar üzerinde şekillenmişken zamanla somut kavramlar üzerinde çalışmalar yapılmıştır (Michaels ve diğerleri, 2008; Michaels, O'Connor, Hall ve Resnick, 2010; Resnick, Asterhan ve Clarke, 2018; Resnick, Asterhan, Clarke ve Schantz, 2018; Resnick, Michaels ve O'Connor, 2010).

Bu yaklaşım, “Birlikte Düşünme Yaklaşımı” ve “Hesap Verilebilir Konuşma” (Michaels, O'Connor ve Resnick 2008) yaklaşımları gibi kişinin düşünme becerisinin geliştirilmesinde sosyal etkileşimin önemine vurgu yapan Vygotsky'in sosyokültürel teorisine dayanmaktadır (Cui ve Teo, 2020).

Michaels ve diğerleri (2008), bireylerin sadece öğrenmenin gerçekleştiği topluluğa karşı değil bununla birlikte bilgi ve fikir standartlarına karşı da bir sorumluluk geliştirilmesi gerektiğini de savunmaktadır (Hennessy ve diğerleri, 2020). Michaels, O'Connor ve Resnick'e (2008) göre öğrenci ve öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdikleri konuşmalar sınıf ortamındaki öğrenme topluluğuna, bilgi ve fikir yürütme standardına karşı da sorumludur. Burada bahsedilen öğrenme topluluğuna karşı olan sorumluluk: bireylerin birbirlerinin fikirlerini dikkatli bir şekilde dinlemelerini, sunulan fikirlerin geliştirilmesini veya farklı argümanlarla fikirlerin desteklenilmesini içine alan çalışmaları kapsamaktadır.

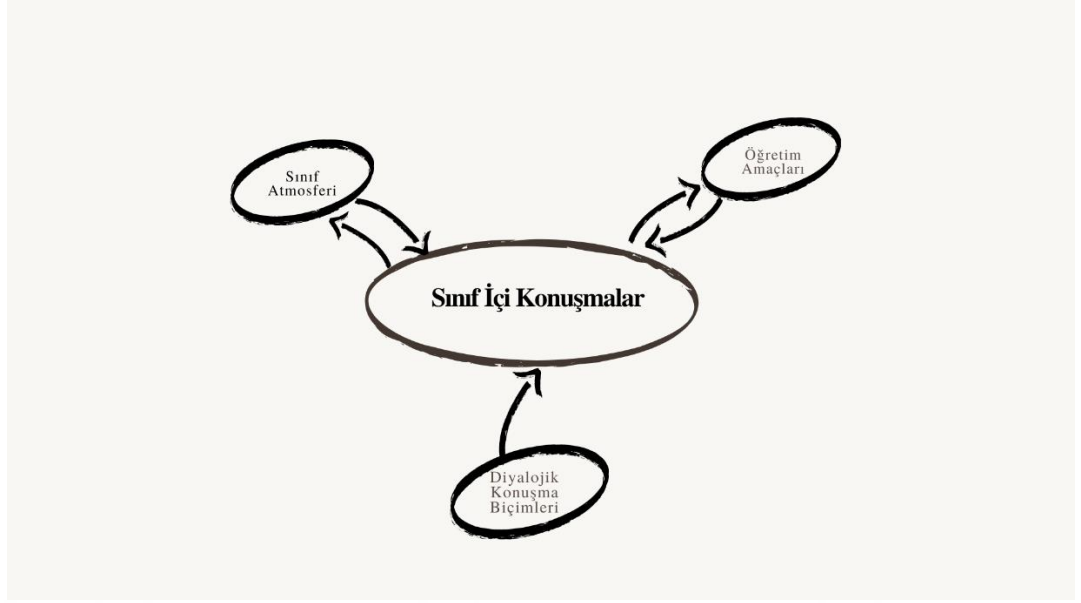
2.3.5 Nystrand'ın Diyalojik Olarak Organize Edilmiş Öğretimi

Uluslararası Diyalog Eğitimi Araştırmaları El Kitabında yer alan bilgilere göre; Skidmore (2020), Nystrand ve diğerlerinin (1997) çalışmasının eğitim çalışmalarında kullanılan “diyalojik” kavramının öncüsü olarak nitelendirilmektedir (Khong ve diğerleri, 2019). Martin, Nystrand'ın (1997) geliştirmiş olduğu “Diyalojik Olarak Organize Edilmiş Öğretim” yaklaşımı temelinde Alexander'ın (2007) çalışması ile benzerlik göstermektedir. Nystrand yaklaşımında temelinde Bakhtin'ın (1981, 1986) çalışmasına dayanan; dilin öğrenme gücünün kelimenin potansiyel anlamından ziyade dilin öğretim sisteminde nasıl işlendiği ile ilgilenmektedir. İşte bu nedenden dolayı da “Diyalojik Olarak Organize Edilmiş Öğretim” kavramı yerine “diyalojik talimat” kavramı da kullanmıştır (Kim ve Wilkinson, 2019).

Nystrand ve diğerleri (1997), Bakhtin'ın geliştirdiği diyalog kavramını esas alarak Amerika'da bulunan ortaokullardaki İngilizce dersinde etkili iletişim biçimlerini araştırmıştır. Bu sınıflarda görülen başarılı derslerin tipik olarak pedagojik özelliklerini ortaya çıkararak bu dersleri kodlama yolunu tercih etmişlerdir. Bu öğretim biçiminde öğrencilerin seslerini susturmak yerine, öğrencilere değer verilerek öğrencilerin anlamalarının sağlanması amaçlanmıştır (Nystrand ve diğerleri 1997).

2.4 Diyalojik Öğretimin Boyutları

Eğitimsel diyalog biçimlerinin etkililiği noktasında literatürde bir fikir birliği vardır (Littleton ve Mercer, 2013; Michaels ve O'Connor, 2013). Diyalojik Öğretim kullanılırken sınıf içi etkililiğin temelinde bilişsel ve duyuşsal olmak üzere 2 boyutu bulunmaktadır (Hennessy ve diğerleri, 2021). Bilişsel boyut farklı alt basamaklara ayrılır:



Şekil 1. Diyalojik Öğretim Çerçevesi

2.4.1 Bilişsel Boyut

2.4.1.1 Davetler:

Öğrencileri düşünmeye sevk eden davetler (öğrencilerin açıklama yapmalarını istemek, özgün sorular sormak) (Vrikki ve diğerleri, 2019a). Bu bölümde öğretmenler öğrencilerin sunduğu fikirleri detaylandırmalarını isteyerek, fikirlerini düşünmesini sağlayarak onlardan katkılarını açıklamalarını istemektedir (Vrikki et al., 2019b). Olasılıklar, açık uçlu sorular ve hazırlanan özgün sorularla birlikte öğrencilerin problem çözme yöntemi ile yapılan değerlendirmelerin başkaları tarafından görünür hale getirilmesini istemek de bu grupta yer almaktadır (Hennessy ve diğerleri, 2016).

2.4.1.2 Genişletilmiş Katkılar

Öğrencilerin düşüncelerini sağlayarak anlamalarına ve öğrenmelerine katkı sağlamayı gerektirmektedir (Hennessy ve diğerleri, 2016). Farklı bakış açıları ya da senaryolar oluşturabilmek amacı ile fikirlerin detaylandırılmasını istemek. Burada bahsedilen diyalojik hareketin önemi 4 farklı diyalojik modelde de vurgulanmıştır. Bununla birlikte yapılan deneysel çalışmalarda öğrencilerin başarısına olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir (Howe ve diğerleri, 2019; O'Connor, Michaels ve Chapin, 2015; Rojas–Drummond ve diğerleri, 2010).

2.4.1.3 Fikirlerle Eleştirilerek Bilginin İnşası

Öğrencilerin sınıfta sunulan fikirlere eleştirel bakış açısı ile bakması, kendi fikirlerini arkadaşlarının fikirleri üzerine inşa etmesinin sağlanması, görüşlerini savunmaları için fırsat verilmesi ve neticede oluşan fikir ayrılıklarını çözmeleri beklenir (Alexander, 2011; Vrikki ve diğerleri, 2019b). Öğrencilerin eleştirel bakış açısı edinebilmeleri önemli ölçüde grup çalışmalarında arkadaşlarının fikirlerini eleştirebilme ve fikirlerin güvenilirliği konusunda yapılan meydan okuma becerilerine bağlıdır, bu konu aynı zamanda “Sorumlu Konuşma” ve “Birlikte Düşünme Yaklaşımında” önemli ölçüde vurgulanmaktadır (Mercer ve Littleton, 2007; Michaels, O'Connor ve Resnick 2008).

2.4.1.4 Bağlantılar ve Koordinasyon

Sınıf içinde birbiri ile diyalojik etkileşim halinde bulunan öğrenciler, birbiriyle zincirlenmiş halde bulunan ifade dizileri ile yine birbirleri ile bütünleşmiş halde olan düşünme ve sorgulama durumları aracılığı ile ortak anlam inşa ederler (Hennessy ve diğerleri, 2016). Öğrencilerin yaptıkları katkılar fikirlerin ortak inşasını destekleyecek yapıda zincirlenmiş ve birbiriyle tutarlı sorgulamalar ile yapılır (Hennessy ve diğerleri, 2021a). Konu içinde bağlantıların kurulması amacı ile öğrencilerden birbirlerinin fikirleri üzerine düşünmeleri istenir. Diyalojik bir sınıfta yapılan deneysel çalışmalarda öğrencilerin konuşmaları arasında bağlantı oluşturabilmenin kritik önemi üzerinde durulur (Cui ve Teo, 2020).

2.4.1.5 Fikir Birliği

Öğrenciler bu aşamada oluşan tutarsızlıkları çözerek ortak bir noktada fikir birliğine varmaya çalışmaktadır (Vrikki ve diğerleri, 2019a).

2.4.1.6 Üstbilişsel

Sınıf içinde gerçekleşen diyalogların öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşabilmeleri için diyalogun niteliği ve üretkenliği hakkında düşündükleri boyut üst bilişsel boyuttur (Fisher, 2007; Iiskala, Vauras, Lehtinen ve Salonen, 2011; Mercer ve Dawes, 2008; van der Veen, de Mey, van Kruistum ve van Oers, 2017). Sözel diyaloglara ilişkin gelişen üst bilişsel bakış açısının oluşabilmesi katılımcıların üst bilişsel düşünmenin değerinin farkında olmalarına ve bu farkındalığı da uygulamalarına yansıtmalarına

bağlıdır (Lefstein, 2010; Mercer ve Dawes, 2008; Reznitskaya ve Gregory, 2013; van der Veen, de Mey, van Kruistum ve van Oers, 2017).

2.4.2 Duyuşsal Boyut

Duyuşsal boyutta genel itibariyle öğrenci katılımı ve sınıf iklimi söz konusudur. Öğrencilerin derse aktif katılımı ve birbirlerinin fikirlerine saygı duyduğu bir sınıf ortamı diyalojik öğretim açısından çok önemlidir (Michaels, O'Connor ve Resnick 2008). Sınıf içinde ortak bir sınıf kültürü oluşturabilmek amacı ile öğrencilerin birbirlerini dinlemesi; öğretmenin de bu süreçte öğrencileri düşünmeye ve konuşmaya yönlendirmesi gerekmektedir (Dawes, 2008).

Rojas–Drummond, Torreblanca, Pedraza, Vélez ve Guzmán (2013) diğer araştırmacılarla birlikte (Elbers, 1996; Mercer, 2000; Renshaw ve Brown, 1999; Rogoff, 1990), diyalojik eğitim ortamında öğrencilerin aktif katılımını gözlemlemişlerdir. Benzer bir çalışmada da Mercer ve Littleton (2007) öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasında gerçekleşen diyalogların görüşlerin paylaşılması ve ortak bir fikir birliğine ulaşmada yardımcı olduğunu belirtmişlerdir (Hennessy ve diğerleri, 2016).

2.5 Diyalojik Öğretimin Öğrenime Etkisi

Etkili sınıf içi diyaloglar üzerine yapılan araştırmalar neticesinde diyalojik öğretimin öğrencilerin içerik hakkında fikir sahibi olmalarına, kavrama ve akıl yürütme becerisini geliştirdiğine dair kanıtlar sağlamıştır (Resnick, Asterhan ve Clarke, 2015a). Kim ve Wilkinson (2019) diyalojik öğretimin öğrencilerin bilişsel gelişimi ve öğrenmeleri hakkında olumlu etkilerinin olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin sınıf içi etkili iletişim kurmalarında diyalog, sadece öğrencileri desteklemekle kalmaz aynı zamanda sınıf arkadaşlarının bilişsel gelişimini de desteklemektedir (Walshaw ve Anthony 2008). Bu durum öğrencilerin fikirlerini paylaşması, arkadaşlarının fikirlerine katılması ya da o fikirlere karşı çıkması durumunda öğrencilerin düşüncelerini desteklemektedir (Khong ve diğerleri, 2019).

En önemli nokta ise öğrencilerin fikirlerini açık bir şekilde ifade edebilmesinden ziyade sınıfta oluşan farklı fikirleri, önerileri nitelik açısından eleştirel olarak

değerlendirmeyi ve o fikirlere meydan okumayı içerir. İşte bu nedenle katılımcılar fikirlere katılmak ya da katılmamak noktasında ifadelerin bir adım ilerisine geçerek mantıklı tartışmaya ve farklı bakış açılarının değerlendirilmesinde ideal bir çözüme ulaşma sürecine dâhil olurlar (Howe, McWilliam ve Cross, 2005). Mercer ve Dawes (2008) konu ile ilgili olarak literatürde akıl yürütmenin çok önemli olduğunu vurgulayarak örneğin “keşfedici konuşma” için katılımcıların akıl yürütmelerinin başkaları tarafından açık hale getirildiğini ve böylelikle bakış açılarının yapıcı bir biçimde değerlendirildiğini belirtmiştir.

Sınıf içinde gerçekleşen diyaloglar, öğrencilerin bilgi ve düşünme becerilerindeki gelişimleri de göz önünde bulundurularak yıllar içinde daha da dikkat çekici hale gelmiştir (Cui ve Teo, 2020). Her ne kadar sınıf içinde gerçekleşen etkili diyaloglar, öğrencilerin bilgi ve düşüncelerinde önemli bir katkıya sebep olsa da diyalojik eğitimin birçok sınıfta kullanılmadığı görülmektedir (Haneda 2017; Howe ve Abedin 2013; Mercer, Hennessy ve Warwick 2019; Teo 2016). Bu durumun birçok nedeni olabilir: Eğitimin daha çok test odaklı olması ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması (Burbules 1993; Lefstein ve Snell 2014), konuşmaya yazmaktan daha az değer verilmesi (Daniels 2016), ve öğrencilerin derse olan katkısının önemsenmemesine bağlanabilir. Bütün bunlara ilave olarak öğretmenlerin sınıf diyalogu oluşturma konusunda isteksiz ve gerekli beceriye sahip olmaması da eklenebilir (Lyle, 2008).

2.6 Diyalojik Pedagojiye Yönelik Yapılan Müdahale Çalışmaları

Sınıf içinde gerçekleşen etkili diyalogların bu denli kritik önemine karşılık sınıf gözlemlerinden elde edilen sonuçlarda genel itibariyle öğrencilerin öğrenmesini en üst seviyeye çıkarmak için kullanılmadığı; öğrenci konuşmalarının kısıtlı olduğu daha çok öğretmen konuşmasının hâkim olduğu görülmektedir (Lyle 2008; Myhill 2006). Bu çalışmaya benzer nitelikte İngiltere’de tanıtılan Ulusal Okuryazarlık Stratejisinin ardından sınıf öğretiminde daha çok kapalı uçlu soruların sorulduğu ve öğretmen yönlendirmesinin daha baskın olduğu görülmüştür (Hardman, Smith ve Wall 2003). Buradan elde edilen bulgular Sinclair ve Coulthard’ın 1975’te sınıf içi öğretme/öğrenme sürecinin %60’lık kısmının öğretmenin liderliği ile Başlatma/Yanıt/Geri Bildirim (IRF) sistemin baskın olduğunu yönündeki gözlemlerle de örtüşmektedir. IRF, öğretmenin direk olarak anlatım yaptığı; önceden belirlenen

bilgilerin öğrenciye aktarıldığı ve öğrencilerin üzerinde kontrol sağlanan tipik bir anlatımdır.

Diğer birçok eğitim müdahale çalışmasında olduğu gibi diyalojik pedagojiye yönelik olarak yapılan müdahale çalışmaları da birtakım zorluklar içermektedir. Jay ve diğerlerinin (2017) aktardığına göre diyalojik müdahalelerin kısa süreli olması projenin tamamlanılmasındaki etkisinin tespitini zorlaştırmaktadır. Bu konu üzerinde öğretmenler hedefler üzerinde tartışmalı, etkili sınıf içi diyaloglar geliştirebilmek için zaman harcamalı ve kendini çok iyi ifade edemeyen, dezavantajlı öğrenciler için neler yapılabileceği konusunda stratejiler geliştirilmelidir (Khong ve diğerleri, 2019). Literatürü incelediğinde genel itibarıyla sınıf içi diyalogların artırılmasına yönelik müdahale çalışmalarının üç başlık altında yapıldığı görülmektedir. Bunlar: Çocuklar için yapılan müdahale çalışmaları, öğretmenlere yönelik yapılan müdahale çalışmaları ve son olarak öğretim sürecinin yani müfredat tasarımının değiştirilmesine yönelik yapılan müdahale çalışmalarıdır.

2.6.1 Çocuklar İçin Yapılan Müdahale Çalışmaları

Sınıf içi etkili diyaloglar gerçekleştirebilmek amacı ile birçok araştırmacı öğrencilere eğitim verilerek etkili konuşma biçimlerinin planlanacağını savunmuşlardır. Mercer ve diğerlerinin (2004) sosyokültürel gelenek bağlamında çalışan araştırmacılar öğrencilerin keşifsel konuşma yaklaşımında koçluk yürüttüğü birçok çalışma yapmışlardır. Genel anlamda öğrenciler kontrol ve deney grubu olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Deney grubunda bulunan öğrencilere keşifsel konuşmanın genel kuralları hakkında bilgi verilir; sınıf içi uygulamalarda öğrencilere destek olacak dokuz ila on iki dersten oluşan ve her bir dersin yaklaşık bir saat sürdüğü program planlanır. Programın ilk yarısındaki dersler daha çok iletişim becerilerini artırmaya yönelik dinleme, konuşma gibi becerilere odaklanmaktadır. Kalan yarısındaki derslerde ise öğrencilerin eleştirel bir bakış açısı ile derslerde nasıl tartışılacağı hakkında bilgi verilir. Raven'ın Standart Aşamalı Matrisleri ve bu uygulamaya benzer uyarlanmış olan versiyonları ile uygulamadan önce ve sonra standart testler uygulanır (Khong ve diğerleri, 2019).

Rabel ve Wooldridge (2013) matematik dersine yönelik küçük bir grup ile yaptığı çalışmasında 4. Sınıf seviyesinde bulunan 33 tane öğrenci keşifsel konuşma

yapabilmeleri için teşvik edilmiştir. Öğrencilere ders esnasında sürekli temel kurallardan bahsedilerek, hatırlatmalar yapılmıştır. Kuralların daha etkili olması amacı ile sınıf kurallarının posterleri duvara asılmıştır. Bu çalışmanın sonucu olarak yapılan müdahalelerin öğrencilerin sınıfta etkili iletişim kurduğunu göstermektedir, ayrıca bu uygulamadan en çok yararlananların orta düzeydeki çocuklar olduğu görülmüştür.

2.6.2 Öğretmenler İçin Yapılan Müdahale Çalışmaları

Alexander (2018), sınıf içi ortamlardan diyalojik pedagojinin uygulanmasını desteklemektedir. Bu noktada diyalojik temellere dayalı okul bazındaki mesleki gelişimin öğretmenler üzerinden planlanması gerektiğini savunmaktadır. Öğretmenlerin kendi yaş grubunda bulunan arkadaşlarından geri bildirim aldığı ve meslektaşları ile iş birliği içerisinde yeni fikirler üretebilmek; yenilikçi uygulamalara daha geniş bağlamda analiz edebilmek amacı ile öğretmenlerin bu konudaki yetkinliğinin geliştirilmesi genel itibarıyla desteklenen bir görüştür (Davies, Kiemer ve Meissel, 2017; Sedova, Sedlacek ve Svaricek, 2016; Wilkinson ve diğerleri, 2017).

Saito ve Khong (2017) sınıf içi öğretmen gözlemi ve aynı zamanda video destekli yansıtıcı öğrenmenin desteklendiği konuşmanın analiz edilerek öğretmenlere geri bildirim verildiği platformlarda öğretmenler için faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Yine bu konuda profesyonel öğrenme döngüsü içinde en önemli etki öğrenci çıktıları üzerinde görülmektedir (Coe, Aloisi, Higgins, ve Major, 2014).

2.6.3 Müfredat Tasarımına Yönelik Yapılan Müdahale Çalışmaları

Sınıf içi etkili diyaloglar geliştirme konusunda yapılan müdahale çalışmalarının üçüncüsü ise müfredatın değiştirilmesine yönelik yapılan çalışmalardır. Bu yaklaşım öğrenci ve öğretmen arasında etkili diyaloglar geliştirebilmek amacı ile sorgulama temelli bir müfredat anlayışını benimsemektedir. Wells'e (1999) göre sorgulama: tecrübeler ve düşüncelere karşı bir duruş anlamını taşımaktadır, aynı zamanda diğerleri ile işbirliği yapma anlamını da taşımaktadır. Diyalojik eğitim, bir bütün halinde stratejiler ve söylem ifadelerinin bütünü oluşturmaktadır. Öğrenci ve öğretmenleri söylem ifadelerine etkili bir biçimde dâhil edebilmek birbiri ile bağlantılı birtakım stratejileri içermektedir (Cui ve Teo, 2020).

Kim ve Wilkinson'a (2019) göre öğretmenlerin etkili iletişim amaçlı söylem ifadelerinin farkında olmaları ve bu konuda geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Diyalojik konuşmaların teşvik edildiği ortamların oluşturulması da temelde öğretimin genel hedefleri tarafından yönlendirilmektedir. Sınıf içi diyalojik öğretimin tespiti konusunda zorluk yaşandığından dolayı diyalojik pedagojiler geliştirilmesi noktasında öğretimin birtakım hedeflerinin belirlenmesi gerekmektedir (Alexander 2006; Sedova, Salamounova ve Svaricek 2014). Tüm bu faktörler ışığında diyalojik eğitim konusundaki yaklaşımların sentezlendiği bir diyalojik çerçeve önerilmiştir. Oluşturulan bu diyalojik çerçeve; öğretimin genel hedef ve ilkeleri doğrultusunda, pratik bir şekilde ulaşılabilir ve uygulanabilir nitelikler taşımalı ve temelde öğretmen ihtiyacını karşılamayı hedef almalıdır (Cui ve Teo,2020).

Literatür incelendiğinde sınıf içi diyalojik öğretiminin etkililiğini artırmak amacı ile yapılan müdahale çalışmalarında çoğunlukla öğrencilere yönelik çalışmalar ya da öğretmenlere yönelik eğitim çalışmaları yapıldığı gözlemlenmektedir. Müfredata yönelik yapılan müdahale çalışmalarının çok az olduğu görülmektedir. Aynı zamanda Düşünme Rutinlerinin diyalojik öğretimde etkililiği konulu ortak bir çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle bu çalışmanın literatürdeki bu boşluğu doldurarak, alana katkı yapacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada Düşünme Rutinleri kullanılarak tasarlanan Hayat Bilgisi derslerinde hem diyalojik konuşma biçimlerinin kullanılması teşvik edilebileceği hem de destekleyici bir sınıf ortamı oluşturulabileceği düşünülmektedir. Düşünme rutinleri ile öğretim sürecine müdahale edilerek düşünme ortamı oluşturulmaya çalışılmaktadır. Yapılan araştırmalarda gözlem ve müdahale çalışmaları, sınıfta gerçekleşen diyalogların kalitesini artırdığı bununla birlikte öğrencilerin öğrenme ve akıl yürütme becerilerini de geliştirdiği görülmektedir (Alexander, 2008; Howe ve Abedin, 2013; Mercer, 2008).

Düşünme Rutinleri, bilişsel boyutta ele alınan konuşma biçimleri grubuna girmektedir. “Neden Böyle Düşündün?” rutininde öğrencilerden ortaya attığı fikrini detaylandırarak gerekçeler sunması istenir. Benzer şekilde “genişletilmiş katkılar” konuşma biçimlerinde de öğrencilerden fikirlerini farkında olması sağlanarak, görüşüne uygun gerekçeler belirtmesi istenir. Konu ile ilgili İngiltere’de 72 ilkokulda, 10-11 yaş grubundaki çocuklarla yapılan bir araştırmada öğretmen-öğrenci arasında gerçekleşen diyalogun niteliği ile öğrencilerin katılımı, akıl yürütme becerisi ve

fikirlerin detaylandırılması arasında olumlu yönde pozitif bir ilişki bulunmuştur (Howe ve diğerleri, 2019).

“Düşün, Bul, Keşfet” rutininde ise öğrencinin fikrini her zaman bir adım ileriye taşınması hedeflenmektedir. Yine bilişsel boyutta ele alınan “bağlantılar ve koordinasyon” konuşma biçiminde öğrencilerden beklenen zincirleme ifade dizileri ve fikirleri arasında bağ kurabilme noktasında benzerlik göstermektedir. Etkili sınıf ortamlarında öğretmenler, yeni konuların öğrenilmesinde ve fikirlerin ortak inşasında; öğrencilerin fikirlerinin genişletilmesine ve öğrenilenlerin özetlenmesine yardımcı olmaktadır (Kerslake, 2019).

Pusula Noktaları rutini fikirlerin farklı açılardan değerlendirilmesine yardımcı olmaktadır. Öğrencinin konuyu ana hatları ile analiz ederek olumlu ya da olumsuz bulduğu noktaları tespit etmesini, öğrencinin öneriler geliştirerek yansıtıcı düşünmesini sağlar (Ritchhart ve diğerleri, 2011). Bu rutin “Bu konuda en çok neyi beğendin?” ve “Bu konuda en çok neyi beğenmedin?” soruları noktasında bir konu hakkında katıldığı ya da katılmadığı durumları analiz etmesini gerektirmektedir. “Sence bu konuda başka neyi bilmeye ihtiyacımız var?” sorusunda öğrenci akıl yürütmeye, hipotez geliştirmeye çalışmaktadır. “Bu konuya eklemek istediğin başka fikrin var mı?” sorusu ise öğrencilerin bir arkadaşının fikrine katıldığını belirtmesine ve eklemek istedikleri fikirleri anlatırken deneyimleri paylaşmasına yardımcı olmaktadır.

Berman (1991), katılımcıların düşünme becerilerini geliştirebilmek amacı ile etkin bir sınıf ortamı oluşturmada öğretmenler tarafından kullanılan stratejilerin, öğrencilerin düşünme sürecinin takip edilmesinin , ortak bir fikir geliştirmeyi desteklemenin, öğrencilerin cevap verme becerisinin geliştirilmesinden ziyade soru sorabilme becerisinin geliştirilmesinin, değişik bakış açısı oluşturabilmenin ve öğrencilerin duyarlılıklarını dikkate alarak çalışmalar yapılmasının öneminden bahsetmektedir (Akt. Ekinci ve Tican, 2017). Yine bu konu hakkında Doğanay ve Yüce (2010) öğrencilere düşünme becerisi kazandırmada öğretmenin sınıfta kullanmış olduğu dilin yapısı ve sorduğu soruların çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde öğrencilere düşünme becerisi kazandırabilmek amacı ile öğretmenlerin kullandığı kubaşık öğretim yöntemi, akran öğretimi ve birbiri ile eşleştirilmiş problem çözme tekniği gibi kullanılan farklı yöntemler kullanılabilir (Beydoğan, 2003). Yukarıda

bahsedilen düşünme becerilerinin geliştirilmesi noktasında kullanılan teknikler diyalojik bir sınıf ortamı oluşmasına katkı sağlamaktadır.

Düşünme Rutinleri ile ilgili yapılan araştırmalarda sınıflarında düşünmeye değer veren ve düşünceyi görünür hale getirmeye çalışan öğretmenler bu düşünme hareketlerini sınıflarında rutin olarak kullanmanın son derece önemli olduğunu keşfetmiştir (Ritchhart ve diğerleri, 2011). Öğrenciler kendi fikirlerinin ve düşünmek için kullandıkları yöntemlerin bu süreçte farkına vardıklarında daha üst bilişsel hale gelmeye başlarlar (Ritchhart, Turner ve Hadar, 2009). Bu noktada da yine diyalojik bir ortamda olması gereken bilişsel boyuttan üst bilişsel seviyeye hizmet ettiği görülmektedir. Öğrenciler, kendi düşünme süreçleri ile ilgili daha fazla farkındalık geliştirdikçe, bilişsel hareketlerini yönetme yeteneğine sahip bağımsız bir birey olurlar (Ritchhart ve diğerleri, 2011). Böylelikle düşünme rutinleri hem öğrencilerin diyalojik konuşma biçimlerini kullanmasını teşvik edebilir, hem de destekleyici diyalojik bir ortam oluşmasına zemin hazırlar. Düşünme rutinleri kullanarak düşünceyi görünür kılmanın en temel amacı öğrencilerin anlamalarına destek olarak; öğrenci katılımını artırmaktır. Diğer bir amaç ise öğrencilerin üst bilişsel düşünme becerisi noktasında ilerlemelerine destek olmaktır (Ritchhart ve diğerleri, 2011). Bütün bu nedenlerden dolayı düşünme rutinleri kullanarak öğrencilerin fikirlerinin görünür hale gelmesi için oluşturulan ortamların diyalojik bir sınıfta bulunması gereken bilişsel ve duyuşsal boyutlara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

2.7 Görünür Düşünme Yaklaşımı

Düşünme becerisi konuşma ve yazmada çok önemli bir yere sahiptir. Ritchhart ve arkadaşlarının (2011) aktardığına göre düşünmek kelimesi Oxford İngilizce Sözlükte en fazla kullanılan fiiller arasında on ikinci sırada yer almaktadır. Bu kadar yaygın kullanımı düşünüldüğünde acaba ‘düşünmek’ ten kastedilen tam olarak nedir? Düşünmek ne demektir? TDK (2011) sözlüğünde düşünmek kelimesi sekiz farklı anlamda açıklanmıştır. Örneğin: 1-Aklından geçirmek, göz önüne getirmek 2-Bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek, karşılaştırmak ve aradaki ilgilerden yararlanarak düşünce üretmek, zihinsel yetiler oluşturmak, muhakeme etmek 3-Bir şeye karşı ilgili ve titiz davranmak vb. Bir öğretmenin öğrenciden bir konu hakkında düşünmesini istediği zaman aslında tam olarak beklentisi ikinci tanımda yer verilen bilgiler ile örtüşmektedir. Fakat burada öğrenciler neyi, nasıl düşünecekleri ve

öğrendikleri bilgileri eski öğrendikleri ile nasıl entegre edecekleri konusunda yetersiz bilgiye sahip olabilirler (Ritchhart ve diğerleri, 2011).

1970’li yıllardan itibaren birçok araştırmacı bilgiyi sadece yüzeysel olarak öğrenmek yerine, öğrenme- öğretme sürecinde anlama odaklı gerçekleşmesi beklenen sürece odaklanmışlardır (Bruner,1973; Gardner, 1983,1991; Skemp, 1976; Wiske, 1997). Bazı araştırmacılar ise yüzeysel öğrenme ve derinlemesine öğrenme arasında net ayrım yapmışlardır (JB Biggs, 1987; Craik ve Lockhart,1972; Marton ve Saljo,1976). Yüzeysel öğrenme daha çok ezberci uygulamalarla bilgilerin ezberlemesine odaklanırken, derinlemesine öğrenme ise daha aktif olarak sürecin yapılandırılması yolu ile anlama geliştirmeyi amaçlarken (2008) okuma süreci boyunca anlamının desteklenmesi amacı ile bir takım düşünme stratejilerine ihtiyaç olduğunu belirtir. Yine benzer şekilde Hiebert ve diğerleri (1997) anlama sürecinin formülleri ezberlemek ve matematik öğrenmek dışında daha kapsamlı olduğunu ifade etmektedir.

Peki somut işlemler döneminde olan öğrenciler için anlama sürecini yapılandırırken nasıl düşünceleri istenilmektedir? Soyut bir kavram olan düşünmenin öğrencinin zihninde nasıl somut hale getirilmesini amaçlanmaktadır? JB Biggs (1987) öğrencilerin daha iyi anlamalarını sağlamak için düşünmenin önemini vurgulamaktadır. Bu noktada bireyin kendi öğrenme sürecine ve bu sürece ilişkin farkındalığı konusunda üst öğrenmeye atıfta bulunmaktadır. Zohar ve David (2008) bunu meta-stratejik bilgi olarak tanımlamış; kişinin öğrenmesini kolaylaştırmak için kişinin emrinde olan stratejiler üzerinde durmuştur. Ritchhart ve diğerleri (2011) ise öğrencilerin öğrenme süreçleri hakkına ne kadar farkındalık geliştirirlerse kendi bilişsel süreçlerini yönetme noktasında daha bağımsız hale geleceklerini belirtmişlerdir.

İşte tam bu noktada öğrencilerin düşüncelerinin geliştirilmesi ve daha kalıcı hâle gelmesini amaçlayan çalışmalardan biri de Harvard Üniversitesi’nde Project Zero topluluğu tarafından uygulanan Görünür Düşünme Yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda esas olarak öğrencilerin temel düşünme becerilerini geliştirmek amacı ile bir takım düşünme rutinleri geliştirilmiştir. Project Zero, temel olarak 1967 yılında, öğrencilerin sanata olan bakış açılarını geliştirmek amacı ile bir sanat eğitimi projesi olarak Harvard Üniversitesi’nde ortaya çıkmıştır. Nelson Goodman ve arkadaşları tarafından başlatılan ve bireylerdeki sanatsal faaliyetlerin yorumlanması ve sembolik bakış açısı geliştirme

amaçları ile ortaya çıkmış bir projenin adıdır. Bu proje kapsamında çalışan araştırmacılar insanların sanata bakış açılarının gelişimlerini inceleme esnasında bazı bilim dallarını temel alt yapı olarak kullanmışlardır. Bilişsel psikoloji alanında (Jean Piaget), Gestalt psikolojisi dalında (Rudolf Arnheim) ve gelişim psikolojisi alanında (Sigmund Freud, Otto Rank); dilbilim alanında (Claude Levi-Strauss); felsefe alanında (Nelson Goodman); eğitim ve sanat gibi disiplinler arası bir yaklaşım ile bu bilim dallarından elde ettiği bilgileri sentezleyerek projeyi temel şeklini vermişlerdir (Perkins ve Gardner, 1988; Rush ve Lovano-Kerr, 1982).

Görünür Düşünme Yaklaşımının temel amaçlarından biri; öğrencilerin anlamasını kolaylaştırmaktır. Diğer önemli amacı ise öğrenci katılımını ve öğrencilerin bağımsızlığını artırmaktır. İkinci hedef aslında Zohar ve David ‘in (2008) vurguladığı meta-stratejik bilgilerinin geliştirilmesi ile mümkün olabilmektedir. Düşünme görünür hale getirildiğinde aslında öğrencilerin sadece neyi anladığını değil bununla birlikte nasıl anladığını da öğrenilmiş olmaktadır. Bununla beraber öğrenme sürecinde öğrencileri bir sonraki seviyeye taşıyacak fırsatları planlayarak, keşfedilen bilgilerle sürekli etkileşim sağlanmaktadır. Öğrencilerin neyi düşündükleri, nasıl hissettikleri öğrenilirse onları anlama sürecine daha fazla dahil etme imkânı bulunmaktadır. Böylelikle görünür düşünme yaklaşımı etkili öğretimin bir parçası haline getirilmektedir (Ritchhart ve diğerleri ,2011).

Düşünmeyi görünür kılmak sadece anlamayı geliştirmekle kalmaz aynı zamanda bir değerlendirme aracı olarak öğretmenlere fayda sağlamaktadır. Bununla beraber öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmaktadır. Okullarda artık öğrencilerden beklenen hızlı ve doğru bir cevap vermesi değil, yeni fikirler ve bilgileri yapılandırma süreci ile ilgilenmektedir (Ritchhart ve diğerleri ,2011). Burada öğretmenin sosyokültürel bağlamda model olması önemlidir. Vygotsky’nin (1978) “Çocuklar etrafındakilerin entelektüel yaşamlarına doğru büyürler” sözü de öğretmenlerin çocukların öğrenme sürecine ne denli etki ettiğini göstermektedir.

Rutinler özellikle küçük çocuklarda yeni beceriler elde edilmelerini sağlamak amacı ile anlamlı diziler oluşturmaya yardımcı olurlar. Bu anlamlı diziler işlevsel ve aynı zaman dilimi içinde birkaç kez ortaya çıkarlar (Woods, Kashinath ve Goldstein, 2004). Eğitimde kullanılan farklı rutinlerin çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin yanı sıra aynı zamanda bilişsel gelişimlerini de desteklediği (Ostrosky, Jung, Hemmeter ve

Thomas, 2003), öğrencilerin motivasyonlarını yükselterek etkinliğe katılım düzeyinde artış sağladığı (Wright, 2014), ayrıca eğitim ortamında görülen davranış sorunlarını azalttığı (Ostrosky ve diğerleri, 2003) görülmektedir.

2.7.1 Düşünme Nasıl Görünür Yapılır?

Öğretmenler, öğrencilerin düşüncelerini görünür kılabilmek amacı ile öncelikle öğrencinin düşünme denilince zihninde neler oluştuğunu net bir şekilde ifade etmelidir. Ayrıca bir konu hakkında onlardan beklenenlerin açık bir şekilde ifade edilmesi ve konu üzerine düşünceleri istenmelidir. Öğrencilerin düşünmesi ve öğrenme sürecinde fırsatlar sunulması konusunda iyi sorular sorabilmek çok önemlidir. Kapalı uçlu sorular yerine açık uçlu sorular, tek cevaplı sorular yerine bir tek doğru cevabı olmayan sorular ile öğrencileri karşı karşıya getirmek bilgi ve becerilerin ötesinde bir anlamaya yol açmaktadır (Ritchhart ve diğerleri ,2011).

Nystrand, Gamoran, Kachur ve Prenergast (1997) sınıflarda sorulan özgün soruların öğrencilerin eleştirel düşünme, derse katılım ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Uzun meslek hayatı boyunca öğrenmeyi şekillendirmede dilin etkisi üzerine çalışmalar yapan İngiliz araştırmacı Douglas Barnes (1976) öğrencilerin ne kadar sesli düşünceleri için fırsatlar verilirse onları değerlendirme sürecinde o kadar sorumluluk alabileceğine dikkat çekmektedir.

Bu çalışmada üç temel düşünme rutini kullanılmıştır. “Düşün, Bul, Keşfet, Pusula Noktaları ve Neden Böyle Düşündün?” rutinleridir. Bu rutinlerinin seçilmesinin nedeni her üç rutinin de öğrencilerin düşüncelerinin tam olarak ifade etmesini sağlayarak fikirlerin konuya entegre edilmesini sağlamasıdır. “Neden Böyle Düşündün?” rutini öğrencinin kendi düşüncesini daha olay ifade etmesini ve fikirlerini netleştirme konusunda öğrenciye yardımcı olan mükemmel bir rutindir (Ritchhart ve diğerleri ,2011). Bialik Koleji’nde uygulanan Öğretmenlerin Düşünme Kültürleri Projesi kapsamında profesyonel topluluk ekibinden bir öğretmen “Neden Böyle Düşündün?” rutini sadece bir öğretim aracı değildir; bir yaşam biçimidir” sözleri ile rutinin etkililiğini belirtmiştir. Aynı proje kapsamında çalışılan öğrencilerin aileleri, arkadaşları ile daha fazla sohbetler yaptığı dile getirilmiştir. Buradaki esas amaç öğrencilerin fikirlerinin detaylarını aktarması için açıklamaya davettir. Böylelikle öğrenciler düşüncelerini sağlam temellere dayandırmak için gerekçeler sunarlar.

“Düşün, Bul Keşfet” rutininde her adım bir önceki düşünceleri destekleyerek genişlettiği bir ilerlemeyi takip etmektedir. Rutinler kullanılırken temel amaç hiçbir zaman bir adımı basit bir şekilde doldurmak değil sonraki her adımda daha önce meydana gelen düşünceleri kullanmaktır. “Düşün, Bul Keşfet” rutininde “Düşün” aşaması daha yakın gözlemlerdeki ifadeleri içerirken “Bul” aşaması fikirlerin sağlam yorumlarını içermektedir. Özellikle belirsiz ya da karmaşık görsellerin yorumlanmasında etkilidir. Ayrıca bir konunun temel yapılarının oluşmasında tanım oluşturma ve yorumlama konusunda önemli etkiye sahiptir.

Pusula Noktaları rutini fikirlerin farklı açılardan değerlendirilmesine yardımcı olmaktadır. Öğrencinin konuyu ana hatları ile analiz ederek olumlu ya da olumsuz bulduğu noktaları tespit etmesini, öğrencinin öneriler geliştirerek yansıtıcı düşünmesini sağlar (Ritchhart ve diğerleri, 2011). Bu rutin “Bu konuda en çok neyi beğendin?” ve “Bu konuda en çok neyi beğenmedin?” soruları noktasında bir konu hakkında katıldığı ya da katılmadığı durumları analiz etmesini gerektirmektedir. “Sence bu konuda başka neyi bilmeye ihtiyacımız var?” sorusunda öğrenci akıl yürütmeye, hipotez geliştirmeye çalışmaktadır. “Bu konuya eklemek istediğin başka fikrin var mı?” sorusu ise öğrenciler bir arkadaşının fikrine katıldığı belirtmesine ve eklemek istedikleri fikirleri anlatırken deneyimleri paylaşmalarına yardımcı olmaktadır.

Yukarıda bahsedilen rutinlerin özellikler göz önünde bulundurularak üç rutin seçilmiştir. Uygulamanın gerçekleştiği sınıf seviyesinin 1.sınıf olması, öğrencilerin henüz okuma yazma bilmemesi bununla beraber öğrencilerin görsel okuma yapabilmesi, her iki rutinin de sınıf içi etkili iletişim kurmayı destekleyen sorular içermesi de üç rutinin seçilmesinin diğer sebeplerindendir. Tablo 1’de araştırmada kullanılan Düşünme Rutinleri ve bu rutinlerde kullanılan sorular hakkında bilgi verilmiştir.

Tablo 1. Düşünme Rutinleri ve Açıklamaları

Düşünme Rutinleri	Kullanılan Sorular
-------------------	--------------------

Düşün, Bul, Keşfet	Bu konu hakkında ne düşünüyorsun? Konu ile ilgili hangi soruları bulmaya ihtiyacımız var? Bu soruları nasıl keşfedebilirsin?
Neden Böyle Düşündün?	Sence burada ne oluyor? Neden böyle düşündün?
Pusula Noktaları	Bu konuda en çok neyi beğendin? Bu konuda en çok neyi beğenmedin? Sence bu konuda başka neyi bilmeye ihtiyacımız var? Bu konuya eklemek istediğin başka fikrin var mı?

2.8 Alan Yazın Taramasının Sonucu

Bu başlık altında diyalojik öğretim ve düşünme rutinleri ile ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalara yer verilmiştir.

2.8.1 Ulusal Araştırmalar

YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yapılan taramada “Diyalojik Öğretim” üzerine 1’i doktora, 1’i yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 2 teze ulaşılmıştır.

Turhan (2019) yüksek lisans tezinde, monolojik öğretim uygulayan bir fen bilgisi öğretmenini ile diyalojik öğretim uygulayan bir fen bilgisi öğretmenini söylem açısından incelemiştir. Ortaokulda görev yapan 9 fen bilgisi öğretmenin 1 derslik video kaydı alınarak öğretmenlerin söylemleri monolojik ve diyalojik açıdan 4 parametre belirlenerek detaylı olarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda her iki öğretim yöntemini kullanan öğretmenler arasında önemli farklılıklar tespit edilmiştir.

Yüceer (2020) doktora tezinde diyalojik öğretim kullanılarak tasarlanan Türkçe derslerinin okumaya ve anlamaya ilişkin etkisini tespit edilmeye çalışılmıştır. Uygulama 13 hafta süresince 1 Türkçe öğretmeni ve onun öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmada nitel ve nicel veriler toplanarak karma desen kullanılmıştır. Nitel veriler Tartışma Değerlendirme Analizine göre detaylı incelenmiş

ve nicel veriler deney ve kontrol grubu öğrencilerine okuma anlama başarı testi uygulanarak ön test ve son test puanları SPSS ile hesaplanmıştır. Katılımcıların okuma ve anlama düzeyleri ön test ve son test puanlarında deney grubundaki öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur.

YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yapılan taramada “Düşünme Rutinleri” üzerine 1 yüksek lisans tezine ulaşılmıştır.

Taşbakan (2019) yüksek lisans tezinde 3. Sınıf Türkçe Ders kitabında yer alan etkinlik soruları ile Düşünme Rutinleri kullanılarak hazırlanan soruların öğrencilerin kendini ifade etme becerisi anlamında bir etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma 3.sınıfta okuyan 26 öğrenci ile 2017-2018 eğitim öğretim yılında alt sosyo-ekonomik seviyedeki bir devlet okulunda yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerin ders kitabındaki etkinlik sorularına verdikleri cevaplar ile düşünme rutinleri kullanılarak hazırlanan sorulara verilen cevaplar analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin kendini yazılı ifade etme ve düşünme becerilerini geliştirme noktasında düşünme rutinlerinin daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

2.8.2 Uluslararası Araştırmalar

Chinn, Anderson ve Wagoner (2001) yapmış oldukları yarım günlük atölye çalışmaları sonrasında açık tartışma yolu ile işbirlikçi bir sınıf ortamı oluşturmaları için 4 öğretmen ile çalışmalar yürütmüşlerdir. Çalışma sonucunda öğrencilerin konuşma miktarlarının arttığı, öğretmenlerin kullandığı soru kalıplarının farklılaşarak açık uçlu sorular sorduğu ve öğrencilerin kendilerini ifade ederken daha çok detaylandırma yaptıkları tespit edilmiştir.

Rojas-Drummond ve Mercer (2003) Meksika’da yaptıkları çalışmada öğrenci ve öğretmen arasındaki diyalojik etkileşim biçimlerinin, okul öncesi dönemde bulunan öğrencilerin matematik çözme becerilerini ve aynı zamanda ilkokul seviyesindeki öğrencilerde de okuduğunu anlama ile doğa bilimlerini öğrenmeleri konusunda etkili bulmuşlardır.

Wegerif ve diğerleri (2006) öğrencilerin sınıf içi diyaloglar yolu ile akıl yürütme yapıp yapmadıklarını tespit edebilmek amacı ile keşfedici konuşmanın etkisini araştırmışlardır. Öğrencilerin etkili sınıf içi diyaloglar kurma noktasında; farklı fikirler üretebildikleri, sıra alarak konuşmaya dikkat ettikleri, tartışılan konunun farklı

açılardan detaylandırıldığını, farklı bakış açılarının analiz edildiğini ve işbirlikçi yazma gibi farklı görevler edindiklerini tespit etmişlerdir.

Lefstein ve Snell'in (2014) yaptıkları 1 yıl süreli çalışmada diyalojik çerçevede sınıf içinde gerçekleşen etkileşimsel farkındalığı belirlemeye çalışmışlardır.

Pehmer, Gröschner ve Seidel (2015) yaptıkları çalışmada diyalojik video döngüleri kullanarak öğretmenlerin verdikleri geribildirimlerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Uygulama süresince öğretmenlerin sordukları soruların değişmediği ve bununla birlikte de öğrencilerin cevaplarının değişmediği tespit edilmiştir.

Sedova, Sedlacek ve Svaricek (2016) video kayıtları, çalıştay ve yansıtıcı görüşmelerden oluşan geniş çaplı bir program uygulayarak sınıf içinde oluşan diyalogları tespit etmeye çalışmışlardır. 8 sınıfa uygulanan program 7 sınıfta başarılı bulunmuştur. Öğretmenlerin açık sorular sorması, sınıf içinde açık tartışma yürütülmesi öğrencilerin derse katılımlarını artırmış ve zamanla öğretmenin öğrencilerin katkıları üzerine yeni fikirler inşa edilmesi için zemin hazırladığı tespit edilmiştir.

Wilkinson ve arkadaşları (2017) sınıf içindeki oluşan açık tartışma, ortak soruşturma, çoklu bakış açıları yardımı ile etkili sınıf içi diyalogunun kalitesini artırmaya çalıştıkları çalışmada bir müdahale çalışması gerçekleştirerek sorgulama diyalogunun kalitesini belirlemeye çalışmışlardır. Bunu tespit etmek amacı ile öğretmenin diyaloglara yön vermek ve kolaylaştırma çalışmalarını, bununla birlikte öğrencilerin oluşturdukları argümanların kalitesini belirlemek amacı ile Argüman Derecelendirme Aracı kullanmışlardır. Yapılan çalışma sonucunda etkili sınıf içi diyalogların geliştiği ve öğrenci argümanlarının arttığı tespit edilmiştir.

Hennessy, Dragovic ve Warwick (2017) mesleki gelişim programlarının öğretmenler üzerindeki etkisini belirlemek amacı ile sınıf içinde gerçekleşen tartışmalar videolar aracı ile kayıt altına alınmış bununla birlikte öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Sınıf diyalogunun kalitesinin artmasında ve sayısının artmasında artış olduğu gözlemlenmiştir.

Alexander (2018) öğrencilerin derse aktif katılımı ve öğrenmelerini teşvik etmek amacı ile sınıf içi etkili diyalogların etkisini en üst düzeye çıkarmak için rastgele kontrollü bir çalışma yapmıştır. Büyük ölçekli yapılan çalışma 20 hafta sürmüştür.

Deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin Fen, Matematik ve İngilizce derslerindeki etkili iletişim becerilerini tespit etmeye çalışmıştır. Sonuç olarak deney grubu lehine 2 aylık bir ilerleme gösterdiğini tespit etmiştir.

Düşünme Rutinleri konusunda yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde Cone, Rowe, Borberg ve Goodwin'in (2012) yapmış olduğu araştırmada düşünmeyi görünür yapma konusunda araçlar kullanılmıştır. Bunun neticesinde öğrencilerin anlamalarının geliştiği ve bir fikir birliğine ulaşıldığı tespit edilmiştir.

Sliman (2013) araştırmasında düşünme rutinlerinden iddia, destek, soru ve tebeşir sohbeti rutinlerini kullanarak düşüncelerin görünür hale gelmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin görüşlerini bir kâğıt aracılığı ile görsel biçimde sunabildikleri, oluşan kavram kargaşalarının nedenlerinin tespit edildiğini, öğrencilerin derse katılımını artırarak daha fazla diyalog oluşmasına neden olduğunu ve dersin etkili diyaloglar yolu ile zenginleşmesine sebep olduğunu tespit etmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

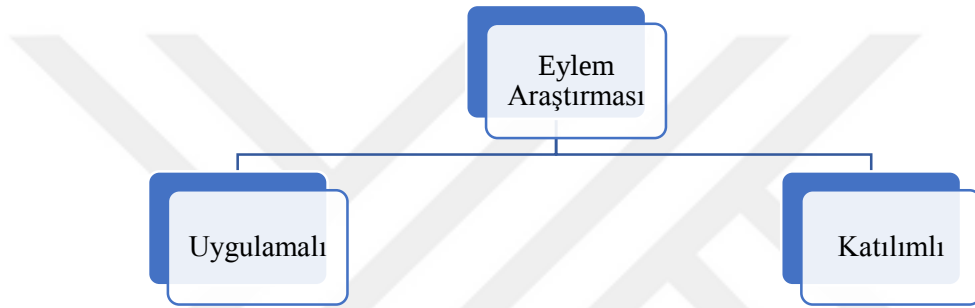
1. Sınıf Hayat Bilgisi dersinde Düşünme Rutinlerinin kullanılması diyalojik konuşma biçimlerinin ortaya çıkmasındaki etkisinin tespit edilmesini amaçlayan bu araştırmada “eylem araştırması modeli” (action research) kullanılmıştır.

Mills’e (2003) göre eylem araştırması eğitim- öğretim ortamında araştırmacılar, öğretmenler ve yöneticilerin okulun genel işleyişi, öğretmenlerin öğretim tekniklerinin nasıl olduğu ve öğrencilerin öğrenmelerine nasıl katkıda bulunulacağını tespit etmek amacı ile oluşturulan sistematik ve planlı bir araştırma sürecidir. Nohutçu (2005) ise eylem araştırmasını öğretmenlerin kendi mesleki gelişimleri noktasında yeni eğitim modellerinin, farklı etkinliklerin denenmesine fırsat sağlayan uygulamalı çalışmalar bütünü olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin bireysel mesleki gelişimleri konusunda araştırma yapmalarını içeren ve yenilikler için öğretmenlerin eyleme geçmesini sağlayan sistematik bir müdahale sürecidir (Costello,2007). Bu süreç boyunca farklı eğitim yöntemlerinin, sınıf yönetimi becerilerinin, öğrenme tekniklerinin, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların, öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimlerin ya da okul yönetimi ile ilgili becerilerin incelenmesi ya da mevcut durumda var olan sorunlar eylem araştırmasının konusu olabilir (Cohen ve Manion,1998). Eylem araştırmasının genel özellikleri;

- Okulların yapısını değiştirilmesine teşvik etmektedir.
- Eğitim sürecine birçok katılımcının dâhil olması ile demokratik yaklaşımı benimsenmektedir.
- Okulda yürütülen projelerde öğretmenler arasında iş birliğini desteklemektedir.

- Eğitimcileri bireysel uygulamaları hakkında düşünmeye teşvik etmektedir.
- Yeni ve farklı fikirlerin denenmesine olanak sağlamaktadır (Mills,2011).
- Bu araştırma hem konu ile ilgilenen araştırmacıların hem de sorunun olumlu yönde değiştirilmesini desteklemektedir.
- Eylem araştırmasının uygulanma sürecinde elde edilen çözümler genel evrensel değerlere uygun nitelikte olmalıdır (Büyüköztürk ve diğerleri,2020).

Şekil 2’ de bahsedildiği üzere eylem araştırması konusunda çalışan uzmanlar genel itibariyle iki temel deseni izlediği görülmektedir (Mills,2011).



Şekil 2. Eylem Araştırması Desenlerinin İki Türü (Cresswell,2020).

Uygulamalı Eylem Araştırması: Öğretmenlerin araştırma sorunlarını kendi sınıflarında arayarak hem öğrencilerinin öğrenmelerinin sağlanmasında hem de mesleki becerilerini geliştirme anlamında yaptıkları araştırma türüdür. Bu araştırma deseni daha küçük ölçekli bir araştırmayı destekler, nispeten daha özel bir probleme odaklanır ve bir öğretmen ya da birkaç öğretmenin iş birliği içinde uygulamasını destekler. Uygulamalı eylem araştırmasının temel amacı: özel ve yerel bir soruna çözüm aramaktır. Bütün bu özellikler göz önünde bulundurulduğunda bu araştırma uygulamalı eylem araştırması olarak nitelendirilmektedir.

Katılımlı Eylem Araştırması: Bu araştırma türü sosyal bir araştırmada şirketleri, endüstriyi ve eğitim dışındaki toplulukları da içine alan bir yapıdadır. Uygulamalı eylem araştırmasında olduğu gibi sınıftaki ya da okuldaki herhangi bir sorunu ele almaktan ziyade daha çok toplumsal ve sosyal bir araştırma eğilimi içindedir.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini; 2021-2022 öğretim yılında İstanbul ili Sarıyer ilçesindeki bir devlet okulunda orta sosyoekonomik düzeyde öğrencilerin bulunduğu 1. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma katılımcıları seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ile seçilmiştir. Uygun örnekleme yöntemin seçilmiş olmasının nedeni çalışmanın daha kolay uygulanabilir ve zaman, para, iş gücü açısından tasarruf sağlamasıdır. Katılımcıların hepsi 2015 doğumlu (6 yaş)'dur. Tablo 2'de araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri hakkında bilgi verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilere İlişkin Demografik Özellikler

Grup	Kız	Erkek	Toplam
Kişi Sayısı	12	12	24

Okul Bilgisi

Araştırmanın yapıldığı okul İstanbul'un orta sosyoekonomik düzeyde insanların bulunduğu Sarıyer İlçesinin bir mahallesinde yer almaktadır. Okulun inşasına 1962 yılında başlanmış olup 1964 yılında 10 derslikli bir ilkokul olarak faaliyet göstermeye başlamıştır. Derslik yetersizliği nedeni ile 1998-1999 yıllarına kadar ikili eğitimin gerçekleştirildiği okulda bir hayırsever tarafından derslik sayısının 29'a çıkarılması ile 1998-1999 eğitim öğretim yılında okul normal eğitime geçmiştir. 30/03/2012 tarihinde kabul edilen 6287 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun gereği okulun dönüşümü yapılmış ve okul derslik yaptıran hayırseverin adını almıştır. Ancak yapılan başvurular sonucunda okul 2014 yılında tekrar eski adını almıştır.

Öğretmen

1985 doğumlu araştırmacı Kayseri'de doğmuştur. İlk, orta ve lise eğitimini memleketinde tamamlamıştır. 2007 yılında Erciyes Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği

bölümünden mezun olmuştur. 2018 yılında Anadolu Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olmuştur. 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul Medeniyet Üniversitesi Sınıf Eğitimi bölümünde tezli yüksek lisans yapmaya başlamıştır. 2007 yılının ağustos ayında MEB’de bir köy okulunda müdür yetkili öğretmen olarak göreve başlamıştır. Halen bir devlet ilkokulunda sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadır. Evli ve 2 çocuk annesidir.

3.3 Veri Toplama Araçları

1. Sınıf Hayat Bilgisi dersinde Düşünme Rutinlerinin kullanılması diyalogik konuşma biçimlerinin ortaya çıkmasındaki etkisinin tespit edilmesini amaçlayan bu araştırmada veri toplama aracı olarak düşünme rutinleri soruları ve ses kayıtları kullanılmıştır. Tablo 3’te çalışmadan kullanılan rutinler ile ilgili açıklamaya yer verilmiştir.

Tablo 3. Düşünme Rutinleri ve Açıklamaları

Düşünme Rutinleri	Kullanılan Sorular
Düşün, Bul, Keşfet	- Bu konu hakkında ne düşünüyorsun? - Konu ile ilgili hangi soruları bulmaya ihtiyacımız var? - Bu soruları nasıl keşfedebilirsin?
Neden Böyle Düşündün?	- Sence burada ne oluyor? - Bunu neden söylüyorsun?
Pusula Noktaları	- Bu konuda en çok neyi beğendin? - Bu konuda en çok neyi beğenmedin? - Sence bu konuda başka neyi bilmeye ihtiyacımız var? - Bu konuya eklemek istediğin başka fikrin var mı?

Örnek Ders Planı

Araştırma süresince uygulamalarda elde edilen verilerin örnek bir planı aşağıda sunulmuştur.

1.SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİ GÜNLÜK PLAN

15. HAFTA

BÖLÜM I:

Süre:	40 Dakika
DERS	HAYAT BİLGİSİ
SINIF	1
ÜNİTE ADI	3- SAĞLIKLI HAYAT

BÖLÜM II:

Kazanımlar	1.3.1. Kişisel bakımını düzenli olarak yapar.
Öğrenme-Öğretme Yöntem Ve Teknikleri	Görünür düşünme yaklaşımı, alıştırma ile öğretim, araştırma inceleme, soru-cevap, dramatizasyon, tartışma, katılımıla öğretim vb.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç Ve Gereçler	Sınıf, ders kitabı, maketler, konularla ilgili tablo ve şemalar,
Kazandırılmak İstenen Kişisel Nitelikler	Öz saygı, öz güven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, sevgi, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, yeniliğe açıklık, vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme
ETKİNLİK SÜRECİ	

Giriş: Tahta 3 parçaya ayrılır. 1. Bölüm için düşün, 2. Bölüm için bul, 3. Bölüm için keşfet yazılır.

Düşün: Kişisel bakım hakkında neler biliyorsunuz? Sorusu öğrencilere yöneltilir. Öğrenciler cevaplarını söylediğinde neden böyle düşündüklerini açıklamalar istenir. Öğrencilerin verdiği cevaplar görsel kavram haritası oluşturacak şekilde tahtaya çizilir.

Bul: Kişisel bakım ile ilgili hangi sorularınız var? Bu konu ile ilgili neleri merak ediyorsunuz? Sorusu öğrencilere yöneltilir. Öğrencilerin verdiği cevaplar tahtaya yazılır (Öğrencinin ismi ile beraber cevabı tahtaya yazılır)

Keşfet: Bu soruları nasıl keşfedebilirsiniz? Yani bu sorularımızın cevaplarını nasıl bulabiliriz? Sorusu öğrencilere yöneltilir. Cevaplara karşılık neden böyle düşündün sorusu yöneltilir. Sınıftan gelen sorular öğrencilere sorulur ve birlikte cevap aranır.

Gelişme: Peki okulda gelirken sizler kişisel bakımınız için neler yapıyorsunuz? Sorusu üzerine konuşmalarını istenir. Verilen cevaplara karşılık neden böyle yaptıkları sorusu sorulur? Öğrencilerin verdikleri cevapları diğer arkadaşlarına örnek olarak sunulur ve arkadaşının yaptığına katılıp katılmadığı sorulur? Konu hakkında öğrencinin konuşması istenir.

El, yüz yıkama ve dişleri tekniğine uygun olarak fırçalama, saç tarama, günlük kıyafetlerini giyme ve özenli kullanma ile kişisel bakımda sürekliliğin sağlanması gerektiği üzerinde durulur. Kişisel bakımını yaparken kaynakların verimli kullanılması gerektiğine değinilir.

Kişisel eşyalar: Tarak, havlu, diş fırçası, giysiler, ders araç gereçleri, oyuncaklar vb.

Kişisel eşyalarımızı özenli kullanmalı başkalarının eşyalarını kullanmadan önce mutlaka izin almalıyız. Onlara zara vermeden kullanmalı, teşekkür etmeliyiz. Bizde eşyalarımızı ödünç verebiliriz.

Sağlıklı olabilmek için düzenli olarak banyo yapmalı, dişlerimizi fırçalamalıyız.

Grupla Öğrenme
Etkinlikleri
(Proje, gezi, gözlem
vb.)

Sınıfa diş fırçası getirmeleri sağlanabilir, doğru diş fırçalama yöntemleri öğretilir.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Bireysel ve grupla öğrenme ölçme değerlendirmeler	Sonuç: Kişisel bakım malzemeleri nelerdir? Ne işe yararlar? Neden böyle düşündün? Soruları öğrencilere yöneltilir.
---	--

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Okul içi ve okul dışı uygulamalarda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimleri ile bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır. Kazanımlar doğrultusunda yapılacak etkinliklerle okul ve yaşam arasında bağlantı kurulmasına özen gösterilmelidir. Program uygulanırken özel gereksinimi olan öğrenciler için gereken esneklik gösterilmeli, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda etkinlikler hazırlanmalıdır. Program uygulanırken öğrencilerin değerleri kazanmasına özen gösterilmelidir.
--	---

3.4 Verilerin Toplanması

Bu bölümde uygulama öncesinde ve uygulamaların planlamasının nasıl yapıldığı hakkında bilgi verilecektir.

3.4.1 Uygulama Öncesi

Araştırmanın amacı Düşünme Rutinlerinin kullanılması diyalojik konuşma biçimlerinin ortaya çıkmasında ne derece etkili olduğunu tespit etmektir. Bu amaca uygun olarak Hayat Bilgisi dersi seçilmiştir. Bu dersi seçilmesinin nedeni sınıf içi etkili diyalogların gerçekleşeceği ve öğrencilerin aktif katılım sağlayacağı düşünülmüştür. Öğrenciler 1.sınıfın Türkçe ve Matematik derslerinde daha önceden

çok aşına olamadıklarını konularla karşılaşacakları için daha çok dinleyici durumunda olabilmektedir. Hayat Bilgisi dersi öğrencilerin kendi hayatları ile ilgili deneyimlerini paylaşmaları ve fikirlerini söylemeleri için düşünme rutinlerinin yapısına uygun olduğu düşünülmüştür.

Uygulama öncesi bölümde 2 dersin ses kaydı alınmıştır. Bu kayıtların alınmasının nedeni; sınıfın doğal ikliminde gerçekleşen diyalogların tespit edilmesi ve uygulamaların sonrası ile karşılaştırma imkânı sağlamasıdır. Öğretmen bu aşamada Hayat Bilgisi ders kitabındaki uygun soruları ve tavsiye edilen etkinlikleri yaparak ses kaydı almıştır. Kitaptaki görseller vasıtasıyla öğrencilerden Hayat Bilgisi ders kitabından görsel okumalar yapmaları istenmiş ve soru-cevap tekniği ile konu işlenmiştir. Bu aşamada amaçlı hiçbir düşünme rutini kullanılmamıştır. Şekil 3'te Düşünme Rutinleri uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir.



Şekil 3. Düşünme Rutinleri Uygulama Süreci

3.4.2 Uygulama Süreci

Hayat Bilgisi derslerinde “Düşün, Bul, Keşfet”, “Bunu Neden Söylüyorsun?” ve Pusula Noktaları” Rutinlerini temel alan bir planlama yapılmıştır. Düşünme Rutinlerinin uygulama süreci ile ilgili Şekil 3'te detaylı bilgi verilmektedir. Araştırmada bu

rutinlerin seçilmesinin nedeni ise: 1.sınıf öğrencilerin henüz okuma- yazma bilmediği bir dönemde uygulamaya başlanması nedeni ile öğrencilerin seviyelerine uygun, sadece kendisine sorulan sorulara cevap vermesini temel alan rutinler seçilmiştir. Böylelikle öğrenciler yazma becerisi olmasa dâhi sınıf ortamında oluşturulan tartışma ortamına aktif katılım sağlayacakları düşünülmüştür. Ayrıca bu rutinler herhangi bir maddi hazırlık gerektirmeyen, ekonomik ve dersin herhangi bir bölümünde uygulanabilecek yapıya sahip olması rutinlerin seçilmesinin diğer nedenleridir. Hayat Bilgisi ders kitabındaki görseller vasıtası ile rutinlerin soruları öğrencilere sorulmuş ve her zaman öğrencilerin verdikleri cevaplara neden böyle düşündükleri sorulmuştur. Buradaki temel amaç öğrencilerin düşünmeyi düşünmelerinin farkına varmalarını ve fikirlerinin nedenlerini temellendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin konu hakkında kişisel fikirleri ve konu ile ilgili neleri keşfedebileceklerini onlara sorular sorularak sağlanmıştır.

Uygulama derslerinde kullanılacak olan düşünme rutinlerinin belirlenmesinden sonra 24 derslik ders planları oluşturulmuştur. Planlar içerik açısından uygunluğu için uzman görüşü ile geliştirilmiştir. Harvard Üniversitesi'nde Görünür Düşünme Yaklaşımı yürütücülerinden Ron Ritchhart'dan konu hakkında fikri alınmıştır. Uygulamada kullanılacak olan rutinlerin 1.Sınıf seviyesine uygunluğu konusunda konuşulmuş ve rutinlerin okul öncesi dâhil her sınıf seviyesine uygulanabileceğini dile getirmiştir. Planlarda ders bilgileri, kazanımlar, süreç detaylı bir şekilde belirtilmiştir. Yapılacak etkinlikler öğrencilerin yaş grubuna uygun olarak ve hedeflenen kazanımları açığa çıkaracak şekilde seçilmiştir.

Araştırmanın uygulama sürecinde Tablo 3'te belirtildiği üzere “6 ders “Düşün, Bul, Keşfet” ve “Bunu Neden Söylüyorsun?” rutini, 6 ders hiçbir rutin kullanılmadan, 6 ders “Pusula Noktaları” ve “Bunu Neden Söylüyorsun?” rutini ve son olarak da yine hiçbir rutin kullanılmadan 6 ders işlenerek ses kayıtları alınmıştır.

1.Uygulamada: “Düşün, Bul, Keşfet” ve “Bunu Neden Söylüyorsun?” rutinleri kullanılarak 6 Hayat Bilgisi dersinin ses kaydı alınmıştır. “Bunu Neden Söylüyorsun?” rutini ders boyunca öğrencilerin cevaplarına karşılık neden böyle söylediğini sorgulaması amacı ile sürekli kullanılmıştır. “Düşün, Bul, Keşfet” rutini uygulanırken ise dersin gelişme bölümünde öğretmen tahtayı 3 bölüme ayırarak 1.kısma “Düşün”, 2. Kısma “Bul” ve 3. Kısma “Keşfet” yazmıştır. İlk olarak “Düşün” bölümünde öğretmen örneğin “Sağlığımızı korumak için sizce neler yapmalıyız?” sorusunu sınıfa

yöneltmiştir. Öğrencilerin cevaplarını öğretmen “Düşün” bölümünün olduğu bölüme sırası ile yazmıştır. Her öğrencinin söylediği fikir yazılırken fikrin yanına parantez içinde hangi öğrencinin bu fikri söylediği de yazılmıştır. Bu bölüm tartışıldıktan sonra “Bul” bölümüne geçilmiştir. Bu bölümde öğretmen örneğin “Sağlığımızı korumakla ilgili sizin hangi sorularınız var?” sorusunu yönelterek öğrencilerin konu ile merak ettiklerinin neler olabileceği konusunda tartışma ortamı oluşturmayı amaçlamıştır. Öğrencilerin fikirleri “Bul” bölümünün altına sırası ile isimleri ile yazılmıştır. Son olarak “Keşfet” bölümünde öğretmen örneğin “Acaba az önce merak ettiğiniz soruların cevaplarını nasıl bulabiliriz?” sorusunu sorarak öğrencilerin konu üzerine düşünmelerini istemiştir. Öğrencilerin cevapları tahtadaki “Keşfet” bölümüne yazılarak parantez içinde isimleri de yazılmıştır. Ders planlarına uygun şekilde 6 dersin uygulaması yapılarak 6 dersin ses kaydı alınmıştır.

1.Uygulama sonrasında öğretmen kasıtlı olarak 6 Hayat Bilgisinde hiçbir teknik kullanmadan sınıf içi diyalogların nasıl oluştuğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. 6 ders boyunca uygulanan Düşünme Rutinlerinin etkisinin diyalogları nasıl etkilediği, hala öğrencilerin etkili iletişim kurmaya devam edip etmediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmen bu aşamada Hayat Bilgisi ders kitabındaki uygun soruları ve tavsiye edilen etkinlikleri yaparak ses kaydı almıştır. Kitaptaki görseller vasıtasıyla öğrencilerden Hayat Bilgisi ders kitabından görsel okumalar yapmaları istenmiş ve soru -cevap tekniği ile konu işlenmiştir.

Düşünme Rutinlerini kullanmadan tasarlanan 6 Hayat Bilgisi dersinden sonra 2.uygulama planlanmıştır. Bu uygulamada “Pusula Noktaları” ve “Bunu Neden Söylüyorsun?” rutini kullanılarak 6 dersin ses kaydı alınmıştır. “Bunu Neden Söylüyorsun?” rutini ders boyunca öğrencilerin cevaplarına karşılık neden böyle söylediğini sorgulaması amacı ile sürekli kullanılmıştır. “Pusula Noktaları” rutini uygulanırken dersin sonuç bölümüne doğru öğretmen tahtayı bir pusulaya benzer şekilde iki ışının 90 derecede kesiştiği bir şekil çizerek şeklin üst okunun olduğu kısma örneğin “Düşünün bakalım bu derste en çok neyi beğendiniz?” sorusu yöneltilir. Öğrencilerin soru üzerine tartışması istenir. Rutinin 2.bölümünde çizilen okun alt kısmına örneğin “Bugünkü konumuzun beğenmediğiniz bir yönü var mı? Neyi beğenmediniz?” sorusu sorularak öğrencilerin konu üzerine konuşması istenir. Rutinin 3. Bölümünde çizilen şeklin sol kısmına “Bugünkü konumuzla ilgili neyi bilmeye daha ihtiyacımız var? Sizce bu konu ile ilgili daha farklı şeyler bilmeye ihtiyacımız var mı?”

sorusu sorularak öğrencilerin konu ile ilgili tartışması istenir. Son olarak rutinin 4. Bölümünde tahtaya çizilen şeklin sağ tarafına “Sizin bu konuda eklemek istediğiniz bir şey var mı?” sorusu sorularak öğrencilerin konu üzerinde konuşmaları istenmiştir. 6 Hayat Bilgisi dersi bu sistem ile işlenerek ses kayıtları alınmıştır.

2.Uygulama sonrasında öğretmen kasıtlı olarak 6 Hayat Bilgisinde hiçbir teknik kullanmadan sınıf içi diyalogların nasıl oluştuğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. 6 ders boyunca uygulanan Düşünme Rutinlerinin etkisinin diyalogları nasıl etkilediği, hala öğrencilerin etkili iletişim kurmaya devam edip etmediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmen bu aşamada Hayat Bilgisi ders kitabındaki uygun soruları ve tavsiye edilen etkinlikleri yaparak ses kaydı almıştır. Kitaptaki görseller vasıtasıyla öğrencilerden Hayat Bilgisi ders kitabından görsel okumalar yapmaları istenmiş ve soru -cevap tekniği ile konu işlenmiştir. Tablo 4’te uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir.

Tablo 4. Uygulama Süreci

	Uygulama Öncesi	1.Uygulama	2.Uygulama	3.Uygulama	4.Uygulama
Öğrenci Sayısı	24	24	24	24	24
Uygulama Süresi	2 ders	6 ders	6 ders	6 ders	6 ders
Veri Toplama Araçları	Ses kayıtları	Ses kayıtları	Ses kayıtları	Ses kayıtları	Ses Kayıtları
Kullanılan Rutinler	Normal Öğretim Etkinlikleri	1-Düşün, Bul, Keşfet 2- Neden Böyle Düşündün?	Normal Öğretim Etkinlikleri	1-Pusula Noktaları 2- Neden Böyle Düşündün?	Normal Öğretim Etkinlikleri
Veri Analizi	CDAS	CDAS	CDAS	CDAS	CDAS

3.5 Verilerin Analizi

Araştırma süresince 1. Sınıf Hayat Bilgisi dersinde işlenen derslerin ses kayıtları alınmıştır. Çalışma kapsamında düşünme rutinleri kullanılarak tasarlanan Hayat

Bilgisi dersi 6 ders konusunu kapsayacak şekilde planlanmıştır. Dersler yüz yüze eğitim yolu ile planlanmış ve süresi 40 dakikadır. Toplamda 26 saatlik ders verisi ortaya çıkmıştır. Ses kayıtlarının transkripsiyonu yapılarak Cambridge Diyalog Analiz Şemasına (CDAS) (Hennessy ve diğerleri, 2016) göre veriler kodlanmıştır. Verilerin analizi içerik analizi kullanılarak yapılmıştır.

Dersler mikro, mezo ve makro olmak üzere 3 farklı seviyede kodlanmıştır. Mikro düzeyde derslerde konuşulan cümleler birer birim kabul edilerek CDAS'a göre tek tek kodlanmıştır. Araştırmada kullanılan mikro seviyede kodlama örnekleri Tablo 5'te verilmiştir. Eğer öğretmenin ya da öğrencinin konuşmasına karşılık gelen birden fazla kod var ise karşılık olan bütün kodlar yazılmıştır. Derslerde öğretmen ve öğrencilerin kullandığı cümleler Tablo 5'teki örnekteki gibi kodlanmıştır.

Tablo 5. Mikro Seviyede Kodlama Örneği

Öğretmen ve Öğrencilerin Kullandığı Cümleler	Kodlar
“Hangi konuda katılıyorsun yavrum?”	ELI
“Öğretmenim bir de peçeteyi, su ve sabunu az kullanmalıyız.”	EL
“Peki çocuklar sadece tabii ki diş fırçalarken değil elimizi sabunlarken de öncelikle elimizde sizce ne kadar sabun almalıyız?”	REI
“Ve elektrikleri açık bırakırsak şey olabilir elektrikler bitebilir ve akşama kadar elektriksiz kalırız akşam da göremeyiz.”	RE
“Evet elektrik kesilir akımın içerisine su girmiş olur devrenin içerisine. Dolayısıyla devre tamamlanmadığı için elektrik orada biter. Şimdi çocuklar o halde şöyle bir toparlayalım. Evet Erva ne söyleyeceksin?”	CI
“Kibar davranmayı öğreneceğiz. Evet çocuklar şimdi kitabımızdaki görselleri incelediniz. Ben genel itibarıyla konumuzun hedeflerinizi özetleyeyim. Ne öğrenecekmışız hep beraber bu konumuza bakalım. Çocuklar biz bugün ailemizden bir şey isterken onlarla vakit geçirirken	SC

acaba nasıl konuşmalıyız? Konuşmalarımıza nasıl dikkat etmeliyiz ya da sabah uyandık aile üyelerimize bir şey demeli miyiz? Yemek yedik...”

“Müzedeki lambalar gibi. Hayır yabancılar şeyleri seviyorlar Erva eski, RC otantik eşyaları seviyorlar ondandır. Çocuklar şimdi toparlıyorum. Kışın özelliklerini konuştuk aynı zamanda kışın hayvanları tüylerinin uzadığını söyledik. Bunun nedeni de daha uzun tüy olursa daha sıcak tutar vücutlarını. Böylelikle onlar da hava şartlarından çok etkilenmezler. Aynı zamanda sizler kar leoparı, kar baykuşu gibi hayvanlar ismi söylediniz. Onlar o kış mevsiminin şartlarında uygun bir şekilde, mesela karda yaşayan bir ayı var kutup ayısı bembeyaz. Neden? Oranın iklimine uyum sağlamış. Düşünsenize kutuplar bembeyaz her yer kar, siyah bir ayı var. Bu onun için tehlike olur. Neden? Hemen avcılar onu öldürür, diğer hayvanlar onu yer. Dolayısıyla o bölgeye uyum sağlar hayvanlar. Kar baykuşu bembeyaz oluyor.”

“Ben Selim'e katılıyorum.” A

“Tek sudan elektrik elde edilmiyor. Böyle bazen görüyoruz güneş panelleri Q var. Onlardan da elektrik üretiliyor.”

“Öğretmenim ben dişlerimi fırçalarken suyu kapatıyorum. Ondan sonra RB dişim fırçalamam için suyu hemen açıyorum ondan sonra yıkıyorum hemen kapatıyorum.”

“Çünkü her şey mesela su sınırlı.” RW

“Hira sen?” OI

Mezo seviyede bir ders içerisinde oluşan bölümler örneğin “Sağlıklı olmak için neler yapılması gerekir?” sorusu üzerinde sınıfta öğrenci-öğretmen arasında oluşan diyaloglar bir iletişimsel eylem (İE) kabul edilerek 1 bölüm olarak kabul edilmiştir. “Bu konu ile ilgili neleri merak ediyorsunuz?” sorusuna geçildiğinde ise yine bu soru

üzerinde yapılan tartışmalar 2. İE kabul edilerek dersler bu şekilde mezo boyutta kodlanmıştır. Araştırmada kullanılan mezo seviyede iletişimsel eylemlerin kodlama örnekleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Mezo Seviyede Kodlama Örneği

	285	Öğretmen: Senin en çok beğendiğin hayvanlar Miraç.	REI
	286	Miraç: En sevdiğim kedi. En sevdiğim hayvan kedi.	RE
İE (Pusula Noktaları)	287	Öğretmen: Neden en çok? En çok onu sevdiğin için yani tamam. Bugünkü konumuzla ilgili beğenmediğiniz bir yönü var mı? Neyi beğenmediniz? Konumuzla anlattıklarımız ile ilgili. Gülşah.	REI
	288	Gülşah: Yılan.	RE
	289	Öğretmen: Yılanı beğenmedin bugün yılandan, hayvanlarla ilgili neden beğenmiyorsun yılanı?	EL-REI
	290	Gülşah: Çünkü ben onlardan hep korkarım.	RE
	291	Öğretmen: Sen yılanlardan korktuğun için yılanı beğenmiyorsun. Peki Polat Sen neyi beğenmedin?	EL-REI
	292	Polat: İnsanlar hayvanlara zarar vermemesini beğendim.	RE
	293	Öğretmen: Beğenmedin, hee insanların hayvanlara zarar vermesini beğenmiyorum diyor Polat. Çağla sen niye beğenmiyorsun?	EL-REI
	294	Çağla: Öğretmenim ben en çok salyangozları sevmiyorum.	RE
	295	Öğretmen: Neden sevmiyorsun?	REI
	296	Çağla: Öğretmenim çünkü ben böyle gelince akşamları gelince annem eline alıyor. Çünkü onlar da bir sümüklü böcek türü olduğu için ben böyle iğreniyorum.	RE-RB

Makro seviyede ise bir dersin bütünü ele alınarak değerlendirme yapılmıştır. Bir ders boyunca sınıfta oluşan diyalojik ortam tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunu belirlemek için de sınıfta öğretmen ve öğrencinin ne kadar konuştuğu sayısal olarak belirlenmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin derse katılım frekansı hesaplanmıştır. Uygulama

öncesindeki dersler ile uygulama sonrasındaki öğrencilerin kullandıkları cümlelerin nitelik açısından uzun olup olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin arkadaşlarının görüşlerine katılıp katılmadığı, sorgulama yaptığı konuşma biçimleri belirlenmiştir.

3.6 Geçerlilik ve Güvenirlik

Eylem araştırmalarında güvenirlilik, araştırmalarda güven veren ve inandırıcılığı olan bir veri toplama ve analiz etme sürecini kapsamaktadır. Geçerlik ise toplanan verilerin detaylı bir şekilde doğru bir resim oluşturulması sürecini kapsamaktadır (Johnson, 2015). Bir eylem araştırmasında güvenirlilik ve geçerlik, aktarılabilirlik, onaylanabilirlik, tutarlılık ve inandırıcılık ölçütleri olmak üzere 4 ölçüt ile açıklanmaktadır.

İç geçerlik kavramı yerine inandırıcılık kavramı kullanılmaktadır. Araştırmacılar nitel araştırmalarda inandırıcılık ölçütünü sağlayabilmek için uzmanların incelemesi tekniğini, uzun süreli etkileşim tekniğini ve katılımcı onaylaması tekniğini kullanmaktadırlar (Johnson, 2015).

Aktarılabilirlik ise dış geçerlik kavramı yerine kullanılmaktadır. Aktarılabilirlik kavramı nitel araştırmaların çevredeki olay ve olgulardan etkilenmeleri nedeni ile yapılan araştırmalardan elde edilen bulguların doğrudan doğruya genelleme yapılamayacağını fakat benzer sonuçlar ile karşılaştırılarak değerinin ortaya konabileceğini ve test etmek amacı ile yeni hipotezler oluşturabilme anlamı taşımaktadır (Johnson, 2015).

Tutarlılık ise araştırmadan elde edilen verilerin tutarlılığı hakkında bir kavram olup yapılan araştırmaya benzer nitelikte veya aynı grupla tekrarlandığı zaman elde edilen bulgulara benzer nitelikte yeni bulgular elde edilmesi anlamı taşımaktadır (Johnson, 2015).

Onaylanabilirlik kavramı ise araştırma süresi boyunca araştırmacının nesnel bir tutum sergilemesi ve araştırma sürecinde verileri toplarken yansız bir tutum sergilemesi anlamını taşımaktadır (Johnson, 2015).

Bu araştırmada geçerlik ve güvenirlilik çalışmasında literatürde belirtilen noktalar (Creswell, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2008) dikkate alınarak birtakım çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bunlar:

Uzun süreli veri toplanılması için toplamda 26 derslik bir veri elde edilmiştir.

- Verilerin analizinde geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış bir diyalog analiz çalışması kullanılmıştır (Hennessy ve diğerleri, 2016).
- Verilerin toplanılmasında öğrencilerin velilerinden veli onam formu doldurması istenmiş ve tamamen gönüllü olan katılımcılar çalışmaya katılmıştır.
- Çalışma grubunun nitelikleri ve neden seçildiği detaylı olarak anlatılmıştır.
- Uygulama süreci detaylı olarak anlatılmıştır.
- Veri analizinin nasıl yapıldığı detaylı olarak anlatılarak örnek analizler sunulmuştur.
- Çalışmaya esas teşkil eden kavramsal çerçeve detaylı olarak anlatılmıştır.
- Araştırmada kullanılacak olan Düşünme Rutinlerinin seviyelerinin 1.sınıfa uygun olup olmadığı konusunda Harvard Üniversitesi'nde Görünür Düşünme Yaklaşımı yürütücüsü olan Ron Ritchhart ve David Perkins'e e-posta gönderilerek uygunluk görüşü alınmıştır.
- Verilerin analizinde geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amacı ile uzman görüşü alınmıştır. Bununla birlikte araştırma verilerinin %25'i hem bir öğretmen hem de Diyalojik Öğretim üzerinde tezli yüksek lisans çalışması yürüten bir araştırmacı tarafından da kodlanması sağlanarak analizlerin karşılaştırılması yapılmıştır. İki araştırmacının kodlamalarının tutarlılığını tespit etmek amacı ile "Cohen's Kappa" formülü kullanılmıştır. Kutlu, Doğan ve Karakaya'nın (2017) belirttiğine göre Cohen's Kappa -1 ve 1 arasında değişen bir katsayı vermektedir ve bu katsayının 1'e yaklaşması uyum düzeyinin çok iyi olduğunun göstergesidir. Katsayı $[Pr(a) - Pr(e) / 1 - Pr(a)]$ formülü ile hesaplanmıştır. Pr(a) gözlemlenen uyum oranı, Pr(e) şansla oluşan uyum oranıdır. Cohen'in *Kappa* katsayısının hesaplanması sonucunda *Kappa* değeri=0,81 bulunmuştur. Bu durum kodlamayı yapanlar arasında çok iyi bir uyum olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde Düşünme Rutinleri öğretim teknikleri kullanılarak Hayat Bilgisi derslerinde yapılan uygulamalarda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1 Araştırmanın 1. Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci sorusu olan “Hayat Bilgisi dersinde Düşünme Rutinlerinin kullanılması diyalojik konuşma biçimlerinin ortaya çıkmasında ne derece etkili olmaktadır?” sorusuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Yapılan analize göre “Düşün, Bul, Keşfet”, “Pusula Noktaları”, “Neden Böyle Düşündün?” rutinleri kullanıldıktan sonra öğrencilerin kullandıkları diyalojik konuşma biçimlerinin sayısında artış görülmektedir. Araştırma süreci 5 farklı aşamada gerçekleştirilmiştir. Şekil 1,2 ve 3’te kullanılan kısaltmalar:

UÖ: Uygulama Öncesi 2 dersi

U1: Birinci Uygulamada “Düşün, Bul, Keşfet” ve “Neden Böyle Düşündün?” rutinlerinin kullanıldığı 6 dersi

U1S: Birinci Uygulama sonrasında hiçbir rutinin kullanılmadığı 6 dersi

U2: İkinci Uygulamada “Pusula Noktaları” ve “Neden Böyle Düşündün?” rutinlerinin kullanıldığı 6 dersi

U2S: İkinci Uygulama sonrasında hiçbir rutinin kullanılmadığı 6 dersi temsil etmektedir. Şekil 1,2 ve 3 her bir uygulama aşamasında diyalojik konuşma biçimlerinin frekansının ortalaması alınarak oluşturulmuştur.

4.1.1 Kodların Frekans Ortalamaları Açısından Değerlendirilmesi

Şekil 4'te görüldüğü üzere kullanılan toplam diyalojik etkileşim sayısı detaylandırma daveti içeren ELI kodu için zamanla az bir artış göstermiştir. Birinci uygulamada ($f_{U1}=29$), ikinci uygulamada ($f_{U2}=27$) ELI kod sayısında bir miktar düşüş görülse de ikinci uygulama sonrasında ($f_{U2S}=35$) artış gerçekleştiği görülmektedir. Şekil 5'te görüldüğü üzere öğretmenin ELI kodu ($f_{U0}=29$) kullanım sayısında çok farklılık bulunmamaktadır ($f_{U2S}=31$). Öğrenciler ise Şekil 6'da görüldüğü üzere uygulama öncesinde ELI kodunu kullanmamakta zamanla bu kodu kullanım sayısına bir artış olmaktadır ($f_{U2S}=4$).

Kendinin ya da başkalarının katkısını detaylandırarak yeni katkılar yapma anlamı içeren EL kodunda Şekil 4'te görüldüğü üzere birinci uygulamada ($f_{U1}=65$), uygulama öncesine ($f_{U0}=67$) göre az bir düşüş görülse de ikinci uygulama sonrasında ($f_{U2S}=120$) ciddi bir artış bulunmaktadır. Şekil 5 incelendiğinde öğretmen uygulama öncesinde ($f_{U0}=35$) EL kodunu kullanmaktadır, zamanla bu kodun kullanımında ciddi artış olmaktadır ($f_{U2S}=79$). Öğrencilerin EL kod kullanımı konusunda Şekil 6 incelendiğinde ise uygulama öncesine ($f_{U0}=32$) göre birinci uygulamada ($f_{U1}=28$) bir düşüş yaşansa da zamanla EL kod kullanım sayısının arttığı görülmektedir ($f_{U2S}=41$).

Şekil 4'te görüldüğü üzere tahmin etme, muhakeme daveti anlamı içeren REI kodunda uygulama öncesine ($f_{U0}=7$) göre birinci uygulamanın ($f_{U1}=38$) başlamasıyla ciddi bir artış görülmektedir. İkinci uygulamanın ($f_{U2}=53$) başlamasıyla bu artışın devam ettiği ve muhakeme davetlerinin daha sık kullanılmaktadır. Öğretmenin kullandığı REI kod sayısı Şekil 5 incelendiğinde toplam kullanılan kod sayısına benzer nitelik taşımaktadır. Uygulama Öncesine ($f_{U0}=7$) göre birinci uygulamanın ($f_{U1}=32$) başlamasıyla ciddi bir artış görülmektedir. İkinci uygulamanın ($f_{U2}=50$) başlamasıyla bu artışın devam etmektedir. Şekil 6 incelendiğinde öğrenciler ise uygulama öncesinde REI kodunu kullanmazken birinci uygulama ($f_{U1}=6$) ve ikinci uygulamada ($f_{U1}=3$) bu kodu kullanmaya başladığı görülmektedir.

Kendisinin ya da başkalarının fikirlerine gerekçeler sunma anlamı içeren RE kodunda Şekil 4 incelendiğinde uygulama öncesine ($f_{U0}=13$) göre birinci uygulamanın ($f_{U1}=43$) başlamasıyla ciddi bir artış bulunmaktadır. İkinci uygulamanın ($f_{U2}=63$) başlamasıyla bu artışın devam ettiği ve uygulanan rutinlerle öğrencilerin fikirlerini gerekçelendirerek açıkladıkları görülmektedir. Şekil 5 incelendiğinde ise öğretmenin

uygulama öncesinde ($f_{U0}=2$) RE kodunu az miktarda kullandığı birinci uygulamanın ($f_{U1}=11$) başlamasıyla birlikte kullanım sayısında ciddi artış olduğu gözlemlenmektedir. İkinci uygulama sonrasında ($f_{U2S}=4$) ise az da olsa bu kodun kullanıldığı dikkat çekmektedir. Şekil 6 incelendiğinde ise öğrencilerin RE kodu kullanım oranı uygulama öncesinde ($f_{U0}=11$) az miktarda iken birinci uygulama ($f_{U1}=32$) ile artış olmaktadır. İkinci uygulama ($f_{U2}=57$) ile bu artış devam etmektedir.

Şekil 4 incelendiğinde iki ya da daha fazla katkıyı karşılaştırarak değerlendirme anlamı içeren CI koduna Uygulama Öncesinde hiç rastlanılmamıştır. Birinci uygulamanın ($f_{U1}=8$) başlamasıyla CI kodunda ciddi bir artış bulunmaktadır. Birinci uygulamada kullanılan “Düşün, Bul, Keşfet” ve “Neden Böyle Düşündün?” rutinleri öğrencilerin farklı fikirleri analiz ederek değerlendirme yapması için ortam hazırladığı görülmektedir. Şekil 5 incelendiğinde ise öğretmenin CI kodunu uygulama öncesinde kullanmadığı dikkat çekmektedir. Birinci uygulama ($f_{U1}=6$) ile bu kodun kullanılmaya başlandığı ve ikinci uygulama sonrasında ($f_{U2S}=3$) kullanım sayısında bir azalma olduğu gözlemlenmektedir. Öğrencilerin kullandığı CI kodundaki değişimi konusunda Şekil 6 incelendiğinde öğrencilerin de öğretmen gibi uygulama öncesinde bu kodu kullanmamaktadır. Birinci uygulamanın ($f_{U1}=2$) başlaması ile az miktarda artış olmaktadır.

Farklı fikirleri karşılaştırarak sentezleme anlamı içeren SC koduna Şekil 4 incelendiğinde uygulama öncesinde hiç rastlanılmamıştır. Birinci uygulamanın ($f_{U1}=9$) başlamasıyla SC kodunda ciddi bir artış gözlenmektedir. Zamanla bu artışın düştüğü ($f_{U2S}=4$) gözlemlenmektedir. Şekil 5 incelendiğinde öğretmenin kullandığı SC koduna uygulama öncesinde hiç rastlanılmamıştır. Birinci uygulama ($f_{U1}=7$) ile bu kodun kullanılmaya başlandığı ve ikinci uygulamada ($f_{U2}=1$) kullanım sayısında bir azalma olduğu gözlemlenmektedir. Öğrencilerin SC kodunu kullanımı Şekil 6 incelendiğinde öğretmenin kullanımına benzer nitelikte olduğu görülmektedir. Bu kodun kullanımına uygulama öncesinde hiç rastlanılmamıştır. Birinci uygulama ($f_{U1}=2$) ile bu kodun kullanılmaya başlandığı ve ikinci uygulamada ($f_{U2}=1$) kullanım sayısında bir azalma olduğu gözlemlenmektedir.

Şekil 4’te görüldüğü üzere iki ya da daha fazla katkının karşılaştırması yapmada gerekçeli fikir beyan etme anlamı taşıyan konuşma biçimine (RC kodu) Uygulama Öncesinde hiç rastlanılmamıştır. Birinci uygulamanın ($f_{U1}=4$) başlamasıyla RC

kodunda bir artış gözlenmektedir. Şekil 5 incelendiğinde öğretmenin kullandığı RC koduna uygulama öncesinde hiç rastlanılmamıştır. Birinci uygulama ($f_{U1}=2$) ile bu kodun kullanılmaya başlandığı ve sadece birinci uygulama sonrasında ($f_{U1S}=1$) da az miktarda kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin kullandığı RC Kodu Şekil 6 incelendiğinde öğretmenin kullanımına benzer nitelik taşımaktadır. Öğrencilerin kullandığı RC koduna uygulama öncesinde hiç rastlanılmamıştır. Birinci uygulama ($f_{U1}=2$) ile bu kodun kullanılmaya başlandığı ve sadece birinci uygulama sonrasında ($f_{U1S}=1$) da az miktarda kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenin kullanımından farklı olarak öğrenciler ikinci uygulamada ($f_{U2}=1$) da az miktarda bu kodu kullandığı tespit edilmiştir.

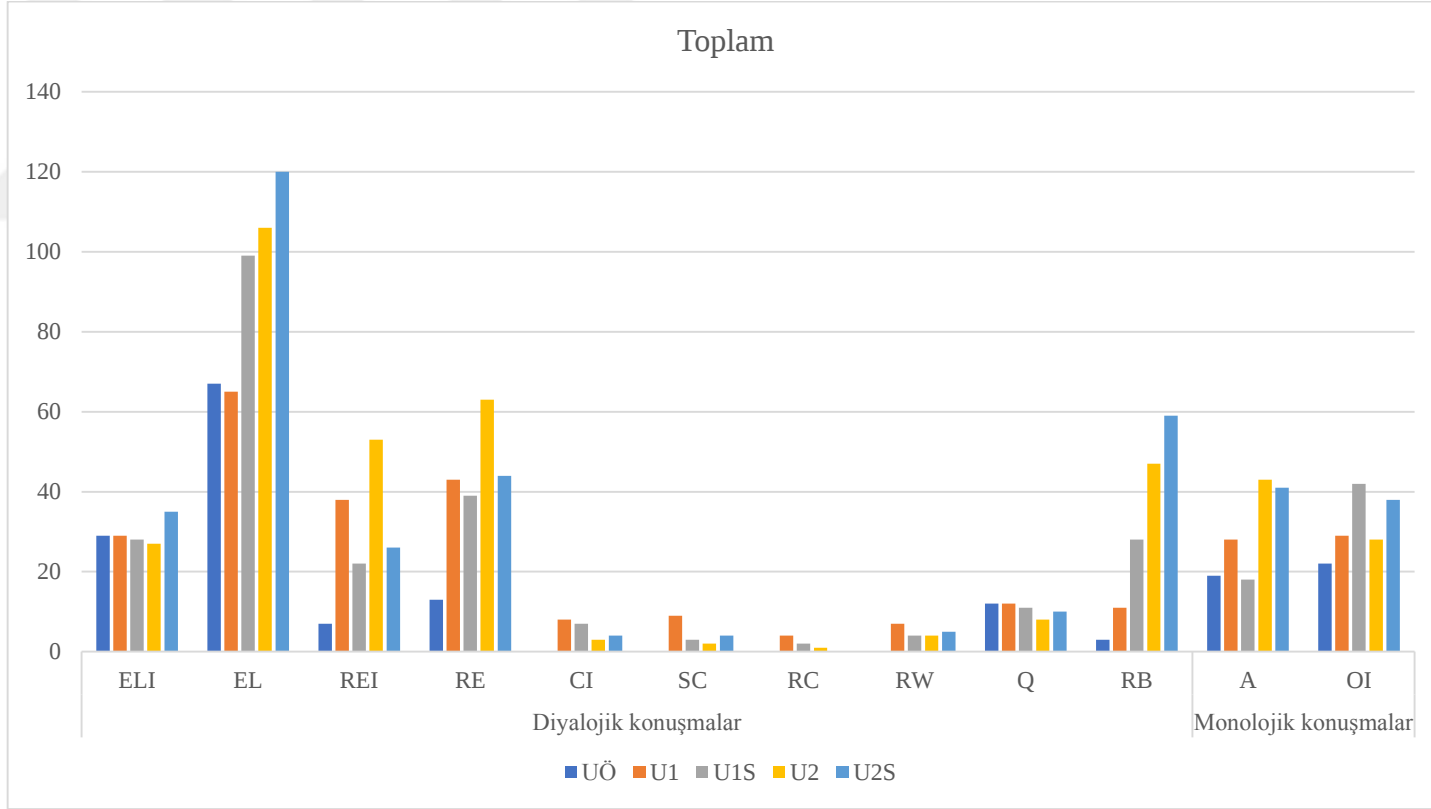
Ön bilgileri ya da deneyimleri kullanarak daha geniş bağlamlara ulaşma anlamı taşıyan konuşma biçimine (RW Kodu) Şekil 4 incelendiğinde uygulama öncesinde hiç rastlanılmamıştır. Birinci uygulamanın ($f_{U1}=7$) başlamasıyla RW kodunda bir artış gözlenmektedir. İkinci uygulama sonrasında ($f_{U2S}=5$) bu artışın azalarak da olsa devam etmektedir. Şekil 5 incelendiğinde RW koduna uygulama öncesinde hiç rastlanılmamıştır. Birinci uygulama ($f_{U1}=3$) ile bu kodun kullanılmaya başlandığı ve ikinci uygulamada ($f_{U2}=2$) kullanım sayısında bir azalma olduğu gözlemlenmektedir. Öğrencilerin RW kodunu kullanımı Şekil 6 incelendiğinde öğretmenin kullanımına benzer nitelikte olduğu görülmektedir. Bu kodun kullanımına uygulama öncesinde hiç rastlanılmamıştır. Birinci uygulama ($f_{U1}=3$) ile bu kodun kullanılmaya başlandığı ve ikinci uygulamada ($f_{U2}=2$) kullanım sayısında bir azalma olduğu gözlemlenmektedir.

Şekil 4 incelendiğinde bir fikrin sorgulanması anlamını içeren Q kodunun uygulama öncesinde ($f_{U0}=12$) sınıfta kullanıldığı gözlemlenmektedir. Birinci uygulama ($f_{U0}=12$) esnasında kullanılan kod sayısı eşit olsa da zamanla toplam kod sayısında ($f_{U2S}=5$) bir miktar düşüş bulunmaktadır. Şekil 5 incelendiğinde ise öğretmenin uygulama öncesinde ($f_{U0}=4$) Q kodunu az miktarda kullandığı birinci uygulamanın ($f_{U1}=6$) başlamasıyla birlikte kullanım sayısında artış olduğu gözlemlenmektedir. İkinci uygulama sonrasında ($f_{U2S}=4$) ise az da olsa bu kodun kullanıldığı dikkat çekmektedir. Şekil 6 incelendiğinde ise öğrencilerin Q kodu kullanım oranı uygulama öncesinde ($f_{U0}=9$) daha fazla iken zamanla ($f_{U2S}=6$) bu kodun kullanım sayısında azalma olmuştur.

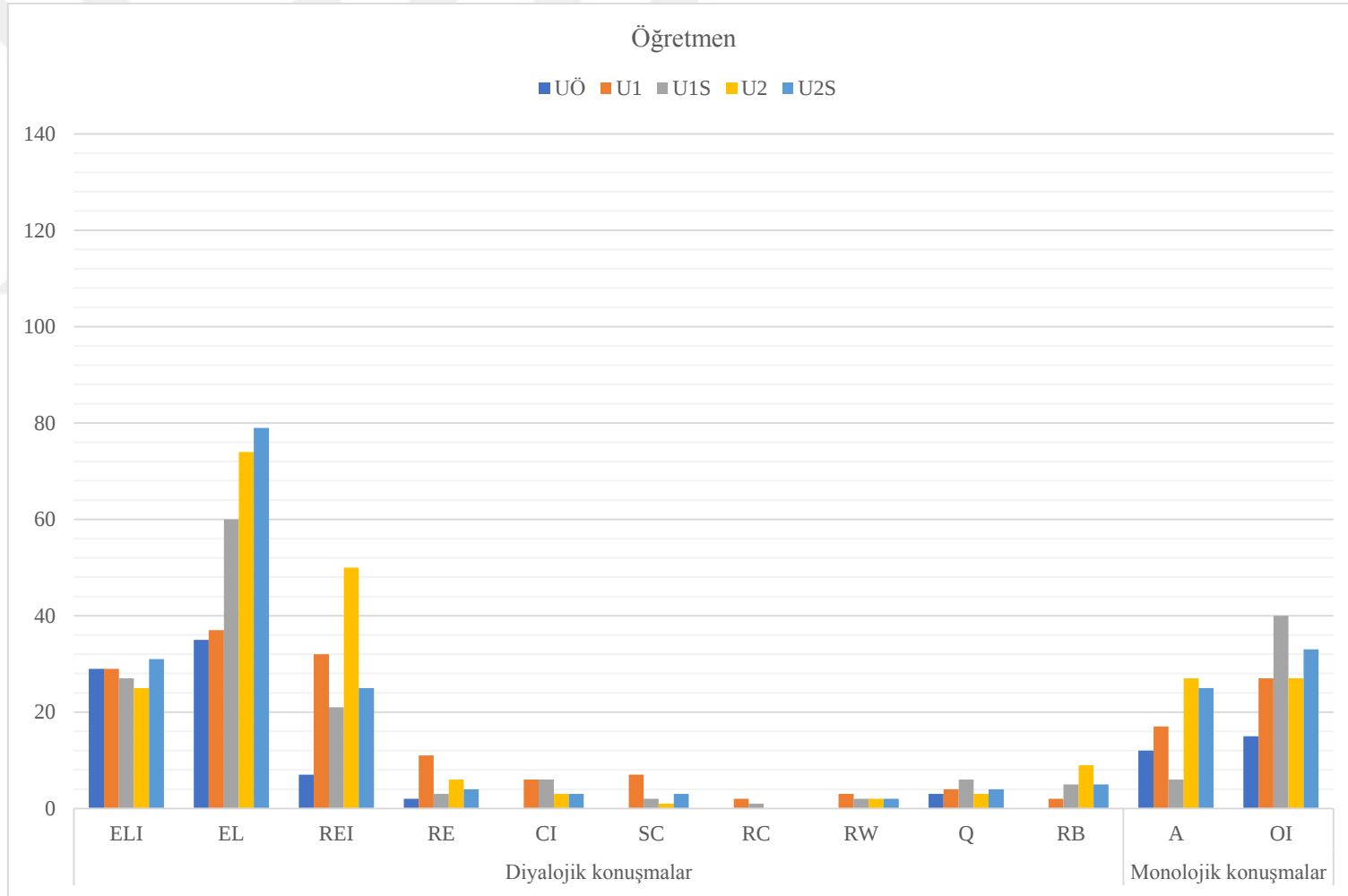
Önceki bilgilere, deneyimlere atıfta bulunma anlamı içeren RB kodu Şekil 4 incelendiğinde uygulama öncesinde ($f_{U0}=3$) az miktarda kullanıldığı görülmektedir. Birinci uygulamanın ($f_{U1}=11$) başlamasıyla birlikte ciddi bir artış gözlemlenmektedir. İkinci uygulamanın ($f_{U2}=47$) başlamasıyla birlikte artış daha da hızlanmıştır. Hem birinci uygulama hem de ikinci uygulama süresince kullanılan düşünme rutinleri RB kod sayısının artışın etkili olmaktadır. Şekil 5 incelendiğinde öğretmenin uygulama öncesinde RB kodu kullanımına rastlanılmamıştır. Birinci uygulama ($f_{U1}=2$) ile bu kodun kullanılmaya başlandığı ve zamanla ikinci uygulamada ($f_{U2}=9$) ciddi bir artış olduğu dikkat çekmektedir. Şekil 6 incelendiğinde uygulama öncesinde ($f_{U0}=3$) öğrencilerin az miktarda RB kodunu kullandığı ve özellikle ikinci uygulamanın ($f_{U2}=38$) başlamasıyla birlikte ciddi artış olduğu gözlemlenmektedir. Bu artış ikinci uygulama sonrasında ($f_{U2S}=54$) da devam etmiştir.

Şekil 4 incelendiğinde özellikle uygulama öncesine ($f_{U0}=19$) göre ikinci uygulamada ($f_{U2}=43$) kullanılan “Pusula Noktaları” rutininin kullanılmasıyla birlikte ciddi bir artış olmuştur. Bir fikrin ya da beyanın açık kabulü anlamı içeren A kodunun toplam kullanım sayısının zamanla artış gösterdiği görülmektedir. Öğretmenin kullandığı A kodu Şekil 5 incelendiğinde toplam kod kullanım sayısına benzer niteliktedir. Uygulama öncesine ($f_{U0}=17$) göre ikinci uygulamada ($f_{U2}=27$) ciddi bir artış olmuştur. Şekil 6 incelendiğinde öğrencilerin kullandığı A kodu uygulama öncesinde ($f_{U0}=9$) az miktarda olmasına karşın zamanla ($f_{U2S}=16$) kodun kullanımı artmaktadır.

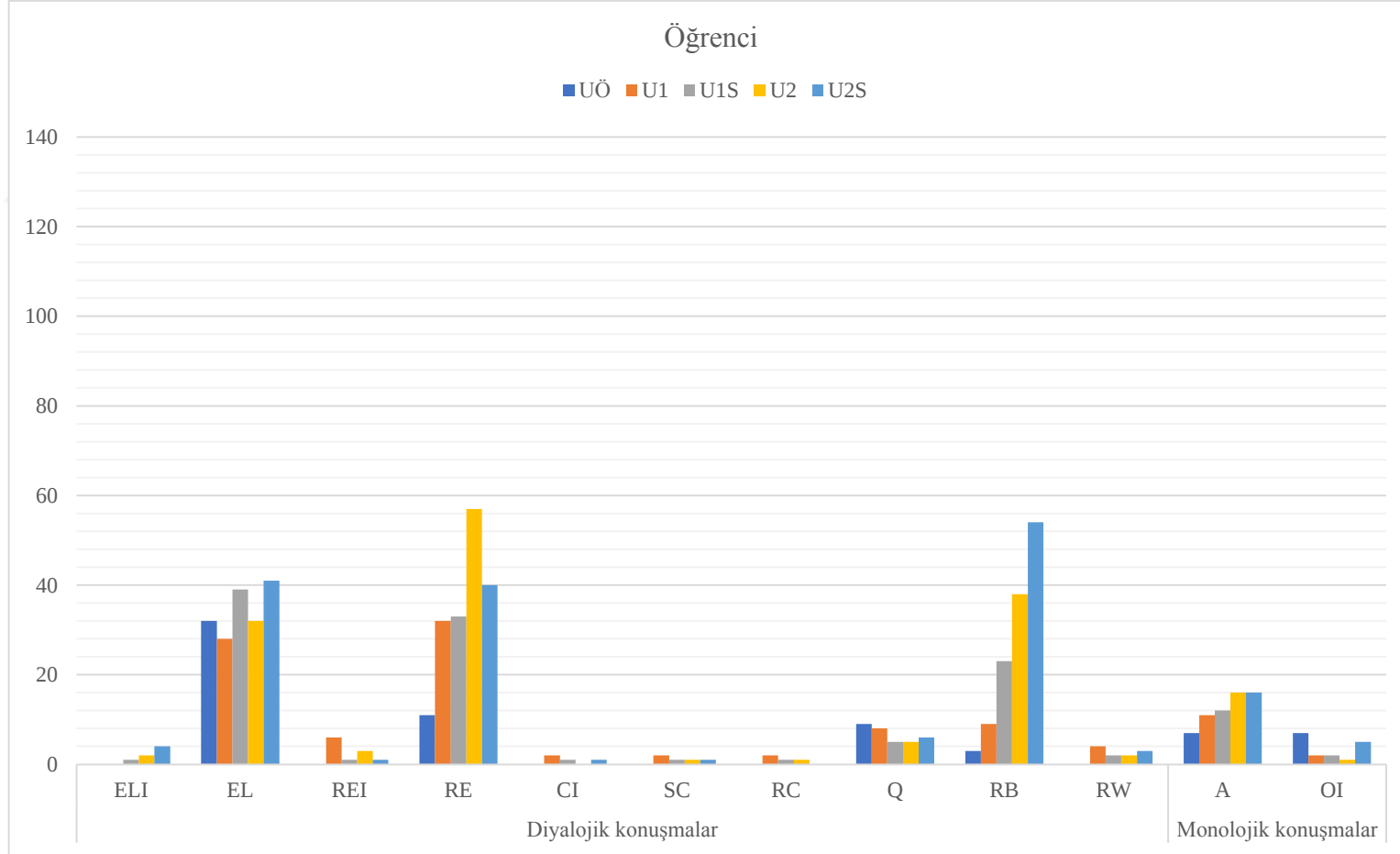
Sözlü katkı davetleri anlamı içeren OI kodu Şekil 4 incelendiğinde her ne kadar ikinci uygulamada ($f_{U2}=28$) bir düşüş görülse de uygulama öncesine göre ($f_{U0}=22$) zamanla artış devam etmektedir. Öğretmenin kullandığı OI kodu Şekil 5 incelendiğinde toplam kod kullanım sayısına benzer niteliktedir. Uygulama öncesine ($f_{U0}=15$) göre birinci uygulama sonrasında ($f_{U1S}=40$) ciddi bir artış olmuştur. İkinci uygulamanın ($f_{U2S}=33$) başlamasıyla kod kullanım sayısı düşmektedir. Şekil 6 incelendiğinde öğrencilerin OI kodu kullanımı uygulama öncesinde ($f_{U0}=7$) yüksek iken ikinci uygulamada ($f_{U2}=1$) ciddi düşüş olmaktadır. İkinci uygulama sonrasında ($f_{U2S}=5$) kodun kullanım sayısında artış yeniden devam etmiştir.



Şekil 4. Kullanılan Toplam Diyalojik Etkileşim Sayılarının Ortalaması



Şekil 5. Öğretmenin Kullandığı Diyalojik Etkileşim Sayılarının Ortalaması



Şekil 6. Öğrencilerin Kullandığı Diyalojik Etkileşim Sayılarının Ortalaması

4.1.2 Kodların Dersler Açısından Değerlendirilmesi

4.1.2.1 ELI Kodunun Değerlendirilmesi

Yapılan analize göre “Düşün, Bul, Keşfet”, “Pusula Noktaları”, “Neden Böyle Düşündün?” rutinleri kullanıldıktan sonra öğrencilerin ve öğretmenin kullandığı diyalogik konuşma biçimlerinin sayısında (ELI kodu) nicelik açısından artış bulunmaktadır. Şekil 7 incelendiğinde öğretmenin zamanla daha fazla detaylandırma daveti içeren konuşma biçimleri kullandığı görülmektedir. İkinci uygulama sonrasında ($f_{U2S6D}=28$) uygulama öncesine göre ($f_{UÖ1D}=17$) bir artış olduğu gözlemlenmektedir. Şekil 9’a göre öğrencilerin de uygulama öncesi ve birinci uygulama sırasında detaylandırma daveti (ELI kodu) kullanımına hiç rastlanmazken, birinci uygulama sırasında ($f_{U13D}=1$) öğrencilerin de detaylandırma daveti içeren konuşma biçimleri kullanmaya başladığı ve bu konuşma biçimleri zamanla artmaktadır. ($f_{U2S2D}=10$) Şekil 8’de öğretmenin zamanla ($f_{UÖ1D}=44$) daha fazla kendisinin ya da öğrencilerin katkılarını detaylandırarak açıklamalar içeren konuşma biçimleri (EL Kodu) kullandığı gözlemlenmektedir. ($f_{U2S1D}=97$). Şekil 10’a göre öğrencilerin fikirlerini açıklarken zamanla ($f_{UÖ1D}=26$) daha fazla detaylandırma yaptıkları görülmektedir ($f_{U2S3D}=52$).

4.1.2.2 EL Kodunun Değerlendirilmesi

Öğretmen ve öğrencilerin kendisinin ya da başkalarının fikirlerini detaylandırmasını içeren (EL kodu) konuşma biçimlerinin niteliğinin de zamanla farklılaştığı gözlemlenmektedir. Öğrenciler fikirlerini açıklarken zamanla daha uzun cümleler kurduğu ve arkadaşlarının fikirlerine katıldığı ya da katılmadığı noktaları da açıklamaktadır. Diyalog 1 incelendiğinde öğrenciler fikirlerini açıklarken kısa cümleler kurduğu görülmektedir.

Diyalog 1. Birinci Uygulama Öncesi İkinci Derste Öğrencilerin Kullandıkları Detaylandırma Örnekleri

63	Ö: Nasıl bir yerde yaşamak istersiniz Hira?	ELI-OI
64	Hira: Ağaçlı bir yerde.	EL
65	Ö: Evet ağaç olsun temiz hava olsun. Evet Aleda	EL-OI
66	Aleda: Doğal bir yerde yaşamak isterdim.	EL

67	Ö: Peki çocuklar neden hepimiz böyle bir yerde yaşamak istiyoruz?	REI
68	Aleda: Çünkü orası temiz.	RE

Birinci uygulamanın başlamasıyla öğrencilerin fikirlerini açıklarken daha detaylı ve uzun cümleler kurduğu gözlemlenmektedir. Diyalog 2'ye göre öğretmen öğrencileri meyve ve sebzelerin yıkanmadan yenilmesi sonucunda neler yaşanabileceği hakkında yaptığı açıklamanın Diyalog 1'de kullandığı ifadelerle göre daha uzun olduğu gözlemlenmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin fikirlerini detaylandırmak amacı ile kullandıkları ifadelerin daha uzun olduğu ve fikirlerinin gerekçelerini de açıkladıkları (RE kodu) gözlemlenmektedir. Diyalog 2'de 43.sırada belirtilen öğrencinin arkadaşının fikrine katılmadığını rahat bir şekilde dile getirdiğini ve bu fikrinin detaylandırılması istendiğinde gerekçeli uzun bir cümle kullanmaktadır.

Diyalog 2. İkinci Birinci Uygulama 4. Derste Öğrencilerin Kullandıkları Detaylandırma Örnekleri

40	Ö: Aşçılar hep elini yıkarlar. Peki çocuklar yıkamazsak ne olur yıkamadan hemen meyveyi sebzeyi, soğanı, domatesi salçayı aldık, sebzeleri doğrayıp yemek yapacağız; tamam yemek yerken yıkayalım da yemek yaparken yıkamazsak sizce ne olur bu konuda ne diyorsunuz Açelya ne olur?	EL-REI
41	Açelya: öğretmenim meyve ve sebzeleri yıkamazsak biz mikroplu yemek yiyebiliriz ağzımızdan mikroplar geçer hasta oluruz o zaman derslerimizden geri kalabiliriz.	EL-RE
42	Ö: Evet Açelya hasta olabileceğimizi yemeklerin içine mikrop gireceğini söyledi. Bu fikrine katılıyor musun Polat Açelya'nın?	EL-ELI
43	Polat: Öğretmenim ben katılmıyorum ama bir de bir şey unutuldu.	Q
44	Ö: Ne unutuldu peki?	ELI
45	Polat: bir sabah kahvaltımızı yapıp Elimizi yüzümüzü yıkıyoruz sonra okula geliyoruz okulun dönüşünden sonra yemek yememiz lazım evde ama ondan sonra elimizi yüzümüzü de yıkamamız gerekiyor.	EL

Uygulama öncesindeki derslerde sınıf içindeki etkileşim daha çok öğretmen öğrenci arasında olmasına karşın, hiçbir rutin kullanılmayan dersler incelendiğinde sınıf içi diyalogların öğrenci- öğrenci arasında da gerçekleştiği görülmektedir. Bununla birlikte

öğretmen bir öğrenciye sadece konu hakkındaki fikrini sorduğunda Diyalog 3'te 128 sıra numarası ile gösterilen öğrenci “çünkü” ifadesi ile başlayan cümle kurmaktadır. Diyalog 3' de dikkat çeken bir diğer özellik ise 130 sıra numaralı öğrenci “Öğretmenim Polat'ın dediği de doğru Mansur'un ve Emir'in de. Çünkü bizim gittiğimiz bazı parkların etrafı çevrili oluyor ama oraya yani adamlar girip hırsızlar girebilirler. Bize bir kere bir tane adam çubuk kraker vermişti biz almıştık ya zehirlenseydik kötü şeyler olabilirdi o yüzden bence güvensiz.” ifadesi ile öğrenci bahsi geçen 3 arkadaşının fikrine katılmakla beraber neden katıldığını açıklamaktadır. Ayrıca bahsettiği konu hakkında da yaşadığı bir deneyimi paylaşmaktadır.

Diyalog 3. Birinci Uygulama Sonrası Düşünme Rutinlerinin Kullanılmadığı 6.Ders
Diyalojik Konuşma Örneği

125	Öğretmen: Orası park değil mi Emir? Orası bir park. Peki çocuklar parklar sizce güvenli alanlar mı Evet Mansur.	Q-REI
126	Mansur: Değil.	Q
127	Öğretmen: Değil diyorsun sence Polat?	EL-REI
128	Polat: Çünkü oraya hiçbir araba giremez hiç kimsede olamaz. Çünkü bazen böyle kara bir şeyler oluyor demir oluyordu oralardan hiç kimse giremiyordu.	RE
129	Öğretmen: Çocuklar Mansur ve Emir parklar güvenli değil dedi. Polat da diyor ki parklar güvenlidir oralara hiçbir araç giremez ve parkların etrafına zaten çevrili olur diyor. Siz hangi görüşe katılıyorsunuz? Erva.	CI-ELI-OI
130	Erva: Öğretmenim Polat'ın dediği de doğru Mansur'un ve Emir'in de. Çünkü bizim gittiğimiz bazı parkların etrafı çevrili oluyor ama oraya yani adamlar girip hırsızlar girebilirler. Bize bir kere bir tane adam çubuk kraker vermişti biz almıştık ya zehirlenseydik kötü şeyler olabilirdi o yüzden bence güvensiz.	RC

4.1.2.3 REI Kodunun Değerlendirilmesi

Şekil 11 incelendiğinde öğretmenin zamanla daha fazla tahmin daveti içeren konuşma biçimlerini (REI kodu) kullanmaktadır. Öğretmen Uygulama öncesi birinci derste ($f_{UÖ1D}=9$) az miktarda tahmin etme daveti içeren konuşma biçimi kullanmasına karşılık Birinci Uygulamanın ($f_{U11D}=58$) başlaması ile ciddi bir artış bulunmaktadır. Bu artış ikinci uygulamaya ($f_{U21D}=80$) başlanması ile daha fazla olmaktadır. Öğretmenin tahmin daveti içeren konuşma biçimleri kullanmasına paralel olarak öğrencilerin de kullandığı tahmin daveti içeren konuşma biçimleri de zamanla artmaktadır.

Şekil 13 incelendiğinde öğrencilerin uygulama öncesindeki 2 derste de gerekçelendirme daveti içeren konuşma biçimlerini kullanmadıkları gözlemlenmektedir. Birinci uygulamanın başlaması ile “Düşün, Bul, Keşfet” rutininin özellikle “Bul” bölümünde öğrenciler sorgulama içerikli konuşma biçimleri kullanmaktadır. Diyalog 4 incelendiğinde öğretmen öğrencilerin konu ile ilgili merak ettikleri soruların neler olduğunu sormaktadır. Öğrencilerin merak ettikleri soruların niteliği incelendiğinde öğrencilerin sorduğu 3 sorunun da tahmin daveti içeren konuşma biçimi (REI) olduğu dikkat çekmektedir.

Diyalog 4. Birinci Uygulama 3.Derste Öğrencilerin Kullandığı Gerekçelendirme Daveti İçeren Diyalojik Konuşma Örneği

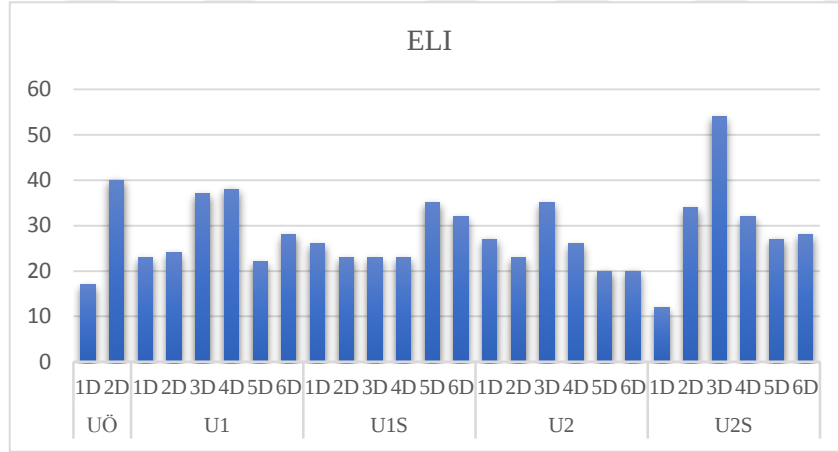
İE (Sağlıklı Besinler İle İlgili Merak Edilenler Tartışması)	59	Ö: Genel itibarıyla çocuklar sağlıklı ve sağlıklı besinlerle ilgili sizler neyi merak ediyorsunuz. Haydi bakalım bana söyleyin, evet Azra neyi merak ediyorsun?	ELI
	60	Azra: öğretmenim ben sebze meyve neden yemeliyiz onu merak ediyorum.	REI
	61	Ö: Yazıyorum Azra dedi ki neden sebze-meyve yemeliyiz başka evet Açelya sen	EL- ELI-OI
	62	Açelya: Neden abur cubur yemeliyiz?	REI

63	Ö: Abur cubur yemeli miyiz?	ELI
64	Polat: Hayır yememeliyiz.	Q
65	Ö: Yememeli miyiz, sorularınız nedir?	OI
66	Açelya: Neden abur cubur yememeliyiz	REI
67	Ö: hıh şimdi oldu. Açelya da neden abur cubur yemeyelim diyor Açelya yazdım. Merak ettiğiniz hangi sorularınızı var bu konu ile ilgili Erva?	A-EL- ELI-OI
68	Erva: Öğretmenim neden sadece meyvelerin içerisinde protein var ve yemeklerin içerisinde protein var sağlıksız şeylerin içerisinde protein yok?	REI

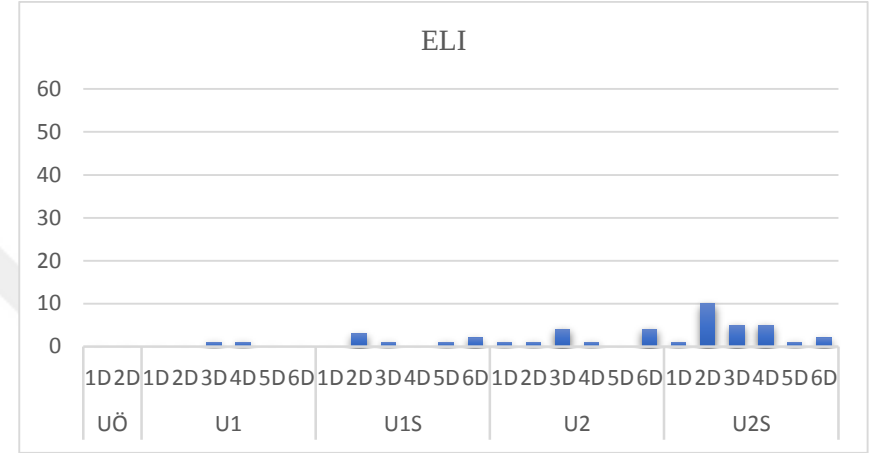
4.1.2.4 RE Kodunun Değerlendirilmesi

Şekil 12 incelendiğinde öğretmenin açıklama yaparken gerekçeler sunduğu konuşma biçimleri (RE kodu) zamanla artış göstermektedir. Öğretmen uygulama öncesi birinci derste ($f_{UÖ1D}=3$) az miktarda gerekçeler sunarak açıklama içeren konuşma biçimi kullanmasına karşılık bu konuşma biçimlerinde Birinci Uygulamanın ($f_{U11D}=19$) başlaması ile ciddi bir artış olmaktadır. Bu artışın uzun süreli olarak devam etmediği ama uygulama öncesindeki derslere göre de bir miktar artış ($f_{U2S6D}=5$) yine devam etmektedir.

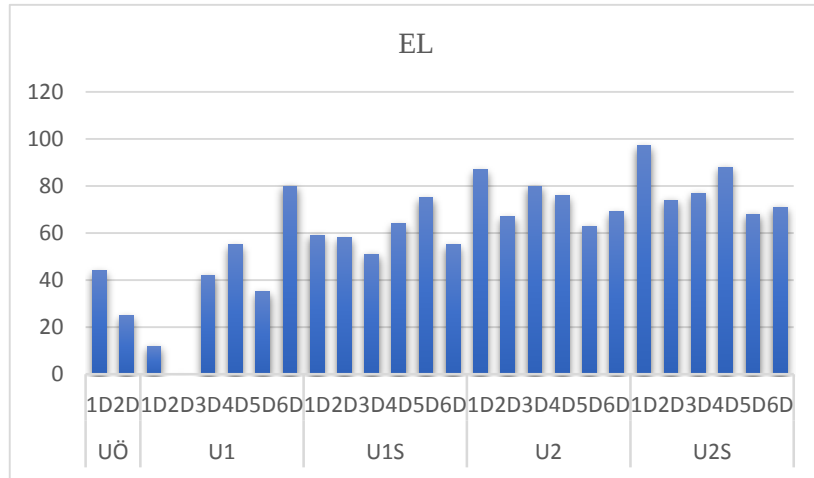
Şekil 14 incelendiğinde öğrenciler fikirlerini gerekçeler sunarak açıklama anlamı içeren konuşma biçimlerini (RE kodu) zamanla daha fazla kullanmaktadır. Uygulama öncesinde ($f_{UÖ1D}=14$) öğrenciler daha az gerekçeler sunarak açıklamalar yapmakta, birinci uygulamanın ($f_{U11D}=50$) başlaması ile fikirlerini daha çok detaylandırarak ifade etmektedirler. Birinci uygulama sonrasındaki derslerde ($f_{U1S4D}=20$) kullanılan konuşma biçimlerinde nispeten bir azalma görülse de İkinci Uygulama ($f_{U26D}=71$) ile öğrencilerin fikirlerini gerekçeler sunarak ifade ettikleri konuşma biçimlerinin sayısında ciddi bir artış bulunmaktadır.



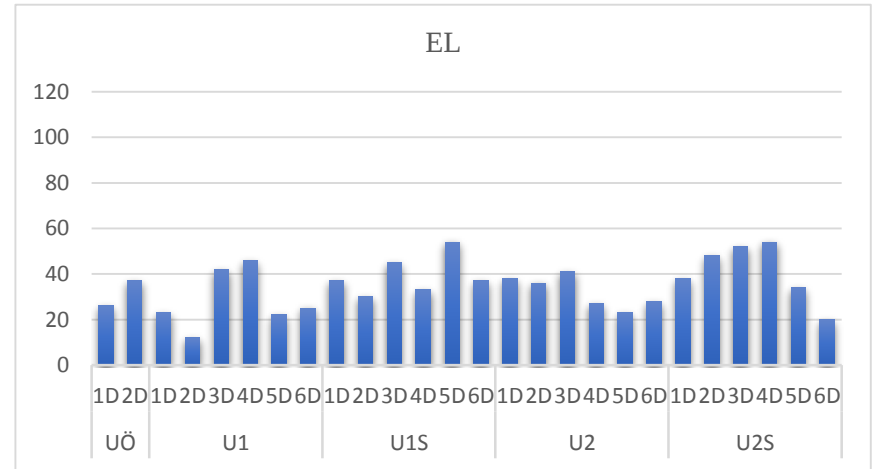
Şekil 7. Öğretmenin Kullandığı ELI Kod Sayısı



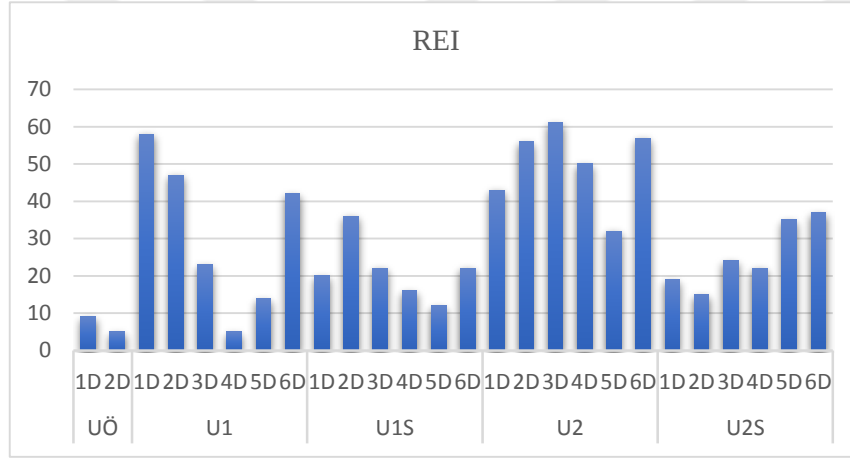
Şekil 9. Öğrencilerin Kullandığı ELI Kod Sayısı



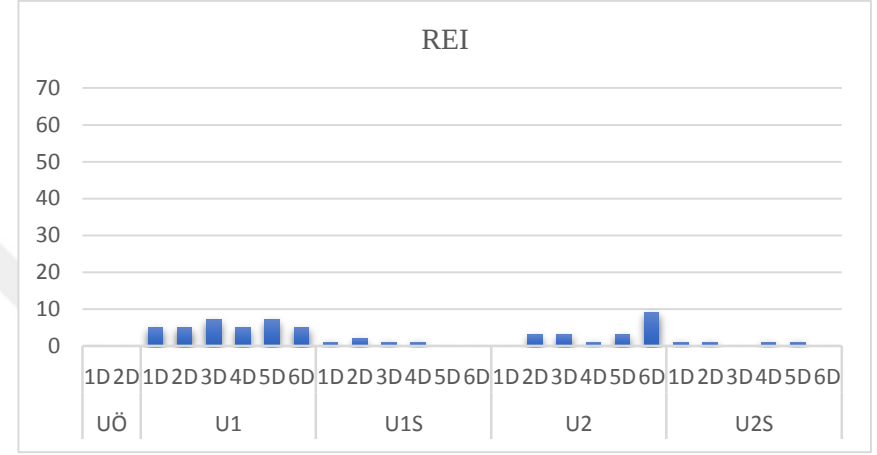
Şekil 8. Öğretmenin Kullandığı EL Kod Sayısı



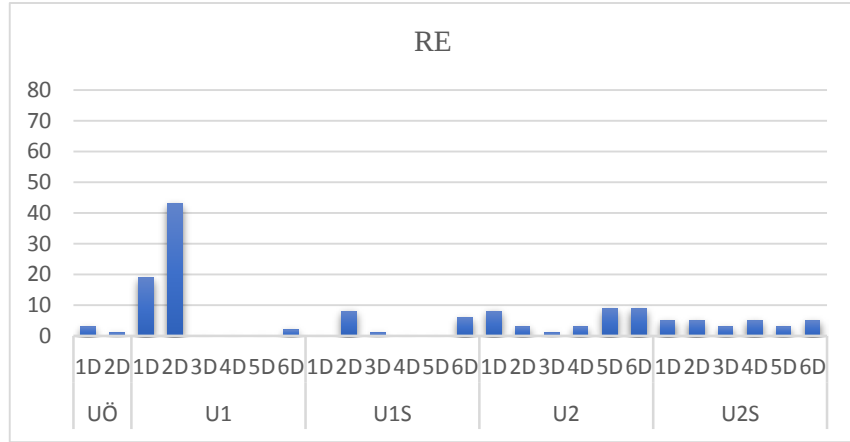
Şekil 10. Öğrencilerin Kullandığı EL Kod Sayısı



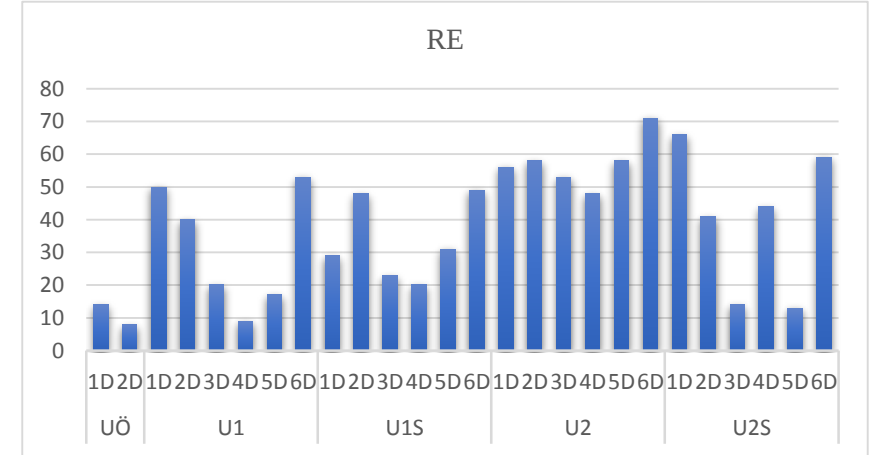
Şekil 11. Öğretmenin Kullandığı REI Kod Sayısı



Şekil 13. Öğrencilerin Kullandığı REI Kod Sayısı



Şekil 12. Öğretmenin Kullandığı RE Kod Sayısı



Şekil 14. Öğretmenin Kullandığı RE Kod Sayısı

4.1.2.5 CI Kodunun Değerlendirilmesi

Şekil 15 incelendiğinde öğretmenin uygulama öncesindeki 2 derste de iki ya da daha fazla katkıyı karşılaştırarak değerlendirme ve ders sonunda basit özetleme anlamı içeren konuşma biçimlerini (CI kodu) kullanmamaktadır. Birinci uygulamanın başlaması ($f_{U11D}=10$) ile “Düşün, Bul, Keşfet” rutininin özellikle “Keşfet” bölümünde öğretmenin öğrencilerin görüşlerini karşılaştırarak özet yaptığı konuşma biçimleri bulunmaktadır. Diyalog 5 incelendiğinde öğretmen öğrencilerin vücut temizliği konusundaki fikirlerini özetleyerek konunun önemli olduğunu belirtmektedir. Şekil 17 incelendiğinde öğrencilerin daha önceden değerlendirme gerektiren basit özetlemeler yapmadıkları görülürken, Birinci uygulamanın 3.dersinde ($f_{U13D}=3$) basit koordinasyon anlamı içeren ifadeleri kullanmaya başladıkları gözlemlenmektedir. Öğrenciler artık zaman zaman ($f_{U2S2D}=2$) basit özetleme yaptıkları konuşma biçimlerini kullanmaktadır.

Diyalog 5. Birinci Uygulamanın 1. Dersinde Öğretmenin Kullandığı Basit Koordinasyon Anlamı İçeren Diyalojik Konuşma Örneği

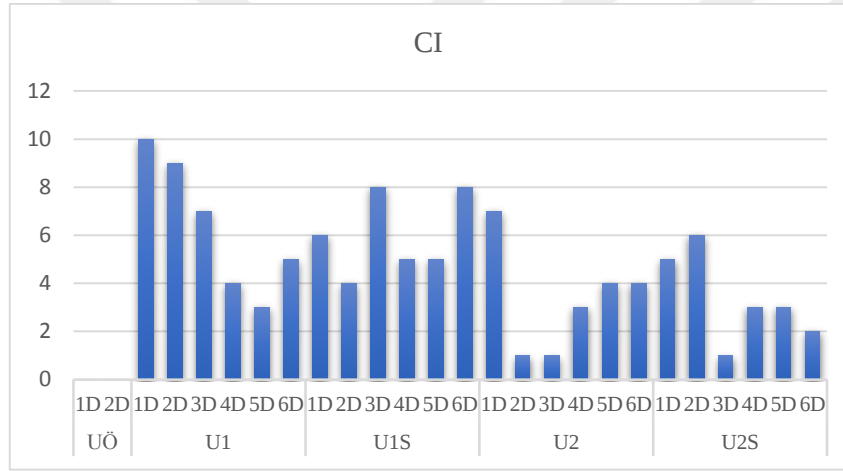
127	Ö: Bakın Polat buna ek olarak farklı bir şeyler söyledi. Doktora gittiğinde bileklerine çok dikkat etmiyormuş. Doktor ona demiş ki bileklerin senin çok hassas sanırım aşırı sabunlama herhalde aşırı sabunlu arsanız cildiniz tahriş olup zarar görebilir demiş. Bu da güzel. Peki çocuklar yüzümüz, elimiz, dişimiz, saçlarımız bunları konuştuk. Evet çocuklar özetleyecek olursak vücut temizliğimiz çok önemli. Peki bir de bizim neyimiz var? (Öğretmen vücudunu göstererek) vücudumuz var. Vücudumuzu sizce nasıl temizliyoruz? Siz vücudunuzu nasıl temizliyorsunuz? Bu konuda kim konuşmak ister? Hüseyin Eymen.	CI	REI	OI
-----	---	----	-----	----

4.1.2.6 RC Kodunun Değerlendirilmesi

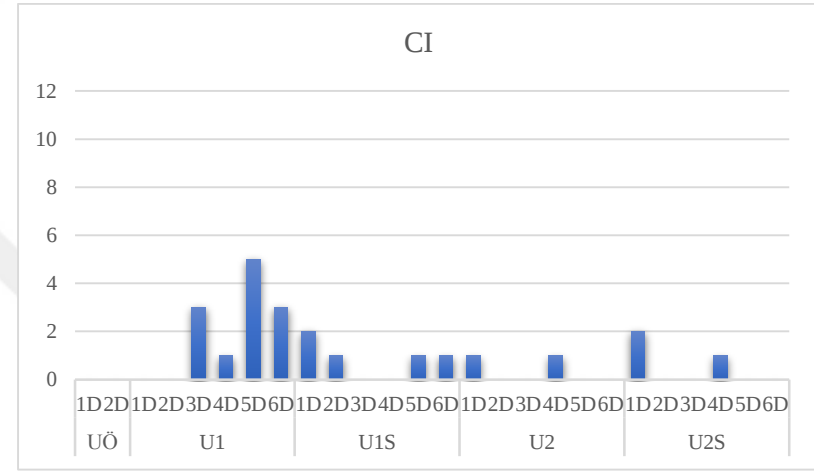
Şekil 16 incelendiğinde öğretmenin uygulama öncesindeki 2 derste de iki ya da daha fazla düşünceyi karşılaştırarak gerekçeli fikrini beyan ettiği anlamı içeren konuşma biçimlerini (RC kodu) kullanmamaktadır. Birinci uygulamanın ($f_{U11D}=4$) başlaması ile bu konuşma biçiminin kullanımında ciddi bir artış görülmekle birlikte zaman zaman ($f_{U22D}=2$) bu artış devam etmektedir. Şekil 18 incelendiğinde öğrencilerin

düşüncelerini karşılaştırarak gerekçeli fikirler sunduğu konuşma biçimleri de tıpkı öğretmenin kullanma biçiminde olduğu gibi birinci uygulama ($f_{U11D}=3$) ile başlamaktadır. Bu artışın zaman zaman devam ettiği görülmekle birlikte birinci uygulama sonrasındaki 6.derste ($f_{U1S6D}=4$) en yüksek seviyeye ulaşmaktadır.

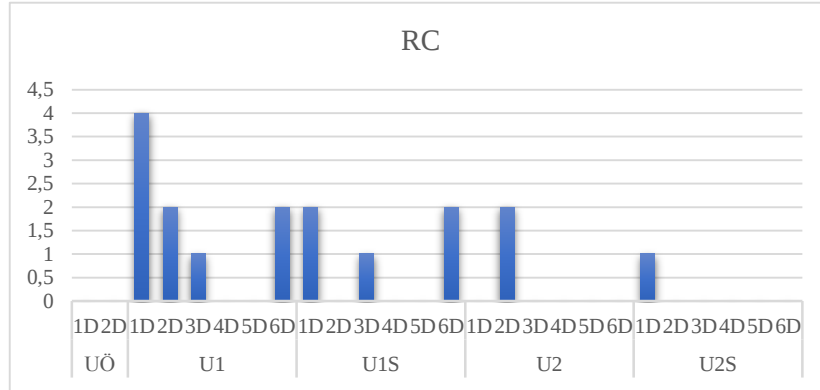




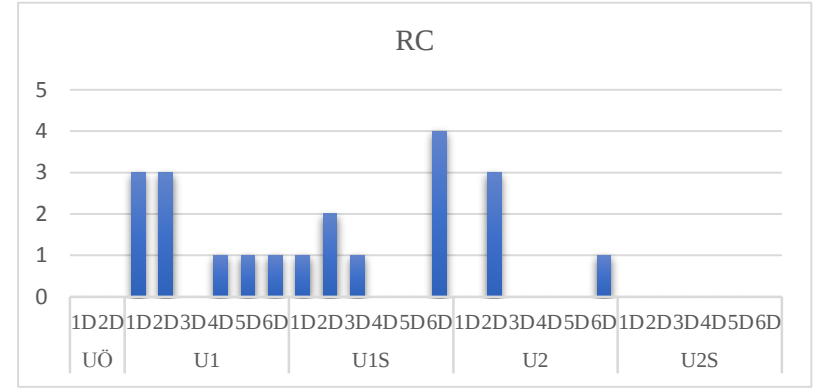
Şekil 15. Öğretmenin Kullandığı CI Kod Sayısı



Şekil 17. Öğrencilerin Kullandığı CI Kod Sayısı



Şekil 16. Öğretmenin Kullandığı RC Kod Sayısı



Şekil 18. Öğrencinin Kullandığı RC Kod Sayısı

4.1.2.7 SC Kodunun Değerlendirilmesi

Şekil 19 incelendiğinde öğretmen uygulama öncesindeki 2 derste de farklı fikirleri karşılaştırarak sentezleme anlamı içeren konuşma biçimlerini (SC kodu) kullanmamaktadır. Birinci uygulamanın ($f_{U11D}=9$) başlaması ile bu konuşma biçiminin kullanımında ciddi bir artış görülmekle birlikte zaman zaman ($f_{U2S6D}=4$) bu artış devam etmektedir. Şekil 20 incelendiğinde öğrencilerinde öğretmenin bu konuşma biçimini kullanımına benzer nitelikte bir artış bulunmaktadır. Öğrencilerin uygulama öncesindeki farklı fikirleri değerlendirme ve sentez yapma anlamı içeren konuşma biçimlerine rastlanmazken birinci uygulamanın ($f_{U11D}=1$) başlaması ile bir artış gözlemlenmektedir. Bu artışın zaman zaman devam etmekte, birinci uygulamanın ikinci dersinde ($f_{U12D}=4$) en yüksek seviyeye ulaşmaktadır.

4.1.2.8 Q Kodunun Değerlendirilmesi

Şekil 21 incelendiğinde öğretmen uygulama öncesi birinci derste ($f_{UÖ1D}=5$) az miktarda fikirlerin sorgulanması ya da reddedilmesi anlamı içeren konuşma biçimi (Q kodu) kullanmasına karşılık bu konuşma biçimlerinde özellikle Birinci Uygulama sonrasındaki derslerde ($f_{U1S5D}=8$) ciddi bir artış bulunmaktadır. Bu artışın uzun süreli olarak devam etmediği ama uygulama öncesindeki derslere göre de bir miktar artış ($f_{U2S5D}=7$) yine devam etmektedir. Şekil 22 incelendiğinde öğrencilerin uygulama öncesinde ($f_{UÖ1D}=9$) fikirlerin sorgulanması ya da reddedilmesi anlamı içeren konuşma biçimleri kullanmaktadır. Birinci uygulamanın ($f_{U11D}=16$) başlaması ile ciddi bir artış olmaktadır. Bu artışın zaman zaman ($f_{U2S4D}=11$) devam etmektedir.

Öğrencilerin fikirlerin sorgulanması ya da reddedilmesi anlamı içeren konuşma biçiminde (Q kodu) niteliksel olarak da farklılık bulunmaktadır. Diyalog 6'da uygulama öncesindeki derslerde öğretmen öğrencilere konu hakkında fikirlerinin sorduğunda öğrencilerin katılmadığını belirten kısa cevaplı “hayır” ifadesini kullandığı ve öğretmenin bunun üzerine yeniden detaylandırma daveti yaptığı gözlemlenmektedir.

Diyalog 6. Uygulama Öncesi Birinci Derste Öğrencilerin Sorgulama Anlamı İçeren Konuşma Biçimi Örneği

61	Ö: Değil mi iyileşebilmemiz için mesela vücudumuzda bir yer ağrıyor. Biz ne olduğunu bilmiyoruz. Sadece diyoruz ki doktora şuram ağrıyor, buram ağrıyor, midem bulanıyor falan diyoruz. Demek ki çocuklar sağlık kuruluşuna gitmek de bizim bir ihtiyacımız oluyor çünkü temel amacımız nedir? Sağlıklı olmak, başka. Siz hiç yeşil bir alanı olmayan temiz havası olmayan yerde yaşamak ister misiniz?	EL	ELI
62	Hira: Hayır	Q	
63	Ö: Nasıl bir yerde yaşamak istersiniz Hira?	ELI-OI	
64	Hira: Ağaçlı bir yerde.	EL	

Diyalog 7 incelendiğinde birinci uygulamanın birinci dersinde öğretmenin öğrencilerin konu hakkındaki sorularını araştırmak için nerelerden bilgi edileceklerini sorduğunda öğrenciler katılmadığı noktayı açıklarken öğretmenin detaylandırma yapmadan neden o fikre katılmadığını açıkladığı ve sorgulama yaptığı gözlemlenmektedir.

Diyalog 7. Birinci Uygulama 1.Derste Öğrencilerin Sorgulama Anlamı İçeren Konuşma Biçimi Örneği

194	Polat: İnternete bakarım.	EL		
195	Ö: Polat'a katılıyor musun Erva?	ELI		
196	Erva: Hayır. Öğretmenim bence internetten annemizden izin alıp da bakabiliriz. Mansur a da katılıyorum. Bir de cildimize eğer hiç bakım yapmazsak olacağı görürüz.	Q	A	RE

4.1.2.9 RB Kodunun Değerlendirilmesi

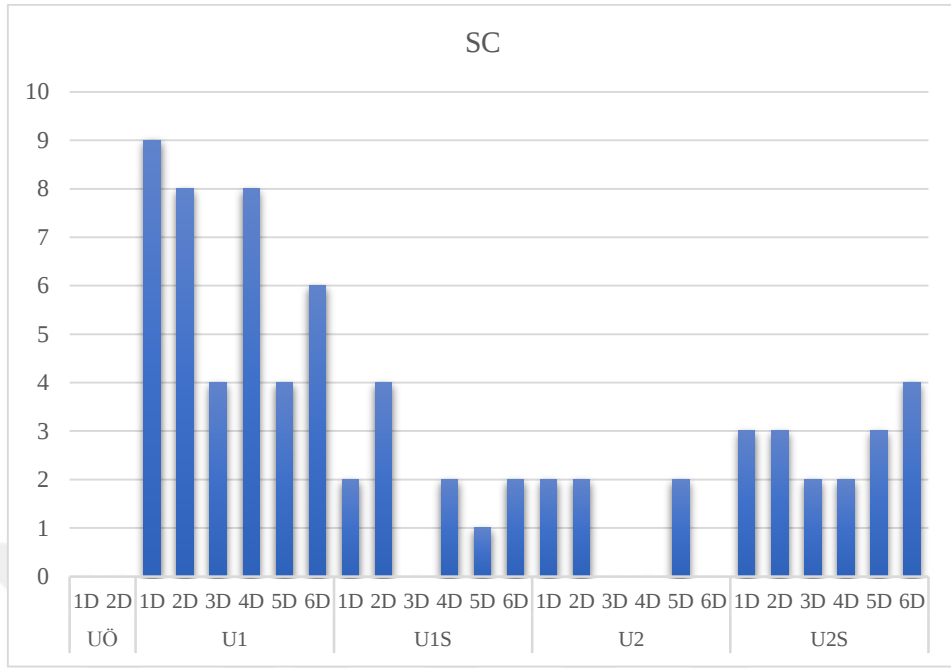
Şekil 23 incelendiğinde öğretmen uygulama öncesindeki 2 derste de önceki bilgilere, deneyimlere atıfta bulunma anlamı içeren konuşma biçimlerini (RB kodu) kullanmamaktadır. Öğretmenin birinci uygulamanın İkinci Dersinde ($f_{U12D}=1$) bu

konuşma biçiminin kullanmaya başladığı görülmekle birlikte zaman zaman ($f_{U2S6D}=4$) bu artışın devam ettiği ve ikinci uygulama sonrasındaki birinci derste ($f_{U2S1D}=12$) en yüksek seviyeye çıkmaktadır. Şekil 25 incelendiğinde öğrencilerin önceki bilgilerine atıfta bulunma ve konu ile ilgili yaşadıkları deneyimleri aktarması anlamı içeren konuşma biçimlerini zamanla ($f_{UÖ1D}=1$) çok daha fazla kullanmaya başladıkları görülmektedir ($f_{U2S6D}=35$)

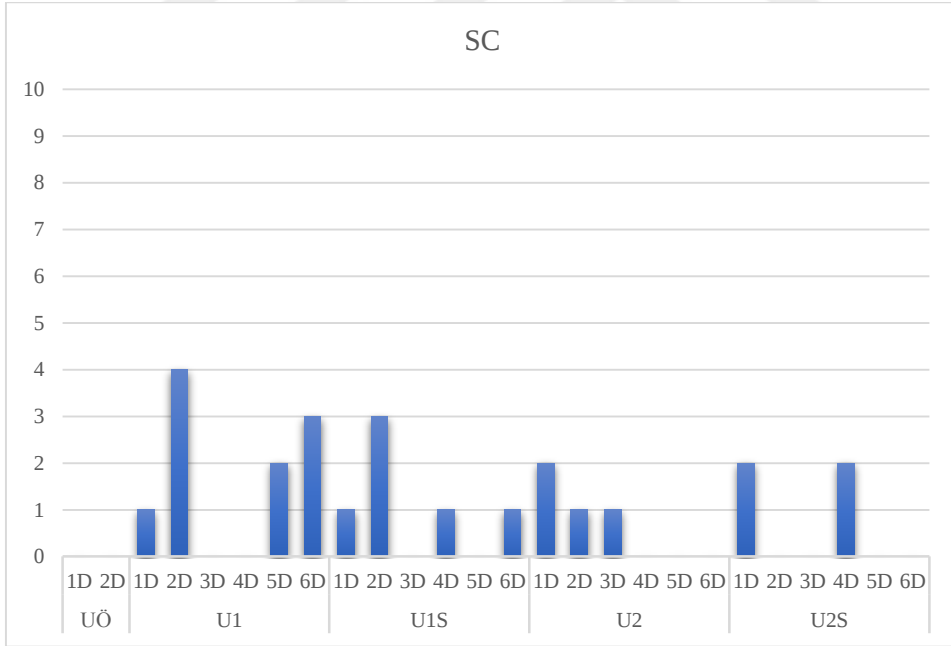
Öğrencilerin önceki bilgilerine atıfta bulunma ve konu ile ilgili yaşadıkları deneyimleri aktarması anlamı içeren konuşma biçimlerinde (RB kodu) niteliksel olarak da farklılık bulunmaktadır. Diyalog 8 incelendiğinde öğrencinin yaşadığı deneyimi anlatırken uzun cümleler kurduğu dikkat çekmektedir.

Diyalog 8. İkinci Uygulama Sonrasında 3.Derste Öğrencinin Önceki Konulara Atıfta
Bulunma Anlamı İçeren Konuşma Biçimi Örneği

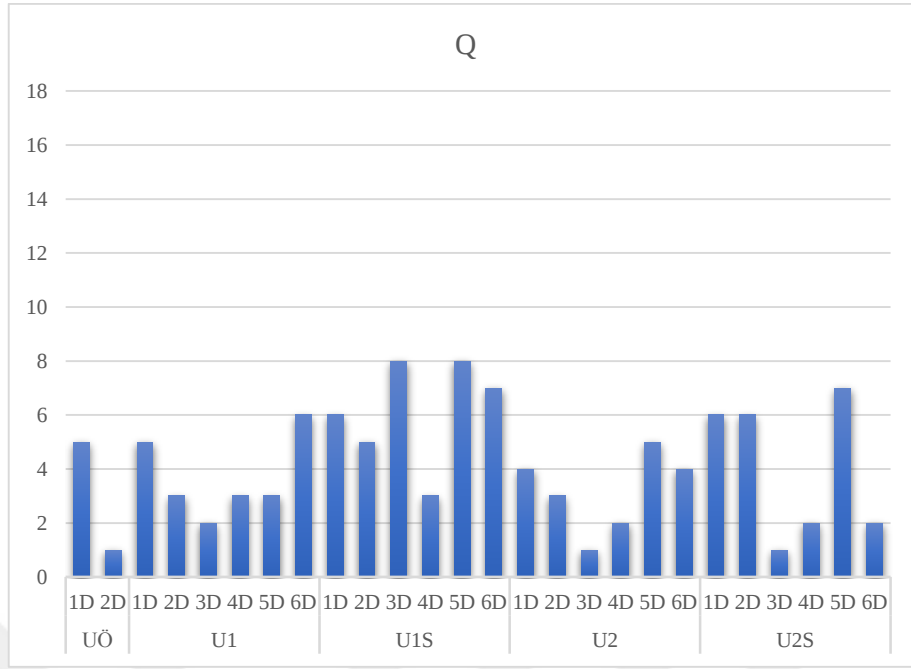
86	Öğretmen: Ailemizin içinde yani anne baba beraber yaşadığımız evden bahsediyorum evimizin içerisinde. Belki dedelerimiz var. Ninelerimiz var onlarla neler yapmaktan hoşlanıyorsunuz? Herkes söyleyebilir. Evet Erva.	EL-ELI-OI
87	Erva: Öğretmenim ben babamla Uno oynamayı çok seviyorum. Ablam, babam, ben Uno oynamayı çok seviyoruz. Annemle oyun oynuyoruz, babam da bazen evcilik oynuyoruz evde babamla ebelemece oynuyoruz bahçeye çıkıp yerden yüksek oynuyoruz.	RB



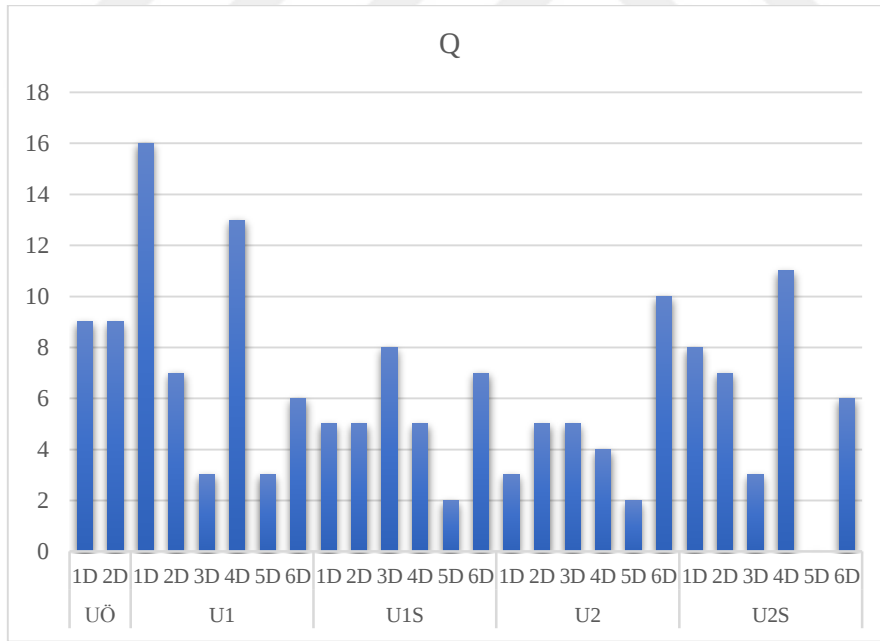
Şekil 19. Öğretmenin Kullandığı SC Kod Sayısı



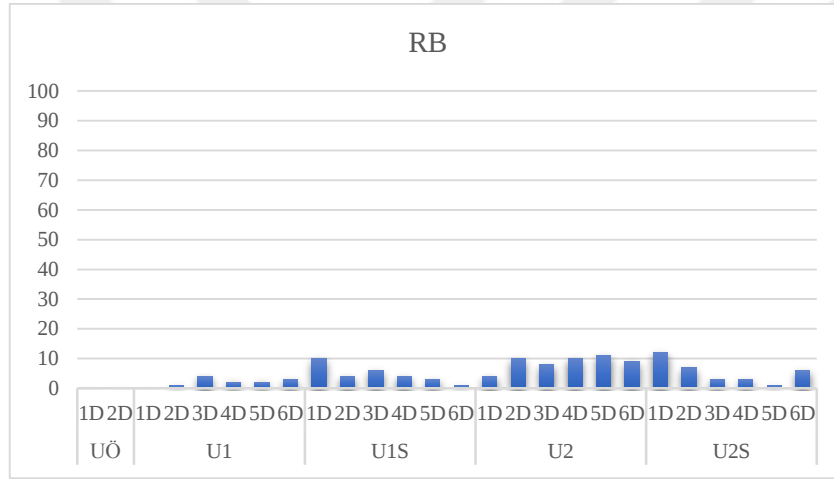
Şekil 20. Öğrencilerin Kullandığı SC Kod Sayısı



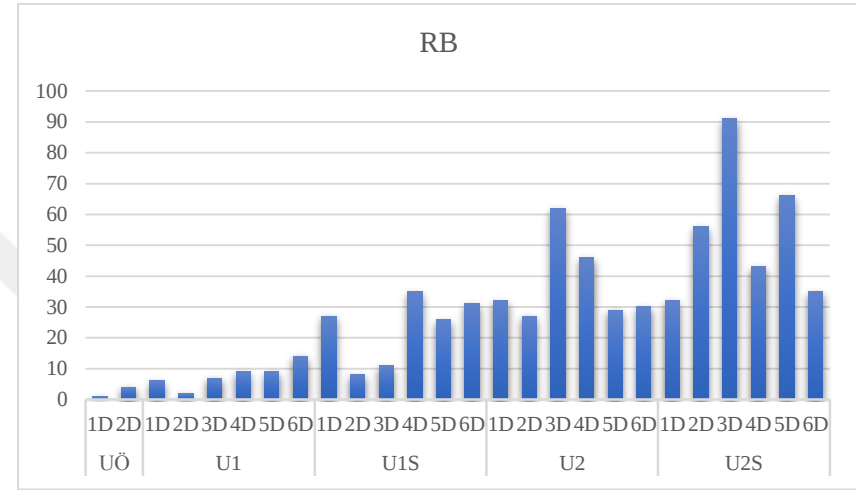
Şekil 21. Öğretmenin Kullandığı Q Kod Sayısı



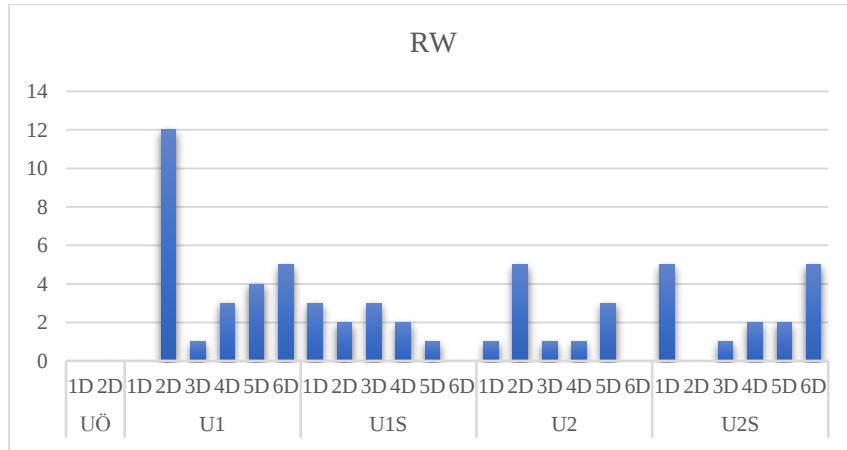
Şekil 22. Öğrencilerin Kullandığı Q Kod Sayısı



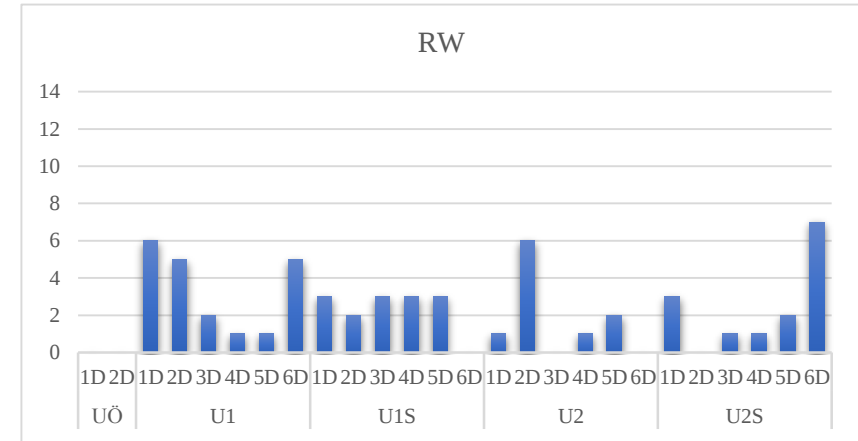
Şekil 23. Öğretmenin Kullandığı RB Kod Sayısı



Şekil 25. Öğrencilerin Kullandığı RB Kod Sayısı



Şekil 24. Öğretmenin Kullandığı RW Kod Sayısı



Şekil 26. Öğrencileri Kullandığı RW Kod Sayısı

4.1.2.10 RW Kodunun Değerlendirilmesi

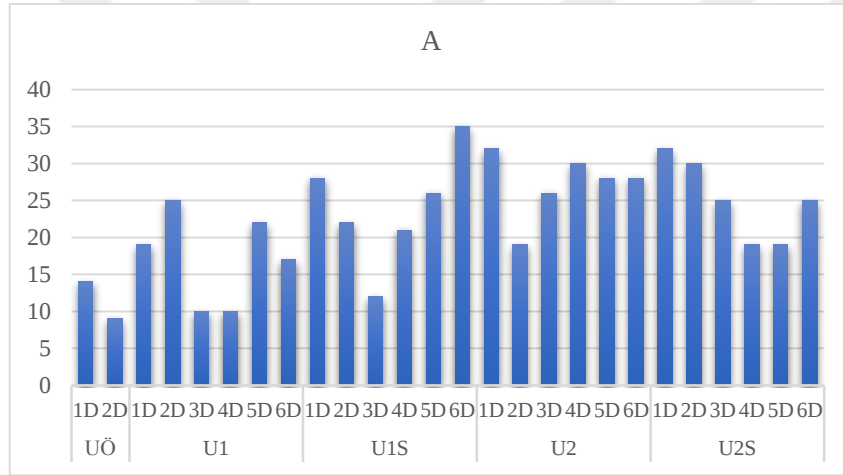
Şekil 24 incelendiğinde öğretmen uygulama öncesindeki 2 derste de ön bilgileri ya da deneyimleri kullanarak daha geniş bağlamlara ulaşma anlamı taşıyan konuşma biçimlerini (RW kodu) kullanmamaktadır. Öğretmenin birinci uygulamanın İkinci Dersinde ($f_{U12D}=12$) bu konuşma biçimini en yüksek seviyede kullandığı görülmekle birlikte zaman zaman ($f_{U2S6D}=5$) bu artış devam etmektedir. Şekil 26 incelendiğinde öğrencilerin ön bilgileri ya da deneyimleri kullanarak daha geniş bağlamlara ulaşma anlamı taşıyan konuşma biçimlerini kullanım oranının öğretmen kullandığına benzer nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin de uygulama öncesinde bu konuşma biçimini kullanmadığı birinci uygulamanın ($f_{U11D}=6$) başlamasıyla birlikte ciddi bir artış bulunmaktadır. Bu artış zaman zaman devam ederek ikinci uygulamanın son dersinde ($f_{U2S6D}=7$) en yüksek seviyeye çıkmaktadır.

4.1.2.11 A Kodunun Değerlendirilmesi

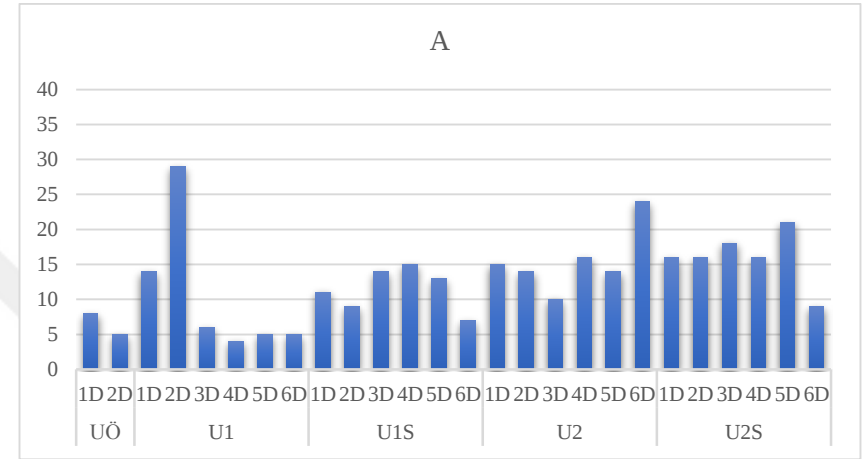
Şekil 27 incelendiğinde öğretmenin bir fikrin ya da beyanın açık kabulü anlamı içeren konuşma biçimlerini (A kodu) uygulama öncesindeki derslerde ($f_{UÖ1D}=14$) kullandığı gözlemlenmektedir. Birinci uygulamanın ($f_{U11D}=19$) başlamasıyla bir artış olduğu görülmekle birlikte, bu artışın zamanla devam etmektedir ($f_{U2S6D}=25$). Şekil 29 incelendiğinde öğrenciler de uygulama öncesindeki derslerde ($f_{UÖ1D}=14$) bir fikrin ya da beyanın açık kabulü anlamı içeren konuşma biçimini kullanmaktadır. Zamanla ($f_{U26D}=24$) bu konuşma biçiminin kullanım sayısında bir artış olduğu dikkat çekmektedir.

4.1.2.12 OI Kodunun Değerlendirilmesi

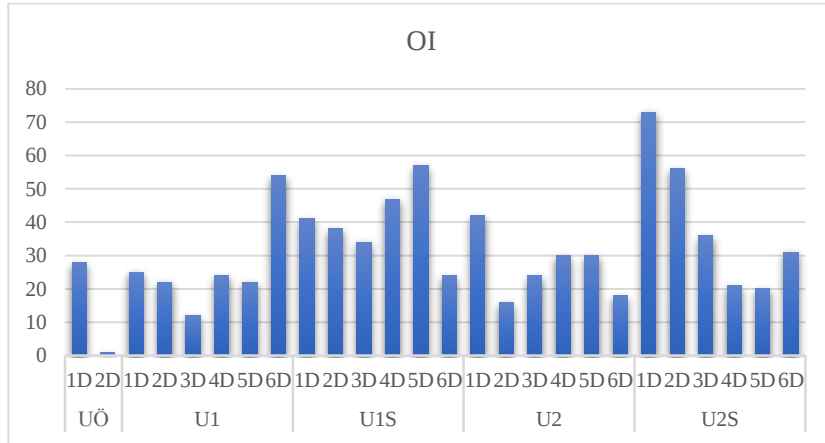
Şekil 28 incelendiğinde öğretmenin sözlü katkı davetleri anlamı içeren konuşma biçiminin (OI kodu) uygulama öncesinde ($f_{UÖ1D}=28$) kullanmaktadır. Birinci uygulamanın ($f_{U11D}=25$) başlamasıyla birlikte bu konuşma biçiminde bir azalış görülse de zamanla ($f_{U2S1D}=73$) bu konuşma biçiminin kullanım oranında bir artış olmaktadır. Şekil 30 incelendiğinde öğrenciler uygulama öncesinde ($f_{UÖ1D}=3$) sözlü katkı daveti içeren konuşma biçimlerini az da olsa kullanmaktadır. Zamanla ($f_{U1S1D}=5$) bu konuşma biçiminin kullanım sayısında az miktarda artış gözlenmektedir. İkinci uygulamanın birinci dersinde ($f_{U2S1D}=12$) bu konuşma biçiminin kullanım sayısının en yüksek seviyede olduğu ve sonrasında bir düşüş yaşandığı gözlemlenmektedir.



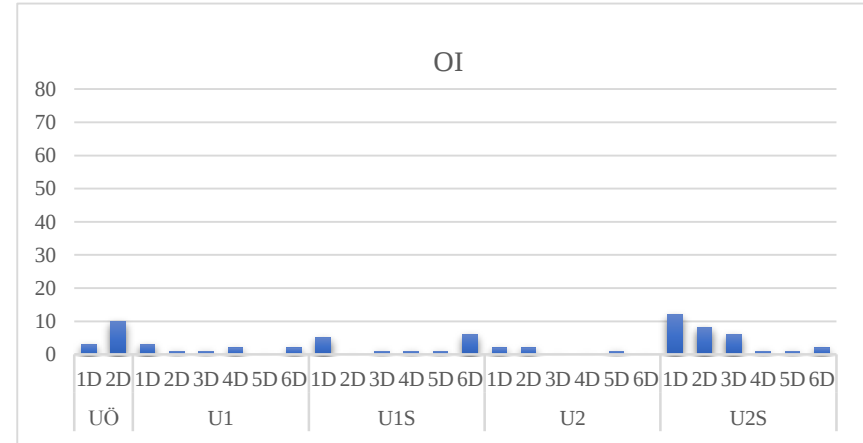
Şekil 27. Öğretmenin Kullandığı A Kod Sayısı



Şekil 29. Öğrencilerin Kullandığı A Kod Sayısı



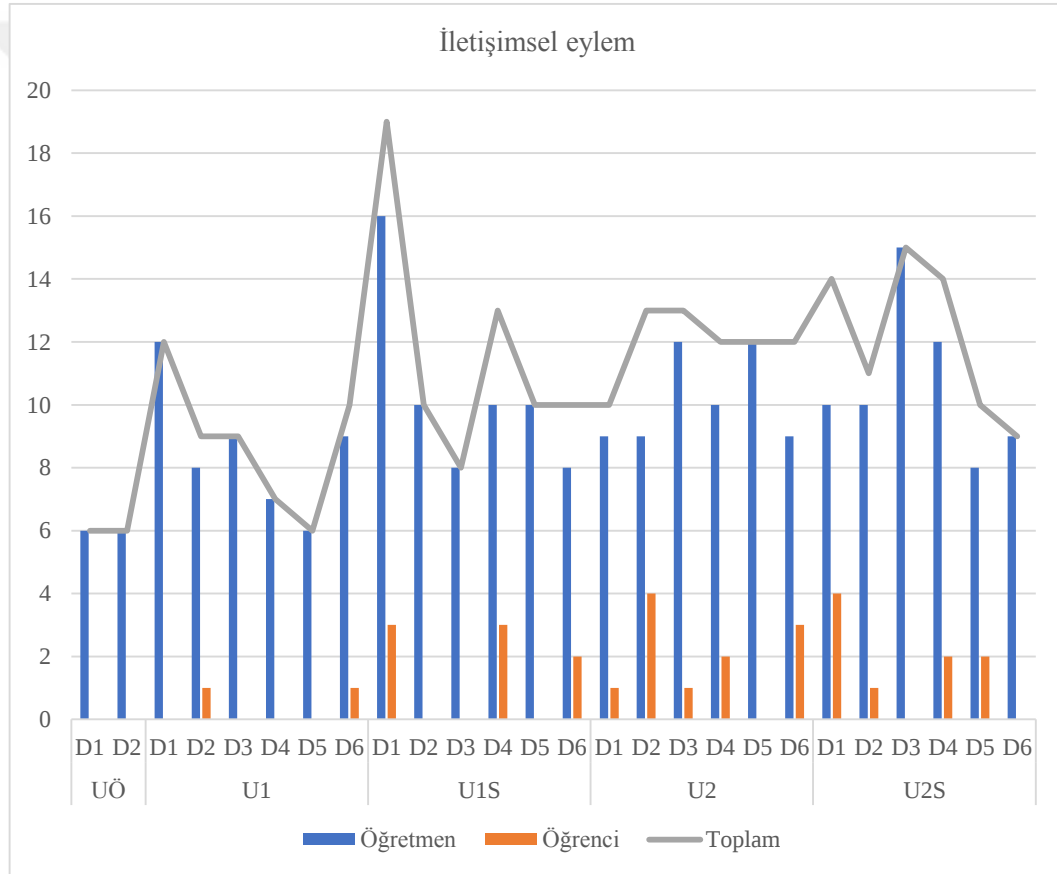
Şekil 28. Öğretmenin Kullandığı OI Kod Sayısı



Şekil 30. Öğrencilerin Kullandığı OI Kod Sayısı

4.2 Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Şekil 31 incelendiğinde öğretmen ve öğrenciler zamanla daha fazla iletişimsel eylem başlatmaktadır. Uygulama öncesi dönemde sadece öğretmenin iletişimsel eylem başlattığı görülmekte iken Birinci Uygulamanın İkinci Dersinde öğrencilerin de artık iletişimsel eylemleri başlatmaktadır. Özellikle İkinci Uygulamanın 5. Dersi hariç öğrencilerin her derste iletişimsel eylem başlattıkları dikkat çekmektedir. İkinci Uygulama sonrasındaki Birinci Derste öğrencilerin başlattığı iletişimsel eylem sayısının en yüksek seviyeye çıkmaktadır.



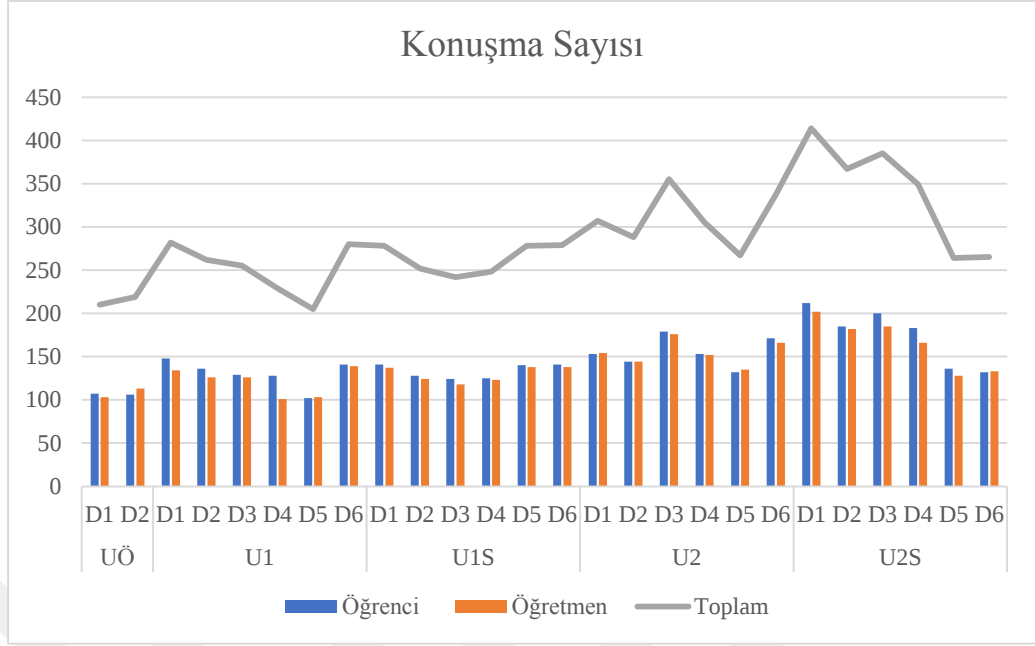
Şekil 31. Öğretmen ve Öğrencilerin Kullandığı İletişimsel Eylem Sayıları

Diyalog 9 incelendiğinde kış uykusuna hangi hayvanların yattığı ve neden kışın uydukları konusunda sınıfta bir tartışma yaşandığı gözlemlenmektedir. 166.sıradaki öğrencinin konu ile ilgili önceden okuduğu bir hikâye kitabından bahsetmesi ile sınıfta yeni bir tartışma ortamı başlamıştır.

Diyalog 9. Öğrencilerin Başlattığı İletişimsel Eylem Örneği

	164	Çağla: Öğretmenim kışın da ayılar da kendi mağaralarında uyuyorlar hiç çıkmıyorlar kış boyu.	EL
	165	Öğretmen: Evet onlar da uyuyorlar.	EL
İE (Kış ile ilgili kitap tartışması)	166	Erva: Öğretmenim kırmızı elma diye buna benzer bir hikâye kitabı var bizim evde.	RW
	167	Öğretmen: Evet Erva kırmızı elma diye bir kitap vardı demişti. Ben o kitabı size okumuştum hatırlıyor musunuz?	EL-RB
	168	Çocuklar: Evet.	A
	169	Öğretmen: Kış olmuştu ağaçta bir tane elma kalmıştı.	RB
	170	Çocuklar: Evet.	A
	171	Öğretmen: Feridun Oral'ın kitabı. Evet Selim ne söyleyeceksin?	RW-ELI

Düşünme Rutinleri kullanılarak yapılan müdahale çalışması neticesinde sınıf ikliminin de değiştiği gözlemlenmektedir. Şekil 32 incelendiğinde öğretmen ve öğrencilerin zamanla konuşma sayılarında artış olmaktadır. Uygulama öncesindeki derslerde ($f_{UÖ1D}=210$) toplam konuşma sayısı nispeten daha az iken zamanla ($f_{U23D}=355$) toplam konuşma sayısının çok arttığı ve ikinci uygulama sonrasındaki birinci derste ($f_{U2S1D}=414$) en yüksek seviyeye ulaşmaktadır. Bu durumda toplam konuşma sayısının %97 arttığı tespit edilmiştir.



Şekil 32. Öğretmen ve Öğrencilerin Kullandığı Konuşma Sayıları

Sınıfta zamanla daha diyalojik bir ortam oluştuğu gözlemlenmektedir. Diyalog 10 incelendiğinde uygulama öncesinde öğrencilerin daha kısa yanıtlı cevaplar verdiği görülmektedir.

Diyalog 10. Uygulama Öncesi 2.Derste Geçen Diyalojik Konuşma Örneği

İE (hastalanırsak ilk ne yaparsınız)	53	Ö: Tabii ki izin alarak konuşuyoruz sonrasında okula geliyorsunuz, okulda her seferinde söylüyorum size değil mi? İşte resim defteriniz olacak, makasın olacak defteriniz olacak. Bunlar sizin ihtiyacınız sizin yavrucuğum. Bunlar olmadan okula gelinmez diyorum değil mi size? Çünkü eksik olunca ödev yapamıyorsunuz yazı yazamıyorsunuz dolayısı ile ne oluyor eğitim malzemeleri de sizin ihtiyacınız olmazsa olmaz devam ediyoruz hastalanıyoruz değil mi ilk ne yapıyoruz?	EL	ELI
	54	Hakkı: ilaç alıyoruz	EL	
	55	Ö: ilacı bize kim veriyor	ELI	
	56	Ahmet: doktor:	EL	
	57	Ö: Doktorlar olmazsa bizim hastalığımıza kim tanı koyabilir?	REI	
	58	Azra: hiç kimse	RE	

59	Ö: O zaman doktorları ihtiyacımız var mı bizim?	ELI
60	Aleda: var	A
61	Ö: değil mi iyileşebilmemiz için mesela vücudumuzda bir yer ağrıyor. Biz ne olduğunu bilmiyoruz. Sadece diyoruz ki doktora şuram ağrıyor buram ağrıyor midem bulanıyor falan diyoruz. Demek ki çocuklar sağlık kuruluşuna gitmek de bizim bir ihtiyacımız oluyor çünkü temel amacımız nedir? Sağlıklı olmak, başka. Siz hiç yeşil bir alanı olmayan temiz havası olmayan yerde yaşamak ister misiniz?	EL ELI
62	Sınıf: Hayır	Q

Birinci uygulamanın başlamasıyla birlikte öğrencilerin zamanla daha uzun cümleler kurduğu ve fikrinin detaylandırılması istenmediği halde öğrencilerin düşüncelerini açıklarken gerekçeleri ile söyledikleri görülmektedir. Diyalog 11’de incelendiğinde öğrenciler bir arkadaşının fikrini eleştirirken açık bir biçimde bu düşüncesini dile getirdiği ve neden katılmadığını da gerekçeli açıklamalar yaparak ifade etmektedir. Öğrencilerin arkadaşlarına katıldığı ya da katılmadığı noktaları da açıkladığı gözlemlenmektedir.

Diyalog 11. Birinci Uygulama 2.Derste Geçen Diyalojik Konuşma Örneği

5	Ö: çok güzel Polat da bizim için gerekli olan teknolojik araçları sadece ihtiyacımız olduğu zaman kullanalım eğer şarjı falan biterse Çok acil bir şey olursa kullanamayız diyor. Çok güzel bir yorum peki bugün başka neler öğreneceğiz Esma yüksek sesle.	A-EL-ELI-OI
6	Esma: öğretmenim ben Polat’a katılıyorum	EL
7	Ö: Neden Polat'a katılıyorsun?	REI
8	Esma: Çünkü tabletle falan ders yapamayız	RE
9	Ö: tabletle falan ders yapamayız ihtiyacımız uygun kullanmalıyız diyorsun yani sen de evet Hüseyin Eymen.	EL-OI

10	Hüseyin Eymen: ben de Polat'a katılıyorum Şarjımız biterse telefonumuzu kullanamayız	EL
11	Ö: Hüseyin Eymen ve Polat'a katılıyormuş Şarjımız biterse telefonumuzu kullanamayız diyor Yusuf Eymen.	CI-EL-OI
12	Yusuf: Öğretmenim ben De Polat'a katılıyorum. Şarjımız biterse dersimizi yapamayız eba'ya da giremeyiz	EL
13	Ö: Hmm eba'ya da giremeyiz çok güzel eba bizim için önemli değil mi salgın süresince derslerimizi Eba'dan yaptık oradan eğitimler aldık Evet Emir sen ne düşünüyorsun	EL-A-RB-ELI
14	Emir: Öğretmenim ben de katılıyorum	EL
15	Ö: neden Polat'ın fikrine katılıyorsun	REI
16	Emir: şarj biterse eba'ya da giremeyiz hiçbir şey yapamayız Şarjımız biterse önemli bir şey olursa da hiçbir şey yapamayız	RE-CI
17	Ö: Hiçbir şey yapamayız çok güzel Aleda Senin fikrin nedir kızım?	EL-A-ELI
18	Aleda: Birde derslerimize bakamayız kitaplarımızı açık ödev yaparken yanlış sayfayı yapabiliriz	EL
19	Ö: Hmm dikkatimiz dağları demek istiyorsun değil mi al Eda çok güzel Evet Erva	EL-A-OI
20	Erva: Öğretmenim aslında ben Aleda'nın dediği gibi bir şey diyecektim ama yani Hepimiz önemli bir şey olduğunda telefona bakmalıyız diyor önemli bir şey olursa telefona da bakmamıza gerek yok kitaplardan da bakabiliriz telefonda Bakmak zorunda değiliz yani. Yani telefonlarda zamanlı vakit geçirmeliyiz.	EL-Q-RC

Öğrencilerin uygulama öncesinde iletişimsel eylem başlattıklarına rastlanmazken, birinci uygulamanın ikinci dersinde artık öğrencilerin de iletişimsel eylem başlatmakta ve bu artış zamanla daha fazla olmaktadır. Şekil 31’de bahsedildiği üzere öğretmen ve öğrencilerin zamanla başlattıkları iletişimsel eylem sayısı artmaktadır. Bu durum zamanla aktif öğrenci katılımının daha fazla olduğunu göstermektedir. Diyalog 12’de

öğrencilerin birinci uygulama sonrasında başlattıkları iletişimsel eyleme bir örnek sunulmaktadır. Bu örnekte ders sonunda öğretmen derste öğrenilenler hakkında öğrencilere soru sormakta ve genel bir değerlendirme yapmakta iken 234. sıradaki bir öğrenci önceden sınıfta uygulanan derse puan verme konusunu hatırlatarak yeni bir iletişimsel eylem başlatmaktadır. Bununla birlikte ders sonuna doğru öğrenciler dersi eğlenceli bulduklarını ve çok yüksek puan verdiklerini söylemişlerdir.

Diyalog 12. Birinci Uygulama Sonrasında 4.Derste Geçen Diyalojik Konuşma Örneği

	223	Öğretmen: Evet onu öğrendin. Yani gereksiz yere meşgul etmeyeceğimizi öğrendik. Evet Miraç ne öğrendim yavrum.?	EL-ELI
	224	Miraç: İtfaiyeyi öğrendim.	EL
	225	Öğretmen: İtfaiyenin nesini öğrendin?	ELI
	226	Miraç: Yangınları korumayı öğrendim.	EL
	227	Öğretmen: Yangınları söndürdüğünü öğrendin itfaiyenin.	EL
	228	Esmâ: Polat'ın fikrine katılıyorum.	A
	229	Öğretmen: Hangi fikriydi?	ELI
	230	Esmâ: Açelya dediği fikri.	EL
	231	Öğretmen: Yani gereksiz yere ambulansı meşgul etmemeliyiz onu öğrendim diyor. Evet Elif.	EL-OI
	232	Elif: Ben de Polat'a katılıyorum.	A
	233	Öğretmen: Sende Polat'a katıldın. Polat görüşün çok rövanşta. Evet Selim.	EL-OI
İE (Dersin değerlendirilmesi)	234	Selim: Öğretmenim ben 10 üzerinden bir şey vermek istiyorum.	EL
	235	Öğretmen: 10 üzerinden kaç veriyorsun dersimize?	OI
	236	Selim: 7 çünkü ben zaten biliyordum.	RE
	237	Öğretmen: 10 üzerinden 7 çünkü zaten biliyordum diyor. Evet Aleda sen?	EL-OI
	238	Aleda: Öğretmenim ben de 10 üzerinden 100 veriyorum.	EL

239	Öğretmen: Neden?	REI
240	Aleda: Çünkü eğlenceliydi.	RE

Şekil 28 incelendiğinde özellikle ikinci uygulamanın 3. Dersinde öğretmen ve öğrencilerin konuşma sayılarında ciddi artış olmaktadır. Diyalog 13 incelendiğinde öğretmen “Çevredeki bitki ve hayvanları korumak için neler yapabiliriz?” sorusunu sormaktadır. Bu soruya birçok öğrenci yanıt vermekte ve konu ile ilgili yaşadığı bir anısını paylaşmaktadır.

Diyalog 13. İkinci Uygulama 3.Derste Geçen Diyalojik Konuşma Örneği

İE (hayvanları korumak için neler yapılmalı tartışması)	164	Öğretmen: Yaşıyor ama, tamam. Hakkı Uğur'un evinin orada da bir köpeğe otobüs çarpmış ama yaşıyormuş. Çocuklar peki sizce, biliyorsunuz doğada bir sürü bitki var canlı bitki ve hayvan var. Onların öneminden konuştuk. Peki sizler hayvanları ve bitkileri korumak için sizce neler yapabilirsiniz? Düşünün bakalım korumak için neler yapılır? Mansur.	EL-REI
	165	Mansur: Öğretmenim kedileri ve ormanları ağaçlara tarafları gazlı bir şey atmamalıyız.	RE
	166	Öğretmen: Gazlı?	EL
	167	Mansur: Yanar.	EL
	168	Öğretmen: Onları zehirleyecek bir şey atmayalım, ormanda yanar.	EL
	169	Mansur: Kediler köpeklerde hayvanlarda onlara bakalım, sokağı atmayalım istedikleri her şeyi yapalım.	EL
	170	Öğretmen: İstedikleri her şeyi yapalım. Neden her şeyi yapalım?	EL-REI
	171	Mansur: Çünkü dediğim gibi az önce onların da bir geleceği var.	RE

172	Öğretmen: Onların da bir geleceği var diyor. Evet Ayperi.	EL-OI
173	Ayperi: Hayvanları korumak için bence mama verebiliriz.	RE
174	Öğretmen: Neden mama verelim kızım?	REI
175	Ayperi: Mama vermezsek hayvanlar ölebilir.	RE
176	Öğretmen: Tamam. Evet Çağla ne yapabiliriz?	A-REI
177	Çağla: Öğretmenim ben Ayperi 'ye katılıyorum eğer hiç su, mama vermezsek ama hiç vermezsek onlar ölüp gitmiş olur.	A-RE
178	Öğretmen: Evet onlar ölürlər. Evet hakkı ne yapalım hayvanları ve bitkileri korumak için?	EL-REI
179	Hakkı Uğur: öğretmenim bizim bahçede sevmiştim ama tırmalamıştım.	RB
180	Öğretmen: Kedi sevdin seni cırmaladı da öyle mi?	ELI
181	Hakkı Uğur: Hayır tırmaladı.	Q
182	Öğretmen: Bazı kediler biraz nasıl diyeyim sinirli olabiliyorlar? Ama siz onu tavırlarından anlayabilirsiniz. Eğer böyle kihhğğğ (kedi taklidi) yapıyorsa böyle parmaklarını çıkarıyorsa böyle tırnaklarını, uzak durun ondan bazıları da çok uysal oluyor. Evet Elif.	EL
183	Elif: Öğretmenim ben çok üzücü bir şey söyleyeceğim.	RB
184	Öğretmen: Bir saniye dinleyelim Elif üzücü bir şey söylüyormuş. Evet kızım.	ELI
185	Elif: 2 tane söyleyeceğim.	EL
186	Öğretmen: Söyle bakalım.	EL
187	Elif: Bir gün biz gölette yürüyorduk babamla bir tane suyun içinde şey vardı ölü kedi.	RB

Öğrencilerin zamanla derse aktif katılımının yanı sıra üst düzey diyalojik konuşma biçimleri kullandıkları ve daha geniş bağlamlara atıfta bulundukları da

gözlemlenmektedir. Diyalog 14 incelendiğinde öğrenciler daha önceden sahip oldukları bilgiler ile öğrendikleri konunun analizini yaparak örneğin “Öğretmenin elektriğin neyden üretildiği sorusu” üzerine 40. Sıradaki öğrenci suyun güç verdiğini ve 45. Sıradaki öğrenci de sadece sudan üretilmediğini güneş panellerinden de elektrik üretildiğini söylemektedir.

Diyalog 14. İkinci Uygulama Sonrasında 6.Derste Geçen Diyalojik Konuşma Örneği

İE (Elektrik nasıl elde edilir)	38	Öğretmen: Bakın Selim de diyor ki eğer suyumuzu diyor mesela lavabonun suyunu açık bıraktık su her yere taşabilir. Evimizin her yeri ıslanabilir. Aynı zamanda elektriği de sabahtan akşama kadar açık bıraktığımızda elektriğimiz bitebilir diyor. Elektrik bitmez şöyle ama elektriğin neyden üretildiğini bilirsek aslında o kaynağın da tüketildiğini anlarız. Elektrik nelerden elde edilir daha sonra parça parça konuşacağız sizlerle.	EL
	39	Öğretmen: Evet Selim sudan elde ediliyor. İşte bakın elektrik de sudan elde edilir çocuklar.	RW-EL
	40	Selim: Su güç veriyor çünkü.	RE
	41	Öğretmen: Aferin oğlum, su güç veriyor dedi.	A-EL
	42	Erva: Öğretmenim tek sudan olmuyor.	Q-EL
	43	Selim: Güç verince de ışıklar açılıyor.	EL
	44	Öğretmen: Evet Erva sen ne diyeceksin?	ELI
	45	Erva: Tek sudan elektrik elde edilmiyor. Böyle bazen görüyoruz güneş panelleri var. Onlardan da elektrik üretiliyor.	Q-RE- RW
	46	Öğretmen: Evet Erva güneş panellerinden de elektrik elde ediliyor. Daha başka konularda da elektrik üretiliyor ama en büyük elektrik ihtiyacımızı biz barajlardan karşılarız. O konuya geleceğiz yine döneceğiz. Evet Açelya ne demek istiyorsun?	EL-REI

Yapılan analiz neticesinde zamanla daha demokratik, olumlu ve pozitif bir sınıf iklimi olduğu gözlemlenmektedir. Diyalog 15 incelendiğinde birinci uygulamanın ikinci dersinde öğrencilerin “Düşün, Bul, Keşfet” rutini ile ilgili yaptığı yorumlar görülmektedir. Duyuşsal açıdan bu değişim incelendiğinde öğrencilerin kullanılan rutinleri farklı ve eğlenceli bulduğu tespit edilmiştir. Öğrenmenin öğrencinin fikrine yansıtıcı düşünme yaparak “Sen bu bölümleri çok sevdin” ifadesini kullanmaktadır. Öğrencinin bu fikrine sınıf arkadaşlarının da katıldığı gözlemlenmektedir. Dolayısıyla sınıf kültüründeki değişim hem duyuşsal boyutu hem de öğrencilerin bilişsel boyutta derse aktif katılımını etkilemektedir.

Diyalog 15. Birinci Uygulamanın İkinci Dersinde Öğrencilerin Duyuşsal Boyutta Rutin ile İlgili Yorumları

2-İE (Düşün Bul Keşfet Tartış ması)	Düş ün Böl ümü	41	Ö: Hmm sağlıklı beslenmeye. Bugün sağlıklı beslenmeyi konuşacağız diyorsun. Çocuklar bugün hepinizin söyledikleri aslında doğru. HEPİNİZ konumuzla ilgili doğru olan şeyler söylediniz. Bugün ne öğreneceğiz? Bugünün vücudumuzun sağlığını korumamız için acaba bizlerin neler yapması gerekir? Siz söylediniz. Sağlıklı beslenmeliyiz dediniz. Değil mi arkadaşlar? Farklı etkinlikler yapabiliriz bu konuyla ilgili dediniz. Ve amacımız konuyla ilgili neler yapabileceğimizi öğreniyor olacağız. Şimdi arkadaşlar ben yine dünkü gibi tahtayı üçü ayıracağım. Burası düşün bölümü...	E L	S C
		42	Polat: Öğretmenim ben bu bölümleri çok sevdim		UC
		43	Ö: Sen bu bölümleri sevdin.		UC
		44	Yusuf: Ben de.		UC
		45	Ö: Neden çok sevdin acaba Polat?		REI
		46	Polat: öğretmenim, düşünmek, bulmak ve keşfetmek çok eğlenceli.		RE
		47	Emir: Evet.		A

48	Esmâ: Evet ben de katılıyorum.	A
49	Ö: Polat’a katılıyor musunuz?	Oİ
50	Sınıf: Evet	A
51	Selim: katılıyorum.	A
52	Emir: ben de	A
53	Ö: Tamam. Düşün. Bul ve...	A
54	Aleda: keşfet	UC

Diyalog 15 incelendiğinde Birinci Uygulamanın İkinci Dersinde gerçekleşen bu konuşma bölümünde bir öğrenci bu rutinleri çok sevdiğini dile getirmektedir. Öğrencinin rutinleri sevmesinin nedeni sorgulandığında “Düşünmek, bulmak ve keşfetmek çok eğlenceli” ifadesini kullanmıştır. Ve dikkat çeken bir diğer nokta ise tüm sınıf arkadaşlarının görüşünü paylaştıkları ve uygulanan rutinin farklı ve eğlenceli olduğu konusunda hem fikir olduklarıdır. Bununla birlikte henüz Düşünme Rutinleri yeni kullanılan bir uygulama olmasına karşın yine Diyalog 15’te öğretmen tahtayı “Düşün, Bul, Keşfet” rutini için 3’a ayırırken; öğretmen düşün, bul yazdıktan sonra 54.konuşmada belirtilen bir öğrenci rutine hemen uyum sağlayarak Keşfet bölümünün geldiğini dile getirmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yönelik tartışma, sonuç ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler bulunmaktadır.

5.1 Tartışma

Yapılan analizler, düşünme rutinleri eğitimi sonrasında öğrencilerin ve öğretmenin kullandıkları diyalojik konuşma biçimlerinin sayısında artış olduğunu ortaya koymuştur. Bu artışın nedeni öğrencilerin cevabı önceden belli, kapalı uçlu sorulara cevap aramaktansa açık uçlu sorulara cevap vermeye çalışmasından ve rutinler kullanılarak diyalojik bir ortam oluşturulmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu bulgu düşünme rutinleri kullanılarak tasarlanan önceki çalışmaları desteklemektedir. (Khong ve diğerleri,2019; Kim ve Wilkinson,2019; Resnick, Asterhan ve Clarke, 2015; Walshaw ve Anthony 2008). Ek olarak, düşünme rutinleri kullanıldığı zamanlarda öğrencilerin etkili diyaloglar kurmasının nedeni uygulanan rutinelere uyum sağlamaları ve düşünme rutinlerinin sınıf kültürünün yapısını değiştirmesi olarak açıklanabilir. Görünür Düşünme Yaklaşımı üzerinde çalışmalar yapan Ritchhart ve diğerleri (2011) öğretmenin düşünme rutinleri aracılığı ile özgün sorular sorması ya da cevabın önceden belirlenmediği sorularla öğrencileri karşı karşıya bırakması entelektüel bir sınıf kültürünü yaratma konusunda oldukça etkili olduğu belirtmektedirler.

Nystrand ve diğerleri (1997) araştırmalarında etkili sınıf içi diyalogların gerçekleştiği sınıflarda kullanılan özgün, açık uçlu soruların eleştirel düşünme, öğrenci katılımı ve başarısı üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Örneğin: Hayat Bilgisi dersinde mevsimler konusu işlenirken “Bir yılda kaç mevsim vardır?” kapalı uçlu sorusu öğrencinin bir konu hakkında düşünmesini, akıl yürütmesini ya da bir fikri yeniden

yapılandırmasını gerektirmez çünkü bu sorunun tek bir cevabı vardır. Yine mevsimler konusunda öğretmen mevsimlerin özelliklerini öğretmek amacı ile “Sence neden kış mevsiminde uzun kollu kıyafetler giyeriz? ya da “Düşünün bakalım! Sonbahar mevsimi geldiğinde aileniz kış için nasıl hazırlıklar yapıyor?” gibi soruların tek bir yanıtı yoktur. “Sence neden kış mevsiminde uzun kollu kıyafetler giyeriz? sorusu ile öğretmen öğrencilerden konu hakkında tahminde bulunmalarını, nedenlerin gerekçelerini açıklamaya çalışılmasını ve hipotez oluşturulmasını istemektedir. Bu konuşma biçiminin karşılığı olarak öğrenci konu hakkında fikir yürütmeye, tahminde bulunmaya ve yeni hipotezler oluşturmaya çalışır. Böyle bir soruya öğrenci, örneğin “Çünkü kış mevsiminde havalar çok soğuk olur, biz de üşümek için uzun kollu kıyafetler giyeriz.” cevabını verebilir. Bu noktada sınıf içinde gerçekleşen etkili diyalogların öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde literatürde giderek artan çalışmalar yapılmaktadır (Littleton ve Mercer 2013; van der Veen, van Kruistum ve Michaels 2015). Yapılan çalışmaların sayısının artması literatürde sınıf içi diyaloglara verilen önemi göstermektedir.

Alexander (2008) diyalojik öğretimde öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı diyaloga temas ederken açık uçlu sorular aracılığı ile fikirlerin paylaşıldığı ve bilginin inşası noktasında işbirlikçi bir yapı içinde bir sınıf söylemi oluşturulduğunu vurgulamaktadır. Öğrenciler açık uçlu sorulara cevap verirken birbirlerinin fikirlerini desteklemekte ya da fikirlerine karşı çıkmaktadır ve böylelikle fikirlerin ortaklaşa tartışılması sağlanmaktadır. Oluşturulan bu sınıf söyleminin yapısını incelendiğinde öğrencilerin birbirlerinin fikirlerini dinlediğini ve arkadaşının fikrine katıldığı ya da katılmadığı noktaları saygı çerçevesinde açıkladığı görülmektedir. Vrikki ve diğerleri (2019) diyaloga odaklı oluşturulmuş sınıf kültüründe, sınıf söyleminin ve öğrencilerin birbirlerinin fikirlerini dinlemelerinin sınıfta katılımcı bir yapı oluşması için gerekli olduğu noktasına vurgu yapmaktadır.

5.1.1 Konuşma Biçimlerinin Kullanımındaki Değişimler

Araştırmada öğretmen ve öğrencilerin kullandıkları konuşma biçimlerindeki değişime dair ilginç bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulguların ilgili konuşma biçimlerine göre tartışılması aşağıdaki paragraflarda verilmiştir.

Detaylandırma Daveti (ELI): Araştırmada öğretmenin ve öğrencilerin zamanla daha fazla detaylandırma daveti içeren konuşma biçimlerini (ELI kodu) kullandığı görülmektedir. Bu konuşma biçiminin hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından en çok kullanılmasının nedeni; 1. Uygulamada kullanılan “Düşün, Bul, Keşfet” rutininin sorgulama odaklı bir yapı içermesinden kaynaklanmaktadır. Bu rutinde öğretmen öğrencilerin verdiği yanıtları detaylandırmalarını ve sordukları soruları nasıl keşfedeceklerini sormaktadır. Bu soru ile öğrencilerin fikirlerini detaylandırmaları gerekmektedir. Öğretmen “düşün” bölümünde öğrencileri bir konu hakkında düşünmeye ve katkılar yapmaya, “bul” bölümünde detaylandırma daveti yapmaya, “keşfet” bölümünde ise tahmin yapmaya davet etmektedir. 2. Uygulamada kullanılan “Pusula Noktaları” rutininde ise öğretmen öğrencilerin konu hakkında “Başka neleri bilmeye ihtiyacımız var?” sorusunu sorarak öğrencilerin fikirlerini netleştirmelerini ve değerlendirme yapmalarını istemektedir. Bu davetler neticesinde oluşan ifadeler diyalojik öğretiminin ulaşmaya çalıştığı nihai ifadelerle benzerlik kurmaktadır. Literatürde bu noktada benzer çalışmalar bulunmaktadır (Hardman, 2019; Howe, Hennessy, Mercer, Vrikki ve Wheatley, 2019). Howe ve diğerleri (2019) yaptıkları çalışmada detaylı cevaplarla sorgulama ve öğrencilerin derse katılımını etkileyen öğretim stratejilerinin öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkisini tespit etmişlerdir.

Kendisinin ya da Başkalarının Fikirlerini Detaylandırma (EL): Araştırmada öğretmenin ve öğrencilerin zamanla kendisinin ya da başkalarının fikirlerini detaylandırmasını içeren (EL kodu) konuşma biçimlerinin sayısının arttığı ve niteliğinin de zamanla farklılaştığı görülmektedir. Bu konuşma biçiminin kullanım sayısındaki artışın nedeni uygulanan rutinler nedeniyle öğretmenin öğrencilerin fikirlerini detaylandırma daveti içeren sorular yöneltmesi neticesinde öğrenciler de arkadaşlarının ya da kendi fikirlerine katkılar yaparak, fikirlerini netleştirmişlerdir. Bu bağlamda literatürde diyalojik ortam oluşturulan sınıflarda öğrencilerin detaylandırma ifadelerini kullandığını belirtilen çalışmalar bulunmaktadır (Boyd ve Markarian, 2011;

Michaels, O'Connor ve Resnick, 2008; Wells ve Arauz, 2006). Sınıfta oluşturulan diyalojik ortam neticesinde öğrencilerin derse katılması için davetler sunulması, öğrencilerin görüşlerinin önemsenmesi ve öğrencilerin fikirlerine hemen yorum yapılmaktan kaçınarak öğrencilerin kendi içinde tartışmaya yönlendirilmesi öğrencilerin derse katılımını ve kendini ifade ederken uzun cümleler kurmasına neden olmuştur. Bu bağlamda literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlar görülmektedir. Vrikki ve diğerleri (2019) yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin genişletilmiş katkı davetleri neticesinde öğrencilerin daha uzun düşüncelerini aktardığını ve alternatif bakış açıları geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Literatürde bu alanda yapılan deneysel çalışmalarda da olumlu sonuçlar tespit edilmiştir (Howe ve diğerleri, 2019; O'Connor, Michaels ve Chapin, 2015; Rojas–Drummond ve diğerleri,2010).

Tahmin Daveti (REI): Araştırmada öğretmenin ve öğrencilerin zamanla daha fazla tahmin daveti içeren konuşma biçimleri (REI kodu) kullandığı görülmektedir. Bu konuşma biçiminin sayısının artmasının nedeni; 1. Uygulamada kullanılan “Düşün, Bul, Keşfet” rutininin “Bul” bölümünde öğretmen öğrencilere konu ile ilgili “Hangi soruların cevabını bulmaya ihtiyacımız var?” sorusunu sormaktadır. Bunun neticesinde öğrencilerin tahmin daveti içeren soruları sıklıkla sordukları görülmektedir ve böylelikle öğrencilerin kullandığı hipotez oluşturma, tahmin etme konuşma biçiminin sayısında artış görülmektedir. Öğretmenin kullandığı konuşma biçiminin sayısındaki artışın nedeni ise; “Neden Böyle Düşündün?” rutininde öğretmenin 1. ve 2. Uygulamada sürekli öğrencilerin fikirlerini sorgulamaları amacıyla onları tahmin etmeye yönlendirmektedir. “Neden Böyle Düşündün?” rutini öğrencinin fikrini netleştirmesini ve gerekçeleri ile açıklamasını temel alan bir yapı içermektedir. Bu rutin temelde basit bir içeriğe sahip gibi görünse de sınıf söyleminin bir parçası olarak sürekli kullanılmaya devam edildiğinde akıl yürütme becerisini destekleme noktasında uzun vadeli etkiler oluşturmaktadır (Ritchhart ve diğerleri, 2011). Bu bağlamda literatürde diyalojik öğretim ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlar görülmektedir. Hennessy ve diğerleri (2021) yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin fikirlerini detaylandırmaları için fırsatlar sunuldukça ve akıl yürütmeleri açık hale getirildikçe öğrencilerin derse aktif katılımına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Howe ve diğerlerinin (2019) İngiltere’de 72 ilköğretim okulunda 10-

11 yaş grubu ile yürüttükleri öğretmen-öğrenci diyaloguna odaklandıkları geniş çaplı çalışmada akıl yürütme ve detaylandırma daveti neticesinde öğrencilerin derse aktif katılımını arttığını, bununla birlikte matematik ve okuryazarlık alanlarındaki başarı ile de pozitif bir ilişki tespit etmişlerdir.

Hipotez Oluşturma, Tahmin Etme (RE): öğretmenin ve öğrencilerin açıklama yaparken gerekçeler sunduğu konuşma biçimlerinin (RE kodu) zamanla artış gösterdiği görülmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin tahmin etme, hipotez oluşturma daveti içeren konuşma biçimini sıklıkla kullanmalarının doğal sonucu olarak herhangi bir konu hakkında gerekçe daveti ile karşı karşıya kalan öğrencilerin “bence..., çünkü...” ile başlayan ifadeler kullandığı görülmektedir. Özellikle öğrencilerin 2. Uygulamada “Pusula Noktaları” rutinindeki “Sence bu konuda başka neyi bilmeye ihtiyacımız var?” ve “Bu konuya eklemek istediğin başka fikrin var mı?” sorularına verdikleri yanıtların gerekçeler sunarak kendilerini ifade ettikleri konuşma biçimleri olduğu görülmektedir. Bu bağlamda literatürde diyalojik öğretim ile ilgili yapılan deneysel çalışmalarda öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirmesi akademik başarıyı artırdığı tespit edilmiştir (Cui ve Teo, 2020; Howe ve diğerleri, 2019; O'Connor, Michaels ve Chapin, 2015; Rojas–Drummond ve diğerleri, 2010). Hennessy ve diğerleri (2016) sınıf içi etkili iletişim oluşturma bağlamında sınıfta gerçekleşen diyalojik öğretimin göstergesi olarak açık uçlu sorular yolu ile yeni fikirlerin problem çözme yolu ile keşfedilmesi ve aynı zamanda akıl yürütme, tahminde bulunma becerisinin başkaları tarafından görünür hale gelmesi olarak açıklamaktadır.

İki ya da Daha Fazla Katkıyı Karşılaştırarak Değerlendirme (CI): Bu araştırmada öğretmenin uygulama öncesindeki 2 derste de iki ya da daha fazla katkıyı karşılaştırarak değerlendirme ve ders sonunda basit özetleme anlamı içeren konuşma biçimlerini (CI kodu) kullanmadığı bununla birlikte 1.Uygulamanın başlaması ile bu konuşma biçiminde bir artış olduğu görülmektedir. “Düşün, Bul, Keşfet” rutininin “keşfet” bölümünde “Bu soruları nasıl keşfedebilirsin?” sorusunu sorması üzerine verilen yanıtları karşılaştırarak değerlendirme yaptığı görülmektedir. “Düşün, Bul, Keşfet” rutini öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirerek, konu ile ilgili merak edilen soruların nasıl keşfedileceği aşamasında öğrencilerin analiz etme becerilerini geliştirmektedir (Ritchhart ve diğerleri, 2011). Öğrencilerin 1.uygulamanın son derslerine doğru keşfet bölümünde farklı fikirleri analiz ederek özet bir fikir sundukları

görülmektedir. “Pusula Noktaları” rutininde ise “Bu konuda en çok neyi beğendin?” ve “Bu konuda en çok neyi beğenmedin?” soruları üzerine öğrencilerin yorumlarını derleyerek genel bir özetleme yaptığı görülmektedir. Bu rutinde öğrencilerin işlenen konu ile ilgili beğendiği ya da beğenmediği dersleri ifade ederken basit olarak “beğendim” ya da “beğenmedim” ifadesi yerine gerekçeli bir açıklama yapması beklenmektedir. Bunun doğal sonucu olarak da öğrencilerin farklı fikirleri karşılaştırarak analiz etmesi ve fikrini nedenleri ile açıklamasını gerektiren konuşma biçimi sayısında artış görülmüştür. Bu bağlamda literatürde diyalojik bir ortam oluşabilmesi için öğrencilerin farklı fikirleri keşfederek analiz yapabilme becerilerinin de gelişmesi gerektiği belirtilmiştir. Kerslake (2019) yaptığı çalışmasında diyalojik bir sınıf ortamında bulunması gereken nitelikler açısından öğretmenlerin sınıflarında farklı fikirleri karşılaştırmaya ve koordine etmeye davet etmesi gerektiğini dile getirmiştir. Elbers (1996), Mercer (2000) ve Rogoff (1990) yaptıkları çalışmalarda farklı fikirleri keşfederek, fikirleri dönüştürüp analiz ettikleri sınıf ortamında öğrencilerin pasif değil aktif birer katılımcı olduklarını dile getirmektedirler.

Gerekçeli Fikir Beyan Ederek Yorum Yapma (RC): Düşünme rutinleri kullanıldıktan sonra öğretmenin ve öğrencilerin iki ya da daha fazla düşüncüyü karşılaştırarak gerekçeli fikrini beyan ettiği anlamı içeren konuşma biçimlerinin (RC kodu) sayısında ciddi bir artış olmasa da zaman zaman kullanıldığı görülmektedir. Bunun nedeni; “Neden Böyle Düşündün?” rutininde kullanılan öğrencilerin fikirlerini beyan ettikten sonra onlara “Neden bu konuda böyle düşündün?” sorusunun sorularak öğrencinin fikrini gerekçesi ile sunması için yönlendirilmesi olabilir.

Karşılaştırma Yaparak Sentez Oluşturma (SC): Öğretmenin farklı fikirleri karşılaştırarak sentezleme anlamı içeren konuşma biçimlerini (SC kodu) zamanla daha fazla kullandığı görülmektedir. Öğrencilerin de zaman zaman bu konuşma biçimini kullandığı görülmektedir. Bunun nedeni; öğretmenin uygulamalar süresince öğrencilere “Arkadaşının fikrine katılıyor musun?” sorusunu sorması olabilir. Bu bağlamda literatürde diyalojik bir ortam oluşabilmesi için öğrencilerin fikirlerini gerekçelendirerek sentez yapabilme becerilerinin de gelişmesi gerektiği belirtilmiştir. Alexander'ın (2020) diyalojik öğretim çerçevesinde bahsettiği üzere öğretimin bilişsel boyutlarına değer veren sınıflarda sınıf konuşmasının bir araç olarak kullanıldığı ve

öğrencilerin soru sormaya teşvik edildiğini, birbirlerinin fikirlerine meydan okuyabildiğini ve farklı fikirleri sentezleyebildikleri gözlemlenmektedir.

Sorgulama (Q): Öğrencilerin fikirlerin sorgulanması ya da reddedilmesi anlamı içeren konuşma biçimi (Q kodu) zamanla daha fazla kullandığı görülmektedir. Öğretmenin de zaman zaman bu konuşma biçimini kullandığı görülmektedir. Bunun nedeni; “Düşün, Bul, Keşfet” rutininin sorgulama odaklı bir yapı içermesinden kaynaklanması olabilir. Öğrencilerin fikirlerini nasıl keşfedeceklerini, farklı fikirleri nasıl bulacaklarına dair sorular öğrencilerin bir fikre katılmasını ya da reddetmesini gerektirmektedir. Bunun doğal sonucu olarak da bu kodda zamanla artış görülmüştür. Bu bağlamda literatürde öğrencilerin sorgulama becerilerinin gelişebilmesinin sınıf ortamının diyalojik yapısına bağlı olduğu yönünde çalışmalar bulunmaktadır. Lefstein’in (2006) yaptığı araştırmaya göre öğrencilerin anlamlı ve eleştirel bir düzeyde sorgulama yapabilmesi öğretmen ve öğrenciler tarafından ortaklaşa ve iş birliğine dayalı sınıf ortamına bağlıdır.

Önceki Bilgilere Atıfta Bulunma ve Deneyimleri Paylaşma (RB): Öğrencilerin önceki bilgilere, deneyimlere atıfta bulunma anlamı içeren konuşma biçimlerini (RB kodu) kullanım sayısında zamanla ciddi bir artış görülmektedir. Öğretmenin bu konuşma biçimini kullanım sayısı zamanla az miktarda artmıştır. Öğrencilerin önceki bilgilerine atıfta bulunma ve konu ile ilgili yaşadıkları deneyimleri aktarması anlamı içeren konuşma biçimlerinde (RB kodu) niteliksel olarak da farklılık görülmektedir. Öğrencilerin kendilerini ifade ederken daha uzun cümleler kurdukları ve deneyimlerini paylaştıkları tespit edilmiştir. Bunun nedeni “Pusula Noktaları” rutininde kullanılan “Bu konuya eklemek istediğin başka fikrin var mı?” sorusu olabilir. Çünkü bu soru sorulduğunda öğrencilerin eklemek istedikleri yeni ifadelerin yaşadıkları deneyimlerden örnekler olduğu görülmektedir. Bu bağlamda literatürde diyalojik öğretim ile ilgili yapılan çalışmalarda benzer sonuçlar görülmektedir. Cui ve Teo (2020) yaptıkları deneysel çalışmada öğrencilerin fikirlerini beyan ederken düşünceler arasında bağ kurmanın kritik önemi üzerinde çalışmıştır. Vasalampi ve diğerleri, (2021) eğitimsel diyalogları nitelendirirken sınıf içinde öğrencilerin bir konu hakkında iş birliği içinde tartıştıklarını, deneyimlerini paylaştıklarını ve ortak bir fikre ulaşabildiklerini dile getirmektedir.

Ön bilgilerini Kullanarak Daha Geniş Bağlama Ulaşma (RW): Öğretmenin ve öğrencilerin ön bilgileri ya da deneyimleri kullanarak daha geniş bağlamlara ulaşma anlamı taşıyan konuşma biçimlerini (RW kodu) zamanla daha fazla kullandığı görülmektedir. Bunun nedeni “Neden Böyle Düşündün?” rutinin kullanılması olabilir. Bu rutin ile öğrencilere konu hakkında fikirlerini gerekçesi ile açıklaması için davet edilmektedir ve bunun sonucu olarak da öğrenciler gerekçe açıklarken yeni ve farklı bağlamlara ulaşmaktadır. Bu bağlamda literatürde diyalojik öğretim ile ilgili yapılan çalışmalarda benzer sonuçlar görülmektedir. Hennessy ve diğerleri (2016) diyalojik öğretim ile ilgili yaptığı çalışmasında diyalojik etkileşimlerin birikimli bir yapısı olduğunu ve anlık olaylardan ziyade geçmiş ve gelecek arasında ön bilgileri yolu ile bağ kurularak daha geniş bağlamlara ulaşıldığını belirtmektedir.

Fikirlerin Kabulü ve Onay (A): Öğretmenin bir fikrin ya da beyanın açık kabulü anlamı içeren konuşma biçimlerini (A kodu) zamanla daha fazla kullandığı görülmektedir. Öğrencilerin de zaman zaman bu konuşma biçimini kullandığı görülmektedir. Bunun nedeni öğretmenin öğrencilerin verdiği cevaplara karşılık “güzel, aferin... vb.” ifadeleri kullanmış olması olabilir.

Sözlü Katkı Daveti (OI): Öğretmenin sözlü katkı davetleri anlamı içeren konuşma biçiminin (OI kodu) zamanla daha fazla kullandığı görülmektedir. Öğrencilerin bu konuşma biçimini kullanım sayısında ciddi bir farklılık görülmemektedir. Bunun nedeni öğretmenin öğrencilere hitap ederken “Ayşe sen vb.” gibi ifadeler kullanmış olmasından kaynaklı olabilir. Vrikki ve diğerleri (2019) yaptıkları çalışmada A ve OI kodlarının monolojik kod grubuna girdiğini belirtmektedir. Bu bağlamda literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlar görülmektedir. İlkokul ve ortaokullarda hala yaygın olarak monolojik yaklaşımın kullanıldığını tespit eden çalışmalar bulunmaktadır (Alexander, 2008; Hennessey, Mercer ve Warwick, 2011; Teo, 2016; van de Pol ve diğerleri, 2017).

Öğretmen ve öğrencilerin zamanla daha fazla iletişimsel eylem başlattıkları tespit edilmiştir. Bunun nedeni düşünme rutinleri kullanılarak yapılan müdahale çalışması neticesinde sınıf ikliminin de değişmiş olmasından kaynaklı olabilir. Bu bağlamda literatürde diyalojik öğretimin sınıf kültürüne etkisi ile ilgili yapılan çalışmalarda benzer sonuçlar görülmektedir (Boyd ve Markarian, 2011; Boyd ve Markarian, 2015;

Juzwik ve diğerleri,2013; Wells ve Arauz, 2006). Alexander (2017) yaptığı çalışmada sınıf kültürünün öneminin öğrencilerin davranışı ve ahlakı konusunda etkisini vurgulamaktadır. Nystrand (1997), Lefstein ve Snell (2014) yaptıkları çalışmada diyalojik öğretimi destekleyen bir sınıf kültürü oluşturma'nın önemi üzerinde çalışmışlardır. Hennessy ve diğerlerinin (2016) yaptıkları çalışmada diyalojik ortam oluşturulan sınıflarda farklı seslerin ifade edilebildiğini, öğrencilerin birbirlerinin fikirleri üzerine yeni fikirler oluşturdıklarını ve birbirlerinin düşüncelerine meydan okuyabildiklerini tespit etmişlerdir. Resnick, Aterhan ve Clarke (2015) yaptıkları deneysel çalışmada diyalojik öğretimin kullanıldığı sınıflarda ortak sınıf etkileşimini ve söylem kalıplarını belirlemişlerdir. Diyalojik pedagojiyi deneyimleyen öğrencilerin okula karşı olumlu tutum sergilediklerini, derse katılımın ve daha yüksek oranda öğrenme çıktılarının gerçekleştiğini tespit etmişlerdir.

Diyalojik eğitimde sınıf içinde oluşan diyalojik ortam ve sınıf içi konuşmalar birbirini etkilemektedir. Bu etki neticesinde de bilişsel boyut noktasında öğrencilerin zamanla derse katılımın arttığı ve diyalojik konuşma biçimlerini kullandığı görülmektedir. Öğretmen öğrencileri sınıfta diyalojik bir etkileşim için yönlendirdikçe öğrencilerin zamanla daha fazla sınıf içi diyaloglar kurduğu, diyalojik eğitimin olumlu etkisi konusunda ikna oldukları ve bunu neticesi olarak zamanla öğrenci katılımının arttığı gözlemlenmektedir (Cui ve Teo,2021). Sedova, Salamounova ve Svaricek (2014) ise bu konuda sınıfta gerçekleşen etkili diyalogların öğretim hedefleri çift taraflı bir ilişki içinde olduğunu belirtmişler. Belirlenen öğretim hedeflerinin sadece eğlenceli olmasından ziyade etkili sınıf içi konuşma biçimlerinin ortaya çıkmasına da zemin hazırlaması gerekmektedir.

5.2 Sonuçlar

Bu araştırmada düşünme rutinleri kullanılarak tasarlanan birinci sınıf Hayat Bilgisi dersinin sınıf içi diyaloglara etkisi incelenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler literatürde daha önceki yapılan araştırmalarla karşılaştırıldığında ortaya çıkan sonuçlar ise şöyledir:

- “Düşün, Bul, Keşfet”, “Pusula Noktaları”, “Neden Böyle Düşündün?” rutinleri kullanıldıktan sonra öğrencilerin ve öğretmenin kullandıkları diyalojik konuşma biçimlerinin sayısında artış görülmektedir.
- “Düşün, Bul, Keşfet”, “Pusula Noktaları”, “Neden Böyle Düşündün?” rutinleri kullanıldıktan sonra öğrencilerin ve öğretmenin kullandığı detaylandırma daveti içeren konuşma biçimlerinin sayısında (ELI kodu) nicelik açısından artış görülmektedir.
- Öğretmenin ve öğrencilerin kendisinin ya da başkalarının katkılarını detaylandırarak açıklamalar içeren konuşma biçimlerini (EL Kodu) zamanla daha fazla kullandığı görülmektedir.
- Öğretmen ve öğrencilerin kendisinin ya da başkalarının fikirlerini detaylandırmasını içeren (EL kodu) konuşma biçimlerinin niteliğinin de zamanla farklılaştığı görülmektedir. Öğrenciler fikirlerini açıklarken zamanla daha uzun cümleler kurduğu ve arkadaşlarının fikirlerine katıldığı ya da katılmadığı noktaları da açıkladıkları görülmektedir.
- Uygulama öncesindeki derslerde sınıf içindeki etkileşim daha çok öğretmen öğrenci arasında olmasına karşın, hiçbir rutin kullanılmayan dersler incelendiğinde sınıf içi diyalogların öğrenci- öğrenci arasında da gerçekleştiği görülmektedir.
- Öğretmenin ve öğrencilerin zamanla daha fazla tahmin daveti içeren konuşma biçimleri (REI kodu) kullandığı görülmektedir.
- Öğretmenin ve öğrencilerin açıklama yaparken gerekçeler sunduğu konuşma biçimlerinin (RE kodu) zamanla artış gösterdiği görülmektedir.
- Öğretmenin iki ya da daha fazla katkıyı karşılaştırarak değerlendirme ve ders sonunda basit özetleme anlamı içeren konuşma biçimlerini (CI kodu) zamanla daha fazla kullandığı görülmektedir. Öğrencilerin de zaman zaman az da olsa bu konuşma biçimini kullandığı görülmektedir.
- Düşünme rutinleri kullanıldıktan sonra öğretmenin ve öğrencilerin iki ya da daha fazla düşünceyi karşılaştırarak gerekçeli fikrini beyan ettiği anlamı içeren konuşma biçimlerinin (RC kodu) sayısında ciddi bir artış olmasa da zaman zaman kullanıldığı görülmektedir.
- Öğretmenin farklı fikirleri karşılaştırarak sentezleme anlamı içeren konuşma biçimlerini (SC kodu) zamanla daha fazla kullandığı görülmektedir. Öğrencilerin de zaman zaman bu konuşma biçimini kullandığı görülmektedir.

- Öğrencilerin fikirlerin sorgulanması ya da reddedilmesi anlamı içeren konuşma biçimi (Q kodu) zamanla daha fazla kullandığı görülmektedir. Öğretmenin de zaman zaman bu konuşma biçimini kullandığı görülmektedir.
- Öğrencilerin fikirlerin sorgulanması ya da reddedilmesi anlamı içeren konuşma biçiminde (Q kodu) niteliksel olarak da farklılık görülmektedir.
- Öğrencilerin önceki bilgilere, deneyimlere atıfta bulunma anlamı içeren konuşma biçimlerini (RB kodu) kullanım sayısında zamanla ciddi bir artış görülmektedir. Öğretmenin bu konuşma biçimini kullanım sayısı zamanla az miktarda artmıştır.
- Öğrencilerin önceki bilgilerine atıfta bulunma ve konu ile ilgili yaşadıkları deneyimleri aktarması anlamı içeren konuşma biçimlerinde (RB kodu) niteliksel olarak da farklılık görülmektedir.
- Öğretmenin ve öğrencilerin ön bilgileri ya da deneyimleri kullanarak daha geniş bağlamlara ulaşma anlamı taşıyan konuşma biçimlerini (RW kodu) zamanla daha fazla kullandığı görülmektedir.
- Öğretmenin bir fikrin ya da beyanın açık kabulü anlamı içeren konuşma biçimlerini (A kodu) zamanla daha fazla kullandığı görülmektedir. Öğrencilerin de zaman zaman bu konuşma biçimini kullandığı görülmektedir.
- Öğretmenin sözlü katkı davetleri anlamı içeren konuşma biçiminin (OI kodu) zamanla daha fazla kullandığı görülmektedir. Öğrencilerin bu konuşma biçimini kullanım sayısında ciddi bir farklılık görülmemektedir.
- Öğretmen ve öğrencilerin zamanla daha fazla iletişimsel eylem başlattıkları görülmektedir.
- Düşünme Rutinleri kullanılarak yapılan müdahale çalışması neticesinde sınıf ikliminin de değiştiği gözlemlenmektedir.

5.3 Öneriler

Bu araştırmanın uygulama sürecine ve araştırma sonuçlarından elde edilen verilere göre öneriler; “araştırma sonucuna dayalı öneriler” ve “ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler” olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

5.3.1 Teorik Metodolojik ve Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanması için farklı düşünme rutinleri kullanılabilir.
- Derslerde öğrencilere kapalı uçlu sorular kullanılarak soru sormak yerine açık uçlu sorular kullanılabilir.
- Öğrencilerin derste kullandıkları ifadeler karşılık neden böyle düşündükleri sorularak ifadelerinin gerekçelerini açıklamaya yönlendirilebilir.
- Dersler grup çalışması şeklinde planlanarak öğrencilerin akran öğrenmesi için ortamlar oluşturulabilir, böylelikle farklı diyaloglar oluşması için de zemin hazırlanabilir.
- Düşünme Rutinleri ile ilgili detaylı kaynak kitaplar hazırlanabilir.
- Düşünme Rutinleri ile ilgili sınıfta rutine uygun olarak görsel köşeler ya da posterler hazırlanabilir.
- Eğitim programları diyalojik öğretimin ilkelerine uygun olarak zenginleştirilebilir.
- Öğretmenler yıllık plan hazırlarken derslerin içeriklerine uygun olarak Düşünme Rutinlerinin kullanımına yer vererek uygun planlar hazırlayabilir.
- Öğrencilerin sözel ifadelerine geri bildirim vermeye dikkat edilerek, arkadaşlarına katıldığı ya da katılmadığı noktaları açıklaması ve detaylandırması sağlanabilir.

5.3.2 Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Düşünme Rutinleri konulu çalışmalar farklı kademe ve sınıflarda uygulanabilir.
- Düşünme Rutinleri ve Diyalojik Öğretim konulu çalışmalar nicel yöntemlerle de çalışılabilir.
- Düşünme Rutinleri ve Diyalojik Öğretim aynı okulda görev yapan öğretmenler tarafından etkisini tespit etmek amacı ile öğrencilere uygulanabilir.
- Diyalojik Öğretim ve Düşünme Rutinlerini kullanacak öğretmenlere eğitimler verilebilir, örnek uygulamalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Alexander, R. J. (2001a). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Alexander, R. J. (2006b). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (3rd ed.). York, UK: Dialogos.
- Alexander, R. J. (2008c). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (4th ed.). York, UK: Dialogos.
- Alexander, R.J. (2011d). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. Cambridge: Dialogos.
- Alexander, R. J. (2017e). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (5th ed.). York, UK: Dialogos.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Barnes, D. R. (1976). *From communication to curriculum*. New York: Penguin.
- Barnes, D., ve Todd, F. (1977). *Communication and learning in small groups*. London: Routledge ve Kegan Paul.
- Beydoğan, H.Ö. (2003). Öğretim Sürecinde Düğünme Becerilerinin Geliştirilmesi. G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 4, Sayı 1, (2003),159-167.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Research monograph. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Boyd, M., ve Rubin, D. (2006). How contingent questioning promotes extended student talk: A function of display questions. *Journal of Literacy Research*, 38(2), 141-169.

- Boyd, M. P., and W. C. Markarian. 2011. "Dialogic Teaching: Talk in Service of a Dialogic Stance." *Language and Education* 25 (6): 515–534. doi:10.1080/09500782.2011.597861.
- Brown, A. L., and A. S. Palincsar. 1989. "Guided, Co-Operative Learning and Individual Knowledge Acquisition." In *Knowing, Learning and Instruction*, edited by L. B. Resnick, 393–453. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bruner, J. S. (1973). *Beyond the information given: Studies in the psychology of knowing*. New York: Norton.
- Burbules, N. C. (1993). *Dialogue in Teaching: Theory and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Calcagni, E., ve Lago, L. (2018). The three domains for dialogue: A framework for analysing dialogic approaches to teaching and learning. *Learning, Culture and Social Instruction*, 18, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.03.001>.
- Chinn, C. A., R. C. Anderson, and M. A. Waggoner. 2001. "Patterns of Discourse in Two Kinds of Literature Discussion." *Reading Research Quarterly* 36 (4): 378–411. doi:10.1598/RRQ.36.4.3
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S., ve Major, L. E. (2014). *What makes great teaching? Review of the underpinning research*. London, UK: Sutton Trust. Retrieved on 1 August 2018 from: <http://www.suttontrust.com/researcharchive/greatteaching>.
- Craik, F.I.M., ve Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671–684.
- Cui, R. ve Teo, P. (2021). Dialogic education for classroom teaching: a critical review, *Language and Education*, 35:3, 187-203, DOI: 10.1080/09500782.2020.1837859
- Daniels, H. (2016). 3. Vygotsky and Dialogic Pedagogy. In *Dialogic Pedagogy* (pp. 48-67). Multilingual Matters.

- Davies, M., Kiemer, K., ve Meissel, K. (2017). Quality Talk and dialogic teaching an examination of a professional development programme on secondary teachers' facilitation of student talk. *British Educational Research Journal*, 43(5), 968-987.
- Dawes, L. (2004). Talking and learning in classroom science. *International Journal of Science Education*, 26, 677–695.
- Doğanay, A. ve Yüce, S. (2010). Öğrencilerin Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesinde Rehberli Yardım: Bir Öğretmenin Sözel İfadelerinin Analizine Gelişkin Durum Çalışması. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 16, Sayı 2, ss:185-214.
- Edwards-Groves, C., M. Anstey, G. Bull, and A Primary English Teaching Association. 2014. *Classroom Talk: Understanding Dialogue, Pedagogy and Practice*. Newtown, NSW: Primary English Teaching Association Australia (PETAA).
- Ekinci, N. ve Tican, C. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları ve Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 3, 2017 Sayfa: 1747-1773.
- Elbers, E. (1996). Cooperation and social context in adult–child interaction. *Learning and Instruction*, 6(4), 281–286. [http://dx.doi.org/10.1016/s0959-4752\(96\)00016-3](http://dx.doi.org/10.1016/s0959-4752(96)00016-3).
- Fisher, R. 2007. “Dialogic Teaching: Developing Thinking and Metacognition Through Philosophical Discussion.” *Early Child Development and Care* 177 (6-7): 615–631. doi:10.1080/03004430701378985.
- Freire, P., ve Macedo, D. (1995). A dialogue: Culture, language, and race. *Harvard Educational Review*, 65(3), 377–402.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind*. New York: Basic Books.

- Gillies, R. M. 2016. "Dialogic Interactions in the Cooperative Classroom." *International Journal of Educational Research* 76: 178–189. doi: 10.1016/j.ijer.2015.02.009.
- Gillies, R. M. (2017). "Promoting Academically Productive Student Dialogue during Collaborative Learning." *International Journal of Educational Research*. Advance online publication. doi:10.1016/j.ijer.2017.07.014.
- Haneda, M. (2017). "Dialogic Learning and Teaching across Diverse Contexts: Promises and Challenges." *Language and Education* 31 (1): 1–5. doi:10.1080/09500782.2016.1230128.
- Hardman, J. (2019). Developing and supporting implementation of a dialogic pedagogy in primary schools in England. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1-14.
- Hardman, F. (2020). Embedding a dialogic pedagogy in the teaching of English. In *Debates in English Teaching* (pp. 131-144). Routledge.
- Hardman, F., F. Smith, and K. Wall. 2003. "Interactive Whole Class Teaching in the National Literacy Strategy." *Cambridge Journal of Education* 33 (2): 197–215. doi:10.1080/03057640302043.
- Hennessy, S., S. Rojas-Drummond, R. Higham, A. M. Márquez, F. Maine, R. M. Ríos, R. Garcia-Carrion, O. Torreblanca, and M. J. Barrera. (2016). Developing A Coding Scheme for Analysing Classroom Dialogue Across Educational Contexts. *Learning, Culture and Social Interaction* 9: 16–44.
- Hennessy, S., Howe, C., Mercer, N., ve Vrikki, M. (2020). Coding classroom dialogue: Methodological considerations for researchers. *Learning, Culture and Social Interaction*, 25, 100-404.
- Hennessy, S., Calcagni, E., Leung, A., ve Mercer, N. (2021). An analysis of the forms of teacher-student dialogue that are most productive for learning. *Language and Education*, 1-26.

- Hiebert, J., Carpenter, T. P., Fennema, E., Fuson, K. C., Wearne, D., Murray, H., et al. (1997). *Making sense: Teaching and learning mathematics with understanding*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Higham, R. J. E., Brindley, S., ve Van de Pol, J. (2014). Shifting the primary focus: Assessing the case for dialogic education in secondary classrooms. *Language and Education*, 28(1), 86–99. <https://doi.org/10.1080/09500782.2013.771655>.
- Howe, C., McWilliam, D., ve Cross, G. (2005). Chance favours only the prepared mind: Incubation and the delayed effects of peer collaboration. *British Journal of Psychology*, 96, 67–93.
- Howe, C., ve Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325–356.
- Howe, C., and N. Mercer. 2017. “Commentary on papers”. *Language and Education* 31 (1): 83–92.
- Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M., ve Wheatley, L. (2019). Teacher–student dialogue during classroom teaching: Does it really impact on student outcomes? *Journal of the Learning Sciences*, 28(4-5), 462–512.
- Iiskala, T., Vauras, M., Lehtinen, E., ve Salonen, P. (2011). Socially shared metacognition of dyads of pupils in collaborative mathematical problem-solving processes. *Learning and Instruction*, 21, 379–393.
- Jay, Tim, B. Willis, P. Thomas, R. Taylor, N. Moore, C. Burnett, G. Merchant, and A. Stevens. 2017. *Dialogic Teaching Evaluation Report and Executive Summary*. London: London Education Endowment Foundation.
- Kazepides, T. (2012). Education as dialogue. *Educational Philosophy and Theory*, 44(9), 913–925.
- Keene, E. O. (2008). *To understand*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kershner, R., Dowdall, K., Hennessy, S., Owen, H., ve Calcagni, E. (2020). Teachers as ‘natural experimenters’: Using T-SEDA to develop classroom dialogue. In *Reimagining Professional Development in Schools* (pp. 102–122). Routledge.

- Kerslake, L. (2019). The Playground of Ideas: 17Developing a structured approach to the Community of Inquiry for young children. In *Deeper Learning, Dialogic Learning, and Critical Thinking* (pp. 16-31). Routledge.
- Khong, T. D. H., Saito, E., ve Gillies, R. M. (2019). Key issues in productive classroom talk and interventions. *Educational Review*, 71(3), 334-349.
- Kim, M. Y., ve Wilkinson, I. A. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70-86.
- Kyriacou, C., and J. Issitt. 2008. What Characterizes Effective Teacher–Pupil Dialogue to Promote Conceptual Understanding in Mathematics Lessons in England in Key Stages 2 and 3? EPPI-Centre Report No. 1604R. London: Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Lefstein, A. (2010). More helpful as problem than solution: Some implications of situating dialogue in classrooms. In K. Littleton, ve C. Howe (Eds.). *Educational*
- Lefstein, A., ve Snell, J. (2014). *Better than Best Practice: Developing Teaching and Learning Through Dialogue*. London: Routledge.
- Lyle, S. 2008. “Learners’ Collaborative Talk.” In *Encyclopaedia of Language and Education*, Vol. 3: Discourse and Education, edited by M. Martin-Jones, A.-M. de Mejia, and N. Hornberger, 279–290. New York: Springer.
- Littleton, K., ve Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Routledge.
- Lipman, M. 1988. *Philosophy Goes to School*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Marton, F., ve Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4–11.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Multilingual matters. Mercer, N., Wegerif, R., ve Dawes, L. (1999).

- Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95–111
- Mercer, N. (2000). *Words ve minds: How we use lanugage to think together*. London and New York: Routledge<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.
- Mercer, N. 2008. “The Seeds of Time: Why Classroom Dialogue Needs a Temporal Analysis.” *Journal of the Learning Sciences* 17 (1): 33–59. doi:10.1080/10508400701793182.
- Mercer, N., R. Wegerif, and L. Dawes. 1999. “Children’s Talk and the Development of Reasoning in the Classroom.” *British Educational Research Journal* 25 (1): 95–111. doi:10.1080/0141192990250107.
- Mercer, N., Dawes,L. Wegerif R., ve Sams C. (2004). “Reasoning as a Scientist: Ways of Helping Children to Use Language to Learn Science.” *British Educational Research Journal* 30 (3): 359–377.
- Mercer, N., ve Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A socio-cultural approach*. London: Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203946657>.
- Mercer, N., and Dawes L. (2008). “The Value of Exploratory Talk.” In *Exploring Talk in School: Inspired by the Work of Douglas Barnes*, edited by N. Mercer and S. Hodgkinson, 55–73. London: Sage.
- Mercer, N., L. Dawes, and J. K. Staarman. 2009. “Dialogic Teaching in the Primary Science Classroom.” *Language and Education* 23 (4): 353–369. doi:10.1080/09500780902954273.
- Mercer, N., Hennessy, S., ve Warwick, P. (2010). Using interactive whiteboards to orchestrate classroom dialogue. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(2), 195-209.

- Mercer, N., Hennessy, S., ve Warwick, P. (2019). Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry. *International Journal of Educational Research*, 97, 187-199.
- Mercer, N., ve Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12-21.
- Mercer, N., R. Wegerif, and L. Major, eds. 2020. The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education. London: Routledge.
- Michaels, S., O'Connor, C., and Resnick, L. B. (2008). Deliberative discourse idealized and realized: Accountable talk in the classroom and in civic life. *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), 283–297.
- Michaels, S., ve O'Connor, C. (2015). Conceptualizing talk moves as tools: Professional development approaches for academically productive discussion. In L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan, ve S. N. Clarke (Eds.), *Socializing intelligence through talk and dialogue* (pp. 347e362). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Molinari, L., Mameli, C., ve Gnisci, A. (2013). A sequential analysis of classroom discourse in Italian primary schools: The many faces of the IRF pattern. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 414-430.
- Myhill, D. 2006. "Talk, Talk, Talk: Teaching and Learning in Whole Class Discourse." *Research Papers in Education* 21 (1): 19–41. doi:10.1080/02671520500445425.
- Nystrand, M. (1997). *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., ve Prenergast, C. (1997). *Opening dialogue*. New York: Teachers College Press.

- Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S., ve Long, D. A. (2003). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse processes*, 35(2), 135-198.
- O'Connor, C., ve Michaels, S. (2007). When is dialogue 'dialogic'?. *Human Development*, 50(5), 275-285.
- O'Connor, C., Michaels, S., ve Chapin, S. (2015). "Scaling down" to explore the role of talk in learning: From district intervention to controlled classroom study. In L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan, ve S. N. Clarke (Eds.). *Socializing intelligence through talk and dialogue* (pp. 111–126). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Rosenshine, B., ve Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530.
- Rabel, S., and I. Wooldridge. 2013. "Exploratory Talk in Mathematics: What Are the Benefits?" *Education* 41 (1): 15–22.
- Renshaw, P., ve Brown, R. (1999). Relating everyday and scientific discourse in the classroom: Interweaving, replacement, or pastiche? 8th biennial conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, Goteborg, Sweden, (413–415). 24–28 Aug, 1999.
- Resnick, L. B. (1999). Making america smarter. *Education week century series*, 18(40), 38-40.
- Resnick, L. B., ve Hall, M. W. (1998). Learning organizations for sustainable education reform. *Daedalus*, 127(4), 89–118.
- Resnick, L. B., Michaels, S., ve O'Connor, C. (2010). How (well structured) talk builds the mind. *Innovations in educational psychology: Perspectives on learning, teaching and human development*, 163-194..
- Resnick, L. B., Asterhan, C. S. C., ve Clarke, S. N. (2015a). Introduction: Talk, learning, and teaching. In L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan, ve S. N. Clarke

- (Eds.). Socializing intelligence through talk and dialogue (pp. 1–12). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Resnick, L. B., Asterhan, C., ve Clarke, S. (2018b). Accountable Talk: Instructional dialogue that builds the mind. International Academy of Education (IAE) and International Bureau of Education (IBE).
- Resnick, L. B., Asterhan, C., Clarke, S., ve Schantz, F. (2018). Next generation research in dialogic learning. In G. E. Hall, L. F. Quinne, ve D. M. Gollnick (Eds.). Wiley handbook of teaching and learning (pp. 323–338). Wiley-Blackwell.
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic teaching: Rethinking language use during literature discussions. *The Reading Teacher*, 65(7), 446-456.
- Reznitskaya, A., Kuo, L. J., Clark, A. M., Miller, B., Jadallah, M., Anderson, R. C., ve Nguyen- Jahiel, K. (2009). Collaborative reasoning: A dialogic approach to group discussions. *Cambridge journal of education*, 39(1), 29-48.
- Reznitskaya, A., ve Gregory, M. (2013). Student thought and classroom language: Examining the mechanisms of change in dialogic teaching. *Educational Psychologist*, 48(2), 114e133.
- Ritchhart, R., Turner, T., ve Hadar, L. (2009). Uncovering students' thinking about thinking using concept maps. *Metacognition and Learning*, 4(2), 145– 159.
- Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. Oxford University Press.
- Rojas-Drummond, S., K. Littleton, F. Hernandez, and M. Zuniga. 2010. “Dialogical Interactions among Peers in Collaborative Writing Contexts.” In *Educational Dialogues: Understanding and Promoting Productive Interaction*, edited by K. Littleton and C. Howe, 128–148. London: Routledge.
- Rojas-Drummond, S., Torreblanca, O., Pedraza, H., Vélez, M., ve Guzmán, K. (2013). ‘Dialogic scaffolding’: Enhancing learning and understanding in collaborative contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(1), 11-21.

- Rojas-Drummond, S., Barrera Olmedo, M. J., Hernández Cruz, I., ve Vélez Espinosa, M. (2020). Dialogic interactions, co-regulation and the appropriation of text composition abilities in primary school children. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24.
- Saito, E., ve Khong, T. D. H. (2017). Not just for special occasions: Supporting the professional learning of teachers through critical reflection with audio-visual information. *Reflective Practice*, 18(6), 837e851.
- Sedova, K., Salamounova, Z., ve Svaricek, R. (2014). Troubles with dialogic teaching. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(4), 274-285.
- Sedova, K., M. Sedlacek, and R. Svaricek. 2016. "Teacher Professional Development as a Means of Transforming Student Classroom Talk." *Teaching and Teacher Education* 57: 14–25. doi:10.1016/j. tate.2016.03.005.
- Schwarz, B. B., ve Baker, M. (2017). *Dialogue, argumentation and education: History, theory and practice*. New York: Cambridge University Press.
- Shi, Y., Shen, X., Wang, T., Cheng, L., ve Wang, A. (2021). Dialogic teaching of controversial public issues in a Chinese middle school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 30, 100533.
- Skemp, R. (1976). Relational understanding and instrumental understanding. *Mathematics Teaching*, 77, 20–26.
- Skidmore, D. 2020. "Dialogism and Education." In *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*, edited by N. Mercer, R. Wegerif, and L. Major, 27–37. London: Routledge.
- TDK (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara

- Teo, P. (2016). Exploring the dialogic space in teaching: A study of teacher talk in the pre-university classroom in Singapore. *Teaching and Teacher Education*, 56, 47-60.
- Tharp, R., ve Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life*. Cambridge University Press.
- Topping, K. J., ve Trickey, S. (2015). The role of dialogue in philosophy for children. In L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan, ve S. N. Clarke (Eds.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (pp. 99-110). Washington, DC: American Educational Research Association.
- van der Veen, C., C. van Kruistum, and S. Michaels. 2015. "Productive Classroom Dialogue as an Activity of Shared Thinking and Communicating: A Commentary on Marsal." *Mind, Culture, and Activity* 22 (4): 320–325. doi:10.1080/10749039.2015.1071398.
- van der Veen, C., de Mey, L., van Kruistum, C., ve van Oers, B. (2017). The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children's oral communicative competence and subject matter knowledge: An intervention study in early childhood education. *Learning and Instruction*, 48, 14–22. doi: 10.1016/j.learninstruc.2016.06.001
- Vrikki, M., Wheatley, L., Howe, C., Hennessy, S., ve Mercer, N. (2019). Dialogic practices in primary school classrooms. *Language and Education*, 33(1), 85-100.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Zohar, A., ve David, A. B. (2008). Explicit teaching of meta-strategic knowledge in authentic classroom situations. *Metacognition and Learning*, 3(1), 59–82.
- Walshaw, M., and G. Anthony. 2008. “The Teacher's Role in Classroom Discourse: A Review of Recent Research Into Mathematics Classrooms.” *Review of Educational Research* 78 (3): 516–551. doi:10.3102/0034654308320292.
- Wegerif, R. (2011). Towards a dialogic theory of how children learn to think. *Thinking Skills and Creativity*, 6(3), 179–190. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.08.002>.
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the internet age*. London: Routledge.
- Wegerif, R. (2020). Foundations for research on educational dialogue. In R. Kershner, S. Hennessy, R. Wegerif, ve A. Ahmed (Eds.). *Research methods for educational dialogue*. London: Bloomsbury Academic.
- Wegerif, R., ve Yang, Y. (2011). Technology and dialogic space: lessons from history and from the ‘Argonaut’ and ‘Metafora’ projects.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press.
- Wells, G., and R. M. Arauz. (2006). “Dialogue in the Classroom.” *The Journal of the Learning Sciences* 15 (3): 379–428. doi:10.1207/s15327809jls1503_3
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wilkinson, I. A. G., A. Reznitskaya, K. Bourdage, J. Oyler, M. Glina, R. Drewry, M. Kim, and K. Nelson. (2017). “Toward a More Dialogic Pedagogy: Changing Teachers’ Beliefs and Practices Through Professional Development in Language Arts Classrooms.” *Language and Education* 31 (1): 65–82. doi:10.1080/09500782.2016.1230129.
- Wiske, M. S. (Ed.). (1997). *Teaching for understanding*. San Francisco: Jossey-Bass.

Wolf, M., A. Crosson, and L. Resnick. 2006. Accountable Talk in Reading Comprehension Instruction (CSE Tech. Rep. No. 670). Pittsburgh, PA: Learning and Research Development Center, University of Pittsburgh.



EKLER

Ek-1. Etik kurul İzni



Ek-2. MEB izni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-32043314
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Reyhan SAĞLAM)

15/09/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Medeniyet Üniversitesi'nin 08.09.2021 tarihli ve 2100007254 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 15.09.2021 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu :Düşünme Rutinleri Kullanılarak Tasarlanan 1. Sınıf Hayat Bilgisi Derslerinin
Diyalojik Öğretim Açısından Etkililiğinin İncelenmesi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul
Araştırma Kişiler : Öğretmen, Öğrenci
Araştırmanın Süresi : 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
15/09/2021
Niyazi ERTEN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (4 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad.No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 32 Bilgi İçin : Havva ÖZDOĞAN ÇAĞLAR
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Şef
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys> adresinden 6901-haa0-3ad5-0fa1-399a kodu ile teyit edilebilir.

Ek-3. Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “. “Düşünme Rutinleri Kullanılarak Tasarlanan 1.Sınıf Hayat Bilgisi Derslerinin Diyalojik Öğretim Açısından Etkililiğinin İncelenmesi” adıyla,01/10/2021 ve 01/05/2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Düşünme Rutinleri kullanılarak tasarlanan Hayat Bilgisi derslerinde sınıf içi etkili iletişim gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit edebilmektir.

Araştırma Uygulaması: Sınıf içi ses kaydı alınarak yapılmaktadır.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Reyhan Sağlam

İletişim bilgileri :

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Reyhan SAĞLAM

Uyruğu: T.C.

Doğum Tarihi ve Yeri:

Elektronik Posta:

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Lisans	Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği	2007
Lisans	Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı	2018

İŞ TECRÜBESİ

Tarih	Kurum	Görev
2007-2022	MEB	Sınıf Öğretmeni

YABANCI DİLLER

Orta düzeyde İngilizce ve Osmanlıca

HOBİLER

Osmanlıca arşiv okumaları, dikiş, nakış