



**DIYALOGİK ÖĞRETİMİN TÜRKÇE DERSLERİNDE KULLANIMI
VE OKUMA ANLAMAYA ETKİSİ**

Duygu Yüceer

**DOKTORA TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MART, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren (....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Duygu

Soyadı : YÜCEER

Bölümü : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Diyalojik Öğretimin Türkçe Derslerinde Kullanımı ve Okuma Anlamaya Etkisi

İngilizce Adı : Implementation Of Dialogic Teaching In Turkish Lessons and Its Effect On Reading Comprehension

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Duygu YÜCEER

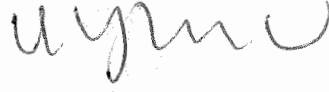
İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Duygu YÜCEER tarafından hazırlanan “Diyalojik Öğretimin Türkçe Derslerinde Kullanımı ve Okuma Anlamaya Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

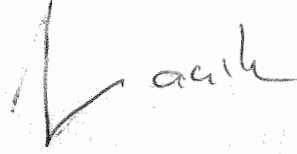
Danışman: Prof. Dr. Ömer ÖZKAN

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi



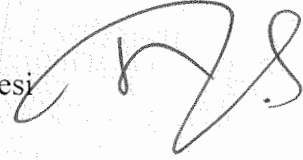
Başkan: Prof. Dr. Fatma AÇIK

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi



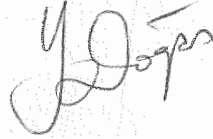
Üye: Doç. Dr. Seyfullah YILDIRIM

Türk Halk Edebiyatı Bilim Dalı, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi



Üye: Doç. Dr. Yusuf DOĞAN

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Üye: Dr. Öğr. Üye. Banu ÖZDEMİR

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi



Tez Savunma Tarihi: 14/02/2020

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Aileme

Bu çalışmamı, bana her daim yanımda olduğunu hissettiren anneme, babama, Uğur

Böceğime...

*Başarı ile tamamlanmayı hak eden büyükbabam ve babaannemin aziz ruhları ile anneanne
ve dedeme ithaf ediyorum.*

TEŞEKKÜR

Doktora tezi yazma süreci uzun ve zorlu bir yolculuktur. Bana bu yolculuğumda eşlik eden ve araştırmama katkısı olan pek çok kişi bulunmaktadır. Bu değerli insanların hepsine teşekkürü bir borç bilirim.

Öncelikle akademik dünyaya dair bakış açımın şekillenmesinde çok büyük etkisi olan tez danışmanım Prof. Dr. Ömer ÖZKAN'a, ikinci danışmanım Doç. Dr. Tanju DEVECİ'ye ve değerli TİK üyelerim Doç. Dr. Yusuf DOĞAN ile Doç. Dr. Seyfullah YILDIRIM'a teşekkürlerimi sunuyorum. Tezime sağladıkları katkılar son derece değerli...

Doktora sürecinde önerinin hazırlanmasından başlayarak planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında bilgi ve tecrübelerini benimle cömertçe paylaşan, çalışmalarım bana yol gösteren kıymetli bilim insanı Doç. Dr. Yusuf UYAR'a saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırma sürecinde çıkmazda hissettiğimde sundukları fikirler ve çözüm önerileriyle yolumu aydınlatan örnek aldığım iki değerli bilim insanı Prof. Dr. Fatma AÇIK ve Dr. Öğr. Üyesi Aysel TÜFEKÇİ AKCAN'a teşekkürler.

Yolumuz kesiştiği için kendimi her daim şanslı hissettiğim, tezin her aşamasına emeği geçen, değerli dostum, kardeşim Dr. Öğr. Üyesi Tuğba BARUTCU'ya minnettarım. Akademik desteği yanında sağladığı moral ve motivasyon desteği ile de beni hiç yalnız hissettirmedi. Her ihtiyaç duyduğumda yanımda olarak desteğini esirgemeyen Öğr. Gör. Dr. Gökçe KILIÇOĞLU'na şükranlar.

Katkılarından dolayı Dr. Öğr. Üyesi Nuray KAYADİBİ, Arş. Gör. Dr. Derya ORHAN GÖKSUN ve Ayşegül KANTAR'a da sonsuz teşekkürler. Hiç kırmayıp bana değerli vakitlerini ayırdılar.

Ayrıca doktora eğitimim boyunca 2228-B programı kapsamında bursiyeri olduğum Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumuna (TÜBİTAK) maddi desteğini bilim insanlarından esirgemediği için teşekkürlerimi sunarım.

Ve elbette aileme sonsuz teŖekkürler. Annem Nurcan YÜCEER, babam Hasan YÜCEER ve kardeşim İnan Uğur YÜCEER her daim yanımda oldular. Maddi ve manevi desteklerini benden hiç esirgemediler. Dürüslüğü, saygıyı, sabrı, şefkati ve sevmeyi öğrettiler bana. İyi bir insan olmanın iyi bir akademisyen olmanın önünde ve temelinde olduğunu öğrettiler. Minnettarım...

Duygu YÜCEER

ADİYAMAN, 2020

**DİYALOJİK ÖĞRETİMİN TÜRKÇE DERSLERİNDE KULLANIMI
VE OKUMA ANLAMAYA ETKİSİ
(Doktora Tezi)**

**Duygu Yüceer
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Mart, 2020**

ÖZ

Bu araştırma iki amaç çerçevesine şekillendirilmiştir. Bu amaçlardan ilki diyalojik öğretimin Türkçe dersi okuma anlama alanında kullanımını ayrıntılı bir şekilde betimlemek ve ikincisi diyalojik öğretim uygulamalarının okuma anlama başarısına etkisini belirlemektir. Araştırmada karma yöntem desenlerinden iç içe desen kullanılmıştır. Diyalojik öğretimin Türkçe dersi okuma anlama alanındaki uygulama sürecini betimlemek için nitel araştırma türlerinden temel nitel araştırma işe koşulmuştur. Araştırma süreci gönüllü bir öğretmen ve onun yedinci sınıf düzeyindeki öğrencilerinin çalışma grubu olarak belirlenmesiyle başlamıştır. Ardından öğretmene ve sınıfa verilen eğitimle Türkçe dersi okuma anlama alanında aşamalı olarak diyalojik öğretime geçilmiştir. Yöntemin uygulandığı süreç boyunca öğretmene rehberlik edilmiştir. Uygulama süreci betimlenirken çoklu veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Bu bağlamda uygulamalar sırasında öğretmenden her ders için yansıtıcı bir günlük yazması istenmiştir. Araştırma sürecinde görüşme, temel veri toplama tekniği olarak kullanılmıştır. Görüşme verileri araştırmanın hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamasında öğretmen ve öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerle görüşme araştırmanın hazırlık aşamasında gerçekleştirilen ön görüşmelerle başlamış, uygulama aşamasında süreç değerlendirme görüşmesiyle devam etmiş ve değerlendirme aşamasında son görüşme ile tamamlanmıştır. Ön ve son görüşme uygulama sınıfı üyelerinin tamamıyla gerçekleştirilirken süreç değerlendirme görüşmelerinde sadece odak öğrencilere yer verilmiştir. Odak öğrenciler derse katılım düzeyine göre belirlenmiş ve her katılım derecesinden öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Araştırmacı uygulama süreci boyunca gözlemci olarak derslere katılmıştır. Uygulamanın sınıf içi etkileşim ve anlamın yapılandırılması sürecine yansımaları derslerin video kayıtlarından takip edilmiştir. On üç hafta süren uygulamalar boyunca yürütülen tartışmaların diyalojik öğretime uygunluğunun belirlenmesi için Tartışma Değerlendirme

Aracı (Argumentation Rating Tool) kullanılmıştır. Reznitskaya, Wilkinson ve Oyler (2016) tarafından geliştirilen aracın Türkçeye uyarlanması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ayrıca analiz aşamasına araştırmacı gözlemleri ve günlükleri de dâhil edilmiştir. Böylece uygulama süreci hem öğretmen hem öğrenci hem de araştırmacı gözüyle derinlemesine betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın “diyalojik öğretim uygulamalarının okuma anlama başarısına etkisini ortaya koyma” amacı için nicel bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu aşamada yarı deneysel desenlerden eşitlenmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır. Nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen okuma anlama becerisi başarı testlerinin ön test ve son test olarak kullanılması aracılığıyla elde edilmiştir. Testlerde açık uçlu sorular kullanılmıştır. Açık uçlu sorular hazırlanırken Barrett taksonomisinden faydalanılmıştır. Araştırmada nitel verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında betimsel analizden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde ulaşılan sonuçlar üç başlıkta toplanmıştır. Bunlar “Diyalojik Öğretimin İlkeleri Bakımından Uygulama Süreci”, “Uygulama Öğretmeninin Süreçte Karşılaştığı Problemler” ve “Diyalojik Öğretimin Derslere Etkisi”dir. Diyalojik öğretimin ilkeleri bakımından uygulama sürecine dair sonuçlar yaklaşımın beş temel ilkesi olan “ortaklaşalık, karşılıklılık, destekleyicilik, amaçlılık ve birikimlilik” başlıkları altında ele alınmıştır. Diyalojik öğretim uygulamasında öğretmenin karşılaştığı problemler “zaman planı, diyalojik öğretimin her öğretmene uygun olmayışı, metnin soyut oluşu, sınıf mevcudu, sınıf yönetimi ve yöntemin aşırı teorik olması” başlıkları altında incelenmiştir. Diyalojik öğretimin derslere etkisi ise yaklaşımın Türkçe derslerine ve diğer derslere etkisi olmak üzere iki başlıkta ele alınmıştır. Araştırmadan ön test ve son testle toplanan nicel veriler SPSS 20 (Statistic Package For Social Science) paket programı ile analiz edilmiştir. Bu verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun ön test puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı “Tek Yönlü Varyans Analizi” ile test edilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan nicel verilerle yapılan bütün analizlerde anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre uygulama ve kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası ön test ve son test okuma anlama düzeyi toplam puanları arasında anlamlı bir fark yokken, katılımcıların okuma anlama düzeyleri ile ilgili olarak ön test ve son test ortalama okuma anlama düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Anahtar Kelimeler : Okuma, Okuma Anlama, Diyalojik Öğretim
Sayfa Adeti : 274
Danışman : Prof. Dr. Ömer ÖZKAN
İkinci Danışman : Doç. Dr. Tanju DEVECİ

**IMPLEMENTATION OF DIALOGIC TEACHING IN TURKISH
LESSONS AND ITS EFFECT ON READING COMPREHENSION
(Ph.D. Thesis)**

**Duygu Yüceer
GAZİ UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
March, 2020**

ABSTRACT

This research was conducted in the framework of two aims. The first one is to describe in detail the implementation of dialogic teaching in the field of reading comprehension of Turkish lessons. The second one is to determine the effect of dialogic teaching implementation on reading comprehension achievement. In the current research, nested design that is one of mixed method was used. A basic qualitative research study was carried out to serve the purpose of describing the process of implementation of dialogic teaching in the field of reading comprehension of Turkish lessons. The research process began when a volunteer teacher and his seventh-grade students were identified as working groups. After that, with the education given to the teacher and the class, dialogic teaching was gradually started in the field of reading comprehension of Turkish lessons. During the process, the teacher was guided while applying the method in Turkish lessons. While describing the process, multiple resources are employed as follows: During the implementation, the teacher was asked to write a reflective diary for each lesson. Interview was conducted as the basic data collection technique in the research process. Interview data were collected through semi-structured interviews from teachers and students during the preparation, implementation, and evaluation of the research. The interview with the students started with the preliminary interviews held during the preparatory phase of the research, continued with the process evaluation interviews during the implementation phase, and completed with the last interviews during the evaluation phase. While the pre and final interviews were conducted with all participants, only focus group students were included in the process evaluation interviews. Focus group students were determined according to the level of participation and interviews were conducted with students from each level of participation. The researcher attended the courses as an observer during the application process. The reflection of the application to the process of interaction and construction of meaning in the

classroom was followed from the video recordings of the lessons. Argumentation Rating Tool (ART) was used to determine the appropriateness of the discussions conducted during the thirteen weeks of practice to dialogic teaching. The ART, which was developed by Reznitskaya, Wilkinson, and Oyler (2016), was adapted to Turkish by the researcher. Researcher observations and diaries were also included in the analysis phase. Thus, the application process was described in depth from the perspective of both teacher, student, and researcher. A quantitative approach was adopted to reveal the effect of dialogic teaching implementation on reading-comprehension achievement. In this stage, an unequalized control group model was used. The quantitative data were obtained through the application of reading-comprehension achievement tests developed by the researcher as pre-test and post-test. Open-ended questions were used in these achievement tests. Barrett taxonomy was used to prepare open-ended questions. Descriptive analysis was used in the analysis and interpretation of qualitative data. When the obtained qualitative data were analyzed, the results were gathered under three parts: (a) Implementation Process in Terms of the Principles of Dialogic Teaching, (b) Problems Encountered by the Application Teacher in the Process, and (c) Effect of Dialogic Teaching on the Lessons. The results of the implementation process in terms of the principles of dialogic teaching are discussed under the five main principles of the approach: collective, reciprocal, supportive, purposeful, and cumulative. The problems faced by the teacher in the dialogic teaching application were examined under the headings of the plan, the incompatibility of the dialogic teaching with each teacher, the intangibility of the text, the crowdedness of the class, the classroom management, and the excessive theoretical methodology. The effect of dialogic teaching on the lessons is discussed under two headings: the effect of the approach on Turkish lessons and the effect on other lessons. The pre-test and post-test quantitative data were analyzed by SPSS 20 (Statistical Package for Social Science). The normal distribution of these data was determined by Kolmogorov-Smirnov test. One Way Analysis of Variance test was used to determine whether the pretest scores of the experimental and control groups differed statistically significantly. The significance level was accepted as .05 for all quantitative analyses within the scope of the current research. According to the results of the analysis, there was no statistically significant difference between the pre-test and post-test reading comprehension levels of the treatment and control groups. However there was a statistically significant difference between the pre-test and post-test mean of reading comprehension scores of the participants.

Keywords : Reading, Reading Comprehension, Dialogic Teaching

Page Number : 274

Supervisor : Prof. Dr. Ömer ÖZKAN

Co-supervisor : Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xx
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.6. Tanımlar.....	9

BÖLÜM 2	11
KURAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama	11
2.2. Diyalojik Öğretim Yaklaşımı	13
2.3. Okuma Eğitiminde Diyalojik Dönüşüm.....	23
2.4. İşlemsel Okuma Modeli	24
2.5. Okuma Anlama Becerisinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi.....	27
BÖLÜM 3	31
YÖNTEM	31
3.1. Araştırma Modeli	31
3.1.1. Araştırmanın Nitel Boyutu	34
3.1.2. Araştırmanın Nicel Boyutu	34
3.2. Araştırmanın Bağlamı	35
3.2.1. Araştırmanın Nitel Boyutunun Bağlamı	36
3.2.1.1. Uygulama Yapılan Okulun Özellikleri.....	36
3.2.1.2. Uygulama Yapılan Sınıfın Özellikleri	37
3.2.1.3. Katılımcılar.....	37
3.2.1.4. Araştırmacının Tanıtımı.....	38
3.2.1.5. Uygulama Öğretmeni.....	38
3.2.1.5.1. Uygulama Öğretmeninin Mesleğe Bakışı ve Temel Eğitim Felsefesi	39
3.2.1.5.2. Uygulama Öğretmeninin Türkçe Derslerinde Okuma Anlama Faaliyetlerini Yürütme Şekli	43
3.2.1.5.3. Uygulama Öğretmeninin Soru Hazırlama ve Sorma Stratejisi	44
3.2.1.5.4. Uygulama Öğretmeninin Metne Dair Yürüttüğü Tartışma	45

3.2.1.5.5. <i>Uygulama Öğretmeninin Uygulama Sınıfına Dair Genel Değerlendirmesi</i>	46
3.2.1.6. <i>Uygulama Sınıfının Üyeleri</i>	46
3.2.2. <i>Araştırmanın Nicel Boyutunun Bağlamı</i>	47
3.2.2.1. <i>Kontrol Grubu</i>	47
3.2.2.2. <i>Kontrol Grubu Okulu</i>	47
3.2.2.3. <i>Kontrol Grubu Öğretmeni</i>	47
3.2.2.4. <i>Kontrol Grubu Öğretmeninin Derslerinin Gözlemi</i>	48
3.3. <i>Veri Toplama Araçları</i>	51
3.3.1. <i>Öğrenci Bilgi Formu</i>	51
3.3.2. <i>Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu</i>	51
3.3.3. <i>Okuma Anlama Testleri</i>	53
3.3.3.1. <i>Okuma Anlama Testi Metinlerinin Belirlenmesi Süreci</i>	53
3.3.3.2. <i>Okuma Anlama Testi Sorularının Hazırlama Süreci</i>	54
3.3.4. <i>Tartışma Değerlendirme Aracı</i>	57
3.3.4.1. <i>Tartışma Değerlendirme Aracının Türkçeye Uyarlanması</i>	58
3.4. <i>Verilerin Toplanması ve Analizi</i>	61
3.4.1. <i>Nitel Verilerin Geçerlilik ve Güvenirliği</i>	61
3.4.2. <i>Nitel Veri Toplanması ve Analizi</i>	64
3.4.3. <i>Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi</i>	70
3.5. <i>Araştırmanın Aşamaları</i>	73
3.5.1. <i>Hazırlık</i>	73
3.5.1.1. <i>Uygulama Okulu Öğrencilerine Ön Test Yapılması</i>	73
3.5.1.2. <i>Uygulama Okulu Öğrencileri İle Ön Görüşme</i>	74
3.5.1.3. <i>Uygulama Öğretmeni İle İlk Görüşme</i>	74
3.5.1.4. <i>Eğitim Verilmeden Önce Uygulama Öğretmeninin Derslerinin Gözlemi</i>	74

3.5.1.5. Öğretmene İlk Eğitimin Verilmesi.....	78
3.5.1.6. Diyalojik Öğretimin Uygulama Sınıfına Tanıtılması.....	80
3.5.1.7. Uygulama Süreci.....	84
3.5.1.7.1. Birinci Uygulama.....	86
3.5.1.7.2. İkinci Uygulama.....	89
3.5.1.7.3. Üçüncü Uygulama	90
3.5.1.7.4. Dördüncü Uygulama.....	93
3.5.1.7.5. Beşinci Uygulama.....	95
3.5.1.7.6. Altıncı Uygulama	96
3.5.1.7.7. Yedinci Uygulama.....	97
3.5.1.7.8. Sekizinci Uygulama	98
3.5.1.7.9. Dokuzuncu Uygulama	99
3.5.1.7.10. Onuncu Uygulama.....	100
3.5.1.7.11. On Birinci Uygulama	100
3.5.1.7.12. On İkinci Uygulama	101
3.5.1.7.13. On Üçüncü Uygulama.....	103
3.5.1.8. Değerlendirme	104
3.5.1.8.1. Uygulama Okulu Öğrencilerine Son Test Yapılması	105
3.5.1.8.2. Uygulama Okulu Öğrencileri ile Son Görüşme	105
3.5.1.8.3. Uygulama Öğretmeni ile Son Görüşme	105
BÖLÜM 4.....	107
BULGULAR VE YORUM.....	107
4.1. Diyalojik Öğretimin Türkçe Dersi Okuma Anlama Alanında Uygulama Sürecini Betimleme Amacına Ait Bulgu ve Yorumlar.....	107
4.1.1. Tema: Diyalojik Öğretimin İlkeleri Bakımından Uygulama Süreci.....	109
4.1.1.1. Kategori: Ortaklaşlık	109

4.1.1.1.1. Alt Kategori: İletişimin Yönü.....	109
4.1.1.1.2. Alt Kategori: Derse Katılım.....	111
4.1.1.1.3. Alt Kategori: Motivasyon.....	127
4.1.1.2. Kategori: Karşılıklılık.....	131
4.1.1.2.1. Alt Kategori: Dinleme	132
4.1.1.2.2. Alt Kategori: Alternatif Bakış Açıları	139
4.1.1.3. Kategori: Destekleyicilik.....	147
4.1.1.3.1. Alt Kategori: Saygı	148
4.1.1.3.2. Alt Kategori: Kaygı.....	154
4.1.1.3.3. Alt Kategori: Özgüven.....	163
4.1.1.4. Kategori: Amaçlılık	164
4.1.1.5. Kategori: Birikimlilik.....	166
4.1.2. Tema: Uygulama Öğretmeninin Süreçte Karşılaştığı Problemler.....	170
4.1.2.1. Kategori: Zaman Planı.....	170
4.1.2.2. Kategori: Her Öğretmene Uygun Değil	172
4.1.2.3. Kategori: Metnin Soyut Olması.....	173
4.1.2.4. Kategori: Sınıf Mevcudu	175
4.1.2.5. Kategori: Sınıf Yönetimi.....	175
4.1.2.6. Kategori: Yöntemin Aşırı Teorik Olması	178
4.1.3. Tema: Diyalojik Öğretimin Derslere Etkisi	179
4.1.3.1. Kategori: Türkçe Dersine Etkisi.....	179
4.1.3.1.1. Alt Kategori: Okuma Becerisi	179
4.1.3.1.2. Alt Kategori: Konuşma Becerisi	182
4.1.3.2. Kategori: Diğer Derslere Etkisi.....	184
4.2. Diyalojik Öğretim Uygulamalarının Okuma Anlama Başarısına Etkisini Belirleme Amacına Ait Bulgu ve Yorumlar.....	186

BÖLÜM 5.....	189
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	189
5.1. Diyalojik Öğretimin Türkçe Dersi Okuma Anlama Alanında Uygulanmasına Ait Sonuç ve Tartışma	189
5.2. Diyalojik Öğretim Uygulamalarının Okuma Anlama Başarısına Etkisine Ait Sonuç ve Tartışma.....	196
5.3. Öneriler	197
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	197
5.3.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler	198
KAYNAKLAR.....	201
EKLER	209
EK 1. Öğrenci Bilgi Formu	210
EK 2. Öğretmen Görüşme Soruları.....	211
EK 3. Öğrenci Görüşme Formu.....	213
EK 4. Uzman Görüşü Danışma Formu	216
EK 5. Uzman Görüşü Danışma Formu	218
EK 6. Analitik Puanlama Anahtarı	232
EK 7. Tartışma Değerlendirme Aracı	250
Ek 8. Araştırma İzin Yazısı	272
Ek 9. Ölçek Kullanım İzni	273

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Yıllara Göre Okuma Becerileri Ortalama Puanları.....	2
Tablo 2. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin 2016 ve 2018 ABİDE Uygulamalarındaki Türkçe Testi Puanlarına Göre Yeterlilik Düzeyleri	4
Tablo 3. Otoriter ve Diyalojik Söylemin Temel Özellikleri	17
Tablo 4. Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Model.....	35
Tablo 5. Çalışmada Kullanılan Okuduğunu Anlama Testleri ile İlgili Bilgiler	53
Tablo 6. Yedinci Sınıf Düzeyinde Kullanılması Düşünülen Metinlerin Uzman Görüşünden Aldıkları Puanlar	54
Tablo 7. Okuma testi madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri	55
Tablo 8. Puanlayıcıların Öğrencilerin Okuma Anlama Testi Cevaplarına Verdikleri Puanlar Arasındaki İlişki	56
Tablo 9. Tartışma Değerlendirme Aracı: Genel Bakış	57
Tablo 10. Puanlayıcıların TDA Puanları Arasındaki Uyum	58
Tablo 11. Tartışma Değerlendirme Aracının Güvenirliği	60
Tablo 12. Geçerlilik ve Güvenirlik Konusunda Nicel ve Nitel Araştırmada Kabul Gören Kavramların Karşılaştırılması.....	62
Tablo 13. Uygulama sınıfı öğrencileri ile ön ve son görüşme çizelgesi	67
Tablo 14. Odak öğrencilerle süreç değerlendirme görüşme çizelgesi	67
Tablo 15. Öğretmen görüşmeleri çizelgesi	68
Tablo 16. Araştırma süreci gözlem çizelgesi	69
Tablo 17. Oluşturulan dokümanların konusu ve satır sayısı	69

Tablo 18. <i>Okuduğunu Anlama Testlerinin Uygulama Çizelgesi</i>	72
Tablo 19. <i>Uygulama planı taslağı</i>	83
Tablo 20. <i>Uygulama ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Kolmogorov-Smirnov Testi Normallik Değerleri</i>	187
Tablo 21. <i>Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Uygulama Grubu ve Kontrol Grubunun Okuma Anlama Düzeylerinin Karşılaştırılması (ANOVA)</i>	187

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> İşlemsel okuma modeline göre taşıyıcı ve estetik okuma süreci	26
<i>Şekil 2.</i> Araştırmada kullanılan karma yöntemin simgesel görünümü	33
<i>Şekil 3.</i> Uygulama yapılan sınıfın yerleşim planı	37
<i>Şekil 4.</i> Nitel veri toplama süreci	65
<i>Şekil 5.</i> Nicel veri toplama süreci	71
<i>Şekil 6.</i> Hazırlık aşaması uygulamaları	73
<i>Şekil 7.</i> Uygulama süreci.....	85
<i>Şekil 8.</i> Değerlendirme aşaması uygulamaları	104
<i>Şekil 9.</i> Betimsel analiz sonucunda elde edilen tema, kategori ve alt kategoriler	108

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ABİDE	Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi
AYG	Araştırmacı Yansıtıcı Günlüğü
DD	Ders Dökümü
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
ÖYG	Öğretmenin Yansıtıcı Günlüğü
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TDA	Tartışma Değerlendirme Aracı
UÖÖG	Uygulama Öncesi Öğrenci Görüşmesi
USÜÖG	Uygulama Süreci Öğrenci Görüşmesi
USOÖG	Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşmesi
UÖDÖG	Uygulama Öncesi Ders Öğretmeniyle Görüşme
USÜDÖG	Uygulama Süreci Ders Öğretmeniyle Görüşme
USODÖG	Uygulama Sonrası Ders Öğretmeniyle Görüşme

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Çağımızda her eğitim kademesinden öğrenci gazete, dergi, radyo, televizyon ve en önemlisi internet gibi kitle iletişim araçları ve kitaplar vasıtasıyla sürekli bir bilgi akışına maruz kalmaktadır. Bu sağıanak altında bile okuma, bilgiye ulaşmanın en temel yollarından biri olarak karşımıza çıkmakta ve önemini korumaya devam etmektedir.

Okumanın anlamayı sağlayan işlevi onu, önemini yitirmeyen bir beceri hâline getirmektedir. Onan (2011), dilin en önemli işlevlerinden birinin anlama olduğunu ve insanların içinde yaşadıkları dünyayı, dil merkezli bir şekilde okuyarak ve dinleyerek algıladıklarını belirtmiştir. Güneş (2013) de benzer şekilde okumanın, dil becerileri yanında zihin becerilerine de önemli katkılar sağlayan bir öğrenme alanı olduğunu ifade etmiştir. Günümüz iletişim teknolojisi daha çok gördüğünü, izlediğini anlama yeteneğine dayanmaktadır. Okumanın da bir bakıma gördüğünü anlama faaliyeti olduğu göz önünde bulundurulursa insanın gelişimindeki önemi ortaya çıkar (Özbay, 2014).

Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019a) incelendiğinde okumanın; konuşma, dinleme/izleme ve yazma ile birlikte dört temel dil becerisinden biri olduğu görülmektedir. Dil becerileri ve yetkinliğinin geliştirilmesi programda ifade edildiği şekliyle “diğer tüm alanlardaki öğrenme, kişisel ve sosyal gelişim ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı” olarak kabul edilmektedir (MEB, 2019a, s. 8).

1.1. Problem Durumu

Bugünkü eğitim sistemimiz, daha çok, okuma üzerine kurulmuştur. Bu sebeple okumanın eğitim sistemimizin genel ve özel hedeflerine ulaşmadaki etkisi oldukça fazladır. Okuma, anlamamanın bir parçası olduğu için her derste faydalanılan temel araçlarından biridir (Özbay, 2014). Bu sebeple öğrenciler, ilk ve orta öğrenimleri sonunda bir üst eğitim kurumuna

devam etmek için okuma becerilerinin de öncelikli olarak ölçüldüğü sınavlara girerler. Öğrencilerin katıldıkları bu sınavlarda istenen düzeyde bir başarı göstermeleri bir yana, sınavlardan sıfır puan almaları, okullarda verilen ana dili eğitiminin amacına ulaşmadığını göstermektedir (Karatay, 2010, s. 459).

2015 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'na (PISA) göre okuma becerisi alanında Türkiye'nin puanı Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) üyesi ülkeler ortalamasının altındadır. PISA, OECD ülkelerindeki 15 yaş grubu öğrencilerin zorunlu eğitim sonunda, katılacakları günümüz bilgi toplumunda karşılaşılabilecekleri durumlar karşısında ne ölçüde hazırlıklı yetiştirildiklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. PISA 2015 uygulamasına 35'i OECD üyesi ülkeler olmak üzere toplam 72 ülke katılmıştır. Uygulamaya katılan öğrencilerin ortalama okuma becerisi performansları 460'tır. En yüksek puana sahip ülkeler Singapur, Hong Kong, Çin, Kanada, Finlandiya ve İrlanda'dır. PISA 2015 okuma becerileri alanında Türkiye'nin ülke puanı 428'dir. PISA okuma becerileri alanındaki ortalama puanlar yıllara göre incelendiğinde Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 performansının PISA 2009'a ve PISA 2012'ye göre daha düşük olduğu görülmektedir. Yıllara göre okuma becerisi ortalama puanlarını gösteren tablo aşağıdadır (MEB, 2016):

Tablo 1

Yıllara Göre Okuma Becerileri Ortalama Puanları

	PISA 2015	PISA 2012	PISA 2009
OECD Ortalaması	493	496	493
Tüm Ülkeler Ortalaması	460	471	464
Türkiye Ortalaması	428	475	464
Sıralama	50	42	39
Katılan Ülke Sayısı	72	65	65

(Kaynak: MEB, 2016, s. 24)

Tabloda 1'de görüldüğü üzere PISA 2015'e göre Türkiye'nin okuma becerileri ortalama puanı PISA 2012'ye göre 47 puan, PISA 2009'a göre 36 puan düşerek sınava katılan 72 ülke arasında 50. sıraya gerilemesine neden olmuştur.

MEB'in daha önceki PISA raporu (MEB, 2015) ayrıntılarıyla incelenecek olursa PISA 2009 değerlendirmesine göre, Türkiye'de örgün eğitime devam eden tüm 15 yaş grubu öğrencilerden, üstün okuma becerilerine sahip okurları ifade eden 6. düzeyde başarı gösteren öğrenci bulunmadığı görülür. Bu yeterlik alanı analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerileri gerektirir. PISA 2012 değerlendirmesine göre Türkiye'de örgün

eğitime devam eden tüm 15 yaş grubu öğrencilerden bu yeterlik düzeyinde başarı gösteren ğrenci oranı %0,3'tür. PISA 2015 değerlendirmesine göre ise %0,0'dır. Bu oran OECD ortalaması (%1,1) ile kıyaslandığında düşük bir değerdir. Metin içindeki bilgilerden yola çıkarak eleştirel bir değerlendirme yapabilme ve hipotez kurabilme gibi becerileri gerektiren 5. düzeyde başarı gösteren ğrenci oranı PISA 2015'e göre Türkiye'de %0,6'dır. Türkiye bu düzeyde de OECD ortalamasının (%7,2) altındadır (MEB, 2016).

PISA'ya dair en güncel kaynak olan PISA 2018 Türkiye n Raporu (MEB, 2019b) incelenendiğinde ise sınava katılan ve 37'sini OECD yesi ülkenin oluşturduğu toplam 79 ülke arasında Türkiye'nin okuma becerileri ortalama puanı bakımından 40. sırada yer aldığı görülür. Sadece OECD yesi ülkeler arasında ise Türkiye 31. sırada yer almaktadır. Katılımcı ülkelerin okuma becerileri alanındaki ortalama puanları 340-555 arasında değişmektedir. Türkiye'nin okuma becerileri alanındaki ortalama puanı 466'dır. 2003 ile 2018 yılları arasında Türkiye'nin okuma becerileri ortalama puanları 428 ile 475 arasında değişmiştir. 2003 ve 2012 yılları arasında sürekli artan okuma becerileri ortalama puanları 2015 yılında önemli bir düşüş göstermiştir. PISA 2018 uygulamasında Türkiye'nin ortalama puanı 2015 ncesi PISA uygulamalarındaki artan düzeye yaklaşmış ve 466'ya ulaşmıştır. Bu olumlu bir gelişmedir. Öte yandan PISA'da okuma becerileri yeterlilikleri için 1'den 6'ya, temelden üst düzeye, doğru olmak üzere altı düzey belirlenmiştir. Türkiye'nin 466 puan olarak hesaplanan okuma becerileri ortalama puanı ise bu düzeyler arasında 2. düzeye denk gelmektedir. Bu bağlamda 2018 PISA sonuçlarına göre Türkiye'nin okuma becerileri alanında bir miktar ilerleme sağladığı ancak bunun üst düzey beceriler göz önünde bulundurulduğunda istenen düzeye ulaşmadığı söylenebilir.

Becerilerin llmesine odaklanması yönüyle PISA'ya benzeyen, farklı olarak ulusal ölçekte yürütülen bir diğer araştırma ise Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) Araştırması'dır. Süreç odaklı bir değerlendirme anlayışı ile hareket edilen ABİDE araştırmasında dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerin okulda edindikleri akademik bilgileri günlük yaşamda kullanabilme becerileri ölçülmektedir. İlki 2016'da olmak üzere iki yılda bir uygulanan ABİDE araştırması eğitimde yaşanan gelişmelerin hem ulusal düzeyde hem de il düzeyinde izlenmesine olanak sağlamaktadır (MEB, 2019c). ABİDE araştırmasının 2016 ve 2018 uygulamalarında sekizinci sınıf ğrencilerinin Türkçe testi puanlarına dair yeterlilik düzeyini gösteren tablo aşağıdadır:

Tablo 2

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin 2016 ve 2018 ABİDE Uygulamalarındaki Türkçe Testi Puanlarına Göre Yeterlilik Düzeyleri

Yeterlik Düzeyi	2016 Uygulaması		2018 Uygulaması	
	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Yüzdesi	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Yüzdesi
Temel altı	1244	3,6	536	1,6
Temel	7779	22,4	7869	23,5
Orta	15478	44,6	13717	41,0
Orta üstü	7979	23,0	8959	26,8
İleri	2220	6,4	2406	7,2
Toplam	34700	100,0	33487	100,0

(Kaynak: MEB, 2019c, s. 40)

Yukarıdaki tablo incelendiğinde 2018 ABİDE uygulamasına göre Türkçe testi için öğrencilerin yaklaşık %25'inin temel altı ve temel düzeyde, %41'inin orta düzeyde, %34'ünün ise orta üstü ve ileri düzeyde yer aldığı görülmektedir. 2016 ABİDE uygulamasına göre ise Türkçe testi için öğrencilerin %26'sının temel altı ve temel düzeyde, yaklaşık %45'inin orta düzeyde, %29'unun ise orta üstü ve ileri düzeyde yer aldığı görülmektedir.

Türkçe testine ait yeterlik düzeylerinin yıllara göre (2016-2018) karşılaştırmalı dağılımına bakıldığında temel altı ve orta düzeyde yer alan öğrencilerin yüzdesinde 2018 yılı uygulamasında yaklaşık 2-3 puanlık bir düşüş; temel, orta üstü ve ileri düzeyde yer alan öğrencilerin yüzdesinde ise aynı düzeyde bir artış olduğu görülmektedir. Her iki uygulamada da yeterlilik düzeylerine göre dağılımın yaklaşık yüzde sekseninin temel, orta ve orta üstü seviyede yoğunlaştığı görülür. Bağlamdan hareketle karşılaştırma ve eşleme, problemlere çözüm üretme, sonuç çıkarma, yaratıcı çözümler üretme, analiz ve değerlendirmelerde bulunma vb. gibi özelliklerle tanımlanan (MEB, 2019c, s. 41) ileri seviye için ise 2016 uygulamasında öğrenci yüzdesi 6,4 iken 2018 uygulamasında öğrenci yüzdesi 7,2'dir.

Çizilen bu çerçeve Türkçe dersleri kapsamında verilen okuma eğitiminin istenilen verimliliğe ulaşmadığına işaret etmektedir. Çünkü bu çerçeve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda "öğrencilerin okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması (MEB, 2019c, s. 8)" şeklinde ifade edilen hedefe ulaşılamadığını göstermektedir. Yani, okullarda verilen okuma eğitimi öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci

kapsamaktan uzaktır. Bu durum eğitim ve öğretime katkı sağlayabilecek farklı yaklaşımların kullanımı ile aşılabılır. Karatay (2010), özellikle ilköğretim ikinci kademedan itibaren okuma eğitiminin, nasıl okunacağını öğretilmesi ile ilgili pratikler ve okuma teknik ve stratejilerinin edinimini de içermesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu kapsamda karşımıza çıkan öğretim yaklaşımlarından biri de diyolojik öğretimdir.

Diyolojik öğretim, iletişim ortamında kontrol ve otoritenin paylaşıldığı, iş birlikli araştırma ortamlarının oluşturulduğu ve farklı sorular aracılığıyla akıl yürütme süreci hakkında üst düzey yansıtma sağlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım vasıtasıyla öğrenciler tartışmanın özelliklerine göre düşünce ve dil uygulamalarını özümser ve yeni zihinsel yapılar ya da tartışma şemaları geliştirir (Reznitskaya, Glina, Carolan, Michaud, Rogers ve Sequeira, 2012). Kısaca ifade edilecek olursa, diyolojik öğretimde anlam, öğrenciler tarafından otoriter söylemden uzak sınıf ortamlarında iş birlikli bir şekilde yapılandırılır.

Diyolojik öğretimde sınıf diyalogu ustaca kullanıldığında öğrenciler farklı düşünme yollarını yansıtarak sosyalleşir. Böylece öğrencilerin sadece bu rasyonel süreçleri görünür hâle gelmez aynı zamanda anlama ve anlamlandırma becerileri de gelişir. Çünkü diyolojik etkileşim hem öğrencilerin sosyal bağlamlar içinde öğrenmesini etkiler hem de öğrencilerin tartışma becerilerini içselleştirmelerine ve bunları yeni bağlamlara, görevlere ve iletişimsel süreçlere başarıyla aktarmalarına yardımcı olur (Reznitskaya, Kuo, Clark, Miller, Jadallah, Anderson ve Nguyen-Jahiel, 2009). Burada ifade edilen “diyalog” ise sadece ne düşündüğünü söylemenin çok ötesindedir. Fisher (2007), diyalogun kişinin fikirlerinin diğerlerinin fikirleri üzerine inşası aracılığıyla yapılandığını belirtir. Her diyalog, paylaşılan düşüncelerin olasılığında yeni bir yapılanma alanı yaratır.

Kapsayıcılık ve rasyonellik vadeden bir iletişim biçimi olan diyalog uzunca bir süredir eğitimciler tarafından da öğrencilerin daha iyi düşünürler olmalarına yardımcı bir mekanizma olarak savunulmaktadır (Reznitskaya ve Gregory, 2013). Slavin’in (2015) de vurguladığı gibi iş garantisi vaat eden mesleklerin yok olduğu ve yerini farklı zihinsel becerileri talep eden mesleklere bıraktığı; bununla birlikte ihtiyaç duyulan birey özelliklerinin iş birliği içinde çalışabilme, problemlere değişik çözüm yolları bulabilme ve hızlı değişimlere tepki verebilmeye dönüştüğü günümüzde eğitimcilere hak vermemek olanaksızdır.

Yapılmış pek çok araştırma diyolojik öğretimin etkilerini ortaya koymaktadır. Gillies (2014) diyolojik etkileşimde anahtar rol oynayan konuşmanın düşünme ve öğrenmeyi geliştirdiğini

ifade etmiş ve aynı zamanda diyalojik öğretimi de kapsayan işbirlikli öğrenme stratejilerinin birlikte ve üretken olarak çalışma istekliliğini artırdığını ortaya koymuştur.

Chinn, Anderson ve Waggoner (2001) diyalojik yaklaşımın okuma anlama alanındaki tartışmalarda kullanılmasının öğrencileri öneriler geliştirmek, tahminlerde bulunmak, kanıt kullanmak, alternatif bakış açıları ifade etmek ve düşünmek dâhil olmak üzere üretken bilişsel süreçlerin kullanımına teşvik ettiğini ortaya koymuştur.

Reznitskaya (2012) öğretmenlerin sınıf etkileşimini daha diyalojik yaparak öğrencilerini karmaşık sorulara dair iş birlikli kafa yormaya teşvik edebileceğini ve öğrenci düşünme gelişimini destekleyebileceğini ifade etmiştir. Haworth (1999) da küçük gruplarla gerçekleştirilecek olan diyalojik konuşmaların çocuklara ve öğretmenlerine tam katılımlı öğrenmeden faydalanmaları için yardımcı olacağını belirtmiştir. Ayrıca diyalojik öğretim yaklaşımıyla yürütülen tartışmaların etkili bir anlamlandırma yarattığı (Sandora vd.,1999); bu tartışmalara katılan öğrencilerin anlama, eleştirel düşünme ve anlamlandırma düzeylerinin arttığı (Murphy, Soter, Wilkinson, Hennessey ve Alexander, 2009); sorgulama, özetleme ve strateji kullanımına dair üst bilişsel stratejilerinin geliştiği (Kong ve Fitch, 2002/2003) ortaya konmuştur.

Yaşamlarımızın kalitesinin düşünme becerimizin kalitesine ve ne düşündüğümüz hakkında diğerleriyle iletişim kurma ve tartışma becerimize bağlı olduğu (Fisher, 2007, s. 615) düşünülürse diyalojik öğretimin yukarıda ifade edilen katkılarının değeri göz ardı edilemez. Öte yandan ülkemizde diyalojik öğretim konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde kapsam ve sayılarının sınırlı olduğu görülmektedir:

Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) tez tarama sayfasında öncelikle “okuma eğitimi” anahtar kelimesi ile yapılan taramada 23 doktora, 74 yüksek lisans olmak üzere 97 tez çalışması listelenmiştir. Çoğunluğunu yabancı dil öğretiminin oluşturduğu tezler bir elemeye tabi tutulduğunda okuma eğitimiyle ilgili olarak doktora 13 ve yüksek lisans 40 civarı çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların hiçbirinde diyalojik öğretimin okuma eğitimiyle ilişkilendirildiği bir uygulamaya rastlanmamıştır. “Diyaloji” anahtar kelimesi ile yapılan taramada ise 80 adet yüksek lisans ve doktora tezi bulunmuştur. Bu tez çalışmaları genel olarak felsefe, sosyoloji, edebiyat ve eğitim alanından mimarlığa kadar uzanmaktadır. Bu tezlerden sadece Mehmet Karasu'ya (2013) ait olan “Diyaloga Dayalı Öğretim Stratejilerinin Okuma Tutum ve Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” adlı doktora çalışması okuma alanındadır.

Karasu'ya (2013) ait araştırma Türkçe dersi kapsamında 4. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmanın amacı Türkçe dersinde diyaloga dayalı öğretim stratejilerini uygulayarak bunun öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama, akıcı okuma becerileri ve okumaya yönelik tutuma yansımaları belirlemek; ayrıca öğretmen ve öğrencilerin diyaloga dayalı öğretim stratejilerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen ve görüşme yönteminin kullanıldığı karma yöntem olarak tasarlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrası tutum puanları kontrol edildiğinde, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrası akıcı okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diyaloga dayalı öğretim stratejileri öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrası okuduğu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diyaloga dayalı öğretim stratejileri öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin görüşleri incelendiğinde diyaloga dayalı öğretim stratejileri okuma, okuduğunu anlama, akıcı okuma becerilerini geliştirmekte ve okumaya yönelik olumlu tutum oluşturmaktadır. Karasu'nun (2013) araştırmasında adı geçen diyaloga dayalı öğretim (reciprocal teaching), kimi ortak noktalar içermesine rağmen tam olarak diyalojik öğretim (dialogic teaching) kavramını karşılamamaktadır. Diyaloga dayalı öğretim, diyalojik öğretim yaklaşımlarından biri olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırmanın dışında diyalojik öğretimin farklı alanlarda uygulanmasının etkisini inceleyen iki tez daha tespit edilmiştir. Bunlardan Gürbüz'e (2018) ait olan yüksek lisans tezi yabancı dil öğretimi alanındayken Güveli'ye (2019) ait olan doktora tezi matematik öğretimi alanındadır. Ayrıca konuyla dolaylı ilgisi nedeniyle eğitim alanında öğretmenlerin kullandıkları söylem türü hakkında yapılmış tezler de dikkat çekmektedir. Bu tezlerde öğretmenlerin diyalojik ve monolojik söylem kullanımları ve bunun öğretim yaptıkları alanlara etkileri incelenmiştir (Akış, 2012; Baykal, 2014; Gizlenci, 2019; Kanadlı, 2012).

Sonuç olarak elde edilen verilerden hareketle genel bir değerlendirme yapılacak olursa ülkemizde okuma eğitimi alanında istenilen verime ulaşılamadığı ve diyalojik öğretim yaklaşımının bu verimliliğe erişimde yarar sağlayacağı söylenebilir. Öte yandan Türkçe dersi okuma alanında diyalojik öğretim yaklaşımının uygulandığı bir çalışma henüz yapılmamıştır. Bu bağlamda mevcut çalışmanın alana katkı sağlayacağı açıktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

- Bu araştırma iki amaç çerçevesinde şekillendirilmiştir. Bu amaçlar şunlardır:
 - a. Diyalojik öğretimin Türkçe dersi okuma anlama alanında kullanımını ayrıntılı bir şekilde betimlemek,
 - b. Diyalojik öğretim uygulamalarının okuma anlama başarısına etkisini belirlemek.

1.3. Araştırmanın Önemi

Diyalojik öğretimin okuma anlama üzerinde oldukça etkili olduğunu ifade eden çalışmalar mevcuttur. Öte yandan yeni bir yaklaşım olarak diyalojik öğretimin Türkçe derslerinde kullanımıyla ilgili ülkemizdeki araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu doğrultuda “diyalojik öğretimin Türkçe dersi okuma anlama alanında kullanımı betimlemek ve öğrencilerin okuma anlama başarısına etkisini ortaya koymak” amaçlı yürütülecek olan bu çalışma alana katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmanın alana sağlayacağı en önemli katkı Türkçe 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 ön test-son test aracılığıyla diyalojik öğretimin okuma başarısına dair nicel veriler sunması da alana sağlayacağı bir diğer katkıdır.

Öğrenme-öğretme süreçleri açısından da diyalojik öğretimin getirileri göz ardı edilemez. Sınıf içinde otorite ve kontrolün paylaşılması, diğerinin söylediğini de dinleyerek üzerine düşünmek, iş birlikli akıl yürütme süreçlerini kullanmak öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arası etkileşimi artırır. Sonuçta, sınıf ortamı rekabetten sıyrılarak iş birliği ve etkileşime doğru evrilir. Böylece sınıf derinlemesine ve esnek düşüncenin geliştiği; anlamın ortak yapılandırıldığı daha verimli bir yere dönüşür. İş birlikli çalışma, esneklik, problemlere farklı çözümler bulabilme günümüzün anahtar becerileri arasında yer almaktadır.

Okuma anlama eğitimi Türkçe dersine özgü olarak düşünüldüğünde, yaklaşımın kazandıracağı davranışsal ve bilişsel özellikler ile iş birlikli ortamın öğrencilerin metinleri anlama ve değerlendirme düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisi olacağı açıktır. Bunda öğrencinin kendi yorumu yanında arkadaşının yorumu üzerine zihinsel bir faaliyete girişmesi ve sınıfın ortaklaşa bir ürün meydana getirmesinin etkisi büyüktür. Ayrıca

öğretmenin sürece rehberlik etmesi ve grubu sorularıyla yönlendirerek anlamlandırma faaliyetini derinleştirmesi öğrenci başarısını artırmaktadır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada aşağıda yer alan varsayımlardan hareket edilmiştir.

- Diyalojik öğretim, Türkçe dersini daha verimli hâle getiren bir yaklaşımdır.
- Diyalojik öğretimin Türkçe dersinde kullanımı öğrencilerin okuma anlama başarısına etki eder.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Diyalojik öğretime yatkın olmamak, öğretmenin yaklaşımı öğrenme ve etkili bir şekilde kullanma sürecini geciktirebilir.
- Öğrencilerin derse çeşitli sebeplerle devam etmemeleri okuma anlama becerisinin gelişme sürecini olumsuz etkileyebilir.

1.6. Tanımlar

Okuma: Okuyucunun belirli bir hedefle, belirli bir bağlamdan hareketle gerçekleştirdiği ve ön bilgilerinin etkili olduğu bir anlam kurma, yani anlamı yapılandırma sürecidir (Akyol, 2006, s. 29; Özbay, 2011, s. 2; Rosenblatt, 2013, s. 930).

Okuma Anlama: Okuma aracılığıyla erişilen bilgilerin çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilip ön bilgilerden hareketle şekillendirilmesiyle anlamın kurulmasıdır (Akyol, 2006, s. 29; Özbay, 2011, s. 2; Rosenblatt, 2013, s. 923).

Diyalojik Öğretim: Diyalojik öğretim, konuşmayı odağa alan bir yaklaşımdır. Alexander'dan (2008b) hareketle diyalojik öğretim, öğrencileri düşünme, anlama ve öğrenmeye teşvik etmek için konuşmanın gücünden yararlanan pedagojik bir yaklaşım şeklinde tanımlanabilir.

Diyalojik öğretim konuşmanın sosyal ortamda çocukları birleştirme gücünden faydalanır, onları düşünmeye teşvik eder ve düşüncelerini geliştirir, anlama ve öğrenmelerini ilerletir. Elbette sınıf içindeki tüm konuşmalar bu çıktıları üretmez. Bir konuşmanın diyalojik olması

için bazı özellikleri taşıması gerekir. Diyalojik öğretimin ilkeleri şunlardır (Alexander, 2008a, s. 37-38):

1. Ortaklaşalık: Öğrenme görevlerine öğretmen ve öğrenciler beraber -grup olarak ya da sınıfça- değinirler.
2. Karşılıklılık: Öğretmen ve öğrenciler birbirlerini dinler, fikirler paylaşır ve alternatif bakış açılarını değerlendirirler.
3. Destekleyicilik: Öğrenciler yanlış cevap verme utancını yaşama korkusu olmaksızın fikirlerini özgürce dile getirir ve ortak bir anlayışa ulaşmada birbirlerine yardım ederler.
4. Birikimlilik: Öğretmen ve öğrenciler birbirlerinin ve arkadaşlarının fikirlerini üzerine eklemeler yaparak geliştirir ve bunları düşünce ve sorgulamaları ile uyumlu bir çizgide buluştururlar.
5. Amaçlılık: Öğretmenler sınıf konuşmalarını eğitimin özel hedeflerine göre planlar ve yönlendirirler.

Bu beş ilkenin herhangi birini karşılamayan konuşma diyalojik sayılamaz.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu araştırmada diyalojik öğretimin Türkçe dersi okuma anlama alanında kullanımını ayrıntılı bir şekilde betimlemek ve diyalojik öğretim uygulamalarının okuma anlama başarısına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmada okuma, okuduğunu anlama ve diyalojik öğretime dair literatürden faydalanılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında okumanın kuramsal temelini oluşturduğundan İşlemsel Okuma Modeli'ne dair literatür gözden geçirilmiştir.

Bu kapsamda kavramsal çerçeve beş başlıkta ele alınmıştır. İlk başlıkta okuma ve okuduğunu anlama kavramları açıklanmıştır. İkinci başlıkta diyalojik öğretim yaklaşımı ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bunun için öncelikle diyalog ve diyalojik kavramları açıklanarak diyalojik öğretimin tanımı yapılmıştır. Ardından diyalojik öğretimin ilkeleri açıklanarak diyalojik-monolojik söylemin ayrımı verilmiştir. Son olarak diyalojik öğretimin kuramsal temellerini oluşturan Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı yaklaşımına ve Bakhtin'in felsefik anlayışına değinilmiştir. Üçüncü başlıkta okuma eğitimindeki diyalojik dönüşüm ortaya konmuştur. Dördüncü başlıkta İşlemsel Okuma Modeli açıklanmıştır. Son olarak okuma anlama becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi ele alınmıştır.

2.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama

Okuma kavramını anlamak için genel bir tarama yapılacak olursa öncelikle okumanın sözlük tanımından başlamak yerinde olacaktır. TDK Türkçe Sözlük'te (2011, s. 1793) *okumanın* tanımı şöyledir: “a. Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek ya da seslendirmek b. Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek”

Buna paralel bir diğer tanım Göğüş'e (1978, s. 60) aittir: “Okuma bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır. Bu eylem görme,

seslendirme yönlerinden fizyolojik, kavrama yönünden ruhsal bir süreçtir.” Her iki tanımda da okumanın hem duyuşal hem de zihinsel yanı vurgulanmaktadır.

Özbay (2011, s. 2) okumayı gördüğünü anlama faaliyeti olarak tanımlarken Akyol (2016, s. 33) yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma süreci olarak tanımlar. Güneş (2013, s. 128) bu tanımlardan farklı olarak okumaya bireyin ön bilgilerini de dâhil ettiğini ekler ve böylece metindeki bilgilerin bütünleştirilerek yeni anlamların üretildiğinden bahseder.

Bütün bu tanımların ortak noktası okumanın zihinsel, yani anlama ile ilgili yönüne dikkat çekmeleridir. Anlama olmaksızın kelimeleri okumak dilin seslerini taklide dönüşür (Paris ve Hamilton, 2009, s. 32). Dilin en önemli işlevlerinden biri anlamadır. İnsanlar, dil merkezli olarak içinde yaşadıkları dünyayı algırlarlar (Onan, 2011, s. 9). Okuma, anlama ve bilgi edinme yollarından biri olarak tanımlanır (Göğüş, 1978; Güneş, 2013; Onan, 2011; Özbay, 2014). Bu nedenle gelişimin en önemli araçlarından biri okuma becerisidir ve her ders için de merkezde yer alır. Bugünkü eğitim sistemimiz daha çok okuma üzerine kurulmuştur (Özbay, 2014, s. 4). Bu sebeple okumanın eğitim sistemimizin hedeflerine ulaşmadaki etkisi oldukça fazladır. Bu durum sadece ülkemize özgü değildir. Paris ve Hamilton (2009, s. 32) dünya çapında resmî okullaşmanın temel görevinin yazılı metinlerden anlam çıkarmak ve yorumlayıcı, yapıcı ve eleştirel düşünceyle paylaşılan metin aracılığıyla iletişim kurmak olduğunu ifade eder.

Smith ve Barrett (1979, s. 61) da benzer şekilde okuduğunu anlama öğretiminde üç varsayımdan hareket edildiğini ifade etmiştir. Bunlardan ilkinde göre anlamlandırma olmadan okuma gerçekleşmez, bu nedenle de eğitimin her seviyesinde okuma anlama öğretimi esastır. Yani her disiplinin temelinde okuma anlama vardır. İkincisi, ustaca bir müfredat geliştirmek ve öğretim kararları alabilmek için öğretmenler okuduğunu anlamayı kavramsallaştırmalıdır. Böylece ortak bir hareket noktası elde edilmiş olur. Son varsayıma göre ise okuduğunu anlamının sağlam bir şekilde kavramsallaştırılmasından ortaya çıkan öğretim stratejileri ve taktikleri, öğrencilerin okuma yoluyla edindikleri bilgileri düşünme, tepki verme ve farklı şekillerde kullanma becerilerini kolaylaştırabilir. Yani okuma anlamının kavramsallaştırılması, öğretmenlere ortak bir hareket noktası sağlamanın yanında öğrenci gelişimini ileriye taşıması bakımından da önemlidir.

Anlamlandırmanın tanımına gelinecek olursa bu kavramın birçok tanımının olduğu ancak belki de konunun sınırları çok geniş olduğundan ve iyi belirlenmediğinden bu tanımların

üzerindeki fikir birliğinin de kısıtlı olduğu görülür. Okuduğunu anlama; yazarın amacı, metnin içeriği, okuyucunun yetenekleri ve amaçlarıyla içerik durumu arasındaki iletişimsel etkileşimleri yansıtır (Paris ve Hamilton, 2009, s. 32). Yani anlamlandırma durağan olmayan ve bağlama duyarlı bir süreçtir. Okuduğunu anlama, okuyucunun bilgi ve yetenekleri, metnin talepleri, okuyucunun katıldığı faaliyetler ve okumanın gerçekleştiği sosyo-kültürel bağlam arasında bir etkileşimi içerir. Buna göre anlam sabit değildir. Okuyucunun ön bilgisi metni anlamlandırmasını etkiler. Yeni metinler aracılığıyla süreçte kazanılan bilgiler okuyucunun sonradan karşılaştığı metinleri anlamlandırmasını etkiler. Bu nedenle okuyucunun anlamlandırma süreci gelişen, değişen, canlı ve aktif bir süreçtir (Wilkinson ve Hye Son, 2011, s. 359). Bu sürecin dinamikliği okuma anlamının eğitim ve öğretiminde de buna uygun yaklaşımları gerekli kılar. Diyalojik öğretim bu bağlamda uygulamaya koyulabilecek yaklaşımlardan biridir.

2.2. Diyalojik Öğretim Yaklaşımı

Diyalojik öğretim, konuşmayı merkeze alan ve öğretimde konuşmanın gücünden faydalanan güncel bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda konuşmaya değer atfedilmesinin nedeni konuşmanın anlam oluşturma sürecinin ve dolayısıyla da öğrenmenin merkezinde yer almasıdır. Diyalojik süreçte farklı fikirlerin bir araya getirilerek üzerinde çalışılması anlam yaratmanın temelini oluşturmaktadır (Mortimer ve Scott, 2003, s. 3).

Diyalojik yaklaşımda konuşma, sadece ne düşündüğünü söylemenin çok ötesindedir. Fisher (2007, s. 621) bu yaklaşıma göre çocukların karşılaştıkları sorunları tartışarak çözmeyi başarmaları için yetişkinlerde olduğu gibi, birbirlerini dinlemeyi öğrenmeleri; başkalarının fikirlerine karşılık vermeleri ve başkalarının düşüncesinin ışığında düşüncelerini değiştirmeye istekli olmaları gerektiğinden bahseder. Çocukların kazanacakları bu alışkanlıkların diyalogu günlük konuşmanın ötesine, diyalogun paylaşılan alanında başkalarının fikirleri üzerine anlamı yapılandırmaya doğru taşıyacağını ifade eder. Shor ve Freire (1987) ise diyalogu insan olmak için kat edilen tarihsel ilerlemenin bir parçası, insan olmanın bir gereği olarak tanımlar. Diyalog yoluyla insanlar gerçekleri üretir, yeniden üretir ve yansıtmada bulunur. İnsanlar birbirleriyle iletişim kuran iletişimsel varlıklar olduğu ölçüde neyi bildiklerini ve bilmediklerini bilirler. Böylece diyalog yoluyla, bildiklerini ve bilmediklerini birlikte yansıtarak, gerçekliği dönüştürmek için eleştirel olarak hareket edebilirler.

Alexander (2008b) diyalogik öğretimi, öğrencileri düşünme, anlama ve öğrenmeye teşvik etmek için konuşmanın gücünden yararlanan pedagojik bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Fisher (2007, s. 616) da benzer şekilde düşünmeyi teşvik eden öğretim biçimleri ve öğrenme konuşmalarının “diyalogik” olarak tanımlanabileceğini ifade eder. Bu nedenle de diyalogik öğretimin bilişsel uyaran sağlayan, bilinci geliştiren ve çocukların zihnindeki diyalogik alanı genişleten sözel etkileşim türlerine atıfta bulunduğunu belirtir.

Alexander'a (2008a) göre konuşmanın güçlü bir eğitimin merkezine oturtulmasının yedi gerekçesi vardır. Bunlar iletişimsel, sosyal, kültürel, sinir bilimsel, psikolojik, eğitim bilimsel ve politik gerekçelerdir. İletişimsel gerekçenin temelinde yazıdan çok görsel nesnelere yatkın oldukları dönemde konuşmanın çocukların iletişiminin temel aracı olması bulunur. Konuşmanın benlik duygusu, güven ve ilişkiyi yapılandırması sosyal gerekçeyi oluştururken bireysel ve ortak kimliği yaratıp sürdürmesi kültürel gerekçeyi oluşturmaktadır. Sinir bilimsel gerekçe, dilin erken ve ön ergenlik çağları boyunca ve sonrasında beyinde bağlar kurmasına dayanır. Dil ve düşüncenin gelişimi birbirinden ayrılamaz. Öğrenme sosyal bir süreçtir ve kaliteli konuşma öğrencinin neyi bildiği ve neyi bilmesi gerektiğini anlaması konusunda desteklenmesine yardım eder. Bu da psikolojik gerekçenin temelini oluşturur. Süreç ve süreç-ürün odaklı araştırmaların ortaya koyduğu gibi bilişsel olarak zenginleştirilmiş bir konuşmanın öğrencilerin dikkatini çekip motivasyonunu artırması, hedefle ilgilenme süresini yükseltmesi ve ölçülebilir öğrenme kazanımları üretmesi eğitim bilimsel gerekçeyi oluşturur. Son olarak demokrasilerin tartışan, gerekçelendiren, sorgulayan, soran, durumlar ortaya koyan ve değerlendiren vatandaşlara ihtiyaç duyması konuşmanın güçlü bir eğitimin merkezine oturtulmasının politik gerekçesini oluşturur.

Sınıf içi etkileşimi sağlarken kullanılan pek çok konuşma türü vardır. Her bir konuşma türünün farklı bir amacı vardır. Sınıf içi etkileşimdeki konuşma türleri şöyle sınıflandırılabilir (Fisher, 2007, s. 618):

- Öğretim (instruction): Öğrenciye ne yapacağı söylenir veya bilgi aktarılır.
- Hatırlatma (recitation): Hatırlamayı teşvik etmek ya da test etmek için tasarlanmış sorular aracılığıyla öğretim yapılır.
- Monolog (monologue): Başkalarıyla etkileşime girmeden konuşulur.
- Sohbet (conversation): Eleştirel olmayan paylaşımlar yapılır. Derinlik ve zorluk yoktur; düşük bilişsel talep seviyesinde paylaşım ve dinleme vardır.
- Tartışma (discussion): Bilgiyi paylaşmak veya sorunları çözmek için başkaları ile fikir alışverişinde bulunulur.
- Tartışma (argument): Bireylerin görüşlerinin rekabet ettiği ve monolojik bakış açılarını ortaya koyduğu konuşmalar yapılır.
- Diyalog (dialogue): Keşifsel konuşma vardır. Katılma/karşı çıkma, sorgulama, soru sorma, gerekçeye başvurma ve olası öz düzeltmeye imkân vermek için diyalogik alan aracılığı ile işbirlikçi sorgulama içerir.

Alexander (2008a, s. 39-40) öğrenme için konuşmayı günlük konuşmadan ayırmış ve öğrenme konuşmasının “anlatım, açıklama, yönlendirme, farklı türde sorular sorma, cevaplara göre hareket etme ve yapılandırma, problemleri analiz etme ve çözme, yorumlama ve hayal etme, fikirleri keşfedip değerlendirme, tartışma, savunma, gerekçelendirme ve doğrulama ile müzakere etme”yi içermesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca tüm bunların etkili bir şekilde uygulanması için öğrencilerin birbirini dikkatle dinlemesi, farklı bakış açılarına açık olması, duyduklarına dair düşünmesi bir zorunluluktur. Dahası bu süreçte sınıf üyelerine düşünmeleri için yeterince zaman da tanınmalıdır.

Diğer taraftan bu tür tüm konuşmalar yararlı amaçlara hizmet eder ve öğrenme konuşmaları içinde hepsinin yeri ayrıdır. Eğitim ortamındaki ihtiyaçlar doğrultusunda her bir konuşma türünden faydalanılabilir. Fisher (2011, s. 92) tüm konuşma türleri göz önünde bulundurulduğunda sağlanması gereken şeyin doğru konuşma dengesini yakalamak olduğunu vurgular. Her ders veya öğrenme deneyimi bilişsel olarak zorlayıcı diyalog fırsatları içermelidir. Öte yandan diyalog sadece bilişsel hedeflere ulaşmak için kullanılan bir tekniğin ötesinde de anlamlar taşır. Shor ve Freire (1987, s. 11) diyalogu sınıfta sosyal ilişkileri dönüştürmenin ve bireyi toplumdaki ilişkiler konusunda bilinçlendirmenin bir aracı olarak görür.

Diyalojik öğretimin konuşmanın çocukları sosyal açıdan birleştirme gücünden faydalanarak öğrencileri düşünmeye teşvik ettiği, onların düşünme becerilerini geliştirdiği, anlama ve öğrenmelerini ilerlettiği ifade edilmişti. Ancak tüm sınıf içi konuşmalar bu çıktıları üretmez. Konuşmaların bu çıktıları üretmesi belirli şartlara bağlıdır. Diyalojik öğretimin beş temel ilkesi vardır ve bu ilkelerin herhangi birini karşılamayan konuşma diyalojik sayılamaz. Bu ilkeler şunlardır (Alexander, 2008a, s. 37-38):

- Ortaklaşalık: Öğrenme görevlerine öğretmen ve öğrenciler beraber -grup olarak ya da sınıfça- değinirler.
- Karşılıklılık: Öğretmen ve öğrenciler birbirlerini dinler, fikirler paylaşır ve alternatif bakış açılarını değerlendirirler.
- Destekleyicilik: Öğrenciler yanlış cevap verme utancını yaşama korkusu olmaksızın fikirlerini özgürce dile getirir ve ortak bir anlayışa ulaşmada birbirlerine yardım ederler.
- Birikimlilik: Öğretmen ve öğrenciler birbirlerinin ve arkadaşlarının fikirlerini üzerine eklemeler yaparak geliştirir ve bunları düşünce ve sorgulamaları ile uyumlu bir çizgide buluştururlar.
- Amaçlılık: Öğretmenler sınıf konuşmalarını eğitimin özel hedeflerine göre planlar ve yönlendirirler.

Ortaklaşalık ilkesi, öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrencilerin birlikte hareket etmesini gerektirdiğinden bu ilkeye ulaşmak için sınıf içi iletişimin yönü ile öğrencilerin derse katılım ve motivasyonu önem taşımaktadır. Öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrencilerin grupça veya sınıfça hareket etmesi çok yönlü bir iletişimle mümkündür. Yani sadece öğretmenin anlatıp öğrencinin

edilgen bir role büründüğü sınıf ortamı yerine öğrencinin de öğretmen ve arkadaşlarıyla iletişime geçebileceği, etkin olacağı bir ortam sağlanmalıdır. Bunun için öğretmen monolojik ve otoriter söylemden uzaklaşmalı diyalojik söylemi tercih etmelidir. Çünkü otoriter iletişimsel bir yaklaşımda dikkat sadece bir bakış açısına odaklanır, yalnızca bir ses duyulur ve farklı fikirlerin araştırılması yoktur. Konuşmayı işlevsel olarak diyalojik hâle getiren şey, bir grup insanın veya tek başına bir kişinin ürettiğinden daha fazla bakış açısının temsil edilmesi, fikirlerin araştırılması ve geliştirilmesidir (Mortimer ve Scott, 2003, s. 34). Lyle (2008, s. 225) monolojik ve diyalojik yaklaşımı şöyle karşılaştırmıştır:

Monolojik yaklaşımda bir öğretmen, öğrencilere bilgi aktarımına büyük oranda önem verir ve konuşmanın hedeflerini sıkı bir şekilde kontrol eder. Monolojik söylem, öğretmenin hedeflerine ulaşmaya yönelik iletişime araçsal bir yaklaşımıdır. Buna karşılık, diyalojik konuşma, özgün değişimler yoluyla iletişimin teşvik edilmesi ile ilgilidir. Konuşma ortaklarının görüşleri için gerçek bir endişe vardır ve katılımcıların iş birliğine dayalı anlamlarını paylaşmasına ve geliştirmesine yardımcı olmak için çaba gösterilir. (...) Monolojik konuşma, öğretmenin gücüne odaklanır; öğrenciler ve fikirler arasındaki diyalog ve etkileşimleri bastırır. Diyalojik konuşma, monolojik uygulamaların oluşturduğu asimetrik güç ilişkilerine meydan okur ve çok sesli söylemlere yer açar.

Scott, Mortimer ve Aguiar'ın (2006, s. 628) çalışmalarında otoriter ve diyalojik söylemi karşılaştırdıkları tablo aşağıdadır:

Tablo 3

Otoriter ve Diyalojik Söylemin Temel Özellikleri

	Otoriter Söylem	Diyalojik Söylem
Temel Tanım	Tek bir bakış açısına, okulun bilimsel bakış açısına, odaklanır.	Farklı bakış açılarına açıktır.
Karakteristik Özellikler	İzlenecek yöntem ve varılacak nokta önceden tanımlıdır.	Fikirler tanıtılıp keşfedildikçe yön değişir.
	İçerik sınırları nettir.	İçerik sınırı yoktur.
	Fikirler arası ilişki kurulmaz.	Fikirler arası ilişki farklı oranlarda (yüksek-düşük) kurulur.
	Birden fazla bakış açısı ortaya konabilir ancak sadece birine odaklanılır.	Birden fazla bakış açısı ortaya konur ve hepsi üzerine düşünülür.
Öğretmenin Rolü	Öğretmenin otoritesi belirgindir.	Öğretmen değerlendirici yorumları kullanmaktan kaçınarak tarafsız bir pozisyon alır.
	Öğretmen söylemin yönünü belirler.	
Öğretmen Müdahalesi	Öğretmen bakış açılarının denetleyicisi olarak görev yapar.	Öğretmen-öğrenci etkileşiminde daha büyük bir uyum vardır.
	Öğrenci fikirlerini görmezden gelir ya da bu fikirlere karşı çıkar.	Öğrenci katkısını teşvik eder.
	Öğrenci fikirlerini yeniden şekillendirir.	Netleştirme ve daha fazla ayrıntılandırma ister.
	Öğretici sorular sorar.	Özgün sorular sorar.
	Kontrol eder ve düzeltir.	Öğrencilerin kavramalarını sorgular.
	Dağılmayı önlemek için söylemin yönünü sınırlar.	Farklı bakış açılarını karşılaştırır ve kıyaslar.
		Fikirlerin öğrenciler tarafından başlatılmasını teşvik eder.
Öğrenciden Beklenenler	Öğretmen tarafından verilen yönerge ve ipuçlarını takip eder.	Kişisel görüşlerini sunar.
	Öğretmenin liderliğinde bilim dilini ortaya koyar.	Diğerlerini dinler (öğrenciler ve öğretmen).
	Okulun bilimsel bakış açısını kabul eder.	Diğerlerinin fikirlerini anlamaya çalışır.
		Başkalarıyla konuşarak yeni fikirler kurar ve uygular.

(Kaynak: Scott, Mortimer ve Aguiar, 2006, s. 628)

Scott vd.nin (2006) otoriter ve diyalojik söylemi karşılaştırdıkları tablodan da anlaşılacağı üzere diyalojik söylem çok yönlü iletişimi desteklemekte, dolayısıyla öğrenci katılımı ve

motivasyonunun artışı için zemin hazırlamaktadır. Sadece tanım karşılaştırmasından bile anlaşılacağı üzere -otoriter söylem tek bir bakış açısına odaklanırken, diyalojik söylem farklı bakış açılarına açıktır- sınıf ortamında diyalojik söylemin kullanımı ortaklaşalık ilkesinin sağlanması bakımından önemlidir. Dahası diyalojik söylemin öğretmen rolü ve müdahalesi ile öğrenciden beklenenler bakımından diyalojik öğretimin ortaklaşalık ilkesi yanında karşılıklılık ilkesi ile de tutarlı olduğu görülür.

Karşılıklılık ilkesi öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini dinlemelerini, fikirlerinin paylaşımlarını ve alternatif bakış açılarını değerlendirmelerini gerektirir. Karşılıklılık ilkesi bağlamında öğrencilerin birbirlerini dikkatle dinlemeleri kendi görüşlerini ifade etmeleri hem de farklı bakış açıları ortaya koyabilmeleri bakımından önemlidir. Tablo 3'te ifade edildiği gibi diyalojik söylemde öğretmenin tarafsız kalarak öğrencilere sorular sorması, katkıda bulunmaları için onları teşvik etmesi, cevaplarını ayrıntılandırması ve farklı bakış açılarını değerlendirmeleri için onlara müdahale etmesi karşılıklılık ilkesine ulaşılmasını sağlar. Ayrıca diyalojik söylemde öğrencilerden kişisel görüşlerini sunması, arkadaşlarını dinlemesi ve anlamaya çalışması yönündeki beklenti karşılıklılık ilkesi için de geçerlidir.

Alexander (2008a) karşılıklılık ilkesini *öğrenci-öğrenci etkileşimi bakımından diyalojik öğretimi* tanımlarken somutlaştırmıştır. Buna göre diyalojik öğretimde öğrenci-öğrenci etkileşimi şöyle olmalıdır (Alexander, 2008a, s. 43):

1. Çocuklar birbirlerini dikkatlice dinlemelidir.
2. Öğrenciler birbirlerini katılım için cesaretlendirmeli ve kendi fikirlerini paylaşmalıdırlar.
3. Kendilerinin ve birbirlerinin katkılarının üzerine eklemeler yaparak fikirler geliştirmelidirler.
4. Hatta ortak bir anlayışa ve mutabık bir sonuca ulaşmak için uğraşmalıdırlar.
5. Azınlığın bakış açılarına saygı duymalıdırlar.

Destekleyicilik ilkesine göre öğrencilerin yanlış cevap verme utancını yaşama korkusu olmaksızın fikirlerini özgürce dile getirmeleri ve ortak bir anlayışa ulaşmada birbirlerine yardım etmeleri gerekir. Öğrencilerin fikirlerini ifade etmede korku yaşamamaları için sınıf ortamındaki her türlü etkileşimde saygının temel alınması gerekir. Ancak böyle olduğu zaman öğrenciler kaygılarını yenerek özgürce kendilerini ifade edebilirler. Bu özgürlük onlara özgüven sağlar ve ortak bir anlayışa ulaşmada yardımlaşmalarını kolaylaştırır.

Birikimlilik ilkesi ise öğretmen ve öğrencilerin birbirlerinin ve arkadaşlarının fikirlerini üzerine eklemeler yaparak geliştirmelerini ve bunları düşünce ve sorgulamaları ile uyumlu bir çizgide

buluşturmalarını kapsar. Bunun için öğrencilerin birbirlerini dinlemesi, anlaması, desteklemesi ve fikir üretmesi gerekir. Aslında bu ilke diyalojik öğretimde anlamın iş birlikli yapılandırılmasını yansıtır. Fisher (2007, s. 616) bu süreci şöyle ifade etmiştir:

Diyalojik öğretimde anlamın değişmez ve durağan bir kimliği yoktur ve farklı seslerin/sözlerin ürünü olarak diyalog yoluyla yaratılır. Anlamın yapılandırılması için örneğin çocukların eşit derecede önemli üç soruya yanıt vererek farklı ses, fikir ve bakış açılarına maruz kalmaları ve bunlarla ilgilenmeleri gerekir. Bunlar:
Ben ne söylüyorum?
Sen ne söylüyorsun?
Diğer insanlar ne söylüyor?

Amaçlılık ise öğretmenin sınıf konuşmalarını eğitimin özel hedeflerine göre planlamasını gerektirir. Bu ilke kapsamında sorumluluk öğretmendedir. Öğretmenin bu bağlamda hem alan bilgisine hâkim olması hem de eğitim ortamına bunu aktarması için eğitim bilimsel yeterliliğe sahip olması şarttır.

Diyalojik öğretim, öğretmene bakış açısına göre ele alınacak olursa bu yaklaşımda öğretmenin rolünün bilgiyi aktarmak değil, paylaşmak olduğu görülür. Öğretmenin bir konuya dair bilgisinin olması ona o konu hakkında geniş bir mülkiyet sağlamaz. Diyalojik yöntemde bilinen konu iki kişi arasında bir masaya konur, ortak sorgulama için öğretmen ve öğrenciler konu etrafında buluşur (Shor ve Freire, 1987, s. 14). Bu bağlamda Shor ve Freire (1987, s. 28) bilginin sınıf ortamında iş birliği içinde yeniden yapılandırılmasını “öğretimin estetik yönü” olarak tanımlarken sınıf zaten bir şeye sahipken bunun plastik bir materyal gibi başka bir şeye yeniden şekillendirmesinde sınıfa yardım etmesi nedeniyle öğretmeni de “sanatçı” olarak tanımlar.

Diyalojik öğretimin sınıf ortamında etkili bir şekilde uygulanabilmesi için bazı bağlam ve koşulların sağlanması gerekir. Alexander (2008a, s. 41-42) bunları ayrıntılı bir şekilde sıralamıştır. Buna göre öncelikle farklı eğitsel hedefleri karşılayabilmek için farklı örgütsel ortam ve görevler işe koşulmalıdır. Yani hedeflerin gerektirdiği doğrultuda sınıfça, grupça ya da bireysel çalışmalar planlanmalıdır. Öğretmenler farklı türden öğrenme hedefleri ve öğrenme konuşmalarının gerekliliklerini karşılamak için değişime açık olmalıdır. Güdülemeye hazırlık, dikkat dağınıklığı ve kesintiler en aza indirgenerek zaman kaybı engellenmelidir. Derse giriş, geçişler ve sonuçlar ile özellikle yazma görevi gibi ders bölümlerinde ihtiyaç duyulan zaman ekonomik kullanılmalı ve dengeli dağıtılmalıdır. Yöntemden çok fikirlere odaklanılmalıdır. Hedefler okuma ve yazma temelli etkinliklerde olduğu kadar konuşma temelinde de faydalı ve teşvik edici potansiyel içermelidir. Zaman değerli bir kaynak olarak görülmeli ve hedefe yönelik olarak harcanan zamana ayrı bir özen gösterilmelidir. Öğretim bilişsel düzlemde öğrencilerin yetiştirebileceği bir hızda ilerlemelidir. Öğretmenler kısa ve düzensiz olmaktansa daha uzun ve sürdürülebilir etkileşimler

kurmalıdır. Sözel hedef ve etkinliklerin yazılı hedef ve etkinliklerle olan oranı dengelenmelidir. Dolayısıyla daha fazla ve etkili sözel etkinlikler yapılmalı ve öğretmenler öğrencileri onların söylediklerine bakarak ne anladıklarını değerlendirmede yazdıklarına bakarak değerlendirmede olduğu kadar becerikli olmalıdır. Öğretmenler sınıftaki ifade, jest, mimik, beden dili, fiziksel duruş ve yerlerinin sınıf konuşmasının kalite ve tipini etkileyeceği konusunda duyarlı olmalıdır. Öğretmenler öğrencilerde zengin ve ayırt edici kelimeleri; güvenli, net, öğretici, etkileyici ve özlü konuşma becerisini; farklı tür ve kayıtları ilişkilendirme ve nakletme kapasitesini; dinleme yeteneği ve isteğini geliştirmek için çalışmalıdır. Öğretmenler sınıf konuşmalarını her bakımdan etkili örnekler olarak tanımlamalıdır.

Diyalojik öğretim, konuşmanın öğrenme ve öğretmedeki rolü üzerine uzun bir teorik ve deneysel araştırma geleneğine dayanır (Fisher, 2011). Temel olarak diyalojik öğretim teorik kökenleri bakımından Vygotsky'nin (1978) sosyal yapılandırmacı yaklaşımı ve Bakhtin'in (1981, 1984) felsefik yaklaşımına dayanmaktadır. Pearson (2009, s. 20) okuma anlamının temelleriyle ilgili çalışmasında bu bilim adamlarına değinir ve Vygotsky'nin yeniden keşfedilmesinin Rus edebiyat teorisyeni Bakhtin'e sosyal olarak biliş, öğrenme ve gelişme görüşleri için daha fazla dayanak sağladığından bahseder. Ayrıca Vygotsky'den hareketle okuma araştırmacılarının, öğrenmenin sosyal doğasına yani öğretmenlerin ve akranların bireysel öğrenmeyi kolaylaştırmada oynadıkları kilit rollere dikkat çektiğine değinir.

Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı yaklaşımı daha yakından incelenecek olursa onun yaklaşım sistemini oluşturan temel ilkeler dört maddede özetlenebilir (Bodrova ve Leong, 2013, s. 14):

1. Çocuk bilgiyi yapılandırır.
2. Gelişim sosyal bağlamından ayrı düşünülemez.
3. Öğrenme gelişime öncülük eder.
4. Dil zihinsel gelişimde önemli yere sahiptir.

Bu bağlamda Vygotsky'nin “yakınsal gelişim alanı” başta olmak üzere alana kazandırdığı kavramlar öne çıkar. Yakınsal gelişim alanı öğrenme ve gelişimin gerçekleştiği hipotetik, dinamik bir alandır. Bu alan bir çocuğun bağımsız problem çözme ile üstesinden gelebileceği ve bir yetişkin ya da kültürün daha yetkin bir üyesinin yardımıyla üstesinden gelebileceği şeyler arasındaki mesafe olarak tanımlanır (Berk ve Winsler, 1995, s. 5). Vygotsky bu kavramda alan kelimesini kullanmıştır çünkü o gelişimi bir ölçek üzerinde bir nokta olarak

değil olgunlaşma davranışlarının veya aşamalarının devamlılığı olarak düşünmüştür (Bodrova ve Leong, 2013, s. 64).

Vygotsky'e göre yakınsal gelişim alanındaki görevlerde çocuklar zihinsel faaliyetlerini daha etkin hâle getirirler. Bu nedenle çocukların zaten kazanmış oldukları ya da uzmanlaştığı bilişsel süreçlerden çok, gelişmekte olan bilişsel süreçlerine odaklanmak daha doğrudur. Buradan hareketle Vygotsky'e göre eğitimin rolü, çocuklara yakınsal gelişim alanlarına göre onları zorlayacak ama yetişkin rehberliği ile üstesinden gelinebilecekleri faaliyetler aracılığıyla deneyimler sunmaktır (Berk ve Winsler, 1995, s. 26). Çünkü yakınsal gelişim alanı içinde temsil edilmekte olan beceriler ve davranışlar devingendir ve sürekli değişmektedir. Çocuklar bugün yardım alarak yaptıklarını yarın bağımsız olarak yapabileceklerdir (Bodrova ve Leong, 2013, s. 65).

Bu noktada Vygotsky'nin alana kattığı bir diğer kavram olan “destekleme (scaffolding)” önem kazanır. “Buna göre çocuk kendini aktif olarak yapılandıran bir bina olarak görülür. Sosyal çevre çocuğun ileri gitmesine ve yeni yeterlilikler inşa etmeye devam etmesine izin veren gerekli bir iskele ya da destek sistemidir (Berk ve Winsler, 1995, s. 26).” Yapılan araştırmalar etkili bir desteklemenin belirli birleşen ve hedeflere sahip olması gerektiğini ortaya koymuştur. Bunlar şöyle sıralanabilir (Berk ve Winsler, 1995, s. 26-32):

- Ortaklaşa problem çözme: Önemli olan çocukların bir hedefe ulaşmayı denerken birlikte etkileşim içinde hareket etmesidir. Çocuklar en iyi şekilde diğerleriyle birlikte problem çözmenin bir parçası oldukları durumlarda öğrenirler.
- Öznelerarasılık: Öznelerarasılık iki katılımcının bir göreve farklı anlayışlarla başlayıp ortak, paylaşılan bir anlayışa ulaşma süreçleridir. Desteklemenin temel bileşenlerinden biri sosyal etkileşimde katılımcıların tartışarak ya da uzlaşarak paylaşılan/ortak bir bakış açısı için sürekli olarak çaba göstermeleridir.
- Samimiyet ve duyarlılık: Desteklemede bir diğer önemli unsur etkileşimin duygusal niteliğidir. Çocukların bir görevle bütünleşmeleri ve kendilerini zorlamaya gönüllü davranmaları iş birliği yaptıkları yetişkin memnun, samimi ve duyarlı olduğu ve yetişkin onlara sözel teşvikte bulunup yeterliliklerine atıfta bulunduğu zaman üst seviyeye çıkar.
- Çocukları yakınsal gelişim alanında tutma: Desteklemenin en büyük ve eğitimin de genel hedefi çocukları amaca yönelik çalışırken yakınsal gelişim alanında tutmaktır. Buna iki şekilde ulaşılır:

1. Çevreyi ve amaçları yapılandırarak çocuklardan belirlenen zaman ve uygun zorluk seviyesinde taleplerde bulunmak.
2. Çocuğun mevcut ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda yetişkin müdahalesinin miktarını düzenli olarak ayarlamak.
- Öz düzenlemeyi artırma: Çocukların öz düzenlemesinin güçlenmesine izin verilmelidir. Bunun için müşterek faaliyetleri mümkün olduğunca çocukların düzenlemesi yoluna gidilmelidir. Çocuklar bağımsız olarak çalışmaya başlar başlamaz yetişkin kontrolünü ve yardımını çekmelidir.

Öğretimde konuşmanın gücünden faydalanan bir yaklaşım olan diyalojik öğretimde değinilmesi gereken Vygotsky'e ait bir diğer kavram ise "dil merkezlilik"tir. Dil insanların faaliyetlerine aracılık etmesi için kullandığı başlıca kültürel araçtır, zihnin yeniden yapılandırılmasının ve üst düzey, öz düzenleme düşünce süreçlerinin şekillendirilmesinin yardımcısıdır (Berk ve Winsler, 1995, s. 5). Vygotsky'e (1978, s. 28-29) göre:

İnsana özgü olarak dili kullanma kapasitesi çocuklara zor görevlerin çözümünde, dürtüsel eylemlerin üstesinden gelmede, uygulamadan önce bir soruna bir çözüm planlamada ve kendi davranışlarında ustalaşmada yardımcı araçlar sağlar. İşaretler ve kelimeler, çocuklara öncelikli olarak, diğer insanlarla sosyal temas aracı olarak hizmet eder. Dilin bilişsel ve iletişimsel işlevleri daha sonra, onları hayvanlardan ayıran özellik olarak, çocuklarda yeni ve üstün bir etkinlik biçiminin temeli hâline gelir.

Vygotsky'e göre dilin biliş üzerindeki rolü büyüktür. Dil, düşünme için bir mekanizmadır ve zihinsel bir araçtır. Dış deneyimin içsel anlamaya dönüştüğü bir süreçtir (Bodrova ve Leong, 2013, s. 22).

Çocukların dili problem çözme aracı olarak kullanma kapasitelerinde en büyük değişiklik daha önce bir yetişkine hitap etmek için kullanılmış olan toplumsallaştırılmış konuşmanın içe çevrilmesiyle gerçekleşir. (...) Sosyal konuşmanın içselleştirilmesi sürecinin tarihi aynı zamanda çocukların pratik akıllarının sosyalleşmesinin de tarihidir (Vygotsky, 1978, s. 27).

Yani çocukların birbirleriyle konuşması, ortak paylaşımlar yapması düşünmeyi geliştirerek öğrenmeyi destekler.

Bakhtin'in (1984, s. 110) felsefik yaklaşımına göre ise gerçeklik kişinin ferdî zihninde bulunmaz ya da doğmaz. Gerçeklik diyalojik etkileşim sürecinde insanların iş birliği içinde gerçeği aramasından doğar. Bakhtin'in bu bakış açısından hareketle, bilim adamları okuma anlamaya metinler arası bakışın ve yeni metnin yazılı, sözlü, deneysel temel ilkesinin bir ön izlemesini yaptılar. Ayrıca okuma araştırmalarında okuyucu ve metne odaklanan dikkatleri okuma eylemini çevreleyen durumsal içeriğe, bağlama yönlendirdiler (Pearson, 2009, s. 20).

Dikkatlerin bağlama yönelmesinde Bakhtin'in diyalog ve çok dillilik kavramlarının etkisi büyüktür. Bakhtin'e (1981) göre anlamı belirleyen şey bağlamdır. Çünkü çok dillilik ve diyalog kavramları bağlamında değerlendirilirse herhangi bir zamanda, herhangi bir yerde söylenen bir kelimenin anlamı değişen sosyal, tarihî, fizyolojik koşullarda farklı olacaktır. Her şeyin daha büyük bir bütünün bir parçası olduğu düşünülürse hepsi birbirini iyileştirme potansiyeline sahip olan anlamlar arasında sürekli bir etkileşim vardır. Hangisinin diğerini etkileyeceğini, bunun nasıl ve ne derecede olacağını bilmek güçtür. Belirleyici olan şey bağlam ve koşullar olacaktır.

Bakhtin diyaloji kavramını dillerin, sözlerin ve seslerin çokluğu ve çeşitliliğini ifade etmek için kullanmıştır. Heterojen unsurlar olan diller, sözler ve sesler, anlam taşıyıcı ve aktarıcı işlev görürler. Böylece çeşitli düşüncelerin etkileşmelerini ve zaten çoğul olan düşüncenin sürekli olarak yeniden çoğullaşmasını sağlarlar. Bu olgu, sözcüğün çok-sesliliğinin felsefi kaynağını oluşturur (Kula, 2012, s. 158).

2.3. Okuma Eğitiminde Diyalojik Dönüşüm

Okuma eğitimi alanındaki diyalojik dönüşümü ortaya koyan araştırmalarında Wilkinson ve Hye Son (2011) aslında diyalojik yaklaşımın okuma anlama öğretimi ve öğrenimine dair araştırmaların dördüncü dalgası olarak ortaya çıktığından bahseder. İlk araştırma dalgası 1970'lerde ve 1980'lerin başında görülür ve sınıf veya laboratuvar ortamında öğrencilere bireysel anlamlandırma stratejilerinin öğreniminin etkisine odaklanır. İkinci dalga 1980'lerde ortaya çıkar ve çoklu strateji öğretimine odaklanır. Üçüncü dalga 1989'da başlar ve öğrencilere çoklu strateji öğretimini daha esnek bir yaklaşımla ve iş birliği odaklı ele alır. Dördüncü ve en güncel dalga ise okuma eğitiminde diyalojik yaklaşımdır. Anlamlandırma sürecinin esnek ve bağlama duyarlı olması nedeniyle daha dinamik ve esnek bir öğretim yaklaşımına gereksinim duyulduğunun anlaşılması diyalojik yaklaşımın açığa çıkma nedenidir.

Fisher (2005) da sınıf etkileşiminin ve okuma öğretiminde araştırmanın öğretmen konuşmasına yönelimin son yirmi yılda nasıl geliştiğini ortaya koyan çalışmasında diyalojik yaklaşımın ortaya çıkışı ve gelişimiyle ilgili benzer noktaları vurgular. Fisher (2005, s. 24) okuryazarlığın ustalaşılacak statik bir beceri dizisinden daha fazlası olduğunu, sosyal bir pratik olduğunu ve dolayısıyla da kullanım yoluyla değişip gelişeceğini ifade eder. Son çeyrek asırdaki diyalojik dönüşümü ise şöyle özetler: "... sınıf dili alanındaki çalışmaların nispeten yeni olduğu görülür. Araştırma bakış açıları, öğretmen ile çocuk arasındaki etkileşim sürecini tanımlamaktan, sonuçları değerlendirmeye dönmüştür." Aynı zamanda

dilin ve sınıfın sosyokültürel doğası hakkında daha büyük bir farkındalık oluşmuştur. Konuya farklı bakış açıları arasında en çok vurgulanan öğretmen öğrenci diyalogunda karşılıklılık olması ve metinler hakkında fikir alışverişi için daha geniş fırsatlar sağlanması gerekliliğidir (Fisher, 2005, s. 25).

Pearson (2009, s. 19-20) yaşanan sosyal dönüşümün temeline okuma ve daha genel olarak da öğrenme ile ilgili bir dizi sosyal bakış açısının gelişmesini koyar. Sosyo-kültürel, sosyo-tarihi ve hatta sosyo-psiko-dilbilimci bilginler sosyolojiden ithal edilen gerçekliğin toplumsal inşası gibi yapılarla alana daha sosyal yönelimli eleştiriler sağlamıştır. Ayrıca, öğretme, öğrenme ve anlama konusundaki sosyal ve kültürel ve hatta politik bağlamları vurgulayan yeni araştırma metodolojileri de sunmuştur.

2.4. İşlemsel Okuma Modeli

Okuma alanındaki güncel modellerden biri işlemsel (transactional) okumadır. İşlemsel okuma modeli Rosenblatt tarafından geliştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında diyalogik öğretim Türkçe derslerinde okuma alanında uygulamaya koyulurken kuramsal olarak işlemsel okuma modelinden hareket edilmiştir.

Bu modele göre okuma, belirli bir okuyucu ve belirli bir işaret deseni, bir metin içeren ve belirli bir zamanda belirli bir bağlamda meydana gelen bir işlem olarak nitelendirilmektedir. Okuyucu ve metin toplam dinamik durumun iki yönünü oluşturmaktadır. Bunlar birbirine etki eden iki sabit varlık değildir. “Anlam”, metnin veya okuyucunun “içinde” bulunmaz ancak okuyucuyla metin arasındaki işlem sırasında oluşur veya ortaya çıkar (Rosenblatt, 2013, s. 929). Bu dinamizm anlam inşasında her okurun metinle olan işlem sürecine kendi kişilik ve deneyimini taşımasından kaynaklanır. Metin bireysel deneyim ve bilgi ile anlamlandırıldığından tek bir doğru ve sabit bir anlam yoktur. Okuyucu deneyim, inanç ve tercihleri yaratılan anlamı, seçici dikkati ve tutumu etkiler (Galda, 2013, s.6-7). Yani okuyucu, metin, zaman ve bağlamın farklı oranlardaki etki ve katkısı ile anlam yapılandırılır. İşlem alanı, okuyucunun, metnin ve bağlamın bulunduğu ve toplamlarından veya ürünlerinden daha fazla bir şey hâline geldiği bölgedir (Pearson, 2009, s. 21).

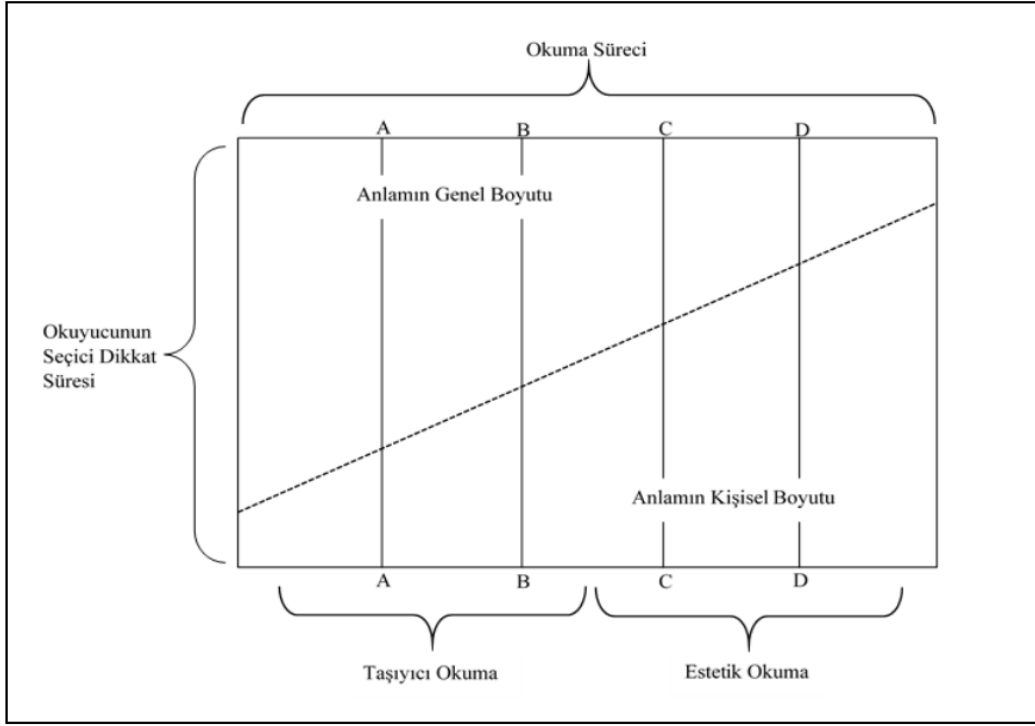
İşlemsel teori bu yönüyle anlamların önceden belirlenmiş olarak görüldüğü, kuralcı, önceden paketlenmiş müfredata bir panzehir sunar (Damico, Campano ve Harste, 2009, s. 177). Rosenblatt dualist düşünceye meydan okumuştur. Öğretim felsefesinden yola çıktığı okuma teorisi ile teori ve uygulama ikilemini bozmuştur. Dewey’in sanat ve bilimi iki ayrı ve karşı

ikili olarak ele alma tutumundan kaçınması gibi o da okumada biliş ve duyuşu ayıran hâkim ikilemi kırmaya çalışmıştır (Damico vd., 2009, s. 178).

Rosenblatt (2019, s. 929) metni, sözlü semboller olarak yorumlanabilen birtakım işaretler kümesi olarak tanımlar. Metin tüm okuyuculara dayatılabilecek bir anlama sahip olmaktan ziyade, aslında bazı okuyucularla etkileşime geçene kadar kâğıt üzerinde basit işaretler olarak kalır. Anlamın oluşması için seçici dikkat gerekir. Seçici dikkati sayesinde okuyucu gösterge, nesne ve etki dâhilinde zihinsel organizasyona girerek anlamı yapılandırır. Seçici dikkati belirleyen ise birden fazla fiziksel, kişisel, sosyal ve kültürel unsurlardır (Rosenblatt, 2013, s. 929-930). Buradan hareketle aynı metnin farklı okuyucular tarafından farklı şekillerde anlamlandırılabilceği görülür. Okuyucunun anlama sürecinde etkili olan unsurlar bu anlamlardan hangisinin seçileceğini belirler. Farklı sosyokültürel özelliklerde, okuma hedefleri başka, farklı zaman ve bağlamlarda olan bireyler aynı metinden farklı anlamlar üretebilir. İşlemsel okuma modelinin diyalojik öğretimle kesişen yanı da budur. Sosyal yapılandırmacı yaklaşım temelli diyalojik öğretimde de birey ön bilgisinden bağımsız düşünülemez ve anlamı yapılandırırken bu bireysel ve kültürel temelden hareket eder.

Okuma süreci, okuyucunun duruşuna yani seçici dikkatinin yöneldiği yere göre şekillenir. Bu duruşta metaforik olarak dikkatin ya buzdağının tepesine ya da tabanına yöneldiği söylenebilir. Okuyucunun dikkatinin ağırlıklı olarak “buzdağının tepesine” yani metnin yüzeysel anlamına odaklandığı okuma, taşıyıcı (efferent) okumadır (Rosenblatt, 2013, s. 932). Burada amaç, okuma olayından hemen sonra kullanılacak veya uygulanacak fikirleri, bilgileri, yönlendirmeleri veya sonuçları elde etmektir. Gazete veya bir ders kitabı okumak buna örnek verilebilir. Diğer okuma türü ise estetik (aesthetic) okumadır. Rosenblatt’ın (2013, s. 932-933) ifadesi ile estetik okumada dikkat “buz dağının tabanına” yani herkese açık olmayan kısmına odaklanır. Burada anlamın kişiye özel olan duygular, görüntüler ve düşüncelerle ilgili boyutuna ulaşılır.

Taşıyıcı okuma sırasında okuyucu daha çok anlamın bilişsel, gerçek, analitik, mantıksal ve nicel yönlerine daha fazla dikkat eder. Estetik okumada ise duyusal, duyuşsal, duygusal, niteliksel özelliklere daha fazla önem verir. Ancak bir okuma ne tamamen taşıyıcı ne de tamamen estetik özellikler taşır. Herhangi bir dilsel etkinlikte, anlamın bu iki yönü de farklı oranlarda yer alır (Rosenblatt, 2013, s. 933-934). Yani bu iki tür okumayı bir sürecin parçaları olarak düşünmek mümkündür.



Şekil 1. İşlemsel okuma modeline göre taşıyıcı ve estetik okuma süreci (Kaynak: Rosenblatt, L. M. (2013). The Transactional Theory of reading and writing. In D. E. Alverman, N. J. Unrau & R. B. Ruddel (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, (6th edition), (pp. 923-956). Newark, DE: International Reading Association.)

Şekil 1 aynı metnin aynı okuyucu tarafından, taşıyıcı-estetik süreklilik üzerindeki farklı noktalardan farklı okumalarını göstermektedir. Diğer okuyucular muhtemelen süreklilikteki diğer noktalara düşen değerler üretecektir (Rosenblatt, 2013, s. 933-934). Yani okuyucular ilgi, dikkat ve sürece etki eden unsurlar doğrultusunda okuma sürecini yönetecek ve yönlendireceklerdir.

Görüldüğü gibi işlemsel okuma teorisinde Rosenblatt okuyucuyu bilişsel ve duyuşsal özellikleri ile bir bütün olarak tanımlamıştır. Okumada ön bilgi, ilgi ve ihtiyacın altını çizmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin farklı bilgi, ilgi ve ihtiyaçlarla sınıf ortamında yer aldıklarının göz önünde bulundurulması okuma eğitimi sırasında öğretmenlere yarar sağlayacaktır. Öğrencilerin farklı anlamlandırmalarını okuma metnine yönelik sınıf tartışmaları aracılığıyla yansıtılmalarını sağlamak ise öğretmenlere öğrencilerin bilişsel süreçlerini izleme imkânı sunması yanında öğrencilere birbirlerinden öğrenme ve anlamı yapılandırma fırsatı sunacaktır.

2.5. Okuma Anlama Becerisinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi

Ölçme ve değerlendirme, öğretim faaliyetleri ardından öğrencilerde yeterli ilerlemenin sağlanıp sağlanmadığının tespit edilmesini sağlar. Böylece öğretmenlere öğrencilerin bulundukları yere, ulaşmak istenen hedefe ve bunun için neler yapılabileceğine dair yol gösterir. Bu nedenle başarılı bir öğretimin önemli unsurlarından biri de ölçme ve değerlendirmedir. Okuma anlama alanında yürütülen öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin becerisine etkisini ortaya koymak için de ölçme ve değerlendirmeden faydalanılır.

Araştırma kapsamında okuma anlama becerisini ölçme ve değerlendirmede kullanılan en temel aracı sorular oluşturmıştır. Eğitim ortamlarında sorular öncelikli iki işleve sahiptir. Bunlardan ilki öğrencilerin bilgi birikimini desteklemeye yardımcı olmakken diğeri öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmektir (Kintsch, 2005). Bu ana dil eğitimi dersleri için de geçerlidir. Okuma sırasında ve sonrasında soru sormak, hem okuma anlama becerisini ölçmek hem de anlama becerisini geliştirmek için bir strateji olarak kullanılmaktadır (Allington ve Weber, 1993). Okuma anlama etkinliklerinde kullanılan soruların öğrencilerin anlamalarına, anlamı yapılandırmalarına, öğrenmelerine yardımcı olduğu bilinmektedir (Anderson ve Biddle, 1975; Beck ve Mckeown, 2002; Durkin, 1978-79).

Mevcut araştırma kapsamında da sorulardan hem süreçte öğrencilerin anlama becerisini geliştirmek hem de okuma anlamalarını değerlendirmek için faydalanılmıştır. Sorular hazırlanıp öğrencilere yöneltilirken dikkat edilen özelliklerden en önemlisi soruların diyalogik öğretim yaklaşımına uygun olmasıdır. Alexander (2008a, s. 43) diyalogik öğretim sırasında sorulacak soruların taşıması gereken özellikleri şöyle belirlemiştir: Sorular dersin konu ve içeriğiyle ilgili olmalı, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmeli, onların anlayıp anlamadığını ortaya çıkarmalı, farklı türden sorular (kapalı/dar ve açık/söylemsel/kurgusal cevap isteyen sorular) uygun şekilde kaynaştırmalı, alışılmış ve denemeye açık olanı bütünleştirmeli, ihtiyaç duyulduğunda ipuçları kullanılmalı, düşünme ve gerekçelendirmeyi teşvik etmeli, amaca uygun olarak hazırlanmalıdır. Ayrıca soru sorulduktan sonra öğrencilere düşünceleri için yeterince zaman verilmelidir. Öğrencilerin doğru cevabı bulma endişesinden çok soruya odaklanması sağlanmalı, sorular gerekçelendirme, hipotez kurma ve sesli düşünmeyi içerecek şekilde genişletilmelidir.

Türkçe dersinde okuma anlama alanında öğretim süreci devam ederken soruların hazırlanması ve sınıfa yöneltilmesi aşamalarında diyalogik öğretim yaklaşımına uygunluk

için ifade edilen bu özellikler dikkate alınmıştır. Ön ve son test soruları hazırlanırken yararlanılabilecek pek çok soru türünün mevcut olduğu tespit edilmiştir. Testlerde kullanılacak soru türü belirlenirken yapılan araştırmanın amacına uygun olması göz önünde bulundurulmuştur. Bu çalışmada da belirlenen hedefler doğrultusunda hazırlanan okuma anlama testlerinde ve sınıf içi uygulamalardaki okuma anlama etkinliklerinde açık uçlu sorulara yer verilmesinin daha yerinde olacağına kanaat getirilmiştir. Genel olarak, soru sorma konusundaki yeni araştırmalar, açık uçlu soruların daha derin bir seviyede zihinsel işlemi teşvik etmeye meyilli olduğunu kabul eder. Bu, sadece metin anlamının değil, aynı zamanda metnin ne hakkında olduğunu daha iyi anlaşılması açısından faydalıdır (Kintsch, 2005). Açık uçlu sorular hazırlanırken Barrett taksonomisinden faydalanılmıştır. Smith ve Barrett (1979, s. 67) bu taksonominin öğretmenlere okuma anlamının planlanması, öğretilmesi ve değerlendirilmesinde kullanışlı ve anlaşılır bir çerçeve sağlamak niyetiyle hazırlandığını ifade etmiştir.

1976'da yeniden ortaya çıkan Barrett'in çalışmalarını Clymer ayrıcalıklı kılmıştır. Clymer, "Okuma nedir?" sorusuna verilen cevabın merkezine Barrett'ten ilham alarak anlamayı koymuştur. Okumada anlamayı temel alan yaklaşımdan hareket eden bu çalışmada bu bağlamda Barrett taksonomisi kullanılmıştır. Bu taksonomide okuduğunu anlama beş farklı düzeyde incelenmiştir: yüzeysel (basit) anlama, yeniden düzenleme, çıkarımsal (derinlemesine) anlama, değerlendirme ve değer biçme (memnuniyet). Clymer, Barrett'in taksonomisini geliştirirken Bloom'un taksonomisinden sıkça faydalandığını ifade etmiştir. Taksonomide özellikle yüzeysel (basit) anlamının açıklamasında Bloom'un tanıma, hatırlama vb. gibi anahtar kavramlarına yer verilirken diğer kategorilerin - yeniden düzenleme, çıkarımsal (derinlemesine) anlama, değerlendirme ve değer biçme (memnuniyet) – açıklaması doğası gereği kendine özgüdür (Pearson, 2009).

Yıldırım (2012, s. 47) çalışmasında Clymer'den hareketle Barrett Taksonomisiyle ilgili şu bilgileri aktarmıştır:

Taksonominin ilk iki kategorisi (basit anlama ve yeniden organize etme) okunulan metinde doğrudan ifade edilen bilgilerle ilişkilidir. Dolayısı ile bu anlama düzeylerini ölçmek için hazırlanabilecek sorular, tek cevaplı kapalı uçlu sorulardır. Diğer kategoriler ise okuyucunun ön bilgilerini içermektedir. Bunun sonucu olarak her bir okuyucu öğrenme ortamına farklı ön bilgilerle geleceğinden (ev, aile, arkadaş, öğrenme vb. farklılıklar) sorulacak soruların cevapları çeşitlilik göstermekle birlikte doğru ve mantıklı olacaktır. Bundan dolayı bu sorular daha çok açık uçlu soruların hazırlanmasına olanak sağlamaktadır. Bu tarz sorular daha fazla yüksek düşünme becerilerini gerektirdiğinden sınıf içi uygulamalar da daha fazla zaman gerektirmektedir. Çünkü sorulara verilecek cevaplar farklılaşmaktadır. Ancak bu tarz soruların sürece dâhil edilmesi ile birlikte öğretmenin ve öğrencinin öğrenme sürecinden sağlayacağı kazanç daha fazladır. Çünkü öğrenciler yüksek bilişsel düşünme süreçleri ile ilgili yeterince alıştırmaya yaparken diğer bir taraftan da bu tarz sorularla elde edilen cevaplara ilişkin tüm gerçekler ve bilgiler değerlendirilmektedir.

Taksonominin düzeyleri şu şekilde ayrıntılandırılabilir (Akyol, Yıldırım, Ateş ve etinkaya, 2013; Ateş, Güray, Dğmeci ve Gürsoy, 2016; Yıldırım, 2012):

Taksonominin ilk aşaması yüzeysel anlamadır. Yüzeysel (basit) anlamada doğrudan ifade edilen bilgi ve fikirlere odaklanılır. Bilgi ve hatırlama olmak üzere iki aşaması vardır. Hatırlama biraz daha ayrıntı bilgileri gerektirirken bilgi doğrudan erişilen bilgiyi aktarmakla ilgilidir.

Taksonominin ikinci seviyesi olan yeniden düzenleme, fikirlerin örgütlenmesi ile ilgilenir. Kelimenin kökü düzen olduğu için durumların sırası çok önemlidir. Metinde açıkça ifade edilen bilgi ve görüşlerin temel düzeyde analiz, sentez ve düzenlenmesine odaklanılır. Öğrenciler bunu yazarın ifadelerini doğrudan kullanarak ya da kendi sözcükleriyle yeniden ifade ederek yapabilirler.

Taksonominin nc seviyesinde çıkarımsal/derinlemesine anlama vardır. Bu aşamada öğrenciler n bilgilere dayanarak çıkarım yapmalıdır. Çünkü ğrenciler bu aşamada hipotez kurmak zorundadır. Böylece bunu, ana fikir ve ayrıntıları desteklemek için kullanabilirler. Öğrencinin yaptığı çıkarımlar ortak bir noktada buluşabileceği gibi tamamen birbirinden farklı da olabilir. Çünkü her ğrenci kendi n bilgisinden hareket eder. nemli olan cevapların mantıklı ve tutarlı olmasıdır. Dolayısıyla ğrencinin yaptığı çıkarımlar sorgulanabilir de sorgulanmayabilir de. Genel olarak derinlemesine anlama, okuma amaçları ve metindeki bilginin ötesine geçen yüksek düşünme ve hayal gücü vasıtası ile güçlendirilir.

Dördüncü aşama değerlendirmedir. Değerlendirmede bir karara varılmalıdır. Değerlendirme düzeyinde okuma amaçları ve ğretmen soruları öğrencinin metinde sunulan fikirleri bir dış ltle karşılaştırmasını gerektirir. Bu ltler ğretmen tarafından, diğer uzmanlardan veya yazılı kaynaklardan sağlanabilir. Aynı zamanda bu anlama düzeyi metinde sunulan fikirleri okuyucunun deneyimlerinden, bilgisinden veya değerlerinden gelen içsel bir ltle karşılaştırmasını içermektedir. Esas itibarıyla değerlendirme yargılarla ilgilenir ve doğruluğun, kabul edilebilirliğin, istekliliğin, miktarın, olma olasılığının niteliklerine odaklanır.

Sonuncu aşama değer bimedir. Öğrencilerin verilen metne karşı duygusal olarak duyarlı olmaları, tepki vermeleri beklenir. Bunun için sınıfta tartışılan konuya dair duygu ve düşünceler ifade edilebilir. Değer biçme/memnuniyet, daha önceden ifade edilen anlamının tüm bilişsel boyutlarını kapsamakta; metnin okuyucunun üzerindeki psikolojik ve estetik etkileri ile ilgilenmektedir. Bu anlama düzeyinde öğrenciden metne yönelik estetik ve

duyuşsal açıdan duyarlı olması, metnin psikolojik ve artistik elementlerinin değetine yönelik tepkide bulunması beklenmektedir. Bu anlama düzeyi yazınsal (edebî) teknikler, formlar, stiller, yapılar bilgisini ve bunlara yönelik olan duygusal tepkiyi de içerir.

Barrett taksonomisi yukarıda ifade edildiğı üzere farklı bilişsel seviyelere hitap etmesi, okuyucunun ön bilgileri dikkate alması ve anlamlandırmayı okumanın merkezine koyması nedeniyle mevcut çalışmanın teorik temeliyle uyumlu olduğundan ölçme ve değerlendirme sürecinde soru hazırlanırken başlangıç noktasını oluşturmuştur.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın bağlamı, veri toplama araçları ile verilerin toplanması ve analizi başlıklarına yer verilmiştir.

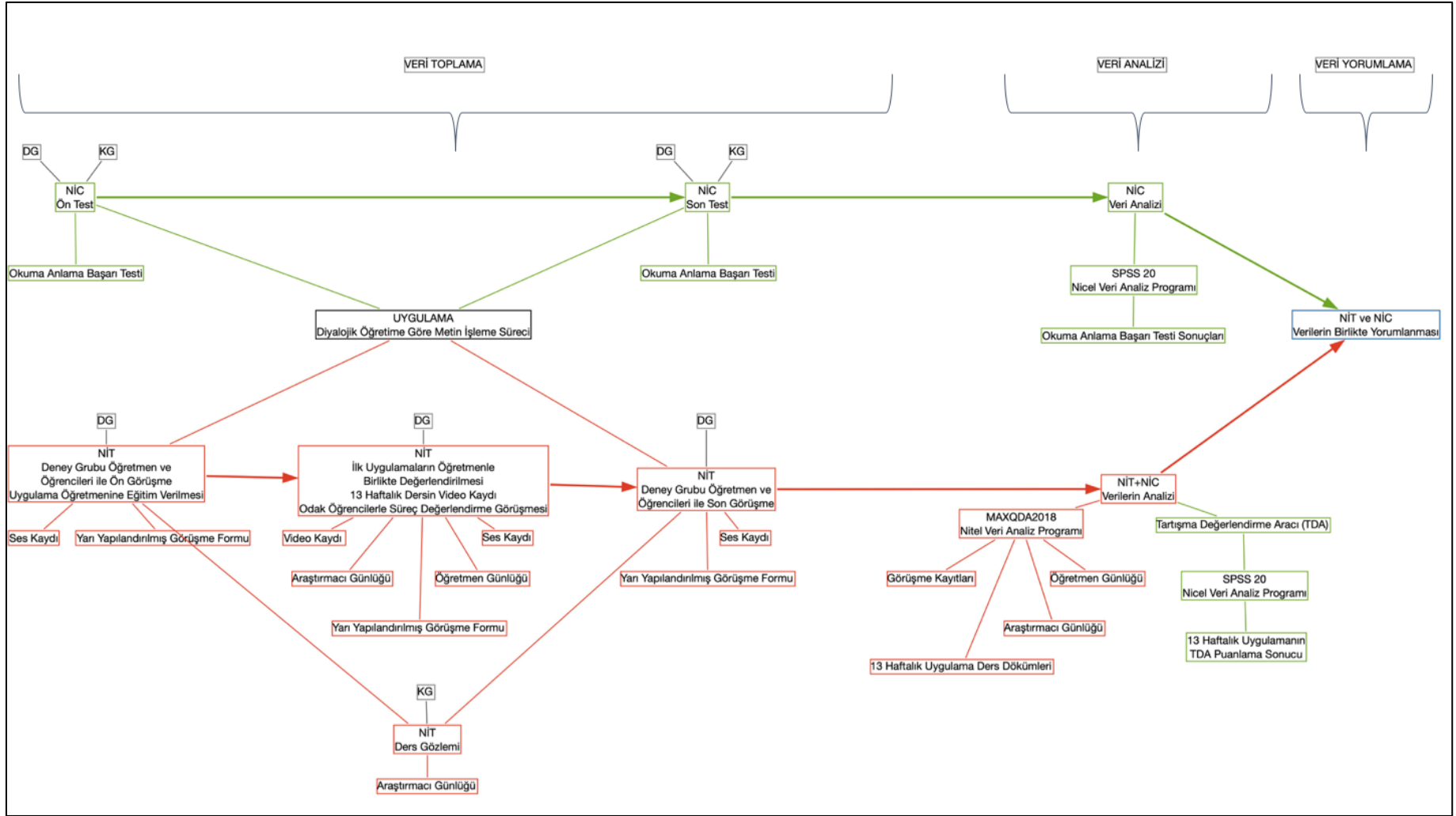
3.1. Araştırma Modeli

Bu karma yöntem çalışmasında diyalojik öğretimin Türkçe derslerinde kullanılması ve bu durumun okuma anlama başarısına etkisi ele alınmıştır. Araştırmada karma yöntem desenlerinden iç içe desen kullanılmıştır. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012), karma yöntem araştırmasını nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin her ikisinin birden tek bir çalışmada kullanılması olarak tanımlar. Bu araştırma hem nitel hem nicel geleneğin veri toplama ve analiz etme yöntemlerini kendi bünyesinde birleştirir. İç içe karma desen ise geleneksel nitel ve nicel araştırma desenleri çerçevesinde, derlemelerin bir araya getirildiği, nitel ve nicel verilerin analiz edildiği bir karma yöntem yaklaşımıdır. İkinci veri kümesinin toplanması ve analizi; ilk veri toplanmasından önce, veri toplama sırasında ya da sonrasında olabilir (Creswell ve Plano Clark, 2014).

Karma yöntem desenlerinden iç içe desenin kullanıldığı bu araştırma birbiriyle bağlantılı iki amaç doğrultusunda yürütülmüştür. Bu bağlamda araştırma iç içe geçmiş iki kısımdan oluşmaktadır. Bunlardan biri diyalojik öğretimin Türkçe dersi okuma anlama alanında uygulama sürecini betimlemektir. Bu aşamada nitel yaklaşım benimsenmiştir. Nitel veriler ders gözlemi, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, video kaydı ile öğretmen ve araştırmacı günlükleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın diğer kısmında ise diyalojik öğretim uygulamalarının okuma anlama başarısına etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Burada nicel bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu amaca yönelik olarak veriler ön test ve son test aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarının yorumlanması sırasında ise nitel ve nicel

yaklaşım ile elde edilen veriler bir arada ele alınarak analiz edilmiştir. Hem nitel hem de nicel veri toplama ve analiz yöntemlerinin araştırmada bir arada kullanılmasının nedeni iki farklı veri kaynağından faydalanarak diyalojik öğretimin Türkçe derslerinde kullanımını daha ayrıntılı anlatmak ve böylece durumun daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır. Karma yöntem araştırması nicel araştırmada kaçırılan öznel anlamın yakalanmasına olanak tanır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bu, nicel bulguların nitel verilerle örneklenip açıklanması yoluyla olur. Bu da aslında karma araştırmanın nitel ve nicel yaklaşımın güçlü yönleri kullanılıp çıkarımlar güçlendirilerek sınırlılıkları ortadan kaldırılabilmesi (Robson, 2015) avantajının bir yansımasıdır. Çünkü bu yöntem, araştırmacıya araştırma problemini çözmeye yönelik tüm yöntemleri kullanabilmesi bakımından pratiklik sağlar. Böylece bu araştırma türü, tek başına nicel veya nitel araştırma yöntemi ile cevaplanamayacak olan soruların cevaplanmasına da yardımcı olur (Creswell ve Plano Clark, 2014). Dahası bu yöntemde nitel ve nicel veriler arasındaki destek, bulguların geçerliliğini doğal bir üçleme türeterek artırmaktadır (Bryman, 2006). Christensen, Johnson ve Turner (2015) bir tek çalışmada birçok geçerlilik türü sunulmasını bu araştırmanın güçlü yönlerinden biri olarak değerlendirmektedir.

İç içe desenin kullanıldığı bu araştırmaya ait süreci gösteren şekil aşağıdaki gibidir:



Şekil 2. Araştırmada kullanılan karma yöntemin simgesel görünümü

3.1.1. Araştırmanın Nitel Boyutu

Araştırmanın nitel yaklaşım benimsenen kısmında, diyalojik öğretimin Türkçe dersi okuma anlama alanında uygulama sürecini betimlemek amacına hizmet etmek için nitel araştırma türlerinden temel nitel araştırma işe koşulmuştur.

Nitel araştırmalar anlamın nasıl inşa edildiğiyle, insanların hayatlarını ve dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgilidir. Temel nitel araştırma da öncelikli olarak bu anlamları açığa çıkarmayı ve yorumlamayı amaçlar. Bu nedenle temel nitel araştırmaları yöneten araştırmacılar; insanların yaşamlarını nasıl yorumladığıyla, dünyalarını nasıl inşa ettiğiyle ve deneyimlerine ne anlam kattıklarıyla ilgilenir. Temel nitel çalışmalar tüm disiplin alanlarında ve pratikte uygulama alanlarında görülebilir. Dolayısıyla eğitim alanında kullanılan en yaygın nitel araştırma türlerinden biridir. Temel nitel araştırmada veriler; görüşmeler, gözlemler ya da doküman analizi yoluyla toplanır (Merriam, 2013, s. 22-24).

Temel nitel araştırmanın kullanıldığı bu araştırmada süreç, gönüllü bir öğretmen ve onun yedinci sınıf düzeyindeki otuz öğrencisinin çalışma grubu olarak belirlenmesiyle başlamıştır. Ardından öğretmene ve sınıfa verilen eğitimle Türkçe dersi okuma anlama alanında aşamalı olarak diyalojik öğretime geçilmiştir. Öğretmene süreç boyunca Türkçe derslerinde yöntemi uygularken rehberlik edilmiştir. Süreç betimlenirken çoklu kaynaklar şu şekilde işe koşulmuştur: Uygulamalar sırasında öğretmenden her ders için yansıtıcı bir günlük yazması istenmiştir. Mevcut durumunu tespit etmek için süreç başında; diyalojik öğretim sürecine dair görüşlerini tespit etmek için süreç ortasında ve sonunda öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı uygulama süreci boyunca gözlemci olarak derslere katılmıştır. Uygulamanın sınıf içi etkileşim ve anlamın yapılandırılması sürecine yansımaları, derslerin video kayıtlarından takip edilmiştir. Kayıtların analizi Tartışma Değerlendirme Aracı ile sağlanmıştır. Ayrıca analiz aşamasına araştırmacı gözlemleri ve günlükleri de dâhil edilmiştir. Böylece uygulama süreci hem öğretmen hem öğrenci hem de araştırmacı gözüyle derinlemesine betimlenmeye çalışılmıştır.

3.1.2. Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmanın bir diğer amacı olan “diyalojik öğretim uygulamalarının okuma anlama başarısına etkisini ortaya koyma” için nicel bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu amaca yönelik olarak ölçümler araştırmacı tarafından geliştirilen okuma anlama becerisi başarı testlerinin ön test ve son test olarak kullanılması aracılığıyla yapılmıştır.

Bu aşamada yarı deneysel desenlerden eşitlenmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bu model ön test son test kontrol gruplu modele benzemektedir. Aralarındaki tek ve önemli ayrılık, burada grupların gelişigüzel oluşmasıdır. Bu modelde de deney ve kontrol olmak üzere iki grup vardır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2014, s. 102). Araştırmada uygulamaların yürütüldüğü Etimesgut'taki grup deney, Keçiören'deki grup kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Modelin simgesel görünümü Tablo 4'teki gibidir:

Tablo 4

Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Model

G1	O1.1	X	O1.2
G2	O2.1		O2.2

G: Grup O: Ölçme, gözlem X: Bağımsız değişken düzeyi

(Kaynak: Karasar, 2014, s. 102'den uyarlanmıştır.)

Karasar (2014, s. 102) bu modelde grupların yansız atama yoluyla eşitlenmeleri için özel bir çaba harcanmadığını ancak katılanların benzer nitelikte olmalarına olabildiğince özen gösterildiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, araştırmaya dâhil edilen okulların orta sosyo-ekonomik düzeydeki bölgelerde olmasına ve seçilen sınıfların orta derece başarılı olmasına dikkat edilmiştir.

3.2. Araştırmanın Bağlamı

Araştırma Ankara'nın Etimesgut ve Keçiören ilçelerinde yer alan iki farklı devlet okulunda yürütülmüştür. Okullar, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgelerdedir.

Araştırmanın, nitel bir yaklaşım benimsenen, “diyalogik öğretimin Türkçe dersi okuma anlama alanında uygulama sürecini betimleme” amacı taşıyan ilk aşaması için Etimesgut ilçesinde bulunan devlet okulu seçilmiştir. Bu kapsamda diyalogik öğretime yönelik uygulama çalışmalarının tamamı Etimesgut'ta yer alan ortaokulun yedinci sınıf düzeyindeki orta başarı seviyesine sahip bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ikinci aşaması olan diyalogik öğretim uygulamalarının okuma anlama başarısına etkisini ortaya koyma kısmında ise Etimesgut'taki okula ek olarak Keçiören ilçesinde belirlenen okul çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu okulda da yedinci sınıf düzeyinden orta başarı seviyesine sahip bir grup

belirlenmiştir. Sınıfın başarı düzeylerine ait bilgi için sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırma kapsamında çalışılacak okulu belirleme sürecindeki en önemli etken öğretmen gönüllüğü olmuştur. Araştırma amaçlarından özellikle ilkinin öğretmenin de görev ve sorumluluk almasını gerektirmesi ve süreçte öğretmenle araştırmacının eşgüdümlü çalışması zorunluluğu bunu doğurmuştur. Gönüllü öğretmen Etimesgut ilçesinde çalıştığından uygulama için onun okulu seçilmiştir. Nicel bir yaklaşımın benimsendiği uygulamanın başarısının test edileceği ikinci amacın kontrol grubunu gerekli kılması ve gönüllü öğretmenin yedinci sınıf düzeyinde tek bir sınıfının olması ise başka okullara yönelmeyi gerekli kılmıştır. Sözü geçen diğer okula bu bağlamda başvurulmuştur.

3.2.1. Araştırmanın Nitel Boyutunun Bağlamı

3.2.1.1. Uygulama Yapılan Okulun Özellikleri

Okulun fiziksel özelliklerine dair bilgiler okulun ağ sayfasından ve gözlem notlarından derlenerek aktarılmıştır.

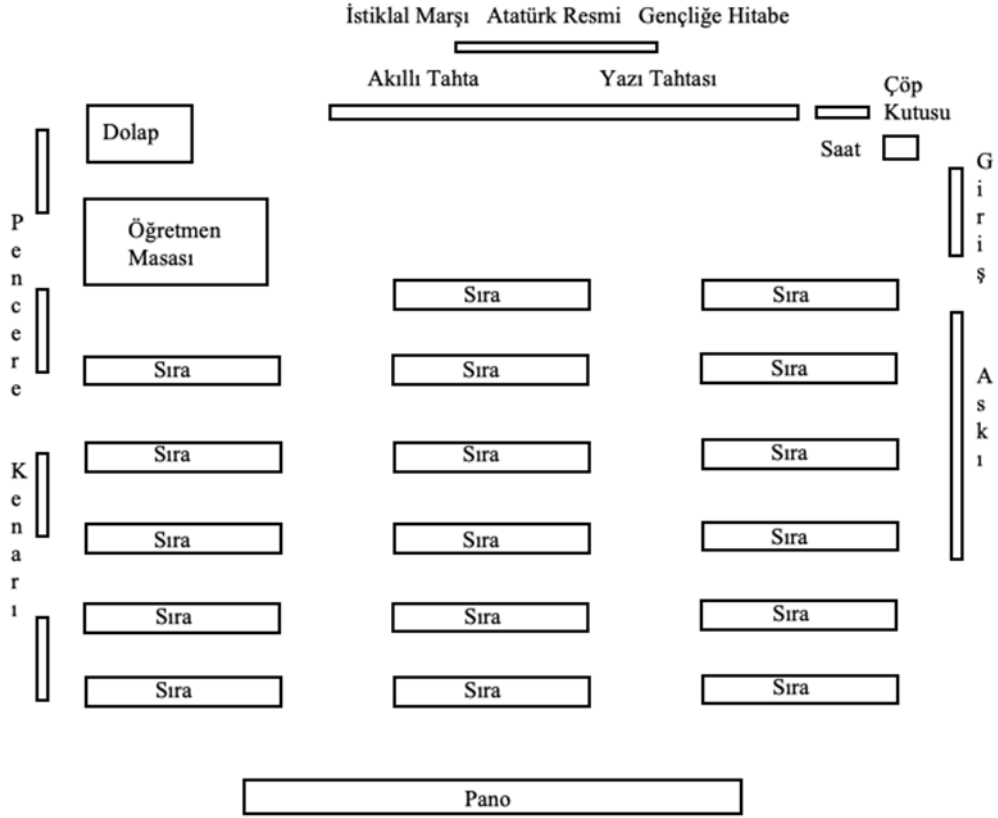
Okul, Ankara ilinin Etimesgut ilçesinde yer almaktadır. İlk olarak 1930 yılında tek bir bina hâlinde ve yatılı okul olarak faaliyetine başlamıştır. İlkokula dönüşümü 1966 yılında olmuştur. İlköğretim olarak faaliyete geçmesi ise ihtiyaç nedeniyle ek bina yapılmasıyla 1993-1994 eğitim öğretim yılı başında olmuştur. 2001-2002 eğitim öğretim yılında da üçüncü bina tamamlanarak okul günümüzdeki hâline ulaşmıştır.

Okul toplam 10.000 metrekarelik bir alan üzerine inşa edilmiştir. Bu alanın 1675 metrekaresinde üç bina ve bir kapalı spor salonu yer almaktadır. Binalardan biri geçici süre için lise öğrencilerine tesis edilmiştir.

Okulda yaklaşık 110 öğretmen ve 1600 öğrenci bulunmaktadır. Okuldaki derslik sayısı 54'tür. Ayrıca okulda iki fen laboratuvarı, iki atölye, iki bilgisayar sınıfı, bir resim sınıfı, bir spor salonu ve bir konferans salonu bulunmaktadır. Aktif olmayan bir kütüphane vardır. Her iki binaya hizmet veren bir de kantin mevcuttur.

3.2.1.2. Uygulama Yapılan Sınıfın Özellikleri

Uygulamanın gerçekleştirildiği 7-C sınıfının düzeni şekildeki gibidir:



Şekil 3. Uygulama yapılan sınıfın yerleşim planı

Uygulama sınıfında ikişerli oturuma uygun geleneksel şekilde düzenlenmiş on yedi sıra bulunmaktadır. Sınıfta bir öğretmen masa ve sandalyesi, bir sınıf dolabı, bir akıllı tahta ve bir de yazı tahtası yer almaktadır. Tahtanın üst kısmında İstiklâl Marşı, Gençliğe Hitabe ve Atatürk resmi asılıdır. Sınıfın arka duvarında büyük bir pano yer almaktadır. Bir saat, bir çöp kutusu ve askılık sınıfta yer alan diğer öğeleri oluşturmaktadır.

3.2.1.3. Katılımcılar

İlk araştırma amacı doğrultusunda uygulama grubu katılımcılarını uygulama öğretmeni ve onun eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürdüğü 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. İkinci araştırma amacı doğrultusunda bu katılımcılar deney grubunu oluştururken araştırmaya dâhil edilen Keçiören ilçesindeki ortaokulun bir Türkçe öğretmeni ve onun yedinci sınıf öğrencileri ise kontrol grubu katılımcılarını oluşturmaktadır.

3.2.1.4. Araştırmacının Tanıtımı

Araştırmacının çalışma kapsamındaki rolü, katılımcı gözlemcilerdir. Katılımcı gözlemci rolünde araştırmacının gözlemci faaliyeti grupça bilinir ve grubun katılımcısı olmak bilgi toplayıcılığı rolünden sonra gelir (Merriam, 2013, s. 118). Araştırmanın hazırlık aşamasında eğitim verilmeden önce uygulama öğretmeninin ders gözlemleri ve on üç hafta süren uygulama sırasında araştırmacı katılımcı gözlemci olarak sınıfta yer almıştır. Süreç boyunca gözlem yapmış, ancak ihtiyaç duyulması hâlinde grubun katılımcısı olmuştur.

Araştırmacıya dair eğitim bilgileri şu şekildedir: Araştırmacı lisans ve yüksek lisans öğrenimini Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında tamamlamıştır. Yüksek lisans çalışması temel dil becerilerinden biri olan konuşma eğitimi hakkındadır. Tarama türündeki bu araştırmada öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Doktora eğitimine Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında devam etmektedir. Araştırmacı doktora tez çalışmasına başlamadan önce Doç. Dr. Feridun Sezgin'den "Araştırma Teknikleri", Prof. Dr. Adnan Kan'dan "Ölçek Geliştirme", Prof. Dr. Naciye Aksoy'dan "Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Teknikleri ve Uygulamalar" ve Dr. Öğr. Üyesi Aysel Tüfekci Akcan'dan "Nitel Araştırmalarda İçerik Analizi" adlı dersleri almıştır. Bu derslerin ardından 2014 Nisan ayında Prof. Dr. Corrine Glesne tarafından yürütülen "Sorularla Nitel Araştırma Yöntemi / Questions on Qualitative Research Methods" adlı çalışmaya katılmıştır. Son olarak Dr. Şerife Seviş'in yürüttüğü "Sosyal Bilimler Araştırmalarında Nitel Veri Analizi ve Görselleştirme: MAXQDA 12 programı" konulu sertifika programına katılmıştır.

3.2.1.5. Uygulama Öğretmeni

Sınıf içi uygulamaları gerçekleştiren öğretmenimiz 1987 yılında Adana'da doğmuştur. Araştırmanın kalan kısmında Dünder takma adıyla hitap edilecek öğretmenimiz yaklaşık otuz yılını bu şehirde geçirmiştir. Ailesi hâlâ bu şehirde yaşamaktadır.

Şu anda Ankara'nın Etimesgut ilçesinde Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır. İlk yılını doldurmak üzere olduğu bu okulda 5, 7 ve 8. sınıfların derslerine girmektedir. Yedi yıllık bir meslek yaşamı olan Dünder öğretmenin ilk görev yeri Adıyaman'ın bir ilçesi olmuştur. Orada iki buçuk ay çalıştıktan sonra 2010-2015 yılları arasında Adana'nın Aladağ ilçesine bağlı bir köyde görev yapmıştır. Bu arada bir yıllığına askerlik hizmetini tamamlamak için asker öğretmeni olarak Van'da çalışmıştır. 2016'da Adana merkeze atanmış ve 2017 itibarıyla eş durumu ile Ankara'ya, şimdiki görev yerine tayin edilmiştir.

Dündar öğretmen lisans eğitimini Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde tamamlamıştır. Yüksek lisansını Mustafa Kemal Üniversitesinde yapan öğretmenimiz Gazi Üniversitesinde doktora eğitimine devam etmektedir.

Uygulama öğretmenin çalışma kapsamındaki özellikleri şöyledir:

3.2.1.5.1. Uygulama Öğretmenin Mesleğe Bakışı ve Temel Eğitim Felsefesi

Dündar öğretmenle yapılan görüşmeler, ders gözlemleri ve öğrenci görüşmeleri öğretmenin mesleğe bakışı ve temel eğitim felsefesine dair bir tablo çizmek için önemli bir kaynak sağlamaktadır. Öğretmenin meslekî anlayışı bu kaynaklardan hareketle şu şekilde ifade edilebilir:

Dündar öğretmen ilk görüşmede özellikle öğrenciye görelilik ilkesine uymanın altını “Öğretmenin bence başarılı olmasının en temel faktörlerinden birisi her öğrenciye göre davranması (09.10.2017 tarihli UÖDÖG).” sözleriyle çizmiş ve buna örnek olarak yaptığı bir çalışmayı şu sözlerle ifade etmiştir: “Geçen sene benim sınıfımda... Bizim okulda her sene 23 Nisan nedeniyle sınıf süsleme yarışması olur. Bir tane kaynaştırma öğrencim var. Etimesgut’u az çok biliyorsunuz, havaalanının hemen yanında. İşte orada sürekli askeri uçaklar inip kalkıyor. O kaynaştırma öğrencim de uçaklara çok meraklı. Uçağa, uçaklara, uzaya falan çok meraklı. Biz sınıfı süslüyoruz. Ya şimdi ona da bir görev vermem lazım, çünkü onun da eseri olduğunu hissetmesini istiyorum. Çocuk sürekli maket uçak yapar. Derste de. Yani kaynaştırma öğrencisi olduğu için. Aslında iletişim becerileri, okuma yazması fena olmayan bir çocuk. Dedim ki sen bize uçak yap, biz o uçağı tavana asalım. Üç boyutlu şey gibi olsun. Arkasında da yazı olsun. İşte ‘23 Nisan Bayramınız Kutlu Olsun’ falan şeklinde. Bu onun için büyük bir motivasyon kaynağı oldu. Çünkü ben ona desem ki Güneş yazı yaz as onu, ondan o kadar zevk almayabilir. Güneş süsleri alalım desem, ondan da haz almayabilir veya balon alalım desem ondan da haz almayabilir ama o uçağı yapmak onun için büyük bir zevk. Çünkü çocuğun zaten ilgi alanı, yani tam olarak ilgi alanı. Yani herkesin, her öğrencinin sevdiği, ilgi duyduğu biçimi farklı. O yüzden iletişimde de, ders içi etkileşimde de, diyalogda da bu şekilde yaklaşıma çalışırım (09.10.2017 tarihli UÖDÖG).”

Öğrenci motivasyonunu sağlamanın gerekliliğine vurgu yapan uygulama öğretmeni bunu gerçekleştirirken de “öğrenciye görelilik” ilkesinden faydalanmaktadır. Bunu şu şekilde ifade

etmiştir: “... (öğrenciyi) iletişim sürecine dâhil etmek önemli. Bazen bazı sınıflarda, çok iyi katılımın olduğu sınıflarda, derse giriyorsunuz. Az önce söylediğim pazartesi sabahı durumu. Çocuklar uyku modunda oluyor. Cuma günü son saatlerde bitse de gitsek modunda oluyorlar. O yüzden bu tip derslerde öğretmenin direkt müdahale etmesi gerekiyor. Pekiştireçle müdahale etmesi gerekiyor, uyararak müdahale etmesi gerekiyor veya dikkatini çekecek başka bir şeyle müdahale etmesi gerekiyor. Yoksa verimli ders işlenen sınıflarda bile bazen dersler o kadar verimli geçmeyebiliyor. Onu söyleyebiliriz. Çünkü sonuçta çalıştığımız grup insan hocam (23.10.2017 tarihli USÜDÖG).” Uygulama öğretmeni sınıfı derse motive etmek için yaptıklarını ise şöyle ifade etmiştir: “Metnin görseli olur. Görselle ilgili, metne hiç bakmadan, metinle ilgili hiçbir fikir edinmeden, görsel ile ilgili yorumlarını sorarım. Görsel yoksa bile metnin başlığı olabilir. Metnin başlığı değilse bile metnin teması bakımından, ana fikri açısından metnin konusu ile ilgili sorular sorarım. Böyle bir şey daha önce duydunuz mu, bunun hakkında ne düşünüyorsunuz gibi sorular sorarak çocukları sürece dâhil etmeye çalışırım. Bu da sınıfta doğal olarak öğrencilerin metne güdülenmesini sağlamaktadır (09.10.2017 tarihli UÖDÖG).” Öğretmenin bu beyanları yanında uygulama dersleri sırasındaki faaliyetleri de motivasyonu sağlama ve artırma konusundaki hassasiyetini ortaya koyar niteliktedir. Derse katılımı artırmak için öğrenci cevaplarına verdiği dönütler bunu yansıtmaktadır. Derse katılım konusunda ilk haftalarda pek aktif olmayan ve davranış bozukluğu gösteren bir öğrenci olan Hikmet’in artan katılımına öğretmenin yaklaşımı aşağıdaki alıntılarda görülebilir:

“Öğretmen: Güzel. Evet, insanlar bencil olduğu için (şair) ne diyor? Bulunduğu yere, şehre vefasız diyor.

Hikmet: Hocam şimdi şehirde hiç yeşil alan yok. Onun için demiş olabilir.

Öğretmen: Vefasızlıkla yeşil alanın ilişkisi yok ama iyi denemeydi Hikmet (16.02.2018 tarihli DD).”

“Hikmet: Arkadaşlar ben hocama katılıyorum Muhammed'e hiç katılmıyorum. İnternet nereden senin anan baban oluyor. İnternet senin sağlığına zarar veriyor. İnternet sana ekmek ya da para veriyor mu? Diğer arkadaşlara da diyorum. Arkadaşlar nereye çıksak, başımızı nereye çevirsek araba, bina. En azından köyde ne ile karşılaşacağımızı biliyoruz.

Öğretmen: Aferin sana. Farklı bir şey söyledin (16.02.2018 tarihli DD).”

Öğretmen, sınıf yönetimi konusunda da kendini tanımlarken “tatlı sert, ne tamamen öğrenci odaklı ne tamamen geleneksel; sınıf yönetimini elden bırakmayan; iş ahlakına, işte titizliğine

çok önem veren bir öğretmen (09.10.2017 tarihli UÖDÖG)” ifadesini kullanmıştır. Uygulama sürecinde arkadaşlarını dinlemeyen bir öğrenciye yaptığı uyarıda bunu görmek mümkündür: “Öğretmen: Özür dilerim. Muhammed, sen söz aldığında Sema konuşuyor muydu? Birbirimize haksızlık etmeyelim lütfen (27.12.2017 tarihli DD).” Uygulama sonrası öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrenciler de bu durumu ve durumun onlardaki yansımalarını ifade etmişlerdir. Buna Emir’in sözleri örnek verilebilir:

“Emir: Nasıl desem Dünder hoca boş yere kızıyor. Kızıyorsa da çok fazla kızıyor. Bizi dövmüyor. Bizi fazla, nasıl desem, sınıftakilere rezil etmiyor. Azarlamıyor. Azarlarsa da dışarıda geliyor, senin sorunun ne diyor. Sorunları çözmeye çalışıyor.

Araştırmacı: Size değer veriyor.

Emir: Aynen. Mesela ben dördüncü sınıftayken benim başka bir hocam vardı. Bana hiç değer vermezdi. Okula geldin mi, gelmedin mi... Ama mesela suratım asılınca Dünder hoca geldi yanıma. Ne oldu Emir dedi? Böyle daha verimli geçiyor. Böyle daha çok seviyorum dersi (21.03.2018 tarihli USOÖG).”

Ayrıca ilk dersten uygulama öğretmenin belirlediği kurallar da hem bunu hem de öğretmenin diyalojik öğretime yakınlığını gösterir niteliktedir: *“Benim stilim ilk derste şunu söylerim ben, hem sınıf yönetimini sağlamak açısından. İlk derste, bu derste çocuklar şu kurallara dikkat edeceğiz bunlara dikkat edeceğiz diye..... Hiçbirimiz birbirimizin sözünü kesmeyeceğiz. Ne ben sizin ne siz benim ne de siz birbirinizin. Ama ilk iki-üç hafta, dört hafta sürekli bu konu ile ilgili uyarı yaparız. Söz almadan konuşma, işte başka bir arkadaşının sözünü kesme, biri sözü almışken onun konuştuğu şeyle ilgili müdahale etme (09.10.2017 tarihli UÖDÖG).”*

Diyalojik öğretim bakımından bir diğer önemli unsur olan dönüt konusunda Dünder öğretmenin yaklaşımı uygulama dersleri sırasındaki tutumundan takip edilebilir. 10.01.2018 tarihli yansıtıcı günlüğünde araştırmacı bir öğrencinin okuma metnini heyecanı nedeniyle seslendiremeyince yaşananları şöyle ifade etmiştir: *“Emir okuma sırasında heyecanlanıp başkasının devam etmesini istediğinde Dünder öğretmenin tavrı son derece destekleyiciydi. Öğrencinin yanına gidip sorun olmadığını ve devam edebileceğini söyledi. Öğrenci okurken önce bir elini onun omuzuna koydu, sonra yanına oturdu ve takıldığı sözcükleri okumasında yardımcı oldu. Okuma sırasında noktalama işaretlerinde duraklama yapmadığı için nefesinin kesildiğine dair bir açıklama yaptı.”* Uygulamalar esnasında karşılaşılan ve öğretmenin dönüt verme yaklaşımını yansıtan bir diğer örnek de şöyledir:

“Okan: Arkadaşlar ben Eşref’e katılmıyorum zaten eğitim imkânları köyde de var. Çobanlıkla uğraşan bir yandan da derse çalışan çocuklar bayağı bir görüldü. Haberlerde de çıktı. Oradan tanıyoruz.

Öğretmen: Çok güzel, teşekkür ederiz. Benim güzel dememin sebebi gayet somut bir örnek verdi. Çobanlık yapıp Türkiye birincisi olan çocuklar var, demek istedi. Bu ikna edici, somut bir örnektir yoksa ben şu ya da bu düşünceyi destekliyor değilim (16.02.2018 tarihli DD).”

Tüm bunlara ek olarak uygulama öğretmeninin derslerde öğrenci ile göz teması kurması, onlara isimleriyle hitap etmesi, öğrenci yanıtlarını ve sorularını dikkatle dinlemesi öğretmen-öğrenci iletişimini kuvvetlendiren unsurlar olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle öğretmenin öğrenciyi dinleme konusundaki hassasiyetini şu cümleleri ortaya koymaktadır: *“Öğrencileri dinlerken sonuna kadar ne diyecek, ne gelecek acaba diye beklemeye çalışırım. Dinlerken, öğrenciyi dinlerken hem çocuktaki benden farklı olan, benim hiç göremediğim, aslında hiç düşünemediğim bakış açısına yakalamaya çalışırım. Veya o ana kadar ifade edilmemiş bir bakış açısını, düşünceyi yakalamaya çalışırım. Bu zaman zaman güldürücü bile olsa, zaman zaman belki de çok saçma bile olsa onun düşünme biçimini yakalamaya çalışırım ki onun olaylara, durumlara bakış açısını görüp o öğrenciyi o profille değerlendirebilmek için (09.10.2017 tarihli UÖDÖG).”*

Dündar öğretmen tanıtılırken onun mesleğe bakışı ve eğitim felsefesi gerek görüşme gerekse gözlem notlarıyla ayrıntılandırılmaya çalışılmıştır. Bunun nedeni öğretmenin meslekî anlayışının sınıf atmosferi üzerinde etkili olmasıdır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde hemen hemen her birinin buna bir şekilde atıfta bulunması da durumu netleştirmektedir. İki öğrencinin ifadelerine bu bağlamda yer vermek isabetli olacaktır:

“Sümeyye: Fatoş Hoca'nın (daha önceki Türkçe öğretmeni) zamanında ben çok derse katılmıyordum açıkçası. Çünkü Fatoş Hoca hep bize kızıyordu. Hani parmak kaldırırken bile bize kızıyordu. O yüzden ben korkuyordum parmak kaldırmaya. O zaman sınavlarım daha kötüydü. Şimdi Dündar hocanın hem anlatımı daha güzel hem de parmak kaldırdığınızda bizim cevabımızı öğrenmek istediği için ben böylelikle daha iyi olduğunu düşünüyorum (14.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Sema: Bu sene daha iyiydi. Herkes kendi fikrini değiştiriyordu. Bir de Dündar hoca o kadar kızgın biri değil, hani yumuşak biri. O yüzden herkes fikrini belirtebiliyor. Bir de bu sene şey oldu. Böyle herkes daha çok derse katıldı. Bir de bazı arkadaşlarımızda gerçekten etkili olmuştur. Bende de etkili olduğunu düşünüyorum çünkü geçen sene bazen kalkıyordum.

Doğru oluyordu. Bazen de kalkamıyorum çünkü yanlış olduğunu düşünüyordum. Bir de öğretmenimiz bazen böyle aşırı tepki veriyordu. Bazen de böyle düzeltiyordu yanlışlarımızı. Şey... O yüzden pek kalkamıyorum ve sıkıcı geçiyordu. Anlamıyordum. Şimdi herkesin fikrini duyuyorduk, fikrimizi değiştirebiliyorduk. Kendi yanlışımızı kendimiz de tespit edebiliyoruz artık. O yüzden uygulama güzeldi (13.03.2018 tarihli USOÖG).”

Genel bir değerlendirme yapılacak olursa Dünder öğretmenin mesleğe bakışı ve temel eğitim felsefesi bakımından diyalojik öğretim yaklaşımına yatkın olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenciye görelilik ilkesine ve iletişime önem vermekte, derse katılımı artırmak için sınıfta motivasyonu sağlama ve artırma konusunda çaba harcamakta ve sınıf yönetimi konusunda kararlı bir tutum sergilemektedir.

3.2.1.5.2. Uygulama Öğretmenin Türkçe Derslerinde Okuma Anlama Faaliyetlerini Yürütme Şekli

Dünder öğretmen Türkçe derslerinde metin işleme faaliyetlerini yürütme şeklini şöyle açıklamıştır: *“Öncelikle çocukların bilişsel ve duyuşsal olarak... Okumanın biliyorsunuz ki en temel materyali metindir. Bu metin bir görsel de olabilir, bir yazılı metin de olabilir, bir levha da olabilir. Her neyse... Gösterge yani sonuçta. Bu metne öğrenciyi duyuşsal ve bilişsel olarak hazırlamak olur. Çünkü bu hazırlık gerçekleşmeden hazırlık yapılmadan öğrenci metne motive olamadığı için metni yeteri kadar anlamamaktadır. Sonra tabii ki de noktalama işaretlerine, ezgiye, vurguya, tona dikkat edilmesi açısından örnek okuma yaparım. Örnek okuma yaptıktan sonra öğrencilerin arasında gezerek, öğrenciye çok uzun bölümler vermeden, onlara okuma yaptırırım. Onlar okuma yaparken diğer yandan, diğerlerinin metne motive olup olmadıklarını kontrol ederim. Okuma sırasında öğrencilerin okuma ile ilgili yanlış davranışlarını düzeltmeye çalışırım. Okuma tamamlandıktan sonra, yani tekrarlardan da bahsediyorum, metin altı sorularından bahsederiz. Metin altı sorularını gerektiği zaman, kendim de eksik gördüğüm soruları, yani kendim de bazı soruları ekleyerek öğrencilerin metni zihinlerinde tam olarak anlamlandırması sağlamaya çalışırım ve sonra metinle ilgili farklı etkinliklerle metnin anlamlandırılması sürecine devam ederim (09.10.2017 tarihli UÖDÖG).”*

Uygulama sürecinde Dünder öğretmenin görüşme sırasında belirttiği gibi metne hazırlık ve motivasyona önem verdiği, örnek okuma yaptığı ve ardından da öğrencilere metni okutarak metin altı soruları sormaya geçtiği gözlemlenmiştir.

3.2.1.5.3. Uygulama Öğretmeninin Soru Hazırlama ve Sorma Stratejisi

Dündar öğretmenin Türkçe derslerinde metin işlerken metne dair okuma anlama sorularını nasıl hazırladığı sorusuna dair cevabı şöyledir:

“...soruları nasıl oluşturuyoruz... Bu soruları metin içerisinde direkt... Aslında ‘bu nedir’ e bağlı kalmadan, şu niye böyle olmuş olabilir, olaylarla neden sonuç ilişkisi kurarak, onun dışında direkt kapalı uçlu sorular değil de açık uçlu sorularla öğrencileri farklı düşünmeye çekmeye çalışarak kurmaya çalışıyoruz. Örneğin bugün bir metin vardı, işte beşinci sınıfların bir metni vardı ‘Oyuncak’ diye. Metinde şöyle bir cümle vardı işte. Metin şununla ilgiliydi: Yazar; torunları, çocukları evden gittiği zaman evde kimse yokken oyuncaklarla oynamış. İşte böyle oyuncakları çok severmiş falan. Metnin ilk kısmında ondan bahsediyor. İkinci kısmında da kendi dönemindeki oyuncaklardan falan bahsediyor. Bu aşık atmadan, aşığın ne olduğundan falan bahsetmiş. Orada bir cümle vardı. Hani yazar nerede doğdu, nerede yaşadı ile ilgili bize bir bilgi vermemiş. İşte çocukken sokaklarda oynarken şöyle bir cümle kurarlarmış: Girit bizim kanımız feda olsun canımız, şeklinde bir cümle kurarlarmış. Normalde metin altı sorularda yoktu. Ben de dedim ki kitapları kapatın. Aslında dikkati de ölçmeye çalışan sorular soruyorum. Yazar nereli olabilir? Ödüllü soru. İşte bilene çikolata var, ne bileyim kek var, bir şey var, kalem var, kitap var. Her neyse... Sorunun bilişsel seviyesine göre ödülün de şeyi artıyor tabi. Yani yazar nereli olabilir dedim öğrencilere. Normalde metin altı sorularda yoktu. Yazar nerelidir, demedim. Metinde öyle bir bilgi yok ama çocuk çıkarım yapabilir mi diye. Aslında biraz da bu konuda metni biraz daha dikkatli, daha ayrıntılı ve süzen, süzerek okuyan öğrenci var mı diye ben yoklarım. Tabii çocuklar doğal olarak Yozgat dediler, Kırşehir dediler, ondan sonra Ankara dediler falan. Sonra tabii ki ödüllü soru olduğu için herkesin tek bir cevap hakkı vardı, belirli bir süresi vardı. Çocuklar hatırlıyor musunuz yazar sokakta oynarken bir şey söylüyordu dedim. Bu sorunun cevabını da direkt verdiğiniz zaman çocuk bilgiyi hazır almış oluyor ve değeri olmuyor, çabuk unutuyor. Bir şey diyordu, ne diyordu falan filan. O sırada bir yandan da bakıyorlar kitaba. Evet hocam Giritli olabilir dediler. Sonra tabii Girit’le ilgili bilgi veriyorsunuz. İşte Girit Ege’de olan bir ada. Daha önceden bizim toprağımız olan bir yer. Yazar da orali olabilir şeklinde bilgilendiriyorsunuz. Yani metin altı sorularda genel olarak bunlara dikkat etmeye çalışıyorum. Sonuçta metinle ilgili dikkati ölçen, öğrencilerin bilişsel seviyesine uygun olan, kapalı uçlu sorular yerine açık uçlu, cevaplayabilecekleri, fikir üretebilecekleri,

farklı bakış açıları ile yaklaşabilecekleri sorular olmasına dikkat ediyoruz (09.10.2017 tarihli UÖDÖG).”

Öğretmenin ifade ettiği bu soru sorma yaklaşımı diyalojik öğretim ile bağdaşmaktadır. Öğrencilerin sorgulamalarını tetikleyen böylece anlamalarına hem yardımcı olup hem de bunu ölçen bir yaklaşım diyalojik öğretimle uyumludur.

Öğretmen metne dair soru sorma etkinliklerini yürütürken izlediği yolu ise şöyle tanımlamıştır: *“Basitten daha karmaşığa. Özellikle ona çok dikkat ediyorum. Çünkü kitaplardaki bizim ders kitaplarındaki en temel sorunlardan biri bu aslında. Etkinlikler aslında öğrencinin o metni anlamlandırması için uygun metinler ama tam olarak basitten karmaşığa doğru düzenlenmemiş, desenlenmemiş etkinlikler. Bir de çocukların yaş grubunu düşünecek olursak, dikkat sürelerinin daha kısıtlı olduğunu düşünecek olursak çok dikkat gerektiren ve aslında çocukların tam olarak bilişsel seviyesine göre düzenlenmemiş, biraz daha bölünmesi gereken etkinlikler. O yüzden ben kendim metin altı soruları aslında soru içerisinde de bölerek sorarım... Soru içerisinde de aşamalandırarak sorarım. Çünkü zaten öğrencilerin motivasyonu pamuk ipliğine bağlı, çok çabuk dağılıyorlar. Bu motivasyonu ve o bloklar arasındaki bağlantıyı sağlamak için o soruların ardışık bir şekilde sorulması çok önemli. Aslında soruları sorulara bölerek bunu yürütmeye çalışıyorum. (09.10.2017 tarihli UÖDÖG).”*

3.2.1.5.4. Uygulama Öğretmeninin Metne Dair Yürüttüğü Tartışma

Diyalojik öğretimin metin işleme süreçlerinde anlamlandırmayı güçlendirmek için metne dair temel bir tartışma sorusu üzerinden uygulamaya konulduğu mevcut araştırmada öğretmenin bu konudaki yaklaşımının belirlenmesi önem arz etmektedir. Dündar öğretmenin metne dair tartışma yürütüp yürütmediğiyle ilgili soruya verdiği yanıt şöyledir:

“Örneğin çevre ile ilgili bir metinde bunu mutlaka yürütürüz. Ben özellikle şu soruyu çocuklara çok sorarım: Kaçınız sokakta oynuyorsunuz sorusunu sorarım. İşte Ankara'ya baktığınızda en çok hangi rengi görüyorsunuz diye sorarım. Çocuklara bu tarz, yani eleştirel düşünme becerisini kazandıracak metinlerde, işte çevreye duyarlılık, aileye saygı, toplumda asosyalleşme -sonuçta biliyorsunuz çağımızın en büyük sorunlarından birisi teknoloji- ikili insan ilişkileri gibi konularda çocukların, onlara düşündürücü sorular sorarak ve birbirlerinin fikirlerini sorgulatarak, acaba sen ne düşünüyorsun, sen o görüşe katılıyor musun, katılmadığın taraflar var mı, varsa neler, neden tarzında düşünmeye sevk etmeye

çalışıyorum. Aslında Türkçe dersinin bence kazandırmaya çalıştığı, aslında her dersin kazandırmaya çalıştığı en temel davranış biçimlerinden birisi bence bu olmalı. Düşünme, sorgulama, eleştirel düşünme becerisi olmalı. Neden böyle. Yani ya da bu toplumda görülen şu davranış ne kadar doğru veya şunu ne kadar doğru yapıyoruz ne kadar yanlış yapıyoruz gibi (09.10.2017 tarihli UÖDÖG).”

Verilen cevaptan anlaşıldığı üzere uygulama öğretmeni sınıf içi tartışmalar yürütmekte, tartışma sürecinde sorduğu sorularla öğrencilerin katılımını ve düşünme becerilerinin gelişimini teşvik etmektedir. Bütün bunlar diyalojik öğretim yaklaşımı için bir gereklilik olması bakımından oldukça önemlidir.

3.2.1.5.5. Uygulama Öğretmeninin Uygulama Sınıfına Dair Genel Değerlendirmesi

Uygulama öğretmeni uygulamanın gerçekleştirileceği sınıfı genel olarak şöyle tanımlamıştır:

“Öncelikle okulumuzda araştırma yaptığımız, yöntem uyguladığımız sınıf ne çok başarılı ne de başarısız dediğimiz orta düzeyde, orta akademik başarı düzeyinde bir sınıf. Çok iyi öğrencilerimiz de var, akademik başarıları çok düşük öğrencilerimiz de var. Hiç davranış bozukluğu göstermeyen öğrencilerimiz de var, sürekli davranış bozukluğu gösteren öğrencilerimiz de var. Bu bakımdan, uygulama açısından en optimum şartlarda, uygulamadan verim alınabileceği şartlarda, gerçek sonuçlar alınabileceği şartlarda diyebiliriz. Çünkü dediğim gibi özel seçilmiş bir sınıf değil (18.04.2018 tarihli USODÖG).”

Uygulama öğretmenin bu değerlendirmesi, sınıfa yönelik bakış açısını ortaya koyması bakımından değerlidir.

3.2.1.6. Uygulama Sınıfının Üyeleri

Uygulamanın gerçekleştirildiği sınıfta mevcut otuz birdir, ancak uygulama otuz öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bunun nedeni ilk dönemin ardından bir öğrencinin ayrılıp ikinci dönemde de yeni bir öğrencinin sınıfa dâhil olmasıdır. Dolayısıyla sınıftan ayrılan ve sınıfa sonradan katılan öğrenci araştırma raporunda kapsam dışı bırakılmıştır. Araştırma kapsamında adı geçen bu otuz öğrenci için araştırmacı tarafından oluşturulan takma adlar kullanılmıştır.

Uygulamanın katılımcılarını oluşturan öğrencilerin on dördü kız ve on altısı erkektir. Anne eğitim düzeyi açısından annelerin üçü okumaz yazmazken dokuzu ilkokul, yedisi ortaokul, dokuzu lise ve ikisi yükseköğretim mezunudur. Üç anne çalışmaktadır ve yirmi yedi anne ev hanımıdır. Baba eğitim düzeyi açısından babaların biri okumaz yazmazken dokuzu ilkokul, sekizi ortaokul, on biri lise ve biri de yükseköğretim mezunudur. Yirmi sekiz baba çalışmakta iken iki baba emeklidir. Öğrencilerin hepsinin anne ve babaları sağdır. Sadece bir öğrencinin anne babası ayrıdır. Sosyoekonomik seviyelerine göre ise öğrencilerin yirmi dördü kendilerini orta düzeyde görürken altısı yüksek düzeyde görmektedir.

3.2.2. Araştırmanın Nicel Boyutunun Bağlamı

3.2.2.1. Kontrol Grubu

Keçiören ilçesinde belirlenen ortaokulda testin orta düzeyde başarıya sahip bir yedinci sınıfa uygulanacağı bildirildiğinde araştırmacı 7-D sınıfına yönlendirilmiştir. Bu sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiştir. 7-D'nin sınıf mevcudu 28'dir. Bu öğrencilerin 10'u kız 18'i erkektir. Bu sınıfta iki erkek öğrenci destek eğitiminden faydalanmaktadır.

3.2.2.2. Kontrol Grubu Okulu

Kontrol grubunun okulu Keçiören ilçesinde yer almaktadır. Bu okul A, B ve C olmak üzere üç bloktan oluşmaktadır. Okul A bloğun inşası ile 1978 yılında açılmıştır. Zamanla artan talep doğrultusunda B ve C blok inşa edilmiştir. A blokta 15 derslik, B blokta 12 derslik ve C blokta 16 derslik bulunmaktadır. Ayrıca okulun iki çok amaçlı salonu, bir spor salonu, bir veli görüşme odası bir teknoloji tasarım odası ve bir fen ve teknoloji laboratuvarı vardır. Okulda 900 civarı öğrenci eğitim görmekte ve 50 civarı öğretmen görev yapmaktadır.

3.2.2.3. Kontrol Grubu Öğretmeni

Kontrol grubunun Türkçe öğretmeni 1973 Denizli doğumlu bir kadındır. İlk ve ortaokulu Denizli'de okumuştur. Sonra İzmir Buca Sağlık Meslek Lisesi'nden mezun olup hemşirelik yapmıştır. Antep'te bir sene hemşireliğin ardından Karadeniz Teknik Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümünü kazanmış ve orada iki sene okuduktan sonra yatay geçişle Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümüne geçmiştir. Üniversite yıllarında da hemşire olarak çalışmaya devam etmiştir. Üniversitenin

ardından öğretmen olarak İzmir'in bir köyüne atanmıştır. Orada üç sene çalıştıktan sonra doğu hizmeti için Nevşehir'e gitmiş ve orada 11 sene kalmıştır. Orada evlenmiş ve iki çocuğu olmuştur. Ardından Ankara'ya tayin olan öğretmen yaklaşık 8 yıldır da Ankara Keçiören'deki okulunda görev yapmaktadır. Mesleğe başladığının ilk üç senesinde sadece Türkçe öğretmenliği yapmıştır. Sonra Nevşehir'de normalde Türkçe öğretmeni olarak ilköğretim okuluna atanmasına rağmen okullarda hayli açık olduğu için bir sene hem Türk dili ve edebiyatı hem Türkçe derslerine girmiştir. Sonrasında sürekli Türkçe dersine girdiği için branş değişikliği yapmış ve doğrudan Türkçeye geçmiştir.

3.2.2.4. Kontrol Grubu Öğretmeninin Derslerinin Gözlemi

Kontrol grubu öğretmenin mevcut Türkçe dersi yürütme yaklaşımını ortaya koyma amaçlı 19.10.2017, 30.10.2017 ve 21.12.2017 tarihlerinde öğretmenin kontrol grubu olarak belirlenen 7-D sınıfıyla işlediği Türkçe dersleri 40'ar dakika gözlemlenmiştir. Gözlem tarih ve sürelerinin belirlenmesinde ders öğretmenin istek ve onayı esas alınmıştır.

19.10.2017 tarihinde yapılan ilk gözlemde Türkçe dersinin konusu haber kipleridir. Bu derse dair araştırmacının günlüğüne yansıyan değerlendirme şöyledir:

“Diyalog temelli öğretim yönteminin 5 temel ilkesi göz önüne alınarak ders süreci değerlendirildiğinde en baskın ilkenin amaçlılık olduğu söylenebilir. Öğretmen kırk dakikalık ders süresini son derece verimli bir şekilde kullanarak haber kiplerinin hepsini (duyulan ve görülen geçmiş zaman, şimdiki zaman, gelecek zaman, geniş zaman) anlattı. Her bir kipi anlatırken son derece sistematik bir şekilde şunları yaptı:

- 1. Kipin tanımını tahtaya yazdı.*
- 2. Öğrencilerden bütün bunları defterlerini yazmalarını istedi.*
- 3. Oku- fiilinin belirlenen kipe göre çekimini örnek olarak tahtaya yazdı. Bunu sınıfla etkileşimli olarak yaptı.*
- 4. Belirlediği bir fiilin çekimini verilen bir kipe göre sınıfça söz korosu eşliğinde tekrarlattı.*

Haber kiplerinin tamamlanmasının ardından öğretmen öğrencilerden tahtaya yazdığı karışık örnekleri inceleyerek fiillerin kip ve kişilerini bulmalarını istedi. Süreç boyunca sınıfta hiç karmaşa ve gürültü yoktu. Öğretmen dersin başında ve süreçte sık sık kullandığı yönergelerle bunu sağladı. Kullanılan yönergelerin yanında öğretmenin söz sırasını sadece kendisinin yönetmesi, soruları sadece kendisinin sorması otoriter yaklaşımının bir yansımasıydı. Süreç boyunca öğrencilerin derse katılımı iyiydi. Ancak iletişim sadece

öğretmen ve öğrenci arasındaydı. Yani ortaklaşalık ilkesi karşılanırken karşılıklılık ilkesi için bu durum söz konusu değildi. Sınıf ortamı öğrenci-öğrenci iletişimi izin verecek şekilde düzenlenmemişti. Soruların kısa ve tek cevaplı olması bunda etkiliydi. Soruların bu özellikleri aynı zamanda birikimlilik ilkesine ulaşmayı da engelliyordu. Dönütler bakımından değerlendirildiğinde de dönütlerin doğru cevabın tekrarı, kısa övgü sözcükleri ya da yanlış cevabın reddinden oluştuğu görüldü (19.10.2017 tarihli AYG).”

Bu gözlemden hareketle öğretmenin ders işleme yaklaşımının diyalojikten çok monolojik olduğu söylenebilir. Bunun yanında öğretmenin daha derse başlarken kullandığı şu yönergeler de öğretmenin otoriter tutumunu yansıtmaktadır:

“Evet, dik oturalım. Öğretmene bakalım (19.10.2017 tarihli AYG).”

“Kitaplar masanın altında, defterler açık, arkana yaslan (19.10.2017 tarihli AYG).”

30.10.2017 tarihli gözlemdeki Türkçe dersinin konusu “Atatürk’ü Anlamak” adlı okuma metnidir. Bu derse dair araştırmacı gözlemleri ve değerlendirmeler ilk dersle paralellik göstermektedir. Sınıf içi iletişim öğretmenden öğrenciye tek yönlüdür. Katılım ilk gözlemlenen derse oranla düşüktür. Araştırmacı bunda öğrencilerin bir önceki ders sınav olmalarının etkili olabileceğini not etmiştir. Bu derse dair araştırmacı günlüğüne yansıyan ifadeler ise şunlardır: *“Katılımın azlığı nedeniyle ortaklaşalığa tam olarak erişilebildiği söylenemez. İletişimin sınırlı olması ve sorulan soruların niteliği karşılıklılığı engellemiştir. Birikimlilik yoktur. Sınıf ortamında zaman zaman öğrencilerin laf kavgasına girmesi ise destekleyiciliğin olmadığına göstergesidir. Öğretmenin hedeflere aşırı bağlılığı ise amaçlılığın en fazla karşılanan ilke olması sonucunu doğurmuştur. Öğretmen kelime çalışmaları yapılırken istisnasız her kelimeyi önce öğrencilere metinde buldurmuş, ardından sözlük anlamını sormuş ve son olarak da kendisi açıklamıştır. Bu süreç son derece sistematik ilerlemiştir (30.10.2017 tarihli AYG).”*

Bu bilgilerden hareketle okuma anlama dersi sırasında öğretmenin monolojik bir tutum sergilediği söylenebilir. Öğretmenin bu yaklaşımı yine derste kullandığı yönergelere de yansımıştır:

“Parmağını indir, arkana yaslan, dik otur!” (30.10.2017 tarihli AYG)

“Metni önce sessizce okuyor ve arkamıza yaslanıyoruz.” (30.10.2017 tarihli AYG)

Öğretmenin soru sorma ve dönüt verme konusundaki yaklaşımını yansıtan bir örnek ise şöyledir:

“Öğretmen: Şimdi metnin görsellerini inceleyelim. Neler görüyoruz?”

Öğrenci: Atatürk’le ilgili konuşuyorlar.

Öğretmen: Evet, konuşma balonlarından bunu anlıyoruz. Yandaki resimden ne anlıyoruz?

Öğrenci: Atatürk’le ilgili sunum yapıyorlar.

Öğretmen: Evet, araştırma sonuçlarını arkadaşlarına sunuyor (30.10.2017 tarihli AYG).”

Üçüncü ve son gözlem 21.12.2017 tarihinde yapılmıştır. Gözlemlenen Türkçe dersinin konusu “Kütüphane” isimli dinleme metnidir. Metnin dinlenmesinin ardından öğrenciler birbirlerine metne dair sorular sormuşlardır. Metne dair etkinliklerin yapılması ile ders tamamlanmıştır. Bu dersin de öğretmen yaklaşımı bakımından değerlendirildiğinde monolojik olduğu görülür. Öğrencilerin derse katılımı fazladır ve öğrenci-öğrenci arası etkileşim öğrencilerin metne dair birbirlerine soru sorması ile artırılmaya çalışılmıştır. Ancak bu süreçte sorulan sorular kısa cevaplı ve yoruma kapalıdır. Bu sorulara verilebilecek birkaç örnek şöyledir (21.12.2017 tarihli AYG):

“Kitapları emanet olarak nereden alıyoruz?”

Ruha besin veren nedir?

Kütüphanedeki raflarda neler vardır?

Bilgi kaynağı olan nedir?”

Ayrıca öğretmenin öğrenciler birbirlerine soru sorarken söz sırasının belirlenmesi vb. konulardaki sorumluluklarını öğrencilerle paylaşmaması, sürece aşırı müdahil olması öğretmenin otoriter yaklaşımının bir yansıması ve iletişim yönünün gelişmesinin önünde bir engeldir.

Bütün bunlar göz önüne alınarak diyalogik öğretimin ilkelerine göre dersin bir değerlendirmesi yapılacak olursa ortaklaşalık ilkesinin yüksek katılım aracılığıyla karşılandığı söylenebilir. Öğretmenin planlılığı ile amaçlılık ilkesi de iyi düzeyde karşılanmıştır. Öte yandan karşılıklılık, birikimlilik ve destekleyicilik ilkelerine ulaşamamıştır. Bu gözlemlerden hareketle öğretmenin mevcut Türkçe dersi yürütme yaklaşımının diyalogik olmadığı yönünde genel bir değerlendirmeye gidilebilir. Kontrol grubu öğretmeni Türkçe derslerini daha çok otoriter bir yaklaşımla yürütmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Öğrenci Bilgi Formu

Uygulamanın gerçekleştirildiği sınıftaki öğrencilerin demografik özellikleri hakkında detaylı bilgiye sahip olabilmek için öğrenci bilgi formu hazırlanmıştır (EK-1). Hazırlanan formda öğrencilerin cinsiyeti, anne ve babalarının sağlık, eğitim ve birliktelik durumları ile algıladıkları sosyo-ekonomik durumları hakkında bilgi almaya yönelik sorulara yer verilmiştir.

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında uygulama öğretmeni ve uygulamanın gerçekleştirildiği sınıfın üyeleri ile görüşmeler yapılmıştır. Belirli amaçlar doğrultusunda gerçekleşen bu görüşmeler için farklı soru formları hazırlanmıştır. Öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerin sorularına dair ayrıntılı bilgiye aşağıda değinilmiştir:

Uygulama öğretmeni ile yapılan görüşmeler uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası olmak üzere üç aşamada gerçekleşmiştir. Her aşama için farklı soru formları hazırlanmıştır (EK-2). İlk aşamada ön görüşme soru formu kullanılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce gerçekleşen bu görüşme öğretmeni tanımaya dönük soruları içermektedir. Genel olarak sınıflandırılacak olursa bu sorular şu başlıklar etrafında şekillenmiştir:

- Öğretmenin öz geçmişi
- Öğretmenin mesleğe bakışı ve temel eğitim felsefesi
- Öğretmenin Türkçe derslerinde okuma anlama faaliyetlerini yürütme şekli
- Öğretmenin soru hazırlama ve sorma stratejisi
- Öğretmenin metne dair yürüttüğü tartışma
- Öğretmenin uygulama sınıfına dair genel değerlendirmesi

Ön görüşme sorularında amaç öğretmenin kişisel özellikleri hakkında bilgi edinmek, öğretmenlik mesleğine ve öğretmenin kendi alanı olan Türkçe eğitimine bakış açısını kavrayabilmektir. Bu bağlamda uygulama öğretmenine eğitim felsefesi gibi genel bir alandan başlayıp Türkçe dersinde okuma anlama faaliyetlerinde kullandığı sorular ve yürüttüğü tartışma faaliyetleri gibi özel bir alana uzanan aralıkta sorular yöneltilmiştir.

Verilen eğitimin ardından yapılan görüşme, öğretmenle görüşmenin ikinci aşamasını oluşturmaktadır. Buradaki görüşme sorularında amaç öğretmenin diyalojik öğretime yaklaşımını anlamak ve diyalojik öğretim kapsamında ihtiyaçlarını belirlemektir. Öğretmenle görüşmenin son aşamasını ise uygulamaların tamamlanması ardından yapılan genel değerlendirme görüşmesi oluşturmaktadır. Burada amaç diyalojik öğretim kapsamında derslerin, öğrencilerin ve öğretmenin geldiği noktayı anlamaktır.

Uygulama sınıfı öğrencileriyle gerçekleştirilen görüşmeler de üç başlık altında toplanabilir. Her bir görüşme için ayrı soru formu hazırlanmıştır (EK-3). İlk aşamada uygulamalar başlamadan önce sınıfın tüm üyeleri ile bir ön görüşme yapılmıştır. Ön görüşmede sorulan soruların amaçlarından biri öğrencilerin önceki Türkçe derslerinde okuma anlama faaliyetlerinin nasıl gerçekleştiğine dair bir çerçeve çizmektir. Bu, öğrencilerin alışkanlık ve algılarını tespit etmek için gereklidir. Uygulama sınıfının mevcut uygulama öğretmeniyle ilk defa bu yıl tanışması da bu durumu gerekli kılmaktadır. Soruların bir diğer amacı ise öğrencilerin derse katılım, dinleme, kaygı ve farklı bakış açılarına dair yaklaşımlarını tespit etmektir. Tüm bunlar diyalojik öğretimin ilkelerine temel teşkil eden unsurlardır. İkinci aşamada ise odak öğrencilerle bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede sorulan soruların amacı uygulamalar devam ederken öğrencilerin sürece dair değerlendirmelerini almak, varsa öğrencilerin gözünden yaşanan aksaklıklara çözüm üretmek, onların öneri ve isteklerini değerlendirmektir. Üçüncü ve son aşamada ise yine uygulama sınıfının her üyesi ile genel değerlendirme görüşmesi yapılmıştır. Görüşme sorularıyla öğrencilerden yıl boyunca yapılan uygulamaları değerlendirmeleri, bu uygulamaların onların dinleme becerileri ve kaygı durumlarında bir farklılık yaratıp yaratmadığını ifade etmeleri ve dersleri bu şekilde işlemenin onlara ne sağladığını ortaya koymaları istenmiştir. Bu görüşmenin temel amacı diyalojik öğretimin yarattığı etkiyi öğrenci gözünden betimlenmektir.

Öğretmen ve öğrenci görüşme soruları son hâlini almadan önce bazı süreçlerden geçmiştir. Öncelikle hedefler doğrultusunda taslak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu taslak form için önce bir okuma eğitimi uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanın görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemelerin yapılmasının ardından nitel araştırmalar konusunda uzman bir akademisyenden görüş alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda güncellenen form son olarak bir dil uzmanının görüşüne sunulmuştur. Bu aşamadan sonra öğretmen ve öğrenci görüşme soruları formu son hâlini almıştır.

3.3.3. Okuma Anlama Testleri

3.3.3.1. Okuma Anlama Testi Metinlerinin Belirlenmesi Süreci

Araştırma kapsamında diyalogik öğretim sürecinin okuduğunu anlama düzeyi üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan ön test ve son testte yedinci sınıf düzeyi için hazırlanmış dört test kullanılmıştır. Bu testlerden ikisi bilgilendirici, diğer ikisi öyküleyici metinlerde öğrencilerin okuduğunu anlama seviyesini ölçmek içindir. Okuduğunu anlama testleri ile ilgili bilgilere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 5

Çalışmada Kullanılan Okuduğunu Anlama Testleri ile İlgili Bilgiler

Test Türü	Kullanıldığı Aşama	Sınıf Düzeyi	Geliştiren
Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Testi	Ön Test – Son Test	7	Araştırmacı
Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Testi	Ön Test – Son Test	7	Araştırmacı
Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi	Ön Test – Son Test	7	Araştırmacı
Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi	Ön Test – Son Test	7	Araştırmacı

Test geliştirme çalışmalarının ilk basamağını bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin seçilmesi oluşturmuştur. Metin seçiminde hedef gruptaki öğrencilerin seviyesine uygunluğun sağlanabilmesi adına Millî Eğitim Bakanlığının önceki yıllarda Türkçe ders kitabı olarak onayladığı kitaplar kaynak olarak kullanılmıştır. Bu kitaplardan altı bilgilendirici, altı öyküleyici metin seçilmiştir. Seçilen metinlerin yedinci sınıf düzeyi için kullanılmakta olan kitaplarda bulunup bulunmadığı kontrol edilmiştir. Bir sonraki aşamada, seçilen bu metinler 9 Türkçe eğitimi alan uzmanına sunulmuş ve onlardan metinleri türünün özellikleri ve çalışmanın amacına uygunluğu açısından değerlendirmeleri istenmiştir (EK-4). Değerlendirmede metinlerin uygunluk derecesine göre “Uygun / Kısmen Uygun / Uygun Değil” seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiştir. 3’ten 1’e doğru bir puanlama yapılmıştır. Puanlama sonucuna göre 7. sınıf düzeyinde kullanılmak üzere iki bilgilendirici, iki öyküleyici metin seçilmiştir. Seçilen metinlerin uzmanlardan aldıkları puanlar aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 6

Yedinci Sınıf Düzeyinde Kullanılması Düşünülen Metinlerin Uzman Görüşünden Aldıkları Puanlar

	1. UZMAN	2. UZMAN	3. UZMAN	4. UZMAN	5. UZMAN	6. UZMAN	7. UZMAN	8. UZMAN	9. UZMAN	TOPLAM
METİNLER	PUANLAR									
<i>Bilgilendirici Metinler</i>										
1. Yer Çekimsiz Yaşam	3	1	3	3	3	3	3	3	3	25
2. Adını Göklere Yazdıran Çocuk	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27
3. Görme, Anlama Merakı	3	3	2	3	3	3	3	3	2	25
4. Dil ve Kimlik	1	3	3	3	3	3	3	2	2	23
5. Okumak	3	3	2	3	3	2	2	2	2	22
6. Thomas Edison	3	3	3	3	3	3	2	1	3	24
<i>Öyküleyici Metinler</i>										
1. Karamelli Akide Şekeri	3	3	2	3	3	2	2	3	3	24
2. Tanıdığım Çocuklardan Rüstem	3	3	2	3	2	1	3	3	3	23
3. Martha'nın Sırrı	3	3	2	3	3	3	1	3	3	24
4. Sonuncu Koşucu	2	3	3	3	3	3	2	3	3	25
5. Kırmızı Pabuçlar	3	3	2	3	3	3	3	3	3	26
6. Dostluğun Değeri	2	3	3	3	3	3	3	3	3	26

Tablo 1’de de görüldüğü gibi uzman görüşleri sonucuna göre en yüksek puanı alan iki bilgilendirici ve iki öyküleyici metin seçilmiştir. Seçilen bilgilendirici metinler “Adını Göklere Yazdıran Çocuk” ve “Görme, Anlama Merakı”; öyküleyici metinler ise “Kırmızı Pabuçlar” ve “Dostluğun Değeri”dir. Bilgilendirici metinlerde “Yer Çekimsiz Yaşam” ve “Görme, Anlama Merakı” aynı puanı almasına rağmen “Görme, Anlama Merakı” metni seçilmiştir. Bu metnin seçilme nedeni diğer metnin daha önceki bir sınıf düzeyinde işlenmiş olabileceği ihtimalinin uzmanlarca bildirilmiş olmasıdır.

3.3.3.2. Okuma Anlama Testi Sorularının Hazırlama Süreci

Okuma anlama testi için metin seçimi tamamlandıktan sonra soru yazma aşamasına geçilmiştir. Testler hazırlanırken açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Sorular Barrett sınıflandırmasının aşamalarına uygun olarak hazırlanmıştır. Bu bağlamda hazırlanan okuma anlama testinde yüzeysel anlama, yeniden organize etme, değer biçme aşamalarından birer,

çıkarımsal anlama ve değerlendirme aşamalarından ikışer soruya yer verilmiştir. Hazırlanan sorular Barrett sınıflandırması konusunda deneyimli üç Türkçe eğitimi uzmanı tarafından kontrol edilmiş (EK-5), uzmanların önerileri doğrultusunda bazı sorularda düzenlemeler yapılmıştır.

Denemelik testlere son hâli verildikten sonra pilot uygulama safhasına geçilmiştir. Pilot uygulamalarda her bir test Keçiören ilçesindeki bir ortaokulun ortalama başarıya sahip yedinci sınıf düzeyindeki farklı şubelerinde yer alan öğrencilere uygulanmıştır. Adını Göklere Yazdıran Çocuk metnine dair test 29 öğrenciye, Görme Anlama Merakı metnine dair test 20 öğrenciye, Dostluğun Değeri metnine dair test 36 öğrenciye ve Kırmızı Pabuçlar metnine dair test 32 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerden alınan dönütler doğrultusunda soru ifadeleri yeniden düzenlenmiştir. Pilot uygulama sonucuna göre her bir test maddesi için madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Madde güçlük ve ayırt edicilik indekslerinin hesaplanmasında kullanılan formüllere aşağıda yer verilmiştir (Karip, 2014, s. 319-320):

$$\text{Madde Güçlük İndeksi(p)} = \frac{\text{Üst gruptaki öğrencilerin toplam puanı} + \text{Alt gruptaki öğrencilerin toplam puanı}}{(\text{Üst gruptaki kağıt sayısı} + \text{Alt gruptaki kağıt sayısı}) \times \text{Test yönergesindeki ilgili madde için belirtilen puan}}$$

$$\text{Madde Ayırtıcılık İndeksi(D)} = \frac{\text{Üst gruptaki öğrencilerin toplam puanı} - \text{Alt gruptaki öğrencilerin toplam puanı}}{\text{Üst ya da alt gruptaki kağıt sayısı} \times \text{Test yönergesindeki ilgili madde için belirtilen puan}}$$

Hazırlanan okuma anlama testlerinin maddeleri için pilot uygulama sonuçlarına göre hesaplanan madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 7

Okuma testi madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri

	Maddeler						
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
Dostluğun Değeri							
Madde Güçlük İndeksi (p)	0,60	0,62	0,35	0,50	0,80	0,65	0,45
Madde Ayırt Edicilik İndeksi (D)	0,62	0,65	0,70	0,60	0,40	0,70	0,50
Adını Göklere Yazdıran Çocuk							
Madde Güçlük İndeksi (p)	0,71	0,31	0,43	0,75	0,81	0,12	0,50
Madde Ayırt Edicilik İndeksi (D)	0,56	0,25	0,87	0,50	0,37	0,25	1
Görme Anlama Merakı							
Madde Güçlük İndeksi (p)	0,75	0,25	0,41	0,83	0,50	0,25	0,08
Madde Ayırt Edicilik İndeksi (D)	0,50	0,50	0,50	0,33	1	0,50	0,16
Kırmızı Pabuçlar							
Madde Güçlük İndeksi (p)	1	0,38	0,88	0,16	0,44	0,83	0,33
Madde Ayırt Edicilik İndeksi (D)	0	0,66	0,22	0,33	0,88	0,33	0,22

Madde analizinde güçlük ve ayırt edicilik indekslerinin değerleri için uzmanlar arasında tam bir mutabakat olmamakla birlikte madde güçlük indeksinin 0,20 ve 0,80 arasında; madde ayırt edicilik indeksinin ise 0,30'dan yüksek olması istendik bir durumdur (Karip, 2014). Tabloda görüldüğü gibi bazı maddeler bu aralıkta yer almamasına rağmen uzman görüşleri doğrultusunda testten atılmamıştır.

Açık uçlu soruların yer aldığı testlerde geçerliğin ve güvenilirliğin iyileştirilmesi adına yapılabilecek şeylerden biri puanlayıcılar için analitik puanlama anahtarı hazırlamaktır. Yanıtı oluşturan parçaların ayrı ayrı puanlandığı cevap anahtarlarına analitik puanlama anahtarı denir. Bu puanlama anahtarları karmaşık davranış örüntülerini ölçen soruların kullanıldığı durumlarda davranışların bir kısmını gösteren yanıtlar için kısmi puanlama konusunda daha iyi bir puanlama olanağı sağlar (Atılğan, 2017, s. 143). Bu araştırmada da okuma anlama testi puanlayıcıları için analitik puanlama anahtarı hazırlanmıştır (EK-6). Puanlama anahtarı kullanılarak araştırmacı dışında iki Türkçe eğitimi uzmanı da testleri puanlamıştır. Buradan hareketle hesaplanan puanlayıcı güvenilirliğine dair tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 8

Puanlayıcıların Öğrencilerin Okuma Anlama Testi Cevaplarına Verdikleri Puanlar Arasındaki İlişki

n=117	Puanlayıcı 1	Puanlayıcı 2	Puanlayıcı 3
Puanlayıcı 1	-	,849**	,838**
Puanlayıcı 2	,849**	-	,775**
Puanlayıcı 3	,838**	,775**	-

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8'den anlaşılacağı üzere üç puanlayıcının puanları arasında anlamlı bir ilişki ($p < 0,05$) bulunmuştur. Bu ilişki 0,01 düzeyinde anlamlı, pozitif yönde ve yüksek (P1-P2 için $r = ,849$; P1-P3 için $r = ,838$ ve P2-P3 için $r = ,775$) düzeydedir. Cohen'e (1988) göre r değeri 0,10 ile 0,29 arasındaysa düşük, 0,30 ile 0,49 arasındaysa orta, 0,50 ile 1,00 arasındaysa yüksek ilişkiden söz edilir. Dolayısıyla puanlayıcı güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir.

3.3.4. Tartışma Değerlendirme Aracı

On üç hafta süren uygulamalar sürecinde yürütülen tartışmaların diyalojik öğretime uygunluğunun belirlenmesi için Tartışma Değerlendirme Aracı (Argumentation Rating Tool) kullanılmıştır. Reznitskaya, Wilkinson ve Oyler (2016) tarafından geliştirilen aracın Türkçeye uyarlanması araştırmacı tarafından yapılmıştır (EK-7).

Bu gözleme dayalı derecelendirme ölçeği ana dili eğitimi derslerinde yürütülen metne dair grup tartışmasında öğretmenin süreci kolaylaştırması ve öğrenci gerekçelendirmesinin kalitesini değerlendirmede uygulamacı ve araştırmacılara yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Öğretmen ve öğrenci olmak üzere çift yönlü ölçüm düzeyine sahip olan Tartışma Değerlendirme Aracı (TDA) kullanıcılara üç farklı puana erişim olanağı sağlar: Öğretmen etkileşimlerini tanımlayan 11 maddeden elde edilen bir Öğretmenin Süreci Kolaylaştırma Puanı; Öğrenci etkileşimlerini tanımlayan 11 maddeden türetilmiş bir Öğrenci Tartışma Puanı ve 22 maddeden elde edilen bir Toplam Puan. TDA'nın ölçütleri, ölçüt tanımları ve konuşma hamlelerini gösteren tabloya aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 9

Tartışma Değerlendirme Aracı: Genel Bakış

Ölçüt	Tanım	Konuşma Hamleleri
1. ORTAKLAŞALIK/ PAYLAŞIM	Farklı bakış açılarını birlikte keşfederiz.	1. Tartışılabilir Sorulara Odaklanmak 2. Sorumlulukları Paylaşmak 3. Seçenekleri Tartışmak
2. NETLİK	Tartışmanın yapısı ve dilinde netizdir.	4. Anlamı Netleştirmek 5. Fikirleri İlişkilendirmek 6. Hamleleri ve Tartışmanın Bölümlerini Etiketlemek/ Belirlemek 7. Sorgulamanın Yönünü Takip Etmek
3. KABUL EDİLEBİLİRLİK	İyi incelenmiş ve doğru kanıt ve sebepler kullanırız.	8. Gerekçeleri Değerlendirmek 9. Değerleri İncelemek
4. MANTIKLILIK	Durum, neden ve kanıtlarımızı ilişkilendirme şeklinde mantıklıdır.	10. Sebeplerin İfade Edilmesi 11. Sonuçların Değerlendirilmesi

(Kaynak: Reznitskaya, Wilkinson, Oyler, Bourdage Reninger ve Sykes, 2016, s. 9)

Araştırmada kullanılan Tartışma Değerlendirme Aracının puanlayıcı güvenirliği hesaplanırken Kendall W tekniği kullanılmıştır. Kendall W, iki veya daha fazla sayıdaki puanlayıcının vermiş olduğu puanlar arasındaki uyum düzeyini belirlemek için kullanılan istatistikî bir tekniktir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010, s. 86). Bunun için araştırmacı

dışında bir uzman on üç hafta süren uygulamanın kayıtlarını izleyerek değerlendirmiş ve ardından değerlendirme sonuçları arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Hesaplamalarda puanlayıcıların derecelendirme puanlama anahtarının her bir maddesinde öğretmen ve öğrenci için belirtilen konuşma hamlelerine verdikleri puanların toplamı arasındaki uyum incelenmiştir. Kendall W testi sonucundan elde edilen bulgular Tablo 10’da yer almaktadır:

Tablo 10

Puanlayıcıların TDA Puanları Arasındaki Uyum

Derecelendirme Puanlama Anahtarı	N	Kendall W	Sd	p
Toplam Puan	2	,96	12	,02

Tablo 10 incelendiğinde puanlayıcıların öğretmen ve öğrenci için belirtilen konuşma hamlelerine dereceli puanlama anahtarı kullanarak verdikleri puanlar arasındaki Kendall W sonucu; toplam puanlar ölçüt olarak alındığında ,96 bulunmuştur. Bu değer puanlayıcıların dereceli puanlama anahtarı kullanarak verdikleri puanlar arasında dereceli puanlama anahtarından elde edilen toplam puan için yüksek bir uyum olduğunu göstermektedir. Kendall W testi toplam puanlayıcılar arasındaki uyumu değerlendirmek için kullanılan bir test olduğundan, puanlayıcıların verdikleri puanların birbiriyle tutarlı olduğu söylenebilir.

3.3.4.1. Tartışma Değerlendirme Aracının Türkçeye Uyarlanması

TDA’nın orijinal dili İngilizceden Türkçeye çevirisinde komite çevirisi yaklaşımı kullanılmıştır. Komite tarafından yapılan çeviride, metni veya aracı orijinal dilden hedef dile, ayrı olarak veya birlikte çalışarak çevirmek için iki veya daha fazla, iki dile de hâkim uzmana ihtiyaç vardır. Komite daha sonra çevirilerden yola çıkarak bir mutabakata varabilir veya bağımsız bir gözlemci çeviriler arasından en uygun versiyonu seçebilir (Carlson, 2000). Bu yaklaşım, çevrilen aracın daha net bir versiyonunu sağlar, çünkü bir komite üyesinin hatası diğer komite üyeleri tarafından daha kolay tespit edilebilir (Brislin, 1970).

Yürütülen çalışmada kullanılan TDA’nın Türkçeye çevirisi ayrı ayrı üç uzman tarafından yapılmış ve ardından bağımsız bir gözlemci bu üç formu maddeler boyutunda inceleyerek en uygun olanı seçmiştir. Çeviriyi yapan uzmanlardan ikisi Türkçe Eğitimi alanında yüksek lisanslarını tamamlamış ve aynı alanda doktora çalışmalarına devam etmektedir. Üçüncü uzman, İngiliz Dili ve Edebiyatı alanında lisansını tamamlamış ve formasyon eğitimi

almıştır. Bağımsız gözlemci ise Eğitim Bilimleri ve İngiliz Dili Öğretimi alanlarında yüksek lisansını tamamlamıştır.

Komite çevirisi yaklaşımının tercih edilme nedeni geri çeviri prosedürü için sınırlı sayıda kişi bulunduğunda kullanıma uygun olmasıdır. Bu yöntem üçten fazla iki dile hâkim uzman gerektirir ve bu uzmanların çevirmen olarak erişilebilirliği bu yaklaşımın kilit noktasını oluşturur (Cha, Kim ve Erlen, 2007). Yani, özellikle hem okuma eğitimi alanına hem de her iki dile hâkim eğitim bilimleri uzmanı bulmanın zorluğu ve yaklaşık on bir sayfadan oluşan alana özgü bir dereceli puanlama anahtarı için bu uzmanlara çevirmen olarak erişilebilirliğin zorluğu bu yaklaşımın tercih edilmesinde etkili olmuştur. Çeviri işlemi tamamlandıktan sonra bir dil uzmanından da görüş alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılarak TDA'ya son hâli verilmiştir.

Aracın orijinal hâlinin geliştirilme süreci ve psikometrik özellikleri şu şekildedir (Reznitskaya vd., 2016):

Geçerlilik

New Jersey'deki iki farklı devlet okulu bölgesinde yer alan on iki beşinci sınıftan öğretmenler ve öğrenciler bu geçerlilik çalışmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Geçerlilik çalışmalarının ilk aşamasında TDA ve TDA'ya benzeyen iki konuşma değerlendirme aracının ölçümlerinin ilişkisine bakılmıştır. Analiz sonuçları, TDA'daki Toplam puanlar ile Sorumlu Konuşma Gözlem Rubrikleri (Accountable Talk Observation Rubric) arasındaki korelasyonun $r = ,67$ ($p < ,00$) ve Öğretmenler için Konuşma Değerlendirme Aracı (Talk Assessment Tool for Teachers) arasındaki korelasyonun $r = ,83$ ($p < ,00$). olduğunu göstermektedir. TDA ile diğer ölçümler arasındaki ortada yüksek düzeye örtüşme, üç ölçüm aracıyla ölçülen çekirdek yapıda bir ortaklığa işaret eder.

İkinci olarak TDA puanları ile kod tabanlı transkript analizinden elde edilen puanlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Genel olarak, Nicel İçerik Analizi kodlama kategorileri ile TDA arasındaki korelasyonun, Tartışma Değerlendirme Aracı puanlarının amaçlanan yorumlanmasına destek olarak beklenen yönde olduğuna karar verilmiştir.

Geçerlilik için son olarak TDA'nın sınıf konuşmasının deneysel müdahalelerine karşı duyarlı olup olmadığı sorgulanmış sonuç olarak TDA ölçümlerine göre bağımsız örneklem t testi kullanılarak yapılan analizde ön ve son test puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu da TDA'nın, sınıf söylem düzenindeki değişiklikleri ortaya koyma kapasitesini gösterir.

Sınıf içi söylem kalıplarındaki değişiklikleri tespit etme kapasitesini belirten üç TDA tedbirinin tümü istatistiksel olarak anlamlıdır.

Güvenirlik

Güvenirlik araştırmalarının yürütüldüğü gruptaki katılımcıları on üç beşinci sınıf dil sanatları öğretmeni ve onların öğrencileri oluşturmuştur. Bu öğretmenlerin altısı Ohio ve yedisi New Jersey bölgesinde çalışmaktadır. İki puanlayıcının verdiği ön test ve son test puanları doğrultusunda yürütülen güvenilirlik analizinin sonuçları tablodaki gibidir:

Tablo 11

Tartışma Değerlendirme Aracının Güvenirliği

Güvenirlik Türü	Ölçüm	Sonuçlar	
		New Jersey (n= 28)	Ohio (n=20)
Puanlayıcılar Arası, Pearson r	Öğretmenin Süreci	,93	,91
	Kolaylaştırması (11 madde)		
	Öğrenci Tartışması (11 madde)	,95	,93
	Toplam (22 madde)	,95	,93
Alanlar Arası (n= 10)			
Puanlayıcılar Arası, Pearson r	Öğretmenin Süreci		,92
	Kolaylaştırması (11 madde)		
	Öğrenci Tartışması (11 madde)		,92
	Toplam (22 madde)		,93
İç Tutarlılık, Cronbach's alpha	Öğretmenin Süreci	Ön Test ,92	Son Test ,88
	Kolaylaştırması (11 madde)		
	Öğrenci Tartışması (11 madde)	,93	,87
	Toplam (22 madde)	,96	,93
New Jersey (n= 28)			
Spearman ρ	Puanlayıcı 1 ve 2 İçin Maddeler	,52-,93	,51-,95
Tau-b		,43-,85	,46-,90
Bir Noktasıyla Uygunluk Yüzdesi		71-100	80-100
Sınıf İçi Korelasyon		,67-,93	,59-,93

(Kaynak: Reznitskaya, Wilkinson, Oyler, Bourdage Reninger ve Sykes, 2016, s. 27)

Tablo 11’de görüldüğü gibi bölgeler arasında ve genelinde birleşik puanlar (yani, Öğretmenin Süreci Kolaylaştırması, Öğrenci Tartışması ve Toplam Puanlar) için puanlayıcılar arası yüksek güvenilirlik ve iç tutarlılık tespit edilmiştir. İki puanlayıcı arasında Spearman ρ ve Tau-b katsayıları ile değerlendirilen madde bazında sonuçların çoğu (yani, New Jersey'deki 20 ve Ohio'daki 17 madde) kabul edilebilir seviyelerdedir. Sadece iki farklı madde için (her bir bölgede bir tane) sınıf içi korelasyonlar ,70'in altına düşer. İki puanlayıcı arasında madde düzeyinde 1 puan dâhilindeki anlaşma yüzdesi de kabul edilebilirdir;

ögelerin çoğunluğu (yani New Jersey'deki 18 ve Ohio'daki 21 madde) her iki bölgede de %80'lik anlaşma seviyesini aşmaktadır.

Güvenirlik için ayrıca öğretmen görüşlerine de başvurulmuştur. Her ne kadar bazı uygulayıcılar başlangıçta aracın karmaşık olduğunu ifade etseler de tümü Tartışma Değerlendirme Aracı'nın yeni uygulamaları öğrenmelerine yardımcı olan değerli bir eğitim kaynağı olduğunu bildirmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın amaçları doğrultusunda çalışmanın farklı bölümlerinde nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Diyalojik öğretimin Türkçe dersi okuma anlama alanında uygulama sürecini betimlemek amacına yönelik olarak uygulama grubundan nitel veriler toplanmıştır. Nicel veriler ise diyalojik öğretim uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için yapılan ön test ve son test ölçümlerinde toplanmıştır. Nicel veriler hem uygulamanın gerçekleştirildiği deney grubundan hem de Türkçe Öğretimi Programı doğrultusunda eğitim gören kontrol grubundan toplanmıştır. Ayrıca kontrol grubundan okuma anlama faaliyetlerinin gözlenmesi aracılığıyla nitel veri de toplanmıştır.

3.4.1. Nitel Verilerin Geçerlilik ve Güvenirliği

Bir araştırmanın bilimsel olduğunu kanıtlamanın en yaygın yollarından biri geçerlilik ve güvenilirlik ölçütlerini sağlamasıdır. Nitel araştırmalarda geçerlilik, açıklamaların gerçekten doğru olmasını ya da gerçekte olanı doğru şekilde yakalamasını; güvenilirlik ise sonuçların farklı araştırmacılar tarafından farklı durumlarda tekrarlanan incelemelerle tutarlı olması durumunu ifade eder (Gibbs, 2007, s. 91).

Nicel yöntemlerde geçerlilik ve güvenirliliğin sağlanıp sağlanmadığını tespit etmek için belirli tanım, yöntem ve istatistiksel testler mevcutken nitel araştırmalarda özellikle güvenilirlik konusunda bu tanım yöntem ve testlerin olmayışı nitel araştırmaya yöneltilen en büyük eleştirilerdendir. Öte yandan nicel araştırmalardan büyük oranda farklı olmakla birlikte nitel araştırmalarda da hem geçerlilik hem de güvenirliliği sağlamak için alınabilecek pek çok önlem mevcuttur (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 255). Nicel ve nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirliliği sağlama konusunda kullanılan kavramların karşılaştırıldığı tablo aşağıdadır:

Tablo 12

Geçerlilik ve Güvenirlik Konusunda Nicel ve Nitel Araştırmada Kabul Gören Kavramların Karşılaştırılması

Ölçüt	Nicel Araştırma	Nitel Araştırma	Kullanılan Yöntemler
Araştırma sonuçları yoluyla gerçeğin doğru temsili	İç geçerlilik	İnandırıcılık	Uzun süreli etkileşim Derinlik odaklı veri toplama Çeşitleme Uzman incelemesi Katılımcı teyidi
Sonuçların uygulanması	Dış geçerlilik (genelleme)	Aktarılabilirlik (Transfer edilebilirlik)	Ayrıntılı betimleme Amaçlı örnekleme
Tutarlılığı sağlama	İç güvenirlilik	Tutarlılık	Tutarlılık incelemesi
Nesnel, yansız olma	Dış güvenirlilik (Tekrar edilebilirlik)	Teyit edilebilirlik	Teyit İncelemesi

(Kaynak: Erlandson, Harris, Skipper ve Allen (1993) 'den aktaran Yıldırım ve Şimşek (2011))

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere nitel araştırmalarda geçerliliği ifade etmek için inandırıcılık ve aktarılabilirlik; güvenirliliği ifade etmek içinse tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları kullanılmaktadır. İnandırıcılığı sağlamak üzere kullanılan yöntemler uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyididir. Aktarılabilirlik ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme gerektirir. Nitel araştırmada güvenirliliği temsilen kullanılan tutarlılık ve teyit edilebilirliği sağlama yöntemleri ise tutarlılık ve teyit incelemesidir.

Bu araştırmada inandırıcılığı sağlamak için ifade edilen uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi yöntemlerinin hepsinden faydalanılmıştır. Uzun süreli etkileşimi sağlamak adına çalışma yaklaşık yedi aylık bir sürece yayılmıştır. Yedi aylık sürenin sonunda, çalışmada veri doygunluğuna da ulaşılmasıyla araştırmacı süreci sonlandırmıştır. 20.09.2017 tarihinde ön test uygulamasıyla başlayan çalışma 18.04.2018 tarihinde uygulama öğretmeni ile son görüşmenin gerçekleştirilmesi ile tamamlanmıştır. Bu süreçte öğretmenle beş ve sınıfın otuz üyesi ile ön ve son olmak üzere ikişer kez bire bir görüşme yapılmıştır. Ayrıca süreç takibini sağlamak için belirlenen yedi odak öğrenci ile ara görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı 13 hafta süren ve yaklaşık iki ders saatine yayılan uygulamalar boyunca sınıfı ve uygulama öğretmenini gözlemlemiştir. Bunun yanında diyalojik öğretim hakkında eğitim verilmeden önce öğretmen üç farklı sınıf düzeyindeki derslerinde ikişer ders saati gözlemlenmiştir.

Araştırmacı, derinlik odaklı veri toplamak adına yukarıda ifade edildiği gibi katılımcılarla uzun süreli etkileşim sağlamanın yanında süreçte farklı kaynaklardan topladığı veriler üzerinden yorumlama ve karşılaştırmalarda bulunmuştur. Bunun için üçgenleme türlerinden, Denzin'in "bir çalışmada farklı veri kaynaklarını kullanması" olarak ifade ettiği (Patton, 2014, s. 247) veri üçgenlemesinden faydalanılmıştır. Bu bağlamda araştırmada görüşme, gözlem ve dokümanlar temel veri kaynaklarını oluşturmuştur. Creswell (2013, s. 251) de sürecin tipik olarak bir tema veya perspektifi aydınlatmak için farklı kaynaklardan destekleyici kanıtları kullanma yoluyla yürütüldüğünü ve nitel araştırmacıların bu yolla bilgiyi üçgenlemekte ve bulgularına geçerlilik kazandırmakta olduğunu ifade etmiştir.

Uzman incelemesi inandırıcılığı sağlamak adına araştırmada başvuru bir diğer yöntemdir. Bunun için nitel araştırmalar konusunda uzman bir akademisyenden ve okuma eğitimi alanında karma yöntemle çalışmış bir uzmandan görüş alınmıştır. Süreç, araştırmacı tarafından sözel olarak uzmanlara aktarılmıştır. Ham veriler ile veriler üzerinden ulaşılan sonuçlar uzmanlarla paylaşarak araştırma hakkında bir değerlendirmeye gidilmiştir.

İnandırıcılığı sağlamak adına başvuru son yöntem ise katılımcı teyididir. Bunun için araştırmacı veri toplamanın hemen sonrasında son değerlendirme görüşmesinde topladığı verileri uygulama öğretmene özetleyerek onun onayına sunmuştur.

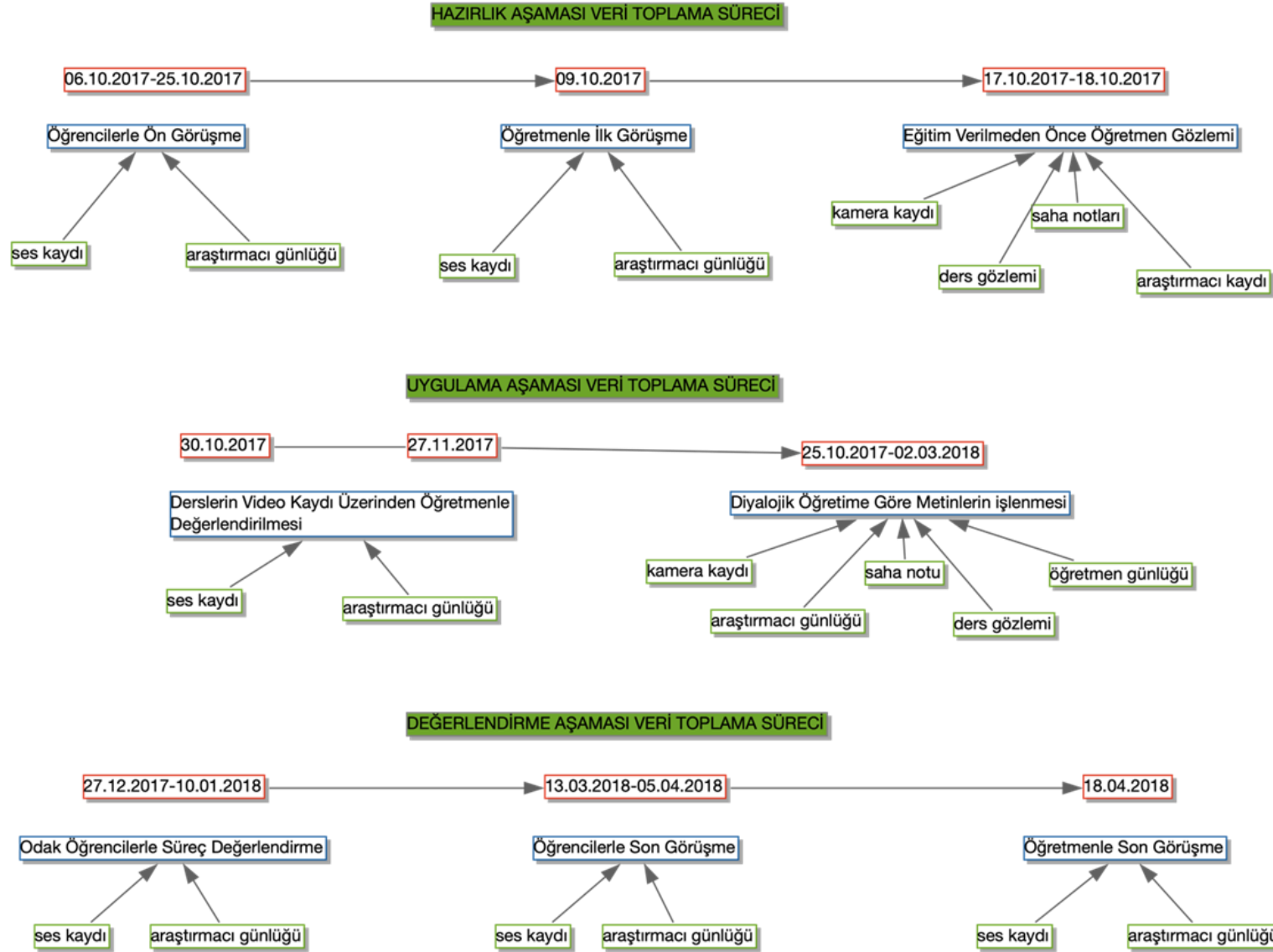
Nitel araştırmada geçerliliği ifade bir diğer kavram olan aktarılabirliği sağlamak için bu araştırmada ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Araştırmada betimsel analiz kullanılarak ve sık sık doğrudan alıntılara başvurularak ayrıntılı bir betimleme sağlanmaya çalışılmıştır. Yoğun betimlemede zaten araştırmacının bir durumu tanımlarken veya bir tema hakkında yazarken detayları vermesi gerekmektedir (Creswell, 2013). Araştırmanın gönüllü bir öğretmene yürütülmesi gereği ise doğal olarak amaçlı örnekleme başvurulması sonucunu doğurmuştur.

Araştırmanın güvenilirliği kapsamında ise tutarlılık ve teyit edilebilirlik göz önünde bulundurulmuştur. Tutarlılık, araştırmacının topladığı verileri gören ya da ulaştığı sonuçları inceleyen başkalarının da onlardan bir anlam çıkarması, tutarlı ve güvenilir bulması şeklinde ifade edilebilir (Merriam, 2013, s. 212). Miles ve Huberman (2016) güvenilirliği sağlamada araştırma sorularının açık ve desen özellikleri ile uyumlu olmasının ve araştırmacının alandaki rolü ve konumunun açıkça ifade edilmesinin yarar sağlayacağından bahseder. Buna ek olarak verinin, araştırma sorusunun gereğine uygun toplanması ile bulgulara doğru ve uygun bağlamda yansıtılması gereğine vurgu yapar. Ayrıca kodlama kontrolleri ve kodlayıcı güvenilirliğine dikkat çeker. Bu bağlamda araştırma amacının "diyalojik öğretimin Türkçe

dersi okuma anlama alanında uygulama sürecini betimlemek” şeklinde net olarak ifade edildiği ve temel nitel araştırma ile uyumlu olduğu söylenebilir. Araştırmacının alandaki rolü ve konumu ise gerek “Araştırmacının Tanıtımı” gerekse “Araştırmanın Aşamaları” başlığında ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Veriler toplanırken veri çeşitlemesine gidilmesi ise derinlik odaklı veri toplanması ve katılımcılarla uzun süreli etkileşim, verilerin uygun bağlamda ve doğru toplanmasını sağlayan unsurdur. Ayrıca kodlama aşamasına geçilmeden ham veriler defalarca gözden geçirilmiş ve ham verilerden hareketle ortaya çıkmaya başlayan bulguların birbiriyle uyumu konusunda ve muallakta kalan yorumlara dair uzmanlarla görüşmeler yapıp tartışmalar yürütülmüştür. Teyit edilebilirliği sağlamak adına ise ulaşılan sonuçlar doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve ham veriler gerektiğinde incelemeye sunulmak amaçlı kayıt altına alınmıştır.

3.4.2. Nitel Veri Toplanması ve Analizi

Araştırma süreci boyunca gözlem, görüşme ve doküman teknikleriyle uygulamaların yapıldığı gruptan nitel veriler toplanmıştır. Kontrol grubundan ise nitel veri sadece gözlem tekniği kullanılarak toplanmıştır. Kronolojik olarak nitel veri toplama süreci Şekil 4’te görüldüğü gibidir:



Şekil 4. Nitel veri toplama süreci

Araştırma sürecinde yararlanılan temel veri toplama tekniklerinden ilki görüşmedir. Veriler araştırmanın hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamasında öğretmen ve öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerle görüşme araştırmanın hazırlık aşamasında gerçekleştirilen ön görüşmelere başlamış, uygulama aşamasında süreç değerlendirme görüşmesiyle devam etmiş ve değerlendirme aşamasında son görüşme ile tamamlanmıştır. Ön ve son görüşme uygulama sınıfı üyelerinin tamamıyla gerçekleştirilirken süreç değerlendirme görüşmelerinde sadece odak öğrencilere yer verilmiştir. Odak öğrenciler derse katılım düzeyine göre belirlenmiş ve her katılım derecesinden öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Beren ile Rüveyda derslere katılmak için her zaman gönüllü olan, Sevinç ile Sema genellikle derse katılan ve Arya, Ekrem ile Yasin hemen hemen hiç derse katılmayan öğrencilerdir. Öğrenci görüşmelerinin tarih ve sürelerini gösteren ayrıntılı tablo aşağıdadır:

Tablo 13

Uygulama sınıfı öğrencileri ile ön ve son görüşme çizelgesi

Katılımcılar	Ön Görüşme		Son Görüşme	
	Tarih	Süre (dk.)	Tarih	Süre (dk.)
Nezaket	6.10.2017	8,5	20.03.2018	7,5
Yaman	6.10.2017	8,5	14.03.2018	4,5
Semanur	6.10.2017	10	21.03.2018	6,5
Eşref	6.10.2017	8,5	5.04.2018	8,5
Yasin	10.10.2017	9,5	23.03.2018	8,5
Alp	11.10.2017	5,5	14.03.2018	5
Sevinç	10.10.2017	6,5	14.03.2018	4
Emir	11.10.2017	12,5	21.03.2018	9
Arya	10.10.2017	6	23.03.2018	6
Beren	11.10.2017	7	13.03.2018	7
Okan	17.10.2017	7,5	13.03.2018	7,5
Hikmet	17.10.2017	9	21.03.2018	9
Eylül	17.10.2017	16	21.03.2018	15
Şevket	17.10.2017	12	21.03.2018	7
Ekrem	25.10.2017	6,5	20.03.2018	6
Fatoş	11.10.2017	6	21.03.2018	7,5
Hayriye	10.10.2017	11,5	20.03.2018	7,5
Kemal	11.10.2017	8,5	20.03.2018	8,5
Rüveyda	17.10.2017	5	23.03.2018	5,5
Mehmet	11.10.2017	7	13.03.2018	7,5
Sema	18.10.2017	6	13.03.2018	13,5
Yakup Can	10.10.2017	7,5	14.03.2018	6
Sümeyye	10.10.2017	10,5	14.03.2018	7,5
Tahir	18.10.2017	6	23.03.2018	6
Tuğçe	18.10.2017	7	13.03.2018	6
Ufkun	17.10.2017	7,5	23.03.2018	6
Yakup	11.10.2017	5	20.03.2018	7,5
Hüseyin	18.10.2017	7	13.03.2018	8,5
Şehriban	10.10.2017	8,5	14.03.2018	6
Zehra	11.10.2017	6	13.03.2018	
Toplam		250,5		214,5
Genel toplam		465		

Tablo 14

Odak öğrencilerle süreç değerlendirme görüşme çizelgesi

Odak Öğrencilerle Süreç Değerlendirme		
Katılımcılar	Tarih	Süre (dk.)
Sevinç ve Arya	10.01.2018	8
Beren	10.01.2018	4
Ekrem	10.01.2018	5
Rüveyda ve Sema	27.12.2017	10
Yasin	10.01.2018	7
Toplam		34

Yukarıdaki tablolarda görüldüğü gibi öğrencilerle ön görüşme, süreç değerlendirme görüşmesi ve son görüşme olmak üzere üç aşamada gerçekleşen görüşmelerin toplam süresi 499 dakikadır.

Uygulama öğretmeniyle gerçekleştirilen görüşmeler de üç başlık altında toplanabilir. Hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamalarında yapılan görüşmelerin tarih ve süresine dair bilgilere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 15

Öğretmen görüşmeleri çizelgesi

Sıra	Uygulama Öğretmeni İle Yapılan Görüşmeler	Tarih	Süre (dk.)
1	Öğretmeni Tanımaya Dönük Görüşme	09.10.2017	47
2	Öğretmene İlk Eğitimin Verilmesi	23.10.2017	12
3	Öğretmenle İlk Uygulama Dersinin Değerlendirilmesi	30.10.2017	50
4	Öğretmene İkinci Eğitimin Verilmesi ve Değerlendirme	20.11.2017	48
5	Öğretmene Üçüncü Eğitimin Verilmesi ve Değerlendirme	27.11.2017	30
6	Öğretmenle Son Değerlendirme Görüşmesi	18.04.2018	102
Toplam			289

Tablo 15’te görüldüğü gibi öğretmenle altı farklı zamanda görüşme yapılmış ve bu görüşmeler toplam 289 dakika sürmüştür.

Öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerin amaç ve içeriğine dair ayrıntılı bilgiye “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” başlığından ulaşılabilir.

Araştırma sürecinde yararlanılan bir diğer veri toplama tekniği gözlemdir. Gözlem tekniği de araştırmanın hazırlık aşamasından başlayarak işe koşulmuştur. Diyalojik öğretimin Türkçe derslerinde okuma anlama alanında uygulanmasını betimlemek amacıyla yönelik olarak uygulama grubunun 13 haftalık ders süreci hem video kayda alınmış hem de araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Buna ek olarak sonraki süreçle karşılaştırma yapmaya imkân sağlamak için eğitim verilmeden önce uygulama öğretmenin ders işleme süreci üç farklı düzeydeki sınıfta gözlemlenmiştir. Ayrıca kontrol grubunda da öğretmenin öğretim yaklaşımını ortaya koymak amaçlı gözlemler yapılmıştır. Yapılan gözlemlerin tarih, süre ve konuları aşağıdaki tablodaki gibidir:

Tablo 16

Araştırma süreci gözlem çizelgesi

Gözlem tarihi	Gözlem süresi (dk.)	Yapılan gözlemin konusu
17.10.2017	160	Eğitim verilmeden önce uygulama öğretmeni
18.10.2017	80	ders gözlemi
10.25.2017	1040	Deney/Uygulama grubunda 13 haftalık ders
02.03.2018		gözlemi
19.10.2017	40	KG Ders gözlemi
30.10.2017	40	
21.12.2017	40	

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama tekniği dokümandır. Araştırma dokümanlarını araştırmacı yansıtıcı günlüğü, öğretmen yansıtıcı günlüğü, öğretmen ve öğrencilerle görüşme dökümleri ve 13 haftalık uygulamanın video kaydı dökümleri oluşturmaktadır. Araştırma günlüğü araştırmacının çalışmanın çeşitli bölümlerine dair gözlem ve düşüncelerini kaydettiği defterdir. Araştırma günlüğünde saha notları ve başka türdeki veriler de yer alabilir (Johnson, 2014, s. 81). Bu çalışma bağlamında araştırmacı yansıtıcı günlüğü gözlem notları, saha notları ve araştırmacının sürece dair duygu ve düşüncelerini içermektedir. Araştırmada kullanılan dokümanların konu ve satır sayılarını gösteren tablo aşağıdadır:

Tablo 17

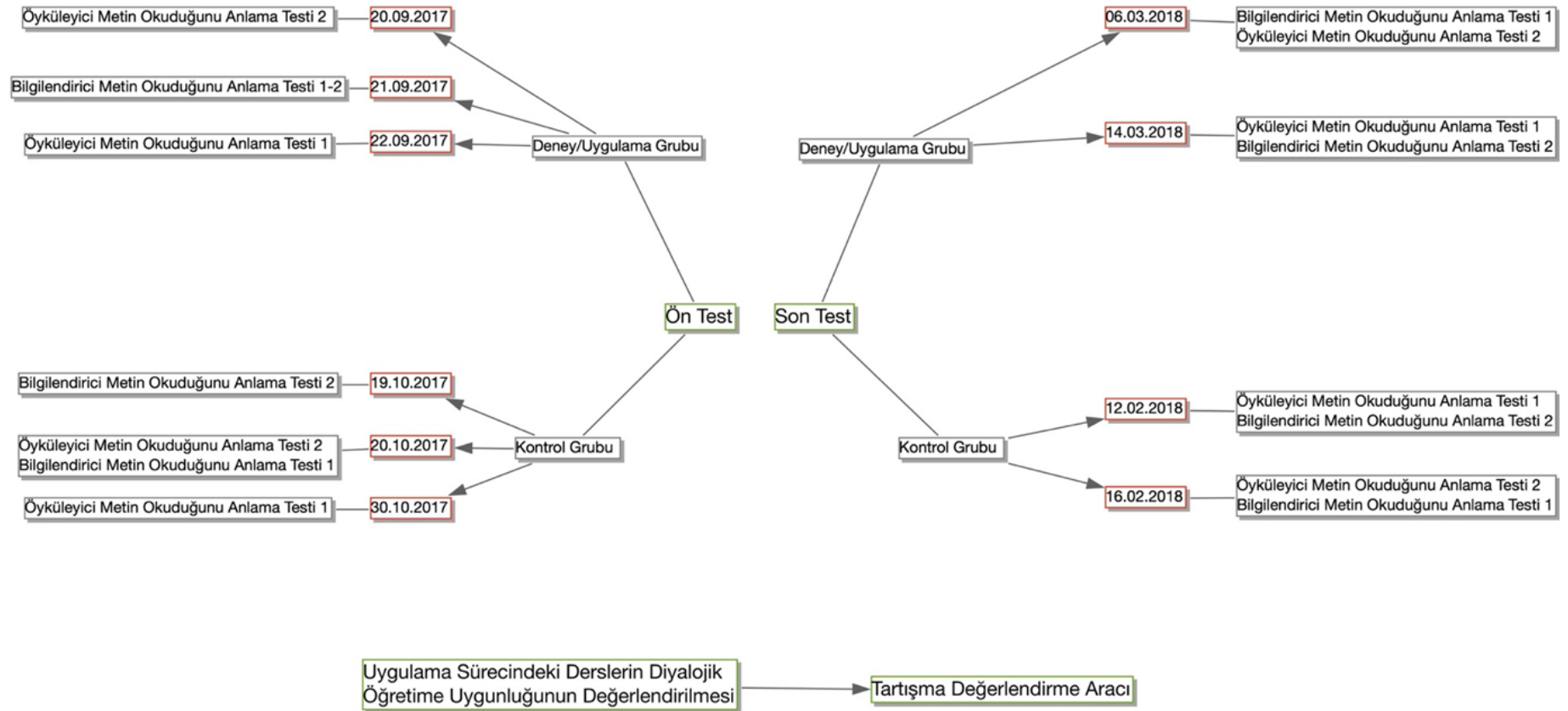
Oluşturulan dokümanların konusu ve satır sayısı

Dokümanın konusu	Elde edilen satır sayısı
Araştırmacı Yansıtıcı Günlüğü	379 satır
Öğretmen Yansıtıcı Günlüğü	292 satır
Öğrencilerle Yürütülen Görüşmelerin Dökümleri	6114 satır
Uygulama Öğretmeni İle Yürütülen Görüşmenin Dökümleri	2061 satır
13 Haftalık Uygulamanın Video Kaydı Dökümleri	4737 satır

Araştırmada nitel verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz araştırmanın kavramsal ve kuramsal yapısının önceden açık bir biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılan bir analiz yöntemidir. Bu analizde veriler, önceden belirlenen temalara ya da kategorilere göre özetlenir ve yorumlanır. Verilerin sunulmasında; araştırma soruları, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da bu süreçlerdeki boyutlar dikkate alınır. Gözlenen ya da görüşülen bireylerin görüşlerini yansıtılabilmek amacıyla sık sık doğrudan alıntılar yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

3.4.3. Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın nicel veri kaynaklarını okuma anlama başarı testleri ve Tartışma Değerlendirme Aracı oluşturmaktadır. Nicel verilerin toplanmasına dair ayrıntılı bilgi aşağıdaki şekilde yer almaktadır:



Şekil 5. Nicel veri toplama süreci

Araştırma kapsamında toplanan ilk nicel veri, iki bilgilendirici ve iki de öyküleyici metne dair toplam dört okuduğunu anlama testinden elde edilmiştir. Veriler diyalojik öğretimin Türkçe dersi okuma anlama alanında uygulanmasının uygulama grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini etkileyip etkilemediğini belirlemek için toplanmıştır. Bu testler yedinci sınıf düzeyindeki deney ve kontrol grubuna ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Uygulamalarda öğrencilere her bir test için ortalama 40 dk. süre verilmiştir. Öğrencilerin dikkat sürelerini aşmamak için her bir test ayrı bir oturumda uygulanmıştır. Veriler sınıf ortamında araştırmacının gözetiminde toplanmıştır. Okuduğunu anlama testlerine ait uygulama çizelgesi tablosu aşağıdaki gibidir:

Tablo 18

Okuduğunu Anlama Testlerinin Uygulama Çizelgesi

Testler	Uygulama Tarihi (Ön Test- Son Test)
Uygulama/Deney Grubu	
Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Testi 1	21.09.2017 – 06.03.2018
Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Testi 2	21.09.2017 – 14.03.2018
Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi 1	22.09.2017 - 14.03.2018
Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi 2	20.09.2017 – 06.03.2018
Kontrol Grubu	
Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Testi 1	20.10.2017 – 16.02.2018
Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Testi 2	19.10.2017 – 12.02.2018
Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi 1	30.10.2017 – 12.02.2018
Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi 2	20.10.2017 – 16.02.2018

Ön test ve son testte toplanan veriler SPSS 20 (Statistic Package For Social Science) paket programı ile analiz edilmiştir. Bu verilerinin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunun ön test puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı “Tek Yönlü Varyans Analizi” ile test edilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan nicel verilerle yapılan bütün analizlerde anlamlılık düzeyi ,05 kabul edilmiştir.

Araştırma kapsamında toplanan diğer nicel veri Tartışma Değerlendirme Aracı aracılığıyla elde edilmiştir. Veriler diyalojik öğretimin Türkçe dersi okuma anlama alanında on üç haftalık uygulanmasının Tartışma Değerlendirme Aracına göre puanlanması ile elde edilmiştir. Puanlama öğretmen ve öğrenciler açısından Türkçe dersi okuma anlama faaliyetlerinin diyalojik öğretime uygunluk ve gelişim derecesini yansıtmaktadır.

3.5. Araştırmanın Aşamaları

3.5.1. Hazırlık

Araştırmanın hazırlık aşamasında öncelikle uygulama grubu öğrencilerine ön test uygulanmıştır. Ön test uygulamasının tamamlanmasının ardından grubun her bir üyesi ile ön görüşme yapılmıştır. Öğrencilerle ön görüşmeler devam ederken bir taraftan da uygulama öğretmeni ile ilk görüşme gerçekleştirilmiştir. Uygulamalara geçmeden önce mevcut öğretim yaklaşımını tespit etmek adına Dünder öğretmen 5, 7 ve 8. sınıflardaki Türkçe derslerinde gözlemlenmiştir. Gözlemlerden sonra öğretmene diyalogik öğretime dair ilk eğitim verilmiş ve sınıfa araştırmacının diyalogik öğretimi tanıtmasıyla hazırlık aşaması tamamlanmıştır. Hazırlık aşamasında yapılanlar ve tarihleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır:



Şekil 6. Hazırlık aşaması uygulamaları

3.5.1.1. Uygulama Okulu Öğrencilerine Ön Test Yapılması

Ön test uygulaması 20-22 Eylül 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada Dünder öğretmen de sınıfta hazır bulunmuş ve sürece eşlik etmiştir. Uygulama sınıfında ön teste katılamayan öğrencilere ulaşmak için araştırmacı 2 Ekim’de tekrar okula gitmiştir. Eksik ön testlerin tamamlanmasının ardından sınıf bahçeye çıkarılmıştır. Bir oyun dâhilinde tanışma etkinliği yapan araştırmacının yansıtıcı günlüğünde o güne dair sınıf atmosferi ve öğrencilere dair ilk izlenimleri şu cümlelerle ifade bulmuştur: *“Bugün öğrencileri daha yakından tanımak için planladığım oyunu bahçede oynamaya çalıştık. Çalıştık diyorum çünkü etkinlik boyunca bir karmaşa ve uğultu hakimdi. Öğrenciler kendini tanıtan arkadaşlarını dinlemek yerine kendilerine sıra gelince söyleyeceklerini yanındaki arkadaşlarına anlattı. Uyarılarım pek işe yaramadı. Ayrıca teneffüs arasında okuldan ayrılırken ağlayan bir öğrenci dikkatimi çekti. Sebebini sorunca sınıf arkadaşlarından*

biriyle tartıştıklarını ve arkadaşının sırtına vurduğunu öğrendim. Üstelik bu ilk kez de olmamıştı. Arkadaşı tekrarlarsa disiplin cezası alacağını bilmesine rağmen yapmıştı bunu. Gerçekten çok endişeliyim. İletişim, etkileşim ve diyaloga dayalı bir uygulama yapacağımızı düşününce daha da endişeleniyorum (02.10.2017 tarihli AYG).”

Bu durum uygulama öncesinde sınıf atmosferi hakkında ipucu sağlamış ve diyalojik yaklaşımın uygulama sürecinde karşılaşılabilecek sorunlara karşı önlem alınmasında etkili olmuştur.

3.5.1.2. Uygulama Okulu Öğrencileri İle Ön Görüşme

Ön testlerin tamamlanmasının ardından sınıftaki tüm öğrencilerle bir ön görüşme yapılmıştır. 06-25.10.2017 tarihleri arasında bu ön görüşmeler bitirilmiş ve diyalojik öğretimin sınıfa tanıtımı için hazırlık yapılmıştır. Bu hazırlığa ön görüşmeden elde edilen veriler rehberlik etmiştir. Çünkü ön görüşmede sorulan soruların amaçlarından biri de öğrencilerin önceki Türkçe derslerinde okuma anlama faaliyetlerini nasıl gerçekleştiğine dair bir çerçeve çizmektir. Bu yolla öğrencilerin alışkanlık ve algıları da tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.5.1.3. Uygulama Öğretmeni İle İlk Görüşme

Öğretmenle ilk görüşme ders döneminin başlamasıyla birlikte 9 Ekim 2017’de yapılmıştır. Bu görüşme öğretmeni tanımaya dönük sorular içermektedir. Bu görüşmeden elde edilen bilgiler “Uygulama Öğretmeni” başlığı altında ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

3.5.1.4. Eğitim Verilmeden Önce Uygulama Öğretmeninin Derslerinin Gözlemi

Hazırlık aşamasında atılan bir diğer adımı ise diyalojik öğretime dair eğitim verilmeden önce uygulama öğretmenin mevcut Türkçe dersi yürütme yaklaşımını anlamak amaçlı gerçekleştirilen gözlemler oluşturmaktadır. Bu amaçla öğretmenin 17.10.2017 tarihli 5 ve 8. sınıf düzeyindeki dersleri ile 18.10.2017 tarihli 7. sınıf düzeyindeki dersleri gözlemlenmiştir. Ayrıca bu süreçte uygulama yapılacak sınıfta kamera kaydı alınarak öğrencilerin kamerayla tanışması da sağlanmıştır. Sınıfın kameraya alışması adına ilk adım böylece atılmıştır.

Eğitim öncesi bu gözlemlerde 17.10.2017 tarihli 5. sınıf dersi okuma anlama alanındayken aynı tarihli 8. sınıf dersi ve 18.10.2017 tarihli 7. sınıf dersi dil bilgisi alanındadır. Bu nedenle

bu derslerdeki öğretmen yaklaşımı değerlendirilirken 5. sınıf dersi için Tartışma Değerlendirme Aracı (TDA) puanı kullanılırken diğerleri için yapılacak değerlendirmede diyalojik öğretim ilkeleri esas alınmıştır.

17.10.2017 tarihli gözlemde 5. sınıf düzeyindeki sınıfta derse konu olan metin “Alice Harikalar Diyarında-Tavşanın Peşinden”dir. 80 dk. ders gözleminin ardından uygulama öğretmenin toplam TDA puanı 24’tür. On bir ölçüt üzerinden yapılan değerlendirmede en düşük puan “1” ve en yüksek puan “6”dır. Bu bağlamda öğretmenin TDA’ya göre “gelişmekte” şeklinde ifade edilen orta derecenin başında yer aldığı söylenebilir. Yani öğretmenin derste ki yaklaşımı diyalojikten çok monolojiktir. Dünder öğretmen derste tartışılabilir, açık uçlu sorular yerine daha çok kısa cevap gerektiren, yoruma kapalı sorulardan faydalanmaktadır. Derste örneğine sıkça rastlanan bu diyaloglardan biri şöyledir:

“Öğretmen: Şimdi öncelikle metni bir hatırlayalım biri bana metinde yaşananları özetleyebilir mi?”

Öğrenci: Alice ablası ile birlikte sıkılıyor. Önünden kırmızı gözlü bir tavşan geçiyor.

Öğretmen: Ablası ne yapıyor?

Öğrenci: Kitap okuyor.

Öğretmen: Ormanda kitap okuyor. Alice ne yapıyor?

Öğrenci: Alice de çilek topluyor.

Öğretmen: Sonra?

Öğrenci: Sonra önünden kırmızı gözlü bir tavşan geçiyor.

Öğrenci: Onu takip ediyor. (öğrenci metni özetler)

Öğretmen: Peki Alice neden sıkılıyor?

Öğrenci: Sıkıldığı için sıkılıyor.

Öğrenci: Alice yapacak hiçbir şey olmadığı için sıkılıyor.

Öğretmen: Gerçekten yapacak hiçbir şey yok muydu? Ne yapabilirdi? Ormanda yapacak hiçbir şey yok mudur? Ormana kiminle gidiyor?

Öğrenci: Ablasıyla.

Öğretmen: Ablası da mı sıkılıyor? (Ablasının sıkılmadığını ifade etmek istercesine)

Öğrenci: Yalnız kaldığı için canı sıkılıyor.

Öğretmen: Yalnız kaldığı için mi yalnız değil ki.

Öğrenci: Alice çimenlerin üstünde bomboş oturduğu için canı sıkılıyor.

Öğretmen: Bomboş oturduğu için canı sıkılıyor. Ne yapabilirdi (17.10.2017 tarihli DD)?”

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi sorular genellikle kısa cevaplı ve yönlendiricidir. Tartışma geliştiren ve üst düzey düşünme becerilerini ölçen sorular yoktur. Ayrıca sınıfta söz sırası ve konu değişimi sorumluluğu sadece öğretmendedir. İletişim ise sadece öğretmen ve öğrenci arasında tek yönlü sınırlıdır.

17.10.2017 tarihli 8. sınıf düzeyinde dil bilgisi alanının konu edindiği dersin konusu fiilimsilerdir. Araştırmacının bu derse dair gözlem ve değerlendirmesi şöyledir:

“Ders sürecindeki konuşmalar değerlendirildiğinde konuşmaların genellikle ezber, ezbere anlatım seviyesinde olduğu görülür. Tartışma ve diyalog hiç yoktur. Derste dil bilgisi konularının işleniyor olmasının da bu durum üzerinde etkisi olabilir. Diyalojik öğretim yaklaşımı kapsamında dersi değerlendirecek olursak ortaklaşalığın büyük oranda sağlandığı söylenebilir. Katılımın iyi düzeydeydi. Karşılık bakımından değerlendirildiğinde karşılıklılığın kısmen olduğu görülür. Herkes birbirini dinledi ancak alternatif fikirler ve bakış açıları ortaya konulmadı. Destekleyicilik bakımından incelendiğinde sınıfın kısmen destekleyici olduğu görülür. Çünkü öğrencilerin birbirleriyle alay ettiği örneklerle de rastlandı. Son ilke olan amaçlılık bakımından değerlendirildiğinde ise amaçlılığın en üst düzeyde olduğu görülür. Sorulan sorular incelendiğinde derste soruların genellikle kısa cevap gerektiren ve düşünmeyi tetiklemeyen sorular olduğu görülür. İletişim öğrenci-öğretmen arasındaydı. Öğretmenin zaman zaman önceki bilgiye atıfta bulunduğu görüldü (zarf fiil grubu). Ancak dönütler genellikle verilen cevabın tekrarı şeklindeydi. Ders içinde sorumlulukların paylaşılmasına gelince öğretmenin otoritesinin belirgin olduğu ve sorumlulukları paylaşmadığı görüldü. Soruları sadece öğretmen sordu ve konuyu yönlendirdi. Öğrenci cevapları da genellikle doğru bilginin rapor edilmesi şeklindeydi (17.10.2017 tarihli AYG).”

Bu dersi yansıtan bir diyalog örneği şöyledir:

“Öğretmen ‘Atılacak eşyaları topluyoruz.’ örneğini tahtaya yazdıktan sonra sınıfa sorar: Sıfat neyin önüne gelir?

Öğrenci: İsim.

Öğretmen: Bu örnekte atılacak kelimesinden sonra isim var mı?

Öğrenci: Var.

Öğretmen: O hâlde bu –acak’ın görevi ne?

Öğrenci: Sıfat.

Öğretmen ‘Bazı sorular testten atılacak.’ cümlesini tahtaya yazar ve sorar: Buradaki –acak’ın anlamı ne? Cümleye hangi anlamı katmış?

Öğrenci: Gelecek zaman (17.10.2017 tarihli DD).”

Eğitim verilmeden önceki son ders gözlemi ise 7. sınıflarda, 18.10.2017 tarihinde dil bilgisi alanında kiplerin işlendiği bir derste gerçekleştirilmiştir. İki ders saati gözlemin ardından araştırmacının uygulama öğretmeni ve sınıf ortamına dair değerlendirmesi sekizinci sınıflardakine benzerdir:

“Diyalog temelli öğretim yönteminin kapsamında dersi değerlendirecek olursak ortaklaşalığın büyük oranda sağlandığı söylenebilir. Katılımın iyi düzeydeydi. Öğretmen sorduğunu her soruya cevap aldı. Sınıfın tamamen sessiz kaldığı durumlar olmadı. Karşılık bakımından değerlendirildiğinde karşılıklılığın kısmen olduğu görülür. Destekleyicilik bakımından incelendiğinde sınıfın destekleyici olmadığı görülür. Amaçlılık ilkesini karşılandığı rahatlıkla söylenebilir. Öğretmen aşırı amaçlılık nedeniyle kimi noktalarda öğrenci cevaplarını irdeleme ve geliştirme fırsatını kaçırdı. Sorular genellikle kısa cevap gerektiriyordu. Düşündürmekten çok hatırlatma amaçlıydı. İletişim sadece öğrenci-öğretmen arasındaydı. Öğrenci-öğrenci arasında iletişim ve etkileşim yoktu. Ders içinde sorumlulukların paylaşılmasına gelince öğretmenin otoritesinin belirgin olduğu ve sorumlulukları paylaşmadığı görüldü. Soruları sadece öğretmen sordu ve konuyu yönlendirdi (18.10.2017 tarihli AYG).”

Bu derse ait bir diyalog örneği ise şöyledir:

“Öğretmen: Haber kiplerinin hepsinde ortak bir kelime var. Nedir bu kelime?

Öğrenciler: Zaman.

Öğretmen: Zaman! Bunların hepsine zaman deniyorsa, haber kiplerinin hepsinde zaman geçiyorsa haber kipleri bize fiillerin neyini anlatıyor olabilir?

Öğrenciler: Zamanını.

Öğretmen: Zamanını anlatıyor olabilir ki öyledir de. Şimdiki zaman, geçmiş zaman, geçmiş zamanda görülen geçmiş zaman ve duyulan geçmiş zaman vardır. Gelecek zaman ve geniş

zaman. Bakalım bakalım. (öğretmen haber kipleri ile ilgili bir video açar.) Peki, şu an ne ile meşgulüz?

Öğrenciler: Dersle.

Öğretmen: Bunu nasıl ifade ediyoruz?

Öğrenci: Gelecek zaman.

Öğrenci: Şimdiki zaman.

Öğretmen: Nasıl ifade ediyoruz bunu? Nasıl diyoruz bunu? Bunu bir cümle içinde kullanın.

Öğrenci: Ders dinliyorum.

Öğretmen: Ders dinliyoruz ya da ders yapıyoruz (18.10.2017 tarihli DD).”

Farklı zaman, konu ve sınıf düzeyinde gerçekleştirilen bu gözlemlerden hareketle uygulama öğretmenin mevcut Türkçe dersi yürütme yaklaşımının diyalojik olmadığı söylenebilir. Özellikle soru sorma yaklaşımı, sınıf içi sorumluluk ve otoritenin paylaşılması ile iletişimin yönünün geliştirilmesi konularında bir ihtiyaç tespit edilmiştir. Diyalojik öğretime dair eğitim verilirken bu başlıkların altının çizilmesi gerektiği kararına varılmıştır.

3.5.1.5. Öğretmene İlk Eğitimin Verilmesi

Öğretmene yönetime dair ilk eğitim Gazi Üniversitesinde, 23 Ekim 2017 tarihinde saat 12.00’de verilmiştir. Eğitimin öncesinde genel bir fikir sahibi olması adına öğretmene araştırmacının hazırladığı diyalojik öğretime dair tanıtım kitapçığı verilmiştir. Bu ilk eğitimde amaç diyalojik öğretimin temel hatlarıyla tanıtılmasıdır. Eğitimin içeriği bu bağlamda

- diyalojik öğretime dair genel bilgiler,
- diyalojik öğretimin beş temel ilkesi (ortaklaşalık, karşılıklılık, destekleyicilik, birikimlilik, amaçlılık) ve
- diyalojik öğretimde sınıf içi etkileşimde öğrenci ve öğretmen rolleri olarak belirlenmiştir.

Eğitim, öğretmene araştırmacının hazırladığı ve yukarıdaki başlıkları içeren bir sunumun yapılması aracılığıyla gerçekleşmiştir. Sunum sırası ve sonrasında öğretmenin soruları cevaplanmıştır. Süreçte öğretmenin soru ve görüşlerini rahatlıkla paylaşması ve diyalojik öğretime dair çekincelerini ifade etmesi oldukça sevindiricidir. Çünkü bu öğretmenin sürece motive olduğunu ve işi ciddiye aldığını göstermektedir. Öğretmenin süreç dâhilinde

paylaştığı bazı kilit noktalardaki soru ve görüşleri şöyledir (23.10.2017 tarihli UÖDÖG ve AYG):

- Diyaloga dayalı öğretim yönteminin temel ilkelerinden ilki olan ortaklaşalıktan bahsedildiğinde öğretmen bunun gerçekleşmesi için öğrencilerin gününde olması ve motive edilmesi çok önemli olduğunu belirtmiştir. Sözlerinin devamı şöyledir: *“Bunun tek yolu ise pekiştireç. Çünkü çocuklara sosyal motivasyon etki etmiyor. Küçük bir çikolata ya da şeker sözlü için verilecek +10 puandan daha etkili.”*
- Karşılıklılık ilkesinde dinlemenin öneminden bahsedildiğinde ise Dünder öğretmen öğrencilerin genellikle birbirini bırakın dinlemeyi, işitmediklerinden bahsetmiştir. Bunda öğrencilerin genel alışkanlıkları ve dikkat sürelerinin etkisi olduğunu söylemiştir.
- Destekleyicilik ilkesi bağlamında öğrencilerin yanlış cevap verme kaygısından arınmış olmaları gerektiğine değinilmiştir. Ancak araştırmacı öğrencilerle yaptığı ön görüşmelerde sınıfın yaklaşık yarısının yanlış yaptıklarında arkadaşları tarafından alay edilecekleri kaygısı taşıdıklarını tespit etmiştir. Bu vurgulandığında uygulama öğretmeni ilk derste konulan kurallardan birinin bu konuda olduğunu ancak öğrencilerin popüler olma, üstünlük kurma ve gruplaşma gibi bazı nedenlerden dolayı bunun tam olarak önüne geçilemediğini ifade etmiştir.
- Amaçlılık ilkesine değinilmesinin ardından ise Dünder öğretmen süreci en çok etkileyecek unsurlardan biri olarak “zaman”ı işaret etmiştir. Buna yönelik kaygısını şöyle ifade etmiştir: *“Zaman planlamasını çok iyi yapmamız gerekiyor. Çünkü bu yöntem çok dikkatli bir şekilde uygulanmadığında ders süresi bitimine kadar uygulama tamamlanmayabilir. Zaman aşılabılır. Çocukları öncelikle buna alıştırmamız gerekiyor. Bu nedenle bu durum bize ilk zamanlarda biraz zorluk çıkaracak. Umarım ilerleyen zamanlarda bunu aşarız.”*
- Konu, yöntemin uygulanması sırasında yaşanabilecek sorunlara geldiğinde en yaygın problemlerden birinin sınıf içi tartışmanın anlamsız gürültüye dönüşmesi olduğuna değinilmiştir. Bunun üzerine öğretmen şunları ifade etmiştir: *“İlk zamanlarda ortam izdivaç programı jürisi gibi olacak.”*
- Yöntemin bakış açısına göre öğretmenin rehber olması ve patronluk taslamaması gerektiği konusu dâhilinde uygulama öğretmenin görüşleri şöyledir: *“Bu durum belli bilişsel seviyenin üzerine çıkmış öğrenciler için geçerli. Çocuğa sınıf içinde demokratik bir ortam sunacağım mesajıyla gidersek çocuk bilişsel olarak bir olgunluğa erişmediği*

için bunu algılayamayabilir. Lise grupları için bu daha uygulanabilir. Ortaokulda öğretmenin patron olarak algılanması derste öğrencinin kendini güvende hissetmesi için gerekli. Bu bir gerçek.”

- Son olarak konu, metin işleme sürecinde bu yöntemin metne dair sorulan sorular aracılığıyla işe koşulacağına gelmiştir. Burada öğretmenimizin temel bir sorusu vardır: *“Bilgi ya da kavrama düzeyinde bir soru sormam gerektiğinde bu yöntemi nasıl kullanabilirim?”* Cevap olarak temel düzey bilişsel sorularda bu yöntemin etkili olarak kullanılamayacağı ve bu nedenle metne dair soruları planlarken üst düzey düşünmeyi gerektiren sorulara ağırlık verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Öğretmenle gerçekleştirilen bu görüşme özellikle öğretmenin yönetime bakış açısını belirlemek ve uygulama aşamasını ihtiyaçlar bağlamında şekillendirmek açısından önem arz etmektedir. Sonuç olarak öncelikle uygulama sırasında ortaklaşalık ilkesi kapsamında katılımı artırmak için pekiştireçlerden faydalanma fikri öğretmence ortaya konmuş ve ilerleyen aşamada ortaklaşa bir kararla pekiştireç sürece dâhil edilmiştir. Diyalojik öğretimin karşılıklılık ilkesi açısından son derece önemli olan dinleme konusunda, öğrencilerle yapılan ön görüşmelerde de tespit edildiği üzere problem yaşandığı ve yaşanabileceği ortaya konmuştur. Bu bağlamda sınıfa yönetime dair verilecek eğitimde dinlemenin vurgulanması kararı alınmış ve öğretmen sınıf içi kurallar belirlenirken bu konuya öncelik vermiştir. Destekleyicilikteki en büyük engel olan gruplaşmanın önüne geçmek için uygulama öğretmeniyle sınıf içi iletişimi artırma ve özendirme yönünde bir karar alınmıştır. Amaçlılık ilkesi doğrultusunda öğretmenin zaman konusundaki kaygısını azaltmak için planlamaya öncelik verilmesi kararlaştırılmıştır. Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arası çift yönlü iletişimin kapsamı açıklanarak öğretmenin bu konudaki kaygıları giderilmiş ve sorular konusuna dair kısa bir giriş yapıp soru hazırlama konusu diğer eğitim saatine bırakılmıştır.

3.5.1.6. Diyalojik Öğretimin Uygulama Sınıfına Tanıtılması

Uygulamalara başlamadan önce öğretmene eğitim verildiği gibi uygulama sınıfına da bir tanıtımın yapılmış ve sınıfın diyalojik eğitimden haberdar edilmesi sağlanmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından hazırlanan sunum 25 Ekim 2017 tarihinde sınıfla paylaşılmıştır. Bu sunum şu başlıkları içermektedir:

1. Diyalojik öğretim nedir?
2. Niçin diyalojik öğretim uygulanacak?

3. Uygulama nasıl yapılacak?
4. Uygulama ne zaman yapılacak ve ne kadar sürecek?
5. Diyalojik öğretimi kim uygulayacak?
6. Öğrencilerden beklenenler neler?

Bu bağlamda bir yöntem olarak diyalojik öğretimin ne olup ne olmadığı hakkında kısa bir bilgi verilmiştir. Ardından diyalojik öğretimin etkileri ve öğrencilere sağlayacağı katkılardan bahsedilmiştir. Diyalog temelli öğretim ilkelerinin Türkçe dersinde metin işlerken nasıl işe koşulacağı açıklanmış ve sonrasında uygulama planı hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmen ve araştırmacının görev ve sorumlulukları anlatılmıştır. Son olarak da öğrencilerden beklenen görev ve sorumluluklara değinilmiştir. Yaklaşık yarım saat süren sunum öğrenciler tarafından dikkatle dinlenmiştir. Süreçte en çok gelen soru ve tepkiden birkaç tanesi şöyledir:

- *“Semanur: Hocam bazen hani arkadaşlarımız 29 Ekim’de falan görevli oluyor ama içlerinde bir tedirginlik oluyor. Onu nasıl giderebiliriz? Ya yanlış söylersem ne olur diye.*
- *Eşref: Hocam herkes öyle diyor ama gülecekler bir şey olduğunda.*
- *Yakup: Hocam beni böyle dinleseler, bir de ben tahtaya kalktığım zaman hepsi bana bakıyor. Konuşamıyorum.*
- *Semanur: Hocam siz dediniz ya insanlarla konuşmalıyız diye. Peki hocam ya konuştuğumuzda arkadaşımız bizi dinlemiyorsa?” (25.10.2017 tarihli DD)*

Bu sorular ön görüşmeler ve ders gözlemleri sırasında edinilen bilgilerle tutarlıdır. Çünkü pek çok öğrenci tarafından sınıfın dinleme becerisinin iyi olmadığı beyan edilmiştir. Hatta bu durum alay edilme ile de birleşince konuşma kaygısına neden olmaktadır. Öğrenciler derse katılmaktan ve fikirlerini beyan etmekten kaçınmaktadır. Araştırmacı da gözlemlerinde sınıfın dinlememe ve arkadaşlarıyla alay etme davranışı sergilediğini tespit etmiştir. Tüm bunların sonucunda öğretmenle bir görüşme düzenlenip bazı kurallar konusunda mutabakata varılmıştır. Öğretmen bu durum karşısında temel kuralları tekrar hatırlatmıştır:

“İlk derste belirlediğimiz kuralları hatırlıyorsunuz değil mi? Ayakta bir arkadaşımız varken kimse onun sözünü kesmeyecek, o ayakta iken kimse parmak kaldırmayacak. İlk derste konuştuk bunu. Doğal olarak bunu sağlamış oluyoruz (25.10.2017 tarihli DD).”

Fisher (2007, s. 622) İlkokullarda Felsefe Projesi kapsamında diyalojik öğretim yaklaşımını uygulanan sınıflarda ilkokul çocuklarının başarılı tartışmalar yapması için en çok üzerinde anlaşılan kuralların şunlar olduğunu belirtir:

- Bir seferde sadece bir kişi konuşur.
- Başkalarına saygı gösterir.
- Herkes diğerini dikkatlice dinler.
- Konuşmadan önce düşünür.
- Ne demek istediği açıklar.
- Başkalarının söyledikleri üzerine düşünür.
- Söylediklerinin sebeplerini belirtir.
- Bir görüşe katılmayabilir ve neden diye sorabilir.

Bu kuralların ilk üçü bu araştırma sırasında da uygulamaların yapıldığı sınıfta uyulması gereken kurallar olarak belirlenmiştir. Diğer kurallar ise sınıfa diyalojik öğretim yaklaşımının tanıtımında öğretimin ilkeleri kapsamında sunulmuş ve uygulamalar sürecinde dikkat edilecek unsurlar olarak ifade edilmiştir.

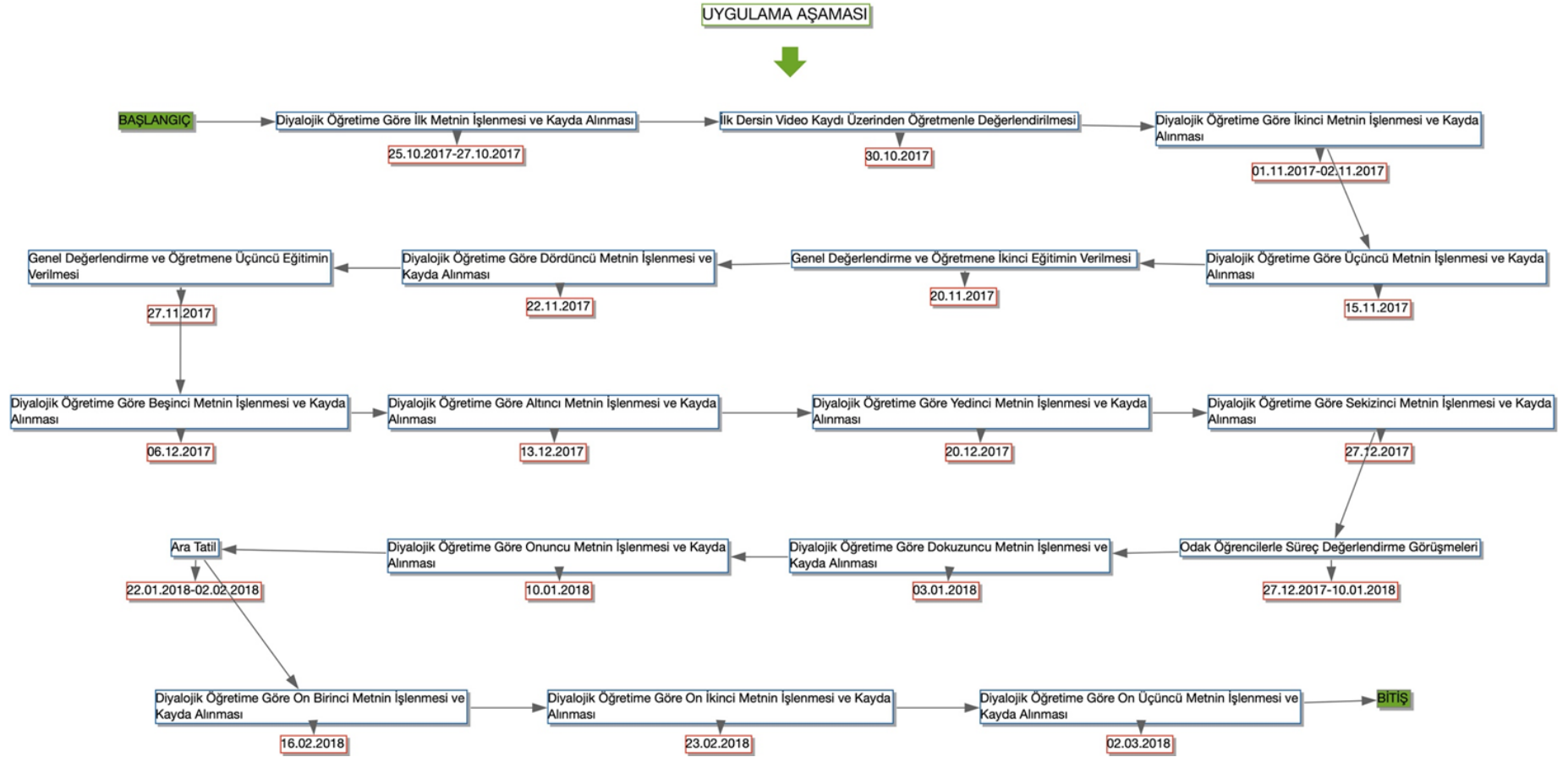
Tablo 19

Uygulama planı taslağı

UYGULAMA PLANI TASLAĞI
1. Uygulama (9-13 Ekim)
Pazartesi
Öğretmenle ilk görüşmenin yapılması
Diyalojik öğretimin öğrencilere yönelik tanıtımının planlanması
Salı
8. ve 5. sınıf okuma anlama derslerinin video kayda alınması
Çarşamba
7. sınıf okuma anlama etkinliklerinin video kayda alınması
Cuma
Öğrencilere diyalogik öğretimin tanıtımı ve sınıf kurallarının tespiti
2. Uygulama (16-20 Ekim)
Pazartesi
Öğretmene diyalogik öğretimin anlatılması
Çarşamba/Cuma
Diyalojik öğretime uygun ilk dersin işlenmesi ve kayda alınması
3. Uygulama (23-27 Ekim)
Pazartesi
Öğretmenle birlikte işlenen dersin video kaydının diyalogik öğretimin ilkelerine uygunluğu bakımından değerlendirilmesi.
Barret sınıflamasına göre soru oluşturma tanıtılması.
Çarşamba/Cuma
Diyalojik öğretime uygun ikinci dersin işlenmesi ve kayda alınması
4. Uygulama (30 Ekim-3 Kasım)
Pazartesi
Öğretmenle birlikte işlenen dersin video kaydının diyalogik öğretimin ilkelerine uygunluğu ve sorulan sorular bakımından değerlendirilmesi.
Gerekçelendirmede öğretmenin rehberliği üzerine konuşulması.
Çarşamba/Cuma
Diyalojik öğretime uygun ders işlenmesi ve kayda alınması
5. Uygulama (6-10 Kasım)
Pazartesi
Öğretmenle birlikte işlenen dersin video kaydının diyalogik öğretimin ilkelerine uygunluğu ve öğretmenin gerekçelendirmedeki rehberliği bakımından değerlendirilmesi.
Öğrencilerle sorumluluk paylaşımı üzerine konuşulması.
Çarşamba/Cuma
Diyalojik öğretime uygun ders işlenmesi ve kayda alınması
6. Uygulama (13-17 Kasım)
Pazartesi
Öğretmenle birlikte işlenen dersin video kaydının diyalogik öğretimin ilkelerine uygunluğu ve öğretmenin öğrencilerle sorumlulukları paylaşması bakımından değerlendirilmesi.
Çarşamba/Cuma
Diyalojik öğretime uygun ders işlenmesi ve kayda alınması
7-13. Uygulama (20 Kasım-5 Ocak)
Çarşamba/Cuma
Diyalojik öğretime uygun ders işlenmesi ve kayda alınması
Ara Tatil (22 Ocak-2 Şubat)

3.5.1.7. Uygulama Süreci

Uygulama öğretmeninin dönemin ikinci haftasında düğünü olması nedeniyle yukarıda tablosu verilen ilk uygulama planı yaklaşık üç hafta ertelenmiştir. İlk plan ve uygulama sürecinde tarihlerdeki farklılığın temel sebebi budur. Bunun dışında planın dışına çıkıldığı durumlar ve nedenlerine uygulama sürecinin anlatımında ayrıntılı olarak değinilmiştir. Uygulama sürecini kronolojik olarak ifade eden şekil ise aşağıdaki gibidir:



Şekil 7. Uygulama süreci

3.5.1.7.1. Birinci Uygulama

Tarih: 25-27 Ekim 2017

Metin: Ben Bir Küçük Kilimim

Sorular:

1. Duygularımızı nasıl ifade ediyoruz?
2. Duygularımızı ifade etmede en etkili yöntem nedir?
3. Metne önerebileceğiniz başlıklar nelerdir?

Öğretmene diyalojik öğretime dair ilk eğitimin verilmesinin ardından uygulamalara 25 Ekim 2017’de başlanmıştır. Bu tarihteki Türkçe dersinin ilk saati öğrencilere araştırmacı tarafından diyalojik öğretimin tanıtımının yapılmasına ayrılmıştır. İkinci ders saatinde ise ilk defa okuma anlama sürecinde diyalojik öğretim uygulamaya konmuştur.

İlk uygulamaya konu olan metin Ben Bir Küçük Kilimim’dir. Uygulama öğretmeni derse metne hazırlık sorularıyla başlamıştır: “*Evinde kilim olan var mı? Metnin görsellerinde neler var?*” vb. Ardından örnek okuma yapılmıştır. Son birkaç dakika ise metne dair bilinmeyen kelimelerle ayrılmıştır. Derse dair araştırmacı günlüğüne yansıyanlar şöyledir: “*İlk uygulama olduğu için daha çok anlamaya çalışan bir sınıf vardı. Öğrenciler temkinli ve görece sakindi. Okulda bir etkinlik olduğu ve bileti olan öğrenciler etkinliğe katıldığı için sınıf mevcudu tam değildi (23 kişi). Etkinlik nedeniyle sürekli duyurular yapılıyordu. İlk ders saati iki kere duyuru yapmak için bölündü. Bu durum öğrencilerin dikkatini de etkiledi. (25.10.2017 tarihli AYG).*”

Esas olarak metne dair anlama sorularına 27 Ekim 2017’deki Türkçe dersinde geçilmiştir. Bu derste sınıf çarşamba gününe göre biraz daha hareketlidir. Öğretmene henüz Barret sınıflandırmasına yönelik soru hazırlama eğitimi verilmediğinden öğretmen bu derste etkinlik kitabını takip etmiş ve kitaptan farklı olarak yukarıda verilen üç soruyu sınıfa yöneltmiştir. Dersi diyalojik öğretimin temel ilkeleri doğrultusunda yürütmeye gayret etmiştir. Katılım ilk ders olmasına rağmen iyidir. Öğretmen katılımın düzeyini artırmak için bir ödül kullanmanın yerinde olacağı görüşündedir. Günlüğünde bunu şu şekilde dillendirmiştir: “*... süreçte öğrencilerin katılımını arttırmak için her ders farklı bir motivasyon ya da pekiştirmeyle sürecin desteklenmesi düşüncesindeyim (27.10.2017 tarihli ÖYG).*”

İlk Dersin Video Kaydı Üzerinden Öğretmenle Değerlendirilmesi

İlk uygulamanın tamamlanması ardından araştırmacı, Dünder öğretmenle dersin diyalojik öğretime uygunluğunu değerlendirmek için 30.10.2017 tarihinde bir araya gelmiştir. İlk dersin video kaydı izlenerek diyalog temelli öğretimin beş temel ilkesi bazında bir değerlendirme yapılmıştır. Kayıtlar üzerinden değerlendirmeye gitmek öğretmenin sınıfa ve kendine dışarıdan bakmasını sağlamak adına önemlidir. Yapılan değerlendirme araştırmada nelerin yolunda gittiği ve nelerin daha çok üzerinde durulması gerektiğini ortaya koymuştur. Ancak bu konuya geçmeden önce uygulama öğretmenin altını çizdiği birkaç hususa değinmek yerinde olacaktır:

Değerlendirme görüşmesine başlamadan hemen önce öğretmenin vurguladığı ilk şey yöntemin soyut kaldığı ve uygulama konusunda materyal eksikliği hissettiği olmuştur. Bu durumu şöyle ifade etmiştir: “... bu bilgilendirmeler falan az çok bize uygulamanın nasıl olacağı hakkında bilgi veriyor ama bunlar teoride-havada kalıyor. Bizim ders sürecinin, etkinliklerde ne uygulayacağımızın bir elimizde olması gerekiyor (30.10.2017 tarihli USÜDÖG).” Öğretmen bu görüşünde kısmen haklıdır. Süreci somutlaştıracak olan sorulardır ve bu, bir sonraki eğitimin konusudur. Bu bilgi Dünder öğretmenle paylaşarak ilk dersin genel bir deneme niteliğinde olduğu ve eğitimlerin tamamlanmasıyla bu sorunun ortadan kalkacağı ifade edilmiştir.

Bu konuyla bağlantılı olarak öğretmenin üzerinde önemle durduğu bir diğer husus “zaman” olmuştur: “Bizim her metinde sorularımızın hazır olması gerekiyor. Yani o anda acaba ne soralım; acaba bu soru bunla mı ilişkili, şunla mı ilişkili diye zaman kaybetmememiz gerekiyor. Çünkü bu yöntemin en büyük dezavantajı zaman (30.10.2017 tarihli USÜDÖG).” Bu sorun da her hafta işlenecek metne göre soruların hazırlanacağı bilgisinin paylaşılmasıyla giderilmiştir.

Uygulama öğretmenin paylaştığı ve üzerinde ısrarla durduğu son husus ise “pekiştireç”tir. “...raporda da söyledim, şey önemli; motivasyon, pekiştireç önemli öğrenci açısından.” Bu görüş üzerine de her hafta derse en çok katılım sağlayan beş öğrenciye bir ödül verme kararı alınmıştır. Dünder öğretmen ödüllerin motivasyonu yükseltip katılımı artıracığını belirtmiştir.

Diyalojik öğretimin temel ilkelerine göre yapılan değerlendirmenin sonuçlarına gelinecek olursa bu durum şöyle ifade edilebilir:

Öğrencilerin gerekçelendirme konusunda sıkıntı yaşadığı konusunda fikir birliğine varılmıştır:

“Araştırmacı: Fikirlerini gerekçelendirme konusunda sıkıntı yaşıyorlar.

Öğretmen: Evet, çünkü böyle bir şeye hiç alışık değiller. Bu kadar iyi olduklarına bakmayın. Yandı kafaları bayağı yani... Çünkü alışmışlar moda mod. Bilgi ver-al, ver-al, ver-al... Nedir, nedir? Yani metinde açıklanmış, gerekçelendirilmiş ifadelerde bile bulmakta zorluk yaşıyorlar, bırakın kendi başlarına gerekçelendirmeyi. Çünkü bilgi hep hazır ver-al, ver-al üzerine olduğu için (30.10.2017 tarihli USÜDÖG).”

Bunun üzerine öğretmene gerekçelendirmede örnek olması önerisinde bulunulmuştur. Sesli düşünme yöntemi hakkında kısaca bilgi verilmiş ve üçüncü eğitimde bu konunun ayrıntılandırılması kararı alınmıştır.

Ortaklaşalık konusunda öğretmen *“Pasif olan öğrenciler vardı diyebilirim ama katılım genel olarak fena değildi (30.10.2017 tarihli USÜDÖG).”* şeklinde görüş bildirmiştir. Bu konuda öğrencilerin ilk uygulama olduğu için temkinli yaklaştığı ve daha çok durumu kavramaya çalıştığı konusunda fikir birliğine varılmıştır.

Karşılıklılık ilkesi bakımından genel olarak dinlemenin gerçekleştiği ve farklı bakış açıları ortaya konulduğu ifade edilmiştir. Dünder öğretmen öğrencilerin farklı bakış açıları ortaya koymalarına dair fikrini şöyle beyan etmiştir: *“O konuda benim öğrencilerden hiçbir şüphem yok. Bizden çok daha yaratıcı düşünüyorlar. Ben öyle düşünüyorum. Bizim bakış açımızdan çok, çok daha farklı; çok daha yaratıcı bakış açıları ile olaylara yaklaşıyorlar (30.10.2017 tarihli USÜDÖG).”*

Birikimlilik ilkesi bakımından ders incelendiğinde bu hedefe kısmen öğretmen desteği ile ulaşıldığı ifade edilmiştir. Çünkü konuşmalar konuyu bir noktadan ileriye taşımaktan çok kişisel görüşlerin tekrarı niteliğindedir. Diyaloglar değil monologlar fazladır. Öğretmenin bu konudaki görüşlerini şu cümleler ortaya koymaktadır: *“Orada (birikimlilikte) benim destek atmam gerekti yoksa o ilk ders için bizim beklediğimiz bir şey değildi. O yüzden orada onun basamağını ben oluşturmak durumunda kaldım. En son hani bir sentez oluşturmamız gerekiyor dediğimde veya öğrencilere ipuçları verdiğimde ‘Acaba bunların birbirine gerçekten üstünlüğü var mı?’ diyerek yönlendirmeye çalıştım (30.10.2017 tarihli USÜDÖG).”* Bu durum en fazla bu ilkeye odaklanmak gerekliliğini açığa çıkarmıştır. Sonrasında da süreç boyunca bu konu odağa alınmıştır.

Destekleyicilik ilkesi bakımından sorun yaşanmamıştır. Sınıf kuralları işlemiştir. Yani öğrencileri kaygılandırarak ve derse katılımlarını engelleyecek bir durum gerçekleşmemiştir.

Son ilke olan amaçlılık ile ilgili de öğretmen, görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “*Şunu söyleyeyim, nokta atışı hedefe yönelik değil. Çünkü tekrar söylüyorum, sürecin çok iyi planlanması gerekiyor. Zamanın çok iyi ayarlanması gerekiyor. ... Ders amacından uzak bir ders miydi? Kişisel fikrim, değildi. Ama bizim uygulamaya çalıştığımız şeyin ekseninde de değildi tam.*” Bu konuda da sıkıntının soruların planlanması ve sürece uyum ile aşılabacağı konusunda fikir birliğine varılmıştır.

3.5.1.7.2. İkinci Uygulama

Tarih: 1-2 Kasım 2017

Metin: Türküler Dolusu

Sorular:

1. Çeşitli türkülerden oluşan bir dinleti ardından: Dinlediğiniz türküler hangi yörelere aittir?
2. Şairin “canıma ciğerime dek işlemiş” dediği şey nedir? Şair bu sözle hangi duygularını dile getiriyor?
3. “Şairim/Zifiri karanlıkta gelse şiirin hası/Ayak seslerinden tanırım” ifadesiyle şair ne demek istemiştir?
4. “Türkülerde tüter/Dağ dağ, yayla yayla/ Köyümüz, köylümüz, memleketimiz” ne demektir? Bu türkülerin hangi özelliğini yansıtır?
5. Şair köy türkülerini her duyduğunda neden şairliğinden utanıyor?
6. Şair türküleri niçin ana sütüne benzetmiş?
7. Şiirden yola çıkarak şairle ilgili neler söyleyebiliriz?

Öğretmenle araştırmacının gerçekleştirdiği değerlendirme toplantısı ardından yapılan ilk derstir. İkinci uygulamaya konu olan metin Türküler Dolusu şiiridir. Dersin başında metne hazırlık için ‘Türkü kelimesinin anlamı ne olabilir?’ ve ‘Türküler nasıl oluşur?’ soruları sınıfta yöneltiştir. Ardından araştırmacının hazırladığı çeşitli yörelere ait dört türküden oluşan bir düzenleme sınıfa dinletilmiş ve sonrasında bu türkülerin hangi yörelere ait olduğu öğrencilere sorulmuştur. “*Öğrencilerin çoğu enstrümanlar ve türkülerin ağızlarından hangi*

yörelere ya da bölgelere ait olduğunu doğru cevapladılar (03.11.2017 tarihli ÖYG)." Katılımın iyi olduğu ve konuya hazırlık sorularının cevaplandığı bu dersin sonuna doğru öğretmen örnek okumaya geçmiştir. Ancak çalan zil nedeniyle öğretmenin okuması bölünmüş, buna karşın öğretmen sınıftan teneffüslerinin birkaç dakikasını ayırarak örnek okumayı dinlemelerini istemiştir. Öğrenciler dinlemeye çalışmasına rağmen dikkatleri çok dağılmıştır. Dışarıdan gelen gürültü de bunda etkili olmuştur. Araştırmacı günlüğünde bu durum şöyle ifade edilmiştir: *"Hoca şiiri okumaya başladı. Çocuklar yerlerine oturdu. Koridordan dışarı çıkan öğrencilerin sesleri geliyordu. Sonraki ders seçmeli ders saati olduğu için kapıyı açıp kapattılar. Çünkü seçmeli ders için her öğrenci seçtiği dersin olduğu sınıfa gidiyordu. Tekrar bir zil çaldı. Sınıfta dikkat dağıldı. Kimi öğrenciler arasında konuşuyordu. Kimileri de çantasını toplamaya yoğunlaşmıştı (01.11.2017 tarihli AYĞ)."*

2 Kasım tarihinde aynı saatteki derste öğretmen kılavuz kitaptaki sorulara ek olarak araştırmacı tarafından hazırlanan soruları da öğrencilere sormuştur. Tartışma "Şiirden yola çıkarak şairle ilgili neler söyleyebiliriz?" sorusu üzerinden yürütülmüştür. Yapılan ilk değerlendirme toplantısı ardından araştırmacı tarafından Barrett sınıflandırmasına göre sorular hazırlanmış ve öğretmene iletilmiştir. Ancak özellikle metinle doğrudan ilgili olan sorulara gelen cevaplar çok tatmin edici değildir. Öğrenciler metni hatırlamamıştır. Buna karşın katılım iyidir. Öğretmen de *"dersin önceki derse kıyasla daha az verimli olduğu (03.11.2017 tarihli ÖYG)"* düşüncesindedir. Ancak durumu dersin haftanın son günü ve son saatte olmasına bağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin yazılı haftasında olduğunu da belirtmiştir. Motivasyon düşüklüğünün ve o hafta yaşanmaya başlayan disiplin sorunlarının kaldırılması adına bir sonraki uygulamaya ödüllerin dâhil edilmesi konusunda fikir birliğine varılmıştır.

Ayrıca ders öncesinde öğretmene verilmesi planlanan Barrett sınıflandırması ve diyalojik öğretimde sorular eğitimi uygulama öğretmenin yaşadığı zaman sıkıntısı nedeniyle 20 Kasım 2017'ye ertelenmiştir.

3.5.1.7.3. Üçüncü Uygulama

Tarih: 15 Kasım 2017

Metin: Eşsiz Hazine

Sorular:

1. Metinde ne anlatılmaktadır?

2. Metnin ana fikri nedir?
3. Metnin yardımcı fikirleri nelerdir?
4. Sizin de metnekinde benzer bir yaşantınız var mı? Paylaşınız.
5. Sizce günümüzde masal anlatma ve tekerleme söyleme geleneği devam ettirilmeli midir? Niçin?

    nc  uygulamaya konu olan “Eşsiz Hazine” adlı metin bir dinleme metnidir.   ğretmen metin işleme sürecinden önce hazırlık çalışması bağlamında öğrencilere bildikleri tekerlemeleri okutmuş ve birtakım bilmeceeler sormuştur. *“Tekerleme ve bilmeceeler eğlenceli olduklarından öğrencilerin hemen dikkatini çekti (15.11.2017 tarihli ÖYG).”* Dolayısıyla katılım fazladır. Hazırlık aşamasının ardından  ğretmen metni okumuş ve metne dair soruları sınıfa yöneltmiştir. Tartışma “Sizce günümüzde masal anlatma ve tekerleme söyleme geleneği devam ettirilmeli midir? Niçin?” sorusu üzerinden y r t lm ştur. Dersin ardından ilk defa sürece dâhil olan ödüller en çok katılan beş öğrenciye verilmiştir. Bunu yaparken  ğretmen sınıfın görüşünü de almıştır. Ders sonrası öğretmenin yazdığı yansıtıcı günlükte de katılımın “ortanın üzerinde” olduğuna ve bunda ödüllerin etkili olduğuna dair ifadeler mevcuttur. Tüm bunlar s rec  boyunca her derste pekiştireç olarak ödülün de kullanılması kararında etkili olmuştur.

Öğretmen  ğrenci ve  ğrenci  ğrenci arası çift yönlü iletişimin önündeki en büyük engel olarak ortaya çıkan öğrencilerin sadece öğretmene hitap etme şeklindeki alışkanlığı  ğretmen sürekli uyarılarla kırmaya çalışılmıştır. Birikimliliği sağlamak için büyük soru dâhilinde tahtayı cevapları not alarak kullanma kararı alınmıştır.

Aslında beklenen, ancak endişe yaratan tek sorun ise öğrencilerin davranış bozukluğu göstermesidir. Bu durum öğretmenin yansıtıcı günlüğünde şöyle ifade bulmuştur: *“Yöntemin uygulama süreci genel olarak olumlu ilerlemekle birlikte artan olumsuzluklar da göz ardı edilmemeli. Bu hafta ziyadesiyle dikkatimi çekmeye başlayan durum uygulama dersindeki  zg r tartışma ortamı diğer derslerde rahatlık oluşturarak öğrencilerde davranış bozukluklarına yol açmaya başladı (15.11.2017 tarihli ÖYG).”*

Genel Değerlendirme ve  ğretmene İkinci Eğitimin Verilmesi

Okuma anlama faaliyetlerinde diyalojik öğretimin işe koşulduğu    metnin tamamlanması ardından 20.11.2017 tarihinde uygulama öğretmeniyle bir araya gelinmiştir. Bu görüşmenin

iki gündemi vardır. İlk olarak genel bir değerlendirme yapılmıştır. İkinci aşamada ise öğretmene Barrett sınıflaması ve diyalojik öğretimde soruların yerine dair eğitim verilmiştir.

Genel değerlendirmede öğretmen öncelikle sınıfta yaşanan davranış bozuklukları ve zaman sıkıntısına değinmiştir. Ardından diyalojik öğretimin beş temel ilkesi doğrultusunda uygulamalara dair bir değerlendirme yapmıştır. Davranış bozukluklarıyla ilgili çözüm üretmek adına uygulama öğretmeni sınıf öğretmeniyle görüşecek ve ortak bir yaklaşım sergileyeceklerdir. Sınıfın mevcut oturma düzeni değişecek ve sınıf kuralları hatırlatılacaktır. Özellikle sürekli davranış bozukluğu gösteren öğrencilerle birebir görüşülecektir. Zaman konusunda ise aslında süreç ilerledikçe uygulamanın mevcut metin işleme süresine denk olacağı konusunda fikir birliğine varılmıştır. Ayrıca araştırmacının hazırladığı okuma anlama sorularının sayısında kısıtlamaya gidilmiştir. Temel seviyede anlamayı ölçen sorular (yüzeysel anlama, yeniden düzenleme) genellikle etkinlik kitabında yer aldığından daha çok üst düzey anlamayı ölçen soruların (çıkarımsal anlama, değerlendirme, değer biçme) hazırlanması planlanmıştır. Bu sorular arasından da bir tanesi “büyük soru” olacak ve tartışma onun etrafında şekillenecektir. Öğretmenin uygulamanın geldiği noktaya dair genel değerlendirmesi ise şöyledir: *“Yönteme gelecek olursak bence iyi gidiyor şu anda. İyi gidiyor, yani sene başındaki girdiğimiz dersle -ben hep onunla kıyaslıyorum- ciddi farklar var mı, vardır. Çünkü daha farklı düşünebiliyorlar. Biraz daha kafa yoruyorlar, gerekçe gösteriyorlar. Ama tabii ki raporda da belirttiğim üzere bir sentez oluşturma, birikimlilik, şey yok hani en son diyoruz ya biz bundan ne anlıyoruz, o sentezi oluşturma aşaması henüz gerçekleşmiş değil. Gerçekleşir mi bilemiyorum ama benim gözlemlediklerime göre durum bu. Motivasyonun etkisi olmuştur ki iç motivasyonun da bir etkisi oldu. Yani sadece o pekiştireç değil. Hani çocuk kendine, evet bu hafta en çok ben katılmışım, şeklinde kendi içinde de değerlendirmesi etkili oldu. Sadece o somut nesne değil. Bunun dışında böyle yani hocam durum (20.11.2017 tarihli USÜDÖG).”*

Genel değerlendirmenin tamamlanması ardından eğitime geçilmiştir. Süreç boyunca soru hazırlamada kullanılacak olan Barrett sınıflaması tanıtılmıştır. Sınıflamanın aşamaları açıklanarak örneklendirilmiştir. Son olarak da soruların diyalojik öğretimdeki yeri ve öneminden bahsedilerek eğitim tamamlanmıştır.

3.5.1.7.4. Dördüncü Uygulama

Tarih: 22 Kasım 2017

Metin: Atatürk'ü Anlamak

Sorular:

1. Atatürk millî kültürün korunması ve geliştirilmesi için hangi çalışmaları yapmıştır?
2. “Yaşayan dil” ve “zengin dil” kavramlarıyla anlatılmak istenen nedir?
3. Türkçenin yaşayan ve zengin bir dil olduğunu söyleyebilir miyiz? Metinden ve önceki öğrenmelerinizden hareketle bunu açıklayınız.
4. “Millî ahlak” ve “millî birlik” kavramları arasındaki ilişki metinde nasıl tanımlanmıştır? Buna katılıyor musunuz? Tartışınız.

Dördüncü uygulamaya konu olan metin Atatürk'ü Anlamak'tır. Öğretmen örnek okuma yaparak derse başlamıştır. Ardından okuma anlama sorularına geçilmiştir. *“Millî ahlak ve millî birlik kavramları arasındaki ilişki metinde nasıl tanımlanmıştır? Buna katılıyor musunuz?” sorusu uygulamanın tartışma konusuydu. Katılım iyi düzeydeydi. Motivasyon yüksekti. İkinci dersin başında Yakup tarafından “Hocam bugün tartışma konumuz var mı? (22.11.2017 tarihli DD)” sorusu öğretmene yöneltilmiştir. Ancak metnin soyutluğu dersten alınan verimi etkilemiştir. Araştırmacı günlüğünde bu durum şu cümlelerle ifade bulmuştur: “Tartışma sorusuna verilen cevaplar genel ve yüzeysel kaldı. Çocuklar millî ahlak ve millî birlik arasındaki ilişkiyi ortaya koymada zorlandı. Verdikleri yanıtlar metindeki ilgili kısmı tam olarak anlamadıklarını gösteriyordu. Bunda kavramların öğrencilere soyut gelmesinin etkili olduğu görüşündeyim (22.11.2017 tarihli AYG).” Uygulama öğretmeni ise bu durumu şöyle ifade etmiştir: “Bugünkü metnimiz Atatürk'ü Anlamak adlı okuma metniydi. Metin, ‘Millî Ahlak’ ve ‘Millî Birlik’ konularını işleyen bilgilendirici bir metindi. Metin, uzun bir metin olduğundan ve zamandan tasarruf adına sesli okuma bölümünü sadece örnek okuma yaparak tamamladım.... Yöntemin uygulama süreci araştırmacıyla yapılan iş birliği ve eşgüdüm dolayısıyla olumlu bir şekilde ilerlemekle birlikte zaman zaman araştırmacı veya tarafımdan kaynaklanmayan nedenlerden ötürü (öğrencilerin o günkü ruh hâli, genel davranışları, metnin araştırmanın uygulama sürecine veya öğrencilerin bilişsel seviyelerine uygunluğu) aksamalar da yaşanabilmektedir. Araştırmacıyla yürüttüğümüz görüşmelerle bu aksamaların en aza indirgenmesi yönünde çalışmaktayız (22.11.2017 tarihli ÖYG).”*

Ayrıca uygulama öğretmeninin bir önceki görüşmede rapor ettiği davranış bozukluklarını ortadan kaldırmak için faaliyete geçilmiştir. Sınıfın oturma düzeninde değişikliğe gidilmiştir. Sınıf kurallarına uymayan öğrencilerin uyarılara rağmen bunda ısrarcı olması hâlinde disiplin kuruluna sevk edilmesi kararı alınmıştır. Derste Hikmet olumsuz davranışlarında ısrar edince yaşanan sahne şöyledir:

“Öğretmen: Dur, dur, dur. Söz almadan konuşmuyoruz. Bir A4 kâğıdı olan var mı?”

(Öğretmen bir tutanak hazırlamak için bu soruyu sordu. Sümeyye bir A4 kâğıdı getirdi. Bu arada Hikmet ayağa kalktı ve maç anlatan bir sunucu gibi konuştu. “Evet kim çıkardı? Hayriye mi, Sümeyye mi? Sümeyye getirdi.”)

Öğretmen: Şu soru bitsin ben gerekeni yapacağım (22.11.2017 tarihli DD).”

Genel Değerlendirme ve Öğretmene Üçüncü Eğitimin Verilmesi

27.11.2017 tarihinde öğretmenle bir araya gelinerek son haftanın değerlendirmesi yapılmıştır. Ardından gerekçelendirmede örnek olunması ve sorumlulukların öğrenciyle paylaşılması konusunda uygulama öğretmenine bilgi verilerek öğretmen eğitiminin son halkası tamamlanmıştır.

Yapılan değerlendirmede son uygulama sırasında öğrencilerin motivasyonu ve katılım seviyesi yüksek olmasına karşın metin ve kavramların soyut kalması sonucu istenilen verime ulaşılamadığına dair fikir birliğine varılmıştır. Ayrıca öğretmen öğrencilerin problemli davranışları aşma yolunda tutanağın kullanılmasının faydasına ve pekiştireçlerin derse katılımı artırmasına değinmiştir. Son olarak da derse hemen hiç katılmayan öğrenciler hakkında fikir alışverişinde bulunulmuştur.

Öğretmenin gerekçelendirmede örnek olması konusunda yüksek sesle düşünmeden yararlanılmıştır. Yüksek sesle düşünme bir sorgulama yöntemi, bir öğretim şekli ve sosyal etkileşimi teşvik etmek için bir araçtır. Bir öğretim şekli olarak, yüksek sesle düşünmek ilk önce okuma sırasında işlemlerini modelleyen, metinleri anlamak için kullandıkları stratejileri görünür hâle getiren öğretmenler tarafından kullanılmıştır. Daha sonra, öğrencilerin yüksek sesle düşünmelerini sağlamak için öğretim yaklaşımları geliştirilmiştir. Bu tür çabalar yüksek sesle düşünmenin metin anlama üzerindeki kolaylaştırıcı etkileri ortaya koymuştur (Kucan ve Beck, 1997).

Baumann, Jones ve Seifert-Kessell (1993, s. 191-192) yüksek sesle düşünmenin öğrencilerin anlama, tahmin etme ve doğrulama ve kendi kendine sorgulama gibi çeşitli anlama izleme

teknikleri kazanmalarına yardımcı olmak için etkili bir araç olabileceğinden bahsederler. Ayrıca öğrencilerin çıkarım yapma, karakterleri anlama ve ana fikirleri oluşturma gibi çeşitli anlama stratejileri edinmelerine yardımcı olmak için de yüksek sesle düşünmeye başvurulabileceğine değinirler. Davey (1983, s. 46) de yüksek sesle düşünme yoluyla bilişsel süreçlerin öğretmen modellemesi ve öğrenci pratiğinin öğrencilere etkili okuma ve problem çözme deneyimi yaşatmada fayda sağladığını ifade eder.

Eğitim sürecinde ilk olarak gerekçelendirmede öğretmenin örnek olmasına değinilmesi ardından aynı cevabın tekrarını ve konunun dağılmasını önlemek adına tahtaya not tutma ve özetleme fırsatlarının kaçırılmaması gerektiği vurgulanmıştır. Sorumlulukların öğrenci ile paylaşılması için söz sırası değişimi ve sınıfın sorularla yönlendirilmesi görevinin yavaş yavaş öğrenciye devredilmesi hususunda karara varılmıştır. Son olarak öğrencilerin yazılı haftası olması nedeniyle dikkat dağınıklığı ve düşük motivasyon sorunu yaşayabilecekleri yönünde öğretmenin görüş bildirmesi sonucu uygulamaya bir hafta ara verme kararı alınmıştır.

3.5.1.7.5. Beşinci Uygulama

Tarih: 6 Aralık 2017

Metin: Atatürk ve Türk Tiyatrosu

Sorular:

Atatürk ve Türk Tiyatrosu

1. Metnin konusu nedir?
2. Muhsin Ertuğrul kimdir? Türk tiyatrosu açısından önemi nedir?
3. Muhsin Ertuğrul nasıl bir kişiliğe sahiptir?
4. Akın adlı piyesin özelliği nedir? Sizce bu piyesin seçilme nedeni nedir?
5. Tiyatro mu, sinema mı?
6. Metnin ana fikri nedir?
7. Metne farklı başlık önerileriniz nelerdir?

Öğrencilerin sınav haftası olması nedeniyle uygulamaya bir hafta ara verilmiştir. Sonrasında “Atatürk ve Türk Tiyatrosu” adlı okuma metniyle uygulamaya devam edilmiştir. Metin, tema gereği Atatürk’ün Türk tiyatrosu hakkındaki düşüncelerini ve çalışmalarını anlatan anı

türünde, öyküleyici bir metindir. Öğretmen metni okuma sürecinde ara ara okumayı durdurarak sonrasında olabilecekleri tahmin ettirme etkinliği yapmıştır. Bu çalışma okumaya olan ilgiyi arttırmıştır. Metni okuduktan sonra okuma anlama sorularına geçilmiştir. Ara verilen bir hafta süresinde öğretmen metin işlenmeyeceğini ifade ettiği ve araştırmacı da bu doğrultuda soru hazırladığından ufak bir karmaşa yaşanmıştır. Çünkü öğretmen metni işlemiş ve araştırmacıyı haberdar etmeyi unutmuştur. Buna karşın uygulama öğretmeni soru hazırlama eğitimi aldığı ve daha önceki sorularla süreci deneyimlediği için problemi ustalıkla aşmıştır. Hemen metne dair sorular oluşturarak sınıfa yöneltmiştir. Bu durum araştırmacı günlüğünde şöyle ifade bulmuştur: *“Derse Atatürk ve Türk Tiyatrosu metniyle başladığında şaşırdım. Ancak bu, öğretmenin bir hafta öncesinde eğitimini düzenlediğimiz Barrett sınıflandırmasına uygun soru hazırlamayı deneyimlemesi için bir fırsat sundu. Ayrıca öğretmen öğretim yönteminin soru hazırlamaya dönük ilkeleri konusunda bilgi sahibiydi ve önceki dört uygulama boyunca metin altı sorular aracılığıyla deneyim kazanmıştı. Dolayısıyla süreci etkili bir şekilde yönetti (06.12.2017 tarihli AYG).”*

3.5.1.7.6. Altıncı Uygulama

Tarih: 13 Aralık 2017

Metin: Kitap Sevgisi

Sorular:

1. “Kitap Sevgisi” başlığı metne uygun mudur? Sizin önerebileceğiniz başlıklar nelerdir?
2. Toplumda kitap okuma merak ve zevki uyandırmak için sizce neler yapılabilir?
3. “Gündelik ticarete edebi ziyafet çeşnisi verilmesi” ne anlama gelmektedir?
4. Kitap okumak bir ihtiyaç mıdır? Niçin?

Altıncı uygulamada kullanılan metnin adı Kitap Sevgisi’dir. Metin, içerik olarak farklı ortamlarda kitap okumayı ele almaktadır. Öncelikle öğretmen örnek bir okuma yapmıştır. Metin okunurken öğretmen zaman zaman öğrencilerin ilgilerini çekmek adına sorular sorup örnekler vermiştir. Metni okunduktan sonra anlamlandırmaya yönelik metin altı soruları sormuştur. “Kitap okumak bir ihtiyaç mıdır? Niçin?” sorusu bu uygulamanın tartışma konusudur.

Öğretmen eğitimlerinin tamamlanması, genel değerlendirmelerin yapılıp gerekli önlemlerin alınması ve öğrencilerin sürece bir miktar yatkınlık kazanması ardından ilk uygulama olduğu

göz önünde bulundurulduğunda altıncı uygulama önemlidir. Bu bağlamda diyalogik öğretimin ilkeleri bakımından gelinecek noktayı tespit etmek yerinde olacaktır. Hemen herkesin derse katılıma istekli olması ve sorularda söz alması ortaklaşalık bakımından sorun yaşanmadığını göstermektedir. Davranış bozukluklarının oldukça azalması, dinlemenin artması karşılıklılığın olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca öğrenciler farklı bakış açıları ortaya koymak için çaba göstermektedir. Davranış bozukluklarının azalması destekleyici atmosfere de katkı sağlamıştır. Öğretmen, temanın gereklilikleri adına tartışmayı odakta tutarak amaçlılık ilkesine hizmet etmiştir. Yalnızca birikimlilik için hâlâ bir miktar öğretmen desteği gerekmektedir. Uygulamanın henüz ortalarında olduğu düşünülürse bu iyi bir ilerleme kat edildiğini gösterir.

3.5.1.7.7. Yedinci Uygulama

Tarih: 20 Aralık 2017

Metin: Kitaplar Arasında

Sorular:

1. Metinde anlatılanları kendi cümlelerinizle özetleyiniz.
2. Metnin ana fikri nedir? Bu ana fikir hangi yardımcı fikirlerle desteklenmiştir?
3. Metindeki kitaplardan biri siz olsanız yapılan toplantıda ne önerirdiniz? Niçin?
4. Her kitap eğlendirmek zorunda mıdır?

Yedinci uygulamaya konu olan metin Kitaplar Arasında'dır. Metinde kitapların bakış açısından insanların onlara ne gibi zararlar verildiği anlatılmaktadır. Metin aynı zamanda farklı türlerin işlevlerini aktarmaktadır. Öğrencilerin tartışma konusu ise kitapların eğlendirici olmalarının bir zorunluluk olup olmadığıdır. Derse Kitaplar Arasında metnindeki diyalogların paylaşımı ile başlanmış ve metni okumak için pek çok öğrenci söz almak istemiştir. Sesli okumanın okuma tiyatrosu şeklinde olması motivasyon ve katılımın artmasında etkili olmuştur. “Öğrenciler metinde en çok şiir ve sözlüğün sözü olduğunu tespit ettiler (20.12.2017 tarihli AYG).” Metnin okunmasının ardından sorulara geçilmiştir. Öğretmen bu hafta itibarıyla “öğrencilerin karşılıklılık boyutunda birbirlerinin fikirlerine saygı göstererek nitelikli bir tartışma iklimi oluşturmaya başladıklarını (20.12.2017 tarihli ÖYG)” ifade etmiştir. Birikimlilik ve sentez oluşturma konusunda ise hâlâ bir miktar destek gerekmektedir.

3.5.1.7.8. Sekizinci Uygulama

Tarih: 27 Aralık 2017

Metin: Okumak

Sorular:

1. Yazarın dostu diyor ki: “Artık yeryüzünde benim için bir tek eğlence kaldı: Okumak. Ne danstan ne toplantılardan, hiçbir şeyden tatlı bir duygu alamıyorum.” Böyle hissettiğiniz anlar oldu mu? Paylaşınız.
2. “Güneşin bile sonsuz karanlıklara ışıklarını verebilmek için bir ateş kazanı gibi kaynaması” ifadesi ile anlatılmak istenen nedir?
3. “Yalnızlıkta dost ve arkadaş yokluğunun yerini ancak kitap tutabilir.” sözüne katılıyor musunuz? Açıklayınız.

Uygulamada sekizinci haftaya konu olan metin Okumak’tır. Metin işleme sürecinde ele alınan bu metin kitapların bize yakınlığı ile ilgilidir. Tartışma sorusu bununla ilgili olarak kitapların yalnızlığımızda en yakın arkadaşımızın olup olmadığı olarak belirlenmiştir.

Öğretmen derse başlarken metne hazırlık amaçlı sınıfa “Tatile giderken yanınıza neler alırsınız?” sorusunu yöneltmiştir. Soruya gönüllü öğrencilerden cevap aldıktan sonra metni birkaç öğrenci arasında bölüştürmüştür. Okumak için çok fazla gönüllü parmak kaldırınca öğretmen seçimi sınıf listesinden kura çekerek yapmış ve metnin okunması tamamlanınca metne yönelik sorulara geçilmiştir. Bu hafta tartışma sorusuna sıra geldiğinde söz sırasının değişimi için ilk kez top kullanılmaya başlanmıştır. “Yalnızlıkta dost ve arkadaş yokluğunun yerini ancak kitap tutabilir, sözüne katılıyor musunuz?” sorunun sorulması ardından söz alacak ilk öğrenciyi öğretmen belirleyerek ona topu atmış, sonrasında söz sırasının değişimi sorumluluğu topu elinde olan öğrenciye bırakılmıştır. Topu alan öğrenci söz sırası değişimini sağlamanın yanında söz verdiği arkadaşına neden, nasıl vb. gibi sorular da yöneltebilmiştir. Bunda amaç hem sorumluluk paylaşımını sağlamak hem de verilen cevapların aynen tekrarını ortadan kaldırarak birikimliliğe bir adım daha yaklaşımdır.

Topun kullanıldığı bu derse dair uygulama öğretmenin gözlemleri şöyledir: “*Bugünkü derslerde daha önceki derslerden farklı olarak öğrenciler birbirlerine söz verdiler. Bu, yöntem uygulama sürecinde öğrencinin daha etkin olmasını sağladı (27.12.2017 tarihli ÖYG).*”

Odak Öğrencilerle Süreç Değerlendirme Görüşmeleri

Uygulamalar devam ederken öğrencilerin sürece dair değerlendirmelerini almak için onlarla tekrar bir görüşme daha yapılmıştır. Bu görüşmede amaç süreci takip etmek, varsa öğrencilerin gözünden yaşanan aksaklıklara çözüm üretmek ve onların öneri ve isteklerini değerlendirmektir. Bunun için her katılım derecesinden öğrenciler belirlenmiş ve bu öğrencilerle görüşmeler 27.12.2017 ile 10.01.2018 tarihleri arasında yapılmıştır.

3.5.1.7.9. Dokuzuncu Uygulama

Tarih: 3 Ocak 2018

Metin: Kütüphane

Sorular:

(Dinleme etkinliği öncesi)

1. Kütüphanenin size çağrıştırdığı şeyi bir kelime ile ifade ediniz.

Dünyanın en güzel 20 kütüphanesi görsellerini inceleyelim. Ardından öğrencilere fikirlerinin değişip değişmediğini soralım.

2. Dinlediğiniz metne göre kütüphanelerin ne gibi işlevleri vardır?

3. “Bir kütüphane bin hapisane kapatır.” sözüyle anlatılmak istenen nedir? Bu sözle ilgili görüşlerinizi gerekçelendirerek anlatınız.

“Haftanın konusu Kütüphane isimli dinleme metniydi. Bunun için dinleme öncesi öğrencilerden kütüphanenin onlara çağrıştırdığı şeyi bir kelime ile ifade etmeleri istendi. Ardından öğrencilerin dikkatini çekeceği düşünülen dünyanın en güzel kütüphaneleriyle ilgili görseller sınıfla paylaşıldı. Görselleri öğrenciler beğeni ve şaşkınlıkla inceledi. Gösterim sırasında öğrenciler sürekli kendi aralarında kütüphanelere dair yorumlarda bulundu. Metnin birkaç kez dinlenmesinin sonrasında metne yönelik sorular ve tartışma konusu ile ders devam etti (03.01.2018 tarihli AYG).” Uygulamanın tartışma konusunu “Bir kütüphane bin hapisane kapatır., sözüyle anlatılmak istenen nedir?” sorusu oluşturmuştur.

Sürece bir top dâhil ederek söz alma sırası ve soru sorma sorumluluğunun öğrenciye verilmesinin ikinci haftasıdır. *“Bu anlamda bu hafta sorumluluk paylaşımı başarıyla devam etti. Top dolaşırken herkese eşit davranılmadığı düşünüldüğünde itirazlar geldi. Ardından dengeye ulaşıldı (03.01.2018 tarihli AYG).”*

Derse dair Dündar öğretmenin yorumu ise şöyledir: “Öğrenciler yöntemin adımlarını ve boyutlarını yeterli düzeyde kavramışlardır. Tartışma esnasında ve sonucunda yapmaları gerekeni bilmektedirler. Bu bağlamda diğer boyutlar (diyalogik öğretimin ilkeleri) metin işleme sürecinde gerçekleşmiştir (03.01.2018 tarihli ÖYG).”

3.5.1.7.10. Onuncu Uygulama

Tarih: 10 Ocak 2018

Metin: Dört Ahbaplar

Sorular:

1. Metnin ana fikri nedir?
2. Metne siz nasıl bir başlık önerirsiniz?
3. “El birliği etmekle insan çok beladan kurtulur.” sözüne katılıyor musunuz?
4. Kaplumbağanın yaptığı şey doğru mudur? Siz onun yerinde olsanız ne yapardınız?

Onuncu uygulama metni Dört Ahbaplar’dır. Dersin başlamasıyla metin birkaç kez okunmuş ve ardından sorulara geçilmiştir. Tartışma sorusu “Kaplumbağanın yaptığı şey doğru mudur? Siz onun yerinde olsanız ne yapardınız?” olarak belirlenmiştir. Bu ilk dönemin son uygulamasıdır. Dündar öğretmenle ders öncesi yapılan görüşmede dönem sonu olması nedeniyle devamsızlık yapan öğrenciler olabileceğine ve motivasyonun düşük olabileceğine dönük görüş paylaşımı yapılmış ve uygulama yapma konusunda kesin bir karara varılamamıştır. Son olarak uygulama yapma kararı alınmıştır. Sonuç itibarıyla derse devamsızlık yapan yedi öğrenci vardır. Yirmi dört öğrenci ile uygulama yapılmıştır. Ancak beklenenin aksine motivasyon ve katılım düzeyi son derece iyidir. Uygulama esnasında öğrenciler diyalog temelli öğretim yönteminin ilkeleri ve sınıf kurallarını dikkate almış ve aksaklık yaşanmamıştır.

3.5.1.7.11. On Birinci Uygulama

Tarih: 16 Şubat 2018

Metin: Uçun Kuşlar

Sorular:

1. Şair nasıl bir yerde doğmuştur? Metinden hareketle tasvir ediniz.

2. Metnin başlığını değerlendiriniz ve bir başlık öneriniz.
3. Şair bulunduğu yeri niçin vefasız olarak tanımlamış olabilir?
4. Köy ve kent yaşamını olumlu ve olumsuz özellikleri bakımından karşılaştırınız. Sizce köy mü yoksa kent mi yaşamak için daha uygundur?

İki hafta ara tatilden sonra ilk derstir. Dünder öğretmenın önerisiyle ikinci dönemin ilk haftası çocuklar uyum sağlasın diye hemen uygulamaya geçmeme kararı alınmıştır. Dolayısıyla üç hafta ara verilmiştir. Bu aradan sonra on birinci uygulamaya konu olan metin Uçun Kuşlar’dır. Ders metninin öğretmen tarafından okunmasıyla başlamış, ardından metni bir kez de bir öğrenci okumuş ve sorulara geçilmiştir. Tartışma için “Köy ve kent yaşamını olumlu ve olumsuz özellikleri bakımından karşılaştırınız. Sizce köy mü yoksa kent mi yaşamak için daha uygundur?” sorusu belirlenmiştir.

Derse dair genel değerlendirme ve ara vermenin etkileri araştırmacı günlüğünde şöyle ifade bulmuştur: “...verilen aranın etkileri uygulama sürecine çeşitli şekillerde yansıdı. Öncelikle öğrencilerin dikkatlerini toplamaları zaman aldı. Dinleme metnine konsantre olamadılar. Metnin konusuyla ilgi soruya verdikleri cevapta bu açıkça görülyordu. Ayrıca konuşmanın öğretmene değil sınıf arkadaşlarına yönelik olması, sadece söz alanın konuşması ve her türlü görüşe saygı duyulması gerektiği konusunda kurallar zaman zaman hatırlatılmak durumunda kalındı. Burada sürecin başa dönmesi gibi bir durum da söz konusu değildi. Tabi bunda dersin cuma günü ve son iki saatte olması da etkili oldu diye düşünüyorum. Uygulama öğretmeni ile olan görüşmemizde de bu sonuca ulaştık (16.02.2017 tarihli AYG).”

3.5.1.7.12. On İkinci Uygulama

Tarih: 23 Şubat 2018

Metin: Bundan Başka Dünya Yok

Sorular:

1. “Bundan Başka Dünya Yok” diyerek yazar ne anlatmak istemiştir?
2. Yazar nasıl bir dünya resmetmiştir?
3. Okuduğunuz metin size nasıl hissettirdi? Gerekçelendirerek açıklayınız.

4. Dünyayı bu hâle getiren şeyler neler olabilir? Ne gibi önlemlerle bunun üstesinden gelinebilir?

On ikinci uygulama “Bundan Başka Dünya Yok” adlı okuma metni üzerinden yürütülmüştür. Metnin konusu doğa ve evrenin yok olma tehlikesidir. Duruma dikkat çekerek ilgiyi artırmak adına okuma öncesi bu konuda bir kısa film izletilmiştir. Öğretmen film sonrası metni öğrenciler arasında paylaştırmıştır. Öğrencilerin sesli okumaları ardından metne dair sorulara geçilmiştir. Uygulamanın tartışma konusunu “Dünyayı bu hâle getiren şeyler neler olabilir? Ne gibi önlemlerle bunun üstesinden gelinebilir?” sorusu oluşturmuştur.

Bu uygulamada ara verilmesi nedeniyle on birinci uygulamada yaşanan aksaklıklarda oldukça azalma olmuştur. Öğretmen yazdığı günlükte bu durumu şöyle değerlendirmiştir: *“Uygulamamızın son iki haftasına girerken boyutlar açısından genel bir değerlendirme yapacak olursak ikinci dönemin ikinci haftasına girmemiz gerekçesiyle öğrenciler ders ve tartışma süreçlerine yeniden uyum sağlama eğilimi gösterdiler. Zaman zaman yöntemin ve sürecin temel ilkelerini öğrencilere hatırlatmak suretiyle ilk hafta yaşadığımız olumsuz havanın azaldığını söylemek mümkündür. Öğrenciler de yöntemin boyutları açısından ilk dönemin sonunda bıraktığımız performanslarına geri dönüyorlar. Önemli olan diğer bir nokta da öğrencilerin yöntemin sunduğu sınıf iklimine istekli olmaları devam ediyor. Yani şunu söyleyebiliriz: Öğrenciler yöntemin gerektirdiklerini zaman zaman aksatsalar da yöntemle yapılan metin işleme sürecine karşı tutumları olumludur (23.02.2018 tarihli ÖYG).”*

Son hafta öncesi tartışmanın farklı bir yöntemle ele alınması denenmiştir. Öğrencilerden biri seçilerek öğretmenin tartışma yönlendirici rolünü ona devredilmiştir. Top kullanılmamış ve böylece iletişimin yönünün tamamen öğrenci-öğrenci olması hedeflenmiştir. Öğretmenin rehberden çok öğrenci grubunun bir parçası rolüne geçiş yapması sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretmen tartışmayı yönetmesi için bir öğrenci belirlemiştir. Süreç sonunda uygulama öğretmeni ile yapılan değerlendirmede tartışmayı öğrencilerin yürütmesinin de faydalı olduğu ancak bunun da uyum için bir süre gerektirdiği konusunda mutabakata varılmıştır. Son uygulamaya gelinmiş olması nedeniyle bu adım geri alınmıştır.

3.5.1.7.13. On Üçüncü Uygulama

Tarih: 2 Mart 2018

Metin: Ağaç Diyor Ki

Sorular:

1. Şiirde nelerden bahsediliyor? Şairin bununla vermek istediği mesaj ne olabilir?
2. Okuduğunuz şiir sizce iyi bir metin miydi? Konunun ele alınış biçimi ve yaş seviyenize uygunluğu bakımından değerlendiriniz.
3. Doğanın mı insana insanın mı doğaya ihtiyacı vardır? Gerekçelendirerek açıklayınız.

Son uygulama metni “Ağaç Diyor Ki” adlı şiirdir. Şiir içerik olarak bir ağacın dilinden insanlara verilen öğütleri içermektedir. Ders metnin önce öğretmen ve ardından birkaç öğrenci tarafından okunmasıyla başlamıştır. Ardından metne dair sorulara geçilmiştir. Doğanın mı insana insanın mı doğaya ihtiyacı vardır sorusu haftanın tartışma konusudur.

Öğrenciler metnin içeriği hakkındaki soruları cevapladıktan sonra metnin seviyelerine uygunluğunu gerekçelendirerek değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirmeler öğrencilerden yazılı olarak alınmıştır. Ön ve son test uygulamaları açık uçlu sorulara yazılı olarak verilen cevaplar üzerinden yapıldığı ve süreçte okuma anlamının değerlendirmesi sözlü cevaplar üzerinden yapıldığı için böyle bir uygulamaya gidilmiştir. Amaç öğrencilerin sözlü olarak ifade ettiklerini yazılı olarak da ifade edip edemediklerini tespit etmektir. Sonuçlar endişeleri ortadan kaldırmıştır. Hatta Hüseyin’in verdiği cevap o yaş seviyesinden beklenenin üzerindedir: *“Metin iyi bir metin olmakla beraber yarım kalmış, bitmemiş hissi oluşturuyor. Ayrıca çok kısa oluşu nedeniyle birçok konuya değinilmemiş. Bence bir yaş grubundaki herkesin okuma seviyesi aynı değildir ama ortalama bir 7. sınıf öğrencisi için değil de 7-8 yaşındaki çocuklar için yazılmışa benziyor. Zaten böyle yazıların küçükken okutulması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü eğitim temelden verilirse daha etkili olur (02.03.2018 tarihli DD).”*

Son uygulamaya dair öğretmen yorumu şöyledir: *“Uygulamamızın bu son haftasında öğrencilerin ilgisini çeken bir metinle ders işlememiz bizim lehimize oldu. Bu değişken öğrencilerin derse ve tartışma konusuna katılmalarını motive etti. Benim açımdan ilk dönemin sonunda bıraktığımız motivasyon ve yöntemin boyutlarındaki geldiğimiz seviyeye ulaştığımızı söyleyebilirim. Artık öğrenciler, değerlendirme boyutu hariç diğer boyutların gerektirdiği davranışların büyük oranda gerçekleştirmektedirler. Boyutların daha ileri*

düzeyde gerçekleşmesi için çok daha uzun bir eğitim-öğretim sürecine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin yaşları ve gelişimsel özellikleri de ileri seviyelerdeki bu davranışların gerçekleştirilmesi anlamında göz ardı edilmemelidir. Yani daha üst düzey davranışların elde edilmesi için daha ileri yaş gruplara ihtiyaç duyulacağı söylenebilir. Bunun gerekçesi öğrencilerin yaşları itibariyle Piaget'in belirttiği somut işlemler ve soyut işlemler arasındaki dönemde olmalarındandır. Öğrenciler ne tam somut ne de tam soyut düşündükleri için yöntemin -değerlendirme boyutu hariç- yüksek düzeyde verimli olduğunu söylemek mümkündür. Zira değerlendirme boyutu da daha çok soyut işlemler dönemiyle ilişkilidir (02.03.2018 tarihli ÖYG)''

Verilen aradan sonra özellikle destekleyicilik konusunda endişe taşıyan araştırmacı ise son dersin ardından günlüğünde şunları ifade etmiştir: “Derste öğretmen metnin ana fikrini sorduğunda Hikmet de parmak kaldırdı. Ancak verdiği cevapta metnin ana fikri yerine konusunu ifade etti. Öğretmen düzeltme verdiğinde biraz canı sıkıldı. Kaşlarını çatarak yerine otururken Emir ona göz kırparak “Doğruyu söyledin işte.” Dedi. Bu eğitim için küçük ancak sınıf üyeleri adına çok büyük bir adımdı. Çünkü ilk haftalarda derse katılmayarak sürekli çeşitli sesler çıkardığı için Hikmet arkadaşlarından hep tepki alıyor, susması için uyarılıyordu. Şimdi ise fikrini ifade etmek için söz alıyor ve sınıf arkadaşlarınca destekleniyordu (02.03.2018 tarihli AYG).”

3.5.1.8. Değerlendirme

Araştırmanın değerlendirme aşamasında öncelikle uygulama ve kontrol grubuna son test yapılmıştır. Değerlendirme süreci uygulama grubu öğrencileriyle ve Dünder öğretmenle yapılan son görüşmenin ardından tamamlanmıştır. Değerlendirme sürecini gösteren şekil aşağıdadır:



Şekil 8. Değerlendirme aşaması uygulamaları

3.5.1.8.1. Uygulama Okulu Öğrencilerine Son Test Yapılması

Uygulama okulunda son testler 06-14 Mart 2018 tarihleri arasında yapılmıştır. Son test uygulamaları sırasında sınıfta motivasyonu artırmak için özenli cevap verilmesinin sınıfça çok sevilen diyalojik öğretimin yaygınlaşmasına etki edeceği, araştırmacının çalışmasına katkı sağlayacağı ve öğrencilerin sözlü notlarına yansıtacağı belirtilmiştir. Tüm bunlara karşın öğrenciler açık uçlu test sorularına cevap vermekte isteksiz davranmıştır. Sınıftan sürekli “Öğretmenim cevap vermesek olmaz mı?” sorusu yükselmiş ve bu süre boyunca da sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan son görüşmede de uygulama öğretmeni “öğrencilerin en isteksiz oldukları ve sıkıldıkları (18.04.2018 tarihli USODÖG)” becerinin yazma olduğunu belirtmiştir.

3.5.1.8.2. Uygulama Okulu Öğrencileri ile Son Görüşme

Son testlerin tamamlanmasıyla birlikte sınıftaki tüm öğrencilerle son görüşmeler yapılmaya başlanmıştır. 13.03.2018-05.04.2018 tarihleri arasında bu son görüşmeler tamamlanmıştır. Görüşmelerde öğrencilerden yıl boyunca yapılan uygulamaları değerlendirmeleri, bu uygulamaların onların dinleme becerileri ve kaygı durumlarında bir farklılık yaratıp yaratmadığını ifade etmeleri ve dersleri bu şekilde işlemenin onlara ne sağladığını ortaya koymaları istenmiştir.

3.5.1.8.3. Uygulama Öğretmeni ile Son Görüşme

Uygulama öğretmeni ile son görüşme 18 Nisan 2018 tarihinde yapılmıştır. 102 dk.yı bulan görüşmede öğretmenden dönem boyunca yapılan uygulamaları göz önünde bulundurarak süreci değerlendirmesi istenmiştir. Bunun ardından da isim isim öğrenciler üzerinden bir değerlendirme yapılmıştır.

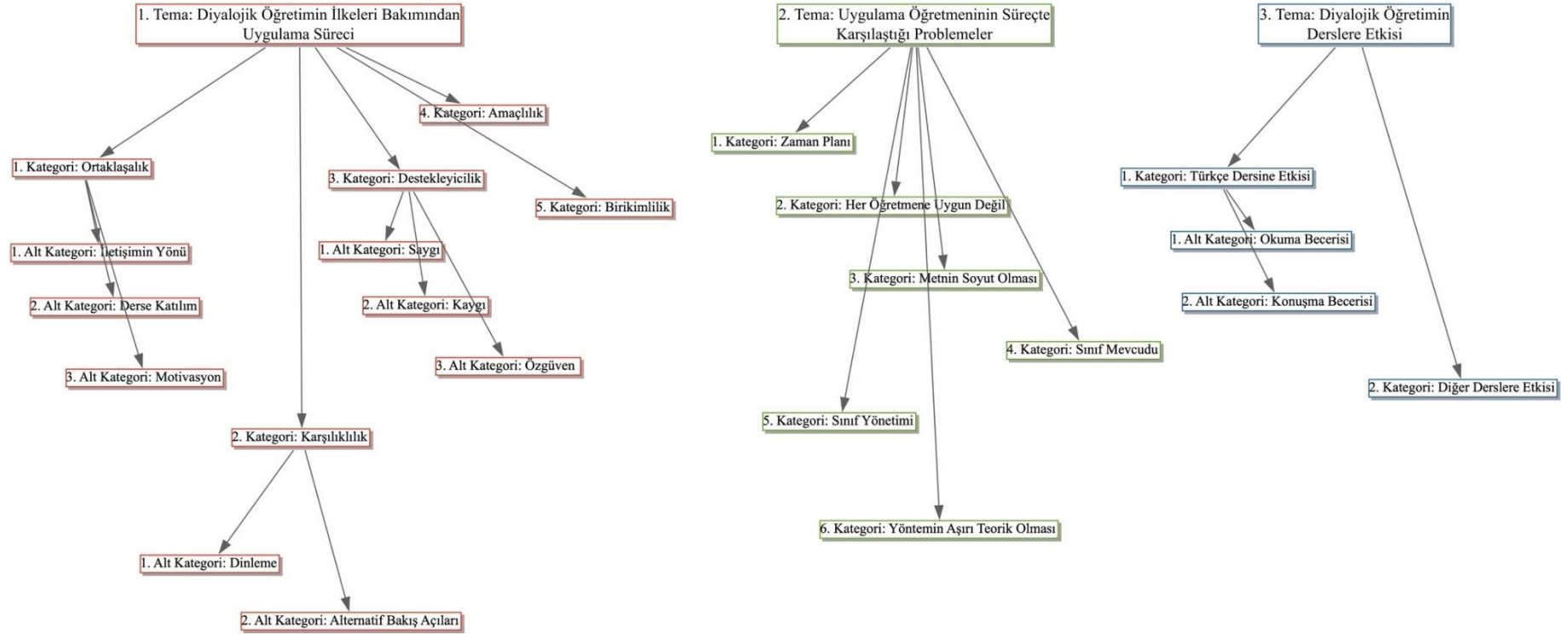
BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın temel amaçları doğrultusunda çalışma grubundan elde edilen verilerin yöntem kısmında belirtilen şekilde çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın her bir amacına ait bulgular ayrı başlıklarda ele alınmıştır.

4.1. Diyalojik Öğretimin Türkçe Dersi Okuma Anlama Alanında Uygulama Sürecini Betimleme Amacına Ait Bulgu ve Yorumlar

Diyalojik öğretimin Türkçe dersi okuma anlama alanında uygulama sürecini betimleme amacına yönelik öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılmış, uygulama sürecinin görüntü kaydı alınmış, araştırmacı gözlemci olarak sürece eşlik etmiş ve uygulama öğretmeninden yansıtıcı günlük tutması istenmiştir. Süreçte öğretmenle çeşitli uzunluklarda toplam 289 dk. süren altı görüşme yapılmıştır. Öğrencilerle görüşmeler ise uygulama öncesi, süreci ve sonrasında olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelere toplam 499 dk. ayrılmıştır. 13 hafta süren ve her hafta ortalama iki ders saati alan uygulamaların görüntü kaydı alınmıştır. Ses ve görüntü kayıtlarının dökümü sürecin sonunda gerçekleştirilmiştir. Dökümü gerçekleştirilen bu malzemeler, araştırmacının gözlem notları ve öğretmenin tuttuğu yansıtıcı günlüklerle bir araya getirildikten sonra analiz aşamasına geçilmiştir. Analiz MAXQDA 18 programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sorusu kapsamında yapılan analiz sonucunda toplam üç tema, on üç kategori ve on tane alt kategori belirlenmiştir. Analiz sonucu ulaşılan tema, kategori ve alt kategoriler Şekil 9'da gösterilmektedir:



Şekil 9. Betimsel analiz sonucunda elde edilen tema, kategori ve alt kategoriler

4.1.1. Tema: Diyalojik Öğretimin İlkeleri Bakımından Uygulama Süreci

Araştırma kapsamında elde edilen verilerden hareketle belirlenen ilk tema “Diyalojik Öğretimin İlkeleri Bakımından Uygulama Süreci”dir. Bu tema başlığı altında diyalojik öğretimin beş temel ilkesi olan “ortaklaşalık, karşılıklılık, destekleyicilik, amaçlılık ve birikimlilik” kategori başlıkları olarak belirlenmiştir. Her bir kategori başlığında adı geçen diyalojik öğretim ilkesinin uygulama sürecindeki değişim ve gelişimi ele alınmıştır.

4.1.1.1. Kategori: Ortaklaşalık

Öğretmen ve öğrencilerin birlikte hareket etmesi anlamına gelen ortaklaşalık, diyalojik öğretimin beş temel ilkesinden biridir. Öğretmen ve öğrencilerin birlikte hareket etmesi için kurulan iletişimin yönü oldukça önemlidir. Geleneksel sınıf ortamlarındaki öğretmenden öğrenciye uzanan tek yönlü iletişim ortaklaşalığı engelleyeceğinden diyalojik öğretimde öğrenciden öğretmene ve öğrenciden öğrenciye uzanan bir iletişimin kurulması önem taşır. Buna ek olarak bu durumun sağlanması, yani iletişimin yönünün genişletilmesi hem motivasyonu hem de buna paralel olarak derse katılımı artırır. Buradan yola çıkarak ve elde edilen verilerden hareketle ortaklaşalık kategorisi başlığı altında iletişimin yönü, derse katılım ve motivasyon alt kategoriler olarak ele alınmıştır.

4.1.1.1.1. Alt Kategori: İletişimin Yönü

Veri analizi sonucuna göre “iletişimin yönü” diyalojik öğretimin beş ilkesinden biri olan ortaklaşalık kategorisinin alt kategorisi olarak belirlenmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin birlikte hareket etmesi anlamına gelen ortaklaşalık ilkesi için iletişimin yönü önemlidir. Bu kapsamda farklı veri kaynaklarından hareketle araştırma sürecinde iletişimin gelişim yönü ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Uygulamaların gerçekleştirilmeye başlandığı ilk haftaya dönülecek olursa sınıf ortamında ilk aşamada daha çok öğretmen-öğrenci arasında tek yönlü bir iletişimin hâkim olduğu görülür. Araştırmacının günlüğüne bu durum şöyle yansımıştır: “Genel olarak ders akışını inceleyecek olursak iletişimin öğretmen öğrenci arasında gerçekleştiği görülür. Öğrenci-öğrenci arası iletişim kurmada zorluk yaşandığı hemen her cevabın başında öğrencilerin “öğretmenim” diye söze başlamalarından ve her defasında öğretmenin onlara cevaplarını arkadaşlarına yöneltmeleri gerektiğini hatırlatmasından anlaşılıyor (27.10.2017 tarihli AYG).”

Bu durumun farkında olan uygulama öğretmeni iletişimin yönünü genişletmek için çaba harcamaktadır. Öğretmen bunu ders sonrası kaleme aldığı günlüğünde şöyle ifade etmiştir: *“Yöntemin uygulama sürecini araştırmacının bilgilendirmelerine ve yaptığımız görüşmelere göre yönlendirmeye gayret gösteriyorum. Öğrenciler yönleme alışkın olmadıkları için ders işleme sürecinde genellikle birbirleriyle diyalog kurmak yerine benimle iletişime geçme eğilimi gösterdiler. Bu konuda onlara benim sadece yönlendirici sıfatıyla aralarında bulunduğumu; fikirlerini birbirleriyle paylaşmalarını ve birbirlerinin fikirlerini değerlendirmeleri gerektiğini ilettim. Sınıfın oturma düzeni klasik düzendi. Ancak birbirleriyle diyalog hâlinde olan öğrencileri dikkatleri kaybolmaması için ayakta bedenlerini birbirlerine dönerek konuşturmaya çalıştım. Çalıştım, çünkü düşüncesini belirtmek için ayağa kalkan öğrenciler genel olarak bana dönük konuşma eğilimindeydiler (27.10.2017 tarihli ÖYG).”*

İlk uygulamayı takip eden sonraki birkaç haftada da bu durum azalmakla birlikte devam etmiştir. Bu durumun öğretmen günlüklerine yansımaları şu şekildedir:

“Öğrenciler için tartışma ortamı yaratmaya çalıştım. Bazılarının birbirleriyle olmaktan ziyade benimle iletişim içinde olma eğilimi devam etmekteydi (03.11.2017 tarihli ÖYG).”

“Öğrencilerin bazıları –azalmasına rağmen- hâlâ dönütlerini bana yani öğretmenlerine verme eğilimindedirler. Bu da tartışma ortamını çok az da olsa yapaylaştırıyor. Ancak çoğu birbirleriyle fikirlerini paylaşmaları gerektiğinin farkında (15.11.2017 tarihli ÖYG).”

Görüldüğü gibi ilerleyen haftalarla birlikte iletişimin yönü öğretmen-öğrenci arasından öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasına doğru genişlemeye başlamış ancak öğrenciler sadece öğretmene cevap verme alışkanlıklarına ara ara dönmüşlerdir. Buna bir çözüm olması ve de tartışma sürecinde söz değişim sorumluluğunu öğrenciye devretmek adına sekizinci haftadan itibaren ortama bir top dâhil edilmiştir. Bu durum araştırmacının günlüğüne şöyle yansımıştır:

“Metnin okunması tamamlanınca metne yönelik sorulara geçildi. Bu hafta tartışma sorusuna sıra geldiğinde söz sırasının değişimi için ilk kez top kullanılmaya başlandı. Sorunun sorulması ardından söz alacak ilk öğrenciyi öğretmen belirleyerek ona topu attı. Sonrasında söz sırasının değişimi sorumluluğu topu elinde olan öğrenciye bırakıldı. Bu yeni uygulama sınıfı hareketlendirdi (27.12.2017 tarihli ÖYG).”

Öğretmenin gözünden bu durumun sınıfa yansıması ise şöyledir:

“Bugünkü derslerde daha önceki derslerden farklı olarak öğrenciler birbirlerine söz verdiler. Bu, yöntemde uygulama sürecinde öğrencinin daha etkin olmasını sağladı. Öğrenciler tartışırken benden değil bir önce söz alan öğrencinin elindeki topu ondan alarak söz aldılar (27.12.2017 tarihli ÖYG).”

Bu yöntem öğretmenin belirttiği gibi oldukça etkili olmuş ve bu durum on ikinci haftaya kadar sürmüştür. On ikinci hafta ise iletişimi tamamen öğrenci-öğrenci arasına yönlendirmek ve öğretmenin sınıfın yöneticisi değil de doğal bir üyesi hâline getirilip getirilemeyeceğini test etmek için yeni ve son bir hamle yapılmıştır. Bunun için sınıf ortamında metne dair yürütülen tartışmaya rehberlik etme rolü bir öğrenciye verilmiştir. Bu uygulama araştırmacının günlüğüne şöyle yansımıştır:

“Tartışmanın yönetimini öğrenciye devretmeyi denedik. Amaç özellikle büyük soru sonrasındaki tartışmada iletişimin yönünü öğrenci-öğrenciye döndürmektir. Uygulamanın sonuna yaklaşmamıza rağmen öğrenciler zaman zaman cevaplarını ya da tepkilerini sadece öğretmene yönlendirebiliyorlar. Tartışmada senteze öğretmenin yardımı olmadan ulaşmakta zorlanıyorlar. Bunu aşmak ve tam sorumluluk devri sağlamak için böyle bir yöntem denemeyi düşündüm. Öğretmenle fikir birliği ardından uygulamaya gittik. Ancak top kullanımı gibi bir etki olmadı. Öğrencinin rolünü kavraması, birikimi, tartışma yönlendirme becerisi vs. pek çok etmen bunda etkili oldu. Öğrencilerin bunda ustalaşması da zaman alacak ancak önümüzdeki hafta son uygulamayı gerçekleştireceğiz. Bu nedenle bu yöntem değişikliğini rafa kaldırmak daha mantıklı görünüyor (23.02.2018 tarihli AYG).”

Süreç genel olarak iletişimin yönü bakımından değerlendirilirse ilk aşamada tek yönlü olan iletişim yönünün zamanla genişlediği görülür. Ancak iletişimin tamamen öğrenci-öğrenci arasında olduğu ve öğretmenin grubun sadece bir üyesi olduğu seviyeye ulaşamamıştır. İletişimin yönünün geliştirilmeye çalışılması öğrencilerde de olumlu yankılar uyandırmıştır. Uygulama sonrası gerçekleştirilen görüşmede Yaman bunu şöyle ifade etmiştir:

“Mesela yani böyle tartışarak, birbirimize soru sorarak arkadaşlarımızla birlikte bence daha etkili (14.03.2018 tarihli USOÖG).”

4.1.1.1.2. Alt Kategori: Derse Katılım

Diyalojik öğretimin beş ilkesinden biri olan ortaklaşalık kategorisi için belirlenen bir diğer alt kategori “derse katılım”dır. Derse katılım, araştırma kapsamında sınıf içinde ortaklaşalık

ilkesine ulaşıp ulaşılmadığının en önemli göstergelerinden biri olarak değerlendirilmiştir. Bu başlık altında araştırma sürecinde öğrencilerin derse katılım düzeylerinin değişim seyri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Burada araştırmacının uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrasında öğrencilerle yaptığı görüşmeler temel dayanak noktası olarak alınmış; öğretmen ve araştırmacının tuttuğu yansıtıcı günlükler ile öğretmen görüşmelerinden ise yardımcı veri kaynakları olarak yararlanılmıştır.

Öncelikle öğrencilerin gözünden derse katılımları ele alınacak olursa derse katılım düzeylerine göre belirlenen odak öğrencilere dair tanıtımla başlamak yerinde olacaktır. Arya, Ekrem ve Yasin hemen hemen hiç derse katılmayan; Sema ile Sevinç genellikle derse katılan; Rüveyda ve Beren derslere katılmak için her zaman gönüllü olan öğrencilerdir.

Arya'nın uygulamanın başladığı ilk haftadan itibaren derse katılım konusundaki çekingenliği dikkat çekicidir. Akademik başarısı iyi bir öğrenci olan Arya'nın derse katılım konusundaki çekingenliği Dünder öğretmen de gözünden kaçmamış ve ilk uygulama haftasında sınıfta şöyle bir konuşma geçmiştir: *“(Öğretmen Arya ve Sevinç'in sırasına yönelir.) Arya bugün biraz modun mu düşük? Sizin bugün sesiniz çıkmıyor. Temkinli mi yaklaşıyorsunuz? Önce bir bakalım sonra mı dâhil olalım diyorsunuz? (27.10.2017 tarihli DD)”* Arya bu durumu uygulama öncesi araştırmacının gerçekleştirdiği ilk görüşmede *“Dersin başından sonuna çok derse katılmıyorum. Aslında biraz çekingenlik var bende. Kalkabildiğim sorulara kalkıyorum, yapabileceklerimi yapıyorum. Böyle (10.10.2017 tarihli UÖÖG).”* diyerek açıklamıştır. İlerleyen haftalarda öğretmenle yapılan görüşmede Dünder öğretmen Arya'nın katılımına dair şöyle bir açıklama yapmıştır: *“Arya katılmaya başladı artık yavaş yavaş. Arya'nın annesi de ayrı ilgi gösteriyor. Arya kurslara falan da katılıyor. Arya yavaş yavaş toparlamaya başladı. Yani onun sebebini az çok biliyoruz. Özel nedenler diyelim. Özel nedenlerden katılmıyordu ama Arya yavaş yavaş toparlıyor. (...) Özellikle Arya'nın velisiyle gerekeni konuştum. Arya'yı annesi kursa getiriyor bırakıyor, ben derse girene kadar sınıfta bekliyor, ben girince çıkıyor. Aynen öyle. Yani bu işler bu şekilde. İlgi hocam, ilgi çok önemli (27.11.2017 tarihli USÜDÖG).”* Ardından beşinci uygulama haftasında öğrenciye dair yaşanan bir gelişme araştırmacının günlüğüne şöyle yansımıştır: *“Ders sırasında Arya'yı çağırdılar. Disiplin kuruluna gönderilmiş. Öğretmenle ders sonrası yaptığım görüşmede bunun özel bir nedeni olduğunu öğrendim. Normalde başarılı ve düzenli bir öğrenci olan Arya'nın derse yönelik ilgisizliğini de öğretmen bu duruma bağladığını ifade etti (06.12.2017 tarihli AYG).”* Süreç devam ederken de Arya, katılım düzeyinin çok değişmemesi sonucu odak öğrenci olarak belirlenmiştir. Araştırmacının

öğrenciye derse katılmama nedenini sorması üzerine öğrenci ile aralarında şöyle bir diyalog gelişmiştir:

“Arya: Değişik durumlardan dolayı. Bilmiyorum yani. Çok derse katılasm da gelmiyor aslında.

Araştırmacı: Kendi içsel durumlarından dolayı. Biz ilk görüşme yaptığımızda ben senin derse çok katılacağını düşünmüştüm. Her derse katılacağım düşünmüştüm.

Arya: Ben de öyle düşünmüştüm.

Araştırmacı: Ama süreç biraz?

Arya: Aksadı (10.01.2018 tarihli USÜÖG).”

Diğer taraftan yapılan uygulamanın onda uyandırdığı etkiyi Arya şu cümlelerle ifade etmiştir: *“Herkesin derse katılımı artınca, herkesin fikrini duyunca insan kendi fikrini söyleme gereksiniminde bulunuyor. Önceden böyle korkuyordum. Söylemesem mi? Çok az kişi kaldırınca insan zaten cesaret edemiyor fikrim mantıksız gelir diye. Ama artık herkesin derse katıldığını görüyor insan ve kendisi de katılmak istiyor derse (10.01.2018 tarihli USÜÖG).”* Son görüşmede ise süreçteki katılım düzeyini öğrenci şu ifadelerle özetlemiştir:

“Ortalarda aslında açılmıştım. Biraz daha katılmaya başlamıştım. Sonra tekrardan böyle moral bozucu olaylar falan olunca tekrardan gitti o şey (23.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Süreç gayet iyi gidiyordu ama ben derse fazla katılmadığım için yine geri kaldım (23.03.2018 tarihli USOÖG).”^[1]

Ekrem, sınıf içinde gösterdiği davranış bozuklukları ve derse hemen hemen hiç katılmayışı ile dikkat çeken bir diğer öğrencidir. Hemen her ders uyarı almasına neden olan bir davranış gerçekleştirmektedir. Bunlardan birkaç tanesi şöyledir:

“Ekrem bir ön bir arka sıraya oturur. Yerde duramaz. Kameraya el sallar. Bir yandan da sakız çiğner. Öğretmen müdahale ederek sakızı çıkarıp yerine oturmasını ister (01.11.2017 tarihli DD).”

“Öğretmen metnin ana fikrini sorar. Eşref söz alır ve ana fikir sorusuna konuyu söyleyerek cevap verir. Öğretmenin dönütünün ardından Ekrem yanıt veren Eşref’e “konu o, konu” diye büyüklenir. Eşref ise ‘Biliyorsan sen söyle!’ diye Ekrem’e çıkarır (15.11.2017 tarihli DD).”

Yine ders esnasında bir arkadaşı yanlış cevap verince Ekrem *“Aaa, cümle mi o? Senin Türkçe öğretmenin kim? (15.11.2017 tarihli DD)”* diyerek arkadaşı ile alay eder.

Ekrem uygulama öncesi gerçekleştirilen görüşmede Türkçe derslerinde dışarıdan onu gözlemleyen birinin nelerle karşılaşacağı sorusuna şöyle yanıt vermiştir:

“Hocam etkinlikleri yapıyordum. Derste arkadaşlarımla konuşuyordum. Resim çiziyordum (25.10.2017 tarihli UÖÖG).”

Uygulama süreci devam ederken de derse katılmak yerine arkadaşlarıyla konuşmayı tercih eden ve derse ilgisiz kalan Ekrem uygulama sürecinin sonuna doğru gayretini artırmıştır. Dokuzuncu ve onuncu uygulama haftasında bu araştırmacı günlüğüne şöyle yansımıştır:

“... bu hafta ilk defa Ekrem derste parmak kaldırdı, üstelik bir kez değil, ders boyu parmağı hep havadaydı (03.01.2018 tarihli AYG).”

“Ekrem ikinci defa olarak yaşantısından bir örnek vererek derse katıldı (10.01.2018 tarihli AYG).”

Ardından on birinci uygulama haftasında da Ekrem daha aktiftir. *“Vay gidi gidi memleket (16.02.2018 tarihli DD).”* o hafta işlenen metne önerdiği başlıktır. Ayrıca o haftaki tartışma konusu içinde iki defa söz almıştır.

Son uygulamalara doğru derse katılmaya başlamakla birlikte genel olarak değerlendirildiğinde Ekrem’in derse katılımı ve ilgisi düşüktür. Araştırmacı öğretmenle olan görüşmesinde Ekrem’e dair gözlemini şöyle ifade etmiştir:

“Mesela Ekrem. Bazı öğrenci sürece kendini veremiyor zaten. Ekrem bir de benim önümde oturuyordu ya, derse bir türlü konsantre olamadı çocuk. Hiçbir şekilde olamadı. Zaman zaman dersin bir parçası olabiliyor ama sürekli kopuyor (27.11.2017 tarihli USÜDÖG).”

Ders öğretmenin süreci sonunda gerçekleştirilen görüşmede Ekrem’e dair beyan ettiği görüşü şöyledir:

“Bazı öğrencilerimiz var ki siz de gözlemlediniz. Ekrem var mesela. Hiçbir şekilde biz bu öğrenciyi dâhil edemedik (18.04.2018 tarihli USODÖG).”

Öğrencinin bu durumun nedenine dair cevabı ise aşağıdadır:

“Araştırmacı: Peki, parmak kaldırmadığın zamanlar katılmak istememenin nedenini ne?

Ekrem: Hocam fazla ilgilenmiyordum.

Araştırmacı: Konu mu ilgini çekmiyor yoksa dinlemek mi istemiyorsun?

Ekrem: Dinlemek istemiyorum hocam.

Araştırmacı: Aklında neler oluyor peki?

Ekrem: ...

Araştırmacı: Mesela sınıf içerisinde tartışma yürütülürken dedin ya dinlemek istemiyorum bazen, katılmak istemiyorum diye. Ne yapmak istiyorsun ya da neden dinlemiyorsun?

Ekrem: Resim çiziyorum hocam (20.03.2018 tarihli USOÖG). ”

Süreç boyunca derse hemen hemen hiç katılmayan ve bu nedenle odak öğrenci olarak belirlenen bir diğer isim Yasin’dir. Yasin uygulama öncesi derse katılımıyla ilgili soruya şöyle bir yanıt vermiştir:

“Orta hocam. Orta oluyor hocam. Çok iyi değil ya benim derslerim ondan (10.10.2017 tarihli UÖÖG). ”

Ardından ikinci uygulama haftasında öğretmenin milli kültürü oluşturan unsurların neler olduğu sorusuna Yasin “Yöresel yemekler (01.11.2017 tarihli DD)” cevabıyla katılmış ve arkadaşlarından “Aklın fikrin yemekte.” şeklinde bir tepki almıştır. Bunun dışında derse pek katılımı olmayan Yasin’in bunun nedenine dair verdiği cevaplar şöyledir:

“Yasin: Ben katılmak istiyorum da yapamıyorum (10.01.2018 tarihli USÜÖG). ”

“Araştırmacı: Mesela senin katılım durumu nasıldı?

Yasin: Orta.

Araştırmacı: Biraz az katıldığını konuşmuştuk ama son zamanda da daha az katıldın. Neden ikinci dönemde daha az katıldın?

Yasin: Hocam çalışmadığım için (23.03.2018 tarihli USOÖG). ”

Yasin’in durumuyla ilgili ders öğretmenin görüşleri şöyledir:

“Yasin bizim ulaşmakta zorluk çektiğimiz öğrencilerden birisi akademik olarak. Davranışsal olarak değil ama akademik olarak ulaşmakta zorluk çektiğimiz öğrencilerden birisi ve bununla ilgili de... Yani derse ilgisi düşük, dikkati dağınık biraz. Yönteme katılım düzeyi çok düşüktü. Pek öyle aman şunu söyleyeyim, bunu ifade edeyim, ben de var olayım kaygısı ya da isteği çok gütmeyen bir öğrenciydi (18.04.2018 tarihli USODÖG). ”

Ancak araştırmacı bu durumu daha farklı bir açıdan değerlendirmiştir: “Yasin’le ilk görüşmemizde öğrenme güçlüğü yaşayıp yaşamadığını merak ettim. Çünkü bazı sorularımı

anlamadı ve cevap verirken zorlandı. Sanki benim söylediklerimi tam anlamlandıramıyor ve kendi söyleyeceklerini kafasında bir türlü düzenleyemiyor gibi bir hâli vardı. Belki heyecanlanmıştı diye düşündüm ama görüşmenin sonuna kadar durum değişmedi. Sınıf öğretmenine görüşme sonrasında sınıfta öğrenme güçlüğü yaşayanlar olup olmadığını sordum. Ama Yasin’le ilgili böyle bir bilgi yoktu. Yasin katılım konusunda da haftalar geçmesine rağmen çekingen davranınca onunla bir görüşme daha yapma kararı aldım. İkinci görüşmemizde Yasin’e bu nedenle kişisel sorular da sordum. Sonuçta ana dilinin Türkçe olmadığını, Türkçeyi okula başladıktan sonra öğrendiğini tespit ettim. Bu durum katılım konusundaki çekincesinin temel nedenlerinden biriydi. Kendini Türkçe ifade etme konusunda kaygılıydı (10.01.2018 tarihli AYG).”

Görüldüğü gibi odak öğrenciler üzerinden derse katılım konusu değerlendirildiğinde bu öğrencilerin özel yaşam, ilgi ve ana dili gibi nedenlerle derse katılım konusunda sıkıntı yaşadığı söylenebilir. Buna karşın bu öğrencilerin hepsi diyalojik öğretimin okuma eğitimine uyarlanmış hâlini ilgi çekici ve etkili bulduğunu ifade etmiştir. Yani derse katılımın azlığı diyalojik öğretim dışında sebeplere dayanmaktadır.

Orta derece derse katılan öğrencilerden de Sema ve Sevinç odak öğrenci olarak belirlenmiştir. Sema uygulama öncesinde derse katılımına dair soruya “*Derslere genellikle anladığım etkinliklerde katılıyordum. Anlamadıklarına da katılmıyorum (18.10.2017 tarihli UÖÖG).*” şeklinde cevap vermiştir. Süreç başladıktan sonra ara ara derse katıldığı gözlemlenen Sema durumunu şöyle ifade etmiştir: “*Ben eskiden şey dalga geçerler diye pek katılmıyordum. Parmağımı kaldırıyordum, sonra indiriyordum. Ama şimdi olmuyor (27.12.2017 tarihli USÜÖG).*” Sema süreç sonunda yapılan görüşmede de derse katılımının kaygı durumunun azalması nedeniyle arttığını ifade etmiştir. Ancak bu defa kaygı durumunun azalmasını uygulama öğretmeninin yaklaşımıyla ilişkilendirmiştir: “*Bu sene daha iyiydi. Herkes kendi fikrini değiştiriyordu. Bir de Dünder hoca o kadar kızgın biri değil, hani yumuşak biri. O yüzden herkes fikrini belirtebiliyor. Bir de bu sene şey oldu. Böyle herkes daha çok derse katıldı. Bir de bazı arkadaşlarımızda gerçekten etkili olmuştur. Bende de etkili olduğunu düşünüyorum çünkü geçen sene bazen kalkıyordum. Doğru oluyordu. Bazen de kalkamıyorum çünkü yanlış olduğunu düşünüyordum. Bir de öğretmenimiz bazen böyle aşırı tepki veriyordu. Bazen de böyle düzeltiyordu yanlışlarımızı. Şey... O yüzden pek kalkamıyorum ve sıkıcı geçiyordu. Anlamıyordum. Şimdi herkesin fikrini duyuyorduk, fikrimizi değiştirebiliyorduk. Kendi yanlışımızı kendimiz de tespit edebiliyoruz artık (3.03.2018 tarihli USOÖG).*”

Derse orta derece katılımı ile dikkat çeken bir diğer odak öğrenci Sevinç'tir. Süreç başında yapılan görüşmede katılımına dair *“Ben hikâyeye göre derse katılımımı iyi buluyorum (10.10.2017 tarihli UÖÖG).”* şeklinde görüş bildirmesine rağmen ilk aşamada derse çok az katılmıştır. Sevinç'in zamanla katılımını artırmış ve hatta süreç sonuna doğru derse en fazla katılım ve katkı sağlayan öğrenciler arasında yerini almıştır. Süreç sonunda kendine dair değerlendirmesi şöyledir: *“Ben önceden Türkçe dersinde bayağı sessizdim. Rahatça fikirlerimi ifade edemiyordum. Ama şimdi bu sistemle beraber fikir özgürlüğüm de arttı. Yani düşüncelerimi daha kolay aktarabiliyorum. Ben bile farkındayım derse daha çok katıldığının (14.03.2018 tarihli USOÖG).”*

Rüveyda ve Beren derslere katılmak için her zaman gönüllü olan öğrencilerdir. Rüveyda ilk görüşmede derse katılımıyla ilgili şunları söylemiştir: *“Ben derste bildiğim sorularda parmağımı kaldırıyorum, bilmediklerimde düşünüyorum. Anlamadıklarımı öğretmene soruyorum (17.10.2017 tarihli UÖÖG).”* Hemen her derse katılan Rüveyda süreç sonunda yapılan görüşmede ise şunları söylemiştir: *“Çok katılıyorum derse. Eski dersimizde biraz çekiniyordum. Doğru mu, yanlış mı çekinceli oluyordum. Şimdi olmuyor yani (23.03.2018 tarihli USOÖG).”* Bunun yanında sınıfın derse katılımına dair de fikir beyan etmiştir: *“İşte sınıfça da derse katılımımız arttı zaten. Düşüş de olmadı yani (23.03.2018 tarihli USOÖG).”*

Uygulama süreci boyunca hemen her derse gönüllü olarak katılan Beren ise bunu, *“Ya derse elimden geldiğince katılıyorum. Hani belki olur ya katılamadığım zamanlar da olmuştur. Onu ben pek bilemem ama genel olarak elimden geldiğince katılmaya çalışıyorum (11.10.2017 tarihli UÖÖG).”* şeklinde ifade etmiştir. Beren ilk dersten itibaren katılımı ve katkılarıyla hem öğretmenin hem de arkadaşlarının dikkatini çekmiş ve takdirini kazanmıştır. Beren'in ilk uygulama sırasında arkadaşlarından alkış almasına neden olan konuşma şöyledir:

“Öğretmen: Bütün türleri içinde barındıran bir tür var mı?”

Sınıf: Var hocam.

Sümeyye: Ziya Gökalp'in bütün masalları var hocam. İçinde şiir de var.

Öğretmen: Ama ben külliyatı sormuyorum. O külliyat.

Beren: Hocam bizim zihnimiz de bir kitap ve bütün türleri barındırıyor. Şiir oluyor, hikâye oluyor, deneme yazıları oluyor. Sonuçta hepsini aklımızda tutuyoruz ve hepsini okuyoruz.

Öğretmen: Yani o türün bulunduğu mekanizma bence insan beyni, insan zihni ve bilgisayarlar diye düşünüyorum.

Sümeyye: Beren bir şey söyledikçe göçüyoruz hocam biz.

Hikmet: Hocam bence ödülün yarısı Beren'in olmalı (27.10.2017 tarihli DD)."

Araştırmacının süreçte yaptığı görüşmeye uygulama öğretmeninin Beren'e dair görüşleri şöyle yansımıştır:

"Beren bir sınıf düzeyinde, bir sınıf grubunda dört beş tane karşılaşabileceğiniz öğrencilerdendir. Yani komple bir sınıf, yedinci sınıfların hepsinin içerisinde beş altı tane olacak öğrencilerdendir. Düşünme biçimi, olaylara bakış açısı, potansiyelleri açısından (27.11.2017 tarihli USÜDÖG)."

Daha ayrıntılı bir tablo çizmek adına odak öğrenciler dışında diğer öğrencilerin de derse katılımlarına dair dikkate değer verileri yorumlamak yerinde olacaktır. Uygulama öncesinde utangaçlıkları nedeniyle derse rahat katılamadığını ifade eden öğrencilerin çoğu sürecin sonunda katılımlarının arttığını ifade etmiştir. Arya, Eşref, Nezaket bu öğrencilerden birkaçıdır. Arya ile ilgili durum yukarıda ifade edilmiştir. Eşref ilk görüşmede bunu *"Hocam şimdi bende şöyle bir sorun var. Ben utangacıyım. Yani öyle bir konu var. Mesela tahtaya çıktığımda... Belki herkesten iyi bilirim ama utangaç olduğum için işte dediğim gibi orada hani bir cümleyi söyleyemesem herkesin bana güleceğini düşünüp tahtaya fazla kalkmıyorum ya da derse fazla katılmıyorum (06.10.2017 tarihli UÖÖG)"* cümleleriyle ifade ederken süreç sonunda yapılan görüşmede bu kaygısından kurtulduğunu belirtmiş ve araştırmacının nasıl hissettiğine dair sorusuna *"İyi. Derse katılımım arttığı için hani sözlü notlarımın da yüksek geleceğini düşünüyorum. Yani güzel bir his var içimde."* demiş ve ifadesine şu cümleleri de eklemiştir: *"Keşke bütün okullarda bütün Türkçe dersleri böyle olsa. Herkesin başarısı artar. Ben öyle düşünüyorum (05.04.2018 tarihli USOÖG)."*

Nezaket ise kendi durumunu önce *"Ben biraz çekingenim. O yüzden pek fazla derse katılmaktan utaniyorum (06.10.2017 tarihli UÖÖG)."* şeklinde ifade ederken son görüşmede süreci nasıl değerlendirdiği sorusuna şöyle yanıt vermiştir:

"Nezaket: Bence çok iyi geçti. Eğlendik. Bazı arkadaşlarımız hiç derse katılmazken katılır oldu. Neşelendi dersler.

Araştırmacı: Derse katılımım arttı diyorsun. Peki, eğlendik derken, onu biraz açar mısın?

Nezaket: Eğlendik derken mesela derste güldük. İçimiz de açıldı. Derste rahatça konuşabildik (20.03.2018 tarihli USOÖG)."

Buna karşın Nezaket önceleri oldukça artan ve sonra azalan katılımına dair şu yorumu yapmıştır: *"Sonlara doğru biraz katılamasam da iyi oldu. Havalarda biraz sıcakladığı için bunalımım oldu. O yüzden fazla derse katılamadım, sıcaktan dolayı birazcık azaldı (20.03.2018 tarihli USOÖG)."* Öğretmenin bu duruma yorumu ise şöyledir: *"Nezaket'te bu dönem genel olarak derslerde düşüş var. Derse daha az katılıyor, daha ilgisiz. Sınava dönük olduğunu düşünmüyorum, genel anlamda bir motivasyon düşüklüğü var. Kişisel problem olabilir. Öğrenciler dönem dönem, hani ergenlik döneminin yansımaları olabiliyor. (...) Yani kişisel sebeplerden puanın düştüğünü söyleyebilirim, çünkü Nezaket uygulama sürecinde derse katılmayan bir öğrenci değildi (18.04.2018 tarihli USODÖG)."*

Bunun yanında ilk görüşme sırasında derse katılımında sıkıntı yaşamadığını ifade eden öğrenciler de bulunmaktadır. Semanur, Kemal, Yaman, Hüseyin ve Yakup bu öğrenciler arasındadır. Bu öğrenciler süreç boyunca hemen her derse katılım sağlamışlardır:

"Semanur: Okuma dersinde hocam, hoca gelmeden önce eğer vaktim olursa, bir işim olmayınca, okuyorum göz geçiriyorum. Etkinliklere de bir göz geçiriyorum. İşte ondan sonra hoca gelip okutturduğunda parmak kaldırıyorum, okuyorum (06.10.2017 tarihli UÖÖG)."

"Kemal: Hocam derse katılırım, çok katılırım (11.10.2017 tarihli UÖÖG)."

"Yaman: Bence derse iyi katılıyorum (06.10.2017 tarihli UÖÖG)."

"Hüseyin: Ben derslere katıldığımı söyleyebilirim (18.10.2017 tarihli UÖÖG)."

"Yakup: Hocam ben Türkçeyi seviyorum ama Türkçede çok çalışmıyorum, çok çalışılacak bir konu görmüyorum. Çünkü kolay geliyor Türkçe."

Araştırmacı: Peki, bu nedenle derslere sık sık katılıyor musun?

Yakup: Evet (11.10.2017 tarihli UÖÖG)."

Semanur'un derse katılım ve katkısı hakkında uygulama öğretmeni, tıpkı Beren hakkında söylediği gibi, Semanur'un da bir sınıf grubunda dört beş tane karşılaşılabileceğiniz öğrencilerden olduğunu ifade etmiştir (18.04.2018 tarihli USODÖG).

Bunun yanında hemen her derse katılım sağlamaya gönüllü olan ancak derse katkıları sınırlı olan öğrenciler de bulunmaktadır. Eylül ve Sümeyye bu öğrencilerdendir. Eylül süreç başında gerçekleştirilen görüşmede derse katılımını şu cümlelerle ifade etmiştir: *"Hoca bir*

şey sorduğunda genellikle el kaldırıyordum; örnekler falan veriyordum bayağı bir. Nasıl desem, her konu anlattığında hoca iki üç tane örneğim oluyor (17.10.2017 tarihli UÖÖG)."

Ardından süreç sonunda yaptığı değerlendirmede ilk başlarda katılımını iyi bulmadığını ama ardından katılımının arttığını şöyle anlatmıştır: *"Katılımım, yani ilk dönemde hoca ilk geldiğinde, hiç katılmıyorum. Ondan dolayı biraz soğuktum derse karşı. Sonralarda birinci dönemin ortasına ve sonuna yakın daha çok geliştirdim kendimi falan. Hani Semanur, yanımdaki. O çok katılıyordu. İlk görüşte zaten o da başka bir hâl değişikliği olmuştu. Hani ister istemez bir hoca değiştirirken. Hani anlatımı falan farklı oluyor. Öğretmeni tanımadığınız için. Ama sonradan, hani 7. sınıfın ikinci dönemi daha çok açıldım. Yani katılımların her konuda, yani genellikle katılıyorum hocam (21.03.2018 tarihli USOÖG)."*

Sümeyye'nin ise sırasıyla süreç başında ve sonunda katılımına dair yaptığı değerlendirmeler şöyledir:

"Öğretmenim bir şey sorduğunda direkt "Öğretmenim ben" deyip parmak kaldırıyordum (10.10.2017 tarihli UÖÖG)."

"Fatoş Hoca'nın zamanında ben çok derse katılmıyorum açıkçası. Çünkü Fatoş Hoca hep bize kızıyordu. Hani parmak kaldırırken bile bize kızıyordu. O yüzden ben korkuyordum parmak kaldırmaya. O zaman sınavlarım daha kötüydü. Şimdi Dünder hocanın hem anlatımı daha güzel hem de parmak kaldırdığınızda bizim cevabımızı öğrenmek istediği için ben böylelikle daha iyi olduğunu düşünüyorum (14.03.2018 tarihli UÖÖG)."

Sümeyye'nin derse katılım ve katkı durumuna dair uygulama öğretmenin görüşü şöyledir: *"Ödevlerini, çalışmalarını, sorumluluklarını hakkı ile yerine getirmeye çalışan; doğru davranışlar göstermeye çalışan, sergilemeye çalışan bir öğrenci. Ama bir türlü bir istikrarı olmuyor. Yani başarısızlıkta da bir istikrar yok, başarıda da istikrarı yok. Bunun sebeplerinin de ben içsel olduğunu düşünüyorum. Dışsal olduğunu düşünmüyorum (18.04.2018 tarihli USODÖG)."* Öğretmen görüşme sırasında bu içsel nedenin Sümeyye'nin parçalanmış bir aile çocuğu olmasından da kaynaklanabileceğini ifade etmiştir.

Fatoş, Ufkun, Tahir ve Alp gibi derse orta düzeyde katılım sağlayan öğrenciler de bulunmaktadır. Fatoş ilk görüşmede derse katılım konusunda gönüllü olup olmadığı sorusuna şu cevabı vermiştir: *"Evet gönüllüyüm. Bildiğim sorularda kaldırıyorum, bilmediğim sorularda kaldıramıyorum (11.10.2017 tarihli UÖÖG)."* Son görüşmedeki genel değerlendirmede ise *"Ben de o kadar çok iyi katılmıyorum. Orta katılıyorum. Kendimi öyle görüyorum. Öyle (21.03.2018 tarihli USOÖG)."* cevabını vermiştir. Benzer şekilde

Ufkun da ilk görüşmede *“Elimden geldiğince derse katılıyordum. Yani elimden geldiğince... Bazı soruları anlamadığım için gayet normal olarak yapamıyordum. Onda da öğretmenden bilgi edinmeye çalışıyordum (17.10.2017 tarihli UÖÖG).”* derken son olarak kendini *“Hocam kendimi değerlendirirsem sanırım biraz ortaydı. Fazla derse katıldığım zamanlar da oldu ama istediğim kadar derse katılamadım diyebilirim. Çünkü bazı zamanlar hastaydım derse katılamamıştım. Bazı zamanlarda da ödevimi unuttuğum için katılmamıştım (23.03.2018 tarihli USOÖG).”* şeklinde değerlendirmiştir. Tahir ilk görüşmede derse katılım için gönüllü olduğunu ifade etmiş, son görüşmede derse katılımı hakkında şunları söylemiştir: *“Hep parmak kaldırıyorum, beni hiç kaldırmıyor Dünder hoca fazla. Ama yine de kalkıyordum biraz (03.2018 tarihli USOÖG).”* Alp uygulama öncesi yapılan görüşmede derse katılımının orta olduğunu söylemiştir. Son değerlendirme görüşmesinde araştırmacı ile arasında geçen diyalog ise şöyledir:

“Araştırmacı: Katılım durumunu değerlendirirsek? Derse bazen katılıyorsun, genellikle katılıyorsun. Bazen de katılmıyorsun. Neden katılmıyorsun?”

Alp: Hocam yani o zaman aklıma bir şey gelmediğinden dolayı katılmıyorum yoksa katılırım (14.03.2018 tarihli USOÖG).”

Derse katılım alt kategorisi için bir diğer önemli veri kaynağını da ilk görüşmede derse katılım konusunda isteksiz olduğunu belirten öğrenciler oluşturmaktadır. Ekrem, Mehmet, Okan, Zehra, Yakup Can, Sevinç ve Tuğçe bu öğrenciler arasında yer almaktadır. Ekrem yapılan ilk görüşmede *“Derste arkadaşlarımla konuşuyordum. Resim çiziyordum (25.10.2017 tarihli UÖÖG).”* diyerek ilgisizliğini ifade ederken Mehmet derse katılmama nedenini *“Hocamızdan dolayı. Çok sinirliydi. Yanlış cevap falan verdiğinde, konuşunca kızıyordu. Bütün sınıftan biraz soğuktı hocamıza. O yüzden pek derse katılmıyorduk. Yani sorun falan olur diye (11.10.2017 tarihli UÖÖG).”* şeklinde ifade etmiştir. Zehra ve Yakup Can da derse katılmama nedenlerini geçen yıl derslerine giren öğretmenin tavırlarına bağlamışlardır. Zehra kendisini *“Ya aslında... Ben geçen yıl... Fatoş Hoca bize çok kötü davranıyordu. O yüzden ben fazla ders dinlemek istemiyorum. Yani fazla dersle ilgilenmiyorum o yüzden. Sınıftaki birçok arkadaşımız da öyleydi (11.10.2017 tarihli UÖÖG).”* şeklinde ifade ederken Yakup Can *“Geçen yıldan hiç katılmıyordum hocadan dolayı. Hocamız çok kötü birisiydi. Ama Dünder hocayı çoğumuz sevdik sınıfta. Herhalde daha çok katılırım derse (10.10.2017 tarihli UÖÖG).”* şeklinde ifade etmiştir. Okan ise ilk görüşmede katılım durumu sorulduğunda *“Hocam şimdi genellikle ödevimi yapmıyordum geçen sene. Hep kudurma amaçlıydı. O yüzden hiç ödevlerimi yapmıyordum, parmak da*

kaldırmıyordum (17.10.2017 tarihli UÖÖG).” cevabını vermiştir. Emir de Türkçe derslerinde derse pek katılan bir öğrenci olmadığını söylemiş ve sebebini şöyle ifade etmiştir: “Hoca kafamı karıştırıyordu. Anlıyordum ama kafamı karıştırıyordu. Mesela doğru bir sözcüğü biliyorum ama kafamı karıştırıyordu. Söylesem mi, söylemesem mi? Öyle oluyordu (11.10.2017 tarihli UÖÖG).” Tuğçe ise isteksizliğini ilk görüşmede şu cümlelerle ortaya koymuştur: “Genelde kaldırmıyorum ama ara sıra kaldırıyordum parmak. Yani az derse katılım yapıyordum. Dersi anlıyordum ama katılmak istemiyordum derse (18.10.2017 tarihli UÖÖG).”

Bu öğrencilerin hepsi yıl sonunda yapılan görüşmede derse katılım isteklerinin arttığını ve katılım durumlarının değiştiğini ifade etmişleridir. Ekrem bununla ilgili *“Hocam eskiden hiç katılmıyordum. Başka şeylerle ilgileniyordum ama şimdi daha fazla katılmak istiyorum, katılıyorum (20.03.2018 tarihli USOÖG).”* derken Mehmet *“... ilk başlarda hiç kaldırmıyorum parmak. Kafamı koyup uyuyordum. Şimdi kaldırıyorum (13.03.2018 tarihli USOÖG).”* demiştir.

Zehra katılımı az olduğu için derslerin ilgisini çekip çekmediğine dair soruya *“Aslında ben çoğu etkinlikte anlamadığım için kalkmadım. Çoğusunda da parmak kaldırdım ama kalkma fırsatı bulamadım (13.03.2018 tarihli USOÖG).”* diye cevap vermiştir. Uygulama öğretmeni ise ikinci yarıyıl Zehra’nın beklenmedik şekilde derse katılımının azalmasını en yakın sınıf arkadaşlarından birinin tayinleri nedeniyle ayrılmasına bağladığını ifade etmiştir (14.03.2018 tarihli USOÖG).

Yakup Can derse katılımı için *“Geçen yıla göre bence (katılımım) iyiydi. Geçen yıl hiç katılmıyordum (14.03.2018 tarihli USOÖG).”* ifadesini kullanırken Okan da benzer şekilde *“İlk başta çok kötüydüm. Sonradan daha fazla oldu (13.03.2018 tarihli USOÖG).”* yanıtını vermiştir. Dünder öğretmen ise Yakup Can için ulaşmakta zorluk çektiği ve hâlâ da ulaşamadığı öğrencilerden birisi olduğunu söylemiş ve şöyle bir yorum yapmıştır: *“Kafası çalışıyor ama içe doğru çalışıyor. Bazı öğrenciler vardır hocam, benim öğrencilik hayatında da vardı, çok içe kapanıktır. Kafası çalışıyordur, farkındasındır ama çok böyle içinden gelmiyordur Yani bir sorun olduğundan değil, kendisi içe kapanıktır (18.04.2018 tarihli USODÖG).”*

Emir ise süreçte derse en çok katılan öğrencilerden biri hâline gelmiştir. Öğretmenin ona dair yorumu ise şöyledir: *“Emir şöyle oldu. Emir’de şey de çok etki gösterdi, davranış bozukluğu gösteren sosyal grubundan uzaklaşıp kendi yoluna ve sorumluluklarına döndüğü andan itibaren de bu yöntemi sevdiğini söyleyebilirim. Çünkü katılmak istiyordu. Bu Emir’i*

olumlu etkiledi. Çünkü dönem başında Emir davranış bozukluğu gösteren bir öğrenciydi (18.04.2018 tarihli USODÖG).”

Tuççe de Emir gibi süreç başında derse katılmaya isteksiz bir öğrenciyken uygulama sürecinde derse en çok katılım ve katkı sağlayan öğrencilerden bir hâline gelmiştir. Süreç sonundaki görüşmede katılımını şöyle değerlendirmiştir: “ *Evet, önceden hani o kadar da fazla değil, korka korka parmak kaldırıyorduk. Çünkü kızma ihtimali vardı hocamızın. Şimdi öğrenmek için parmak kaldırıyoruz ve Dünder hocanın güzel yumuşak bir şekilde cevaplayacağını bildiğimiz için daha rahat oluyoruz* (13.03.2018 tarihli USOÖG).”

Uygulama sınıfta destek eğitiminden faydalanan bir öğrenci de mevcuttur. Onun katılımıyla ilgili bilgi vermek de yararlı olacaktır. Destek eğitiminden faydalanan bir öğrenci olan Hayriye uygulama öncesinde ve sonunda gerçekleştirilen görüşmelerin her ikisinde de derse aktif katılım sağlayan bir öğrenci olduğunu ifade etmiştir:

“*Hayriye: Önceki öğretmenimiz de kaldırıyordu; ben de katılıyordum, kendim de kalkıyordum* (10.10.2017 tarihli UÖÖG).”

“*Araştırmacı: (...) Peki, senin nasıldı katılımın sürece?*

Hayriye: Bilmiyorum. İki kere hediye aldım.

Araştırmacı: Yani katılımını nasıl değerlendirirsin?

Hayriye: İyiydi (20.03.2018 tarihli USOÖG).”

Ders öğretmeni ile yapılan görüşmede öğretmen Hayriye’nin BEP’li olduğunu ancak hafif düzey BEP’liler arasında yer aldığını söylemiştir (27.11.2017 tarihli USÜDÖG). Cümlelerine şöyle devam etmiştir: “*Hayriye... Şöyle söyleyeyim: Tam bir kaynaştırma öğrencisi diyemeyeceğimiz bir kaynaştırma öğrencisi. (...) Normal sınav uygulamamıza rağmen yüksek not alabilen, yani orta düzeyde not alabilen bir öğrenci. Dil becerileri ile ilgili çok ciddi sıkıntısı yok. Kendini yazılı ve sözlü olarak ifade edebiliyor yani* (18.04.2018 tarihli USODÖG).” Buna ek olarak Hayriye’nin derse katılımını orta olarak değerlendiren uygulama öğretmeni, motivasyonunun ise yüksek olduğunu belirtti.

Son olarak sürecin başında en fazla davranış bozukluğu gösteren ve farklı gelişim seyirleri izleyen iki öğrenci olan Hikmet ve Şevket’in derse katılım durumlarına dair bulguların paylaşılması yararlı olacaktır. Hikmet’in ilk haftadan itibaren dikkat çeken davranışları araştırmacının günlüğüne şöyle yansımıştır:

“Bugün ilk uygulama tamamlandı. Dersin bitimine 15 dk. kala Hikmet sınıfta bir tur dolaştı. Yerine oturunca da sesli bir “of” çekti. 5dk. sonra çantasını sırtına takarak beklemeye başladı (27.10.2017 tarihli AYG).”

“Dündar öğretmen ve sınıf öğretmeni sınıfta davranış bozukluğunu önlemek için sıkıntı yaşandığında tutanak hazırlama kararı almıştı. Sınıfta uğultu artınca öğretmen bunun için bir dosya kâğıdı istedi. Sümeyye bir A4 kâğıdı getirdi. Bu arada Hikmet ayağa kalktı ve maçı anlatan bir sunucu gibi konuştu. Evet kim çıkardı? Hayriye mi, Sümeyye mi? Sümeyye getirdi (22.11.2017 tarihli AYG).” Bu durum sadece araştırmacının değil, Dündar öğretmenin de gözünden kaçmaz. Bir görüşmede öğretmen şunları aktarır: “Hikmet yine zıplamaya müsait. Hikmet’i ne yapacağım bilmiyorum. En son havaya kalem atıp futbolcu atlayışı yapıyordu (27.11.2017 tarihli USÜDÖG).”

Hikmet’in dinleme becerisini sorgulayan sorulara verdiği cevaplar davranış bozukluğunu ve Hikmet’in kendi gözünden bunun nedenlerini ortaya koyar niteliktedir:

“Araştırmacı: Peki dinlemediğin zaman neden dinlemiyorsun?”

Hikmet: Arkadaşlar dikkatimi dağıtıyor.

Araştırmacı: Arkadaşlar dikkatini dağıtıyorlar. Peki senin onların dikkatini dağıttığın zamanlar oluyor mu acaba?

Hikmet: Oluyor. Bazen ben komik bir şey söylüyorum hepsi gülüyor zaten. Hoca da niye komik şeyler söylüyorsun diye kızıyor.

(...)

Araştırmacı: Neden böyle şeyler yapıyorsun? Seni dinlesinler diye mi yoksa ders mi sıkıcı geliyor? Sebebi ne?

Hikmet: Sebebi hocam şimdi ben de bilmiyorum ki. İçimden bir ses bir şey yap falan deyip duruyor yani.

Araştırmacı: Ne yap diyor?

Hikmet: Hadi kaynat falan diyor. Bazen de kaynatma dersi dinle. Hocam, ne onu ben de anlamıyorum (21.03.2018 tarihli USOÖG).”

Süreç ilerledikçe Hikmet’in davranış bozukluklarında ciddi bir düzelme gözlenmiştir. Öğretmen bu durumu şöyle izah etmiştir: *“Hikmet en başta ciddi derecede davranış bozukluğu gösteren bir öğrenciydi ama Hikmet’e bu dönem hep beraber özel bir ilgi*

gösterildiğini söyleyebilirim. Çünkü Hikmet’le rehberlik servisindeki rehber öğretmeni de ciddi şekilde ilgilendi. Hoş zaman zaman onun da umutsuzluklarına şahit olmuşluğum vardır, rehber öğretmen olarak bile onun umutsuzluğuna şahit olmuşluğum vardır. Ama Hikmet’te davranış değişikliğinin olumlu düzeyde olduğunu söyleyebilirim. En azından, en başında söylediğimiz pekiştireçleri alma boyutunda bile. Ama ben yine de pekiştireçleri alma boyutunda değil de sınıfta var olma, var olduğunu hissettirme. Bence pekiştireç almaktan ziyade Hikmet derste bir varoluş mücadelesi veriyordu. Varoluş derken sınıfta varoluş mücadelesi gösteriyordu. Hani ben de varım, ben de bir bireyim, ben de güzel fikirler üretebilirim, her ne kadar davranış bozukluğu gösteren bir öğrenci olarak bilinsem de bakın ben de bunları söyleyebilirim. Hani biraz arabesk oluyorum ama ‘ben de bir insanım’ davranışını gözlemlediğimiz bir süreci yakaladığımızı söyleyebilirim (18.04.2018 tarihli USODÖG).”

Sürecde Hikmet’in davranışlarında yaşanan bu değişim derse katılımına da yansımıştır. Sürecin başında nadiren derse katılan Hikmet, uygulama ilerledikçe katılımını artırmıştır. Bu değişim Hikmet’in sınıf arkadaşlarının da gözünden kaçmamıştır. Zehra ve Sema’nın sınıf arkadaşlarına dair yorumları şöyledir:

“Sema: Bu süreç sonunda en çok Hikmet’te işe yaramaya başladı. Çünkü Hikmet hiç korkmadan parmak kaldırıp derse katılmaya başladı ve hiç korkmadan böyle her istediğini söyleyebiliyor. Fikir belirtiyor. Öyle (13.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Zehra: Hikmet’i sınıfta çoğunlukla kimse dinlemiyordu ama bu süre sonunda Ekrem falan Hikmet’i dinlemeye başladı. Ciddiye alıyorlar (13.03.2018 tarihli USOÖG).”

Şevket de sürecin başında ciddi davranış bozuklukları göstermesi nedeniyle Hikmet’le benzer bir tablo sergilemiştir. Ancak ondan farklı olarak uygulamanın ilerleyen sürecinde davranış bozukluğu ortadan kalkmamış ve bir miktar derse katılımı artmakla birlikte katkısı artmamıştır. Şevket’te ilk haftadan itibaren gözlenmeye başlanan davranış bozukluğu araştırmacının günlüğüne şöyle yansımıştır: *“Şevket dersin bitimine 20 dk. varken montunu giyinerek çıkmaya hazır bir şekilde bekledi. Sürekli hareket hâlindeydi. Bayrak töreninde görevli olduğu için 5 dk. erken çıkması gerekiyormuş (27.10.2017 tarihli AYG).”*

Uygulamanın sonuna gelindiğinde de Şevket’teki davranış bozuklukları ortadan kalkmamıştır. Bu durumu Şevket’in sınıf arkadaşlarından biri olan Nezaket şöyle ifade etmiştir: *“Bazı kişilerde olmadı. Mesela bir arkadaşımız bir şey anlatmaya çalışırken diğer derslerde onlar kendi aralarında konuşuyorlar, yaramazlık yapıyorlar, gürültü falan*

çıkartıyorlar. Mesela az önce Matematik dersinden çıktık. Şevket, hoca bir şey anlatırken gidip başka şeylerle uğraşıyor. Mesela bir arkadaşımız bir soru sordu, hoca ona cevap verirken Şevket gidip garip garip sesler çıkartıyor, kâğıt kalemle oynuyor. Yanındaki arkadaşın dinlemesini de engel oluyor (20.03.2018 tarihli USOÖG).”

Derse katılıma dair bir değerlendirme yapılacak olursa genel olarak öğrencilerin derse katılma istek ve davranışlarında bir artış meydana geldiği söylenebilir. Öğrencilerden süreç sonunda buna dair genel bir değerlendirme yapmaları istendiğinde de alınan cevaplar bunu ortaya koymaktadır. Bunlardan birkaç örnek sıralanacak olursa:

“Arya: Daha önceye göre karşılaştırsak iyiydi. Yani daha çok derse katılma istekleri geldi. Derse çok kalkmayanlar bile derse fazla katılmaya başladı. Etkinlikleri yapmayanlar etkinlikleri yapmaya başladı. Bu kadar (23.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Alp: Eğlenceli olduğu konularda böyle herkesin birbirini dinlemesi, bütün herkesin kalkması, yani dersi daha eğlenceli kılıyordu (14.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Beren: Yani en azından mesela öğretmenin sorduğu bir soru olduğu zaman, yanlış veya doğru, en azından fikirlerini söylüyorlar. Önceden yanlış olur diye hiç kimse bir şey söylemiyordu. Parmak kaldıran iki üç kişi belki çıkıyordu. En azından artık yanlış olabileceği korkusu olsa bile kaldırıyorlar hani belki doğru çıkar gibisinden (13.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Kemal: Arkadaşlarım da çok derse katılıyorlar. Yani geçen yıllarda falan sadece 2- 3 kişi ile ders işleniyordu. Bu yıl çok kişi derse katılıyor yani (20.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Sevinç: Yani hiç derse katılmayanlar şu anda en istekli olanlar arasında. Bayağı katılıyorlar (14.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Eşref: Mesela Ekrem olsun Hikmet olsun önceden derse çok katılmazlardı. Yeri geldi onlar da söz aldı. Onun haricinde sınıfta çok fazla bir şekilde derse katılım arttı (05.04.2018 tarihli USOÖG).”

“Nezaket: Bence çok iyi geçti. Eğlendik. Bazı arkadaşlarımız hiç derse katılmazken katılır oldu. Neşelendi dersler (20.03.2018 tarihli USOÖG).”

Uygulama öğretmenin uygulama süreci sonunda öğrencilerin derse katılımına dair yaptığı yorum da tüm bunları destekler niteliktedir: *“Çocuklar birden yöntemi benimsediler ve buna göre dinleme, konuşma becerilerini geliştirdiler diyemem. Ancak şunu diyebilirim adım adım, zamanla birlikte bu tartışma sistemi, bu tartışma biçimi, diyalog biçimi onların*

zihinlerinde yer edindi. Gerek sözlü motivasyonumuz, gerek verdiğimiz pekiştireçler, gerekse işlenen konunun ya da tartışılan konunun, diyalog içerisinde olan konunun, ilgi çekici olmasından ötürü çocuklar sürece dâhil oldular (18.04.2018 tarihli USODÖG).”

4.1.1.1.3. Alt Kategori: Motivasyon

Ortaklaşalık kategorisi için belirlenen son alt kategori “motivasyon”dur. Motivasyon, derse katılımı sağlayan itici güç olması nedeniyle derse katılım alt kategorisiyle oldukça iç içedir ancak öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal hazır oluşunu göstermesi ile katılımın bir adım öncesini oluşturması bakımından derse katılım alt kategorisinden ayrılmıştır. Bu başlıkta araştırma süreci sonrasında öğrencilerin motivasyon düzeyleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Burada araştırmacının uygulama sonrasında öğrencilerle yaptığı görüşmeler, öğretmen ve araştırmacının tuttuğu yansıtıcı günlükler ile öğretmenle yapılan son değerlendirme görüşmesi veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Genel bir değerlendirme yapılacak olursa Türkçe dersinde diyalojik öğretimin uygulamaya konulmasının ilk haftadan itibaren öğrencilerin ilgisini çektiği, bunu eğlenceli buldukları ve katılım isteklerinin arttığı yorumu yapılabilir. İlk haftaki uygulamanın ardından sınıfa dair uygulama öğretmenin gözlemi şöyledir: *“Bugün yaptığımız uygulamanın olumlu sonuçlandığı düşüncesindeyim. Yöntem, öğrencilere farklı ve eğlenceli geldi (27.10.2017 tarihli ÖYG).”* İlerleyen haftalarla birlikte bu duygu durumu öğrencilerde derse katılım isteğine dönüşmüştür. Sekizinci uygulama haftasına dair öğretmen ve araştırmacının günlüğüne bu durum şöyle yansımıştır:

“Öğrenciler, istekle tartışmada görüş belirtmek istemekteydiler. Öğrencilerin arkadaşlarıyla benzer şeyler söylemek için bile olsa söz almak istemelerini derste ve tartışmada etkin olmak istemelerine bağlayabiliriz (27.12.2017 tarihli ÖYG).”

“Okumak için çok fazla gönüllü parmak kaldırınca öğretmen seçimi sınıf listesinden kura çekerek yaptı (27.12.2017 tarihli AYG).”

Ara tatilin ardından araştırmacının günlüğüne yansıyanlar da öğrencilerin motivasyonunu yansıtmaktadır: *“Üç hafta aranın ardından sınıfa girdiğimde çocuklar beni mutlulukla karşıladı. Selamlaştık, onlara tatillerinin nasıl geçtiğini sordum. Onlar da tartışma olup olmayacağını sordular. Olacağını söylediğimde çok sevindiler (16.02.2018 tarihli AYG).”*

Uygulamanın tamamlanmasının ardından Dünder öğretmenin görüşmede kullandığı ifadeler de bunu doğrular niteliktedir: *“Biz yöntemi uygulamaya bırakalı haftalar oldu, belki aylar*

bile geçti. Hocam bir daha tartışmayı ne zaman yapacağız, yine tartışma yapacak mıyız soruları bana geliyor. Bugün de dâhil olmak üzere bu sorular geldi. Ya da sizin derse gelip gelmeyeceğinizi soranlar oluyor. Bu neyi gösteriyor? Çocukların süreci kanıksadığını, benimsediğini gösteriyor (18.04.2018 tarihli USODÖG).”

Öğrencilerin süreç sonunda yapılan görüşmelerdeki diyalojik öğretimin okuma derslerinde kullanımına dair yorumları da onların motivasyonlarına dair bilgi vermektedir:

“Sevinç: Bence (süreç) çok iyi geçti. Yani her açıdan bayağı iyi bir süreçti. Eğitim, mesela ders açısından bayağı etkili olduğunu düşünüyorum. Sınıftakilerde derse katılım isteğimiz, hepimizin çok fazla arttı. Normalde böyle bir sistem olmasa bence olmazdı bu kadar. Sınıfta Hikmet ve Şevket bile kalkabiliyorsa iyi bir sistem bence bu (14.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Kemal: Açıkça ben geçen yıl böyle Türkçeye hiç hevesli değildim ama bu yıl bu etkinliklerden midir çok heyecanlı, çok güzel geçiyor etkinliklerimiz. Bence bunun devam etmesi lazım. Yani çok güzel oluyor. Böyle devam etsin istiyorum şahsen. (...) Arkadaşlarım bir şey söylerken onları dinlemek istiyorum. Onların cevaplarını merak ediyorum. Önceden hiç öyle değildi. Çünkü fazla kişi katılmıyordu derse. Herkesin şeyini bilmiyordum. O yüzden şimdi daha çok merakla daha çok istek geldi (20.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Eşref: Türkçe dersini de bu sene çok daha sevenler oldu. Mesela bir önceki sene o kadar değildi. Onun gibi. En başta da ben daha çok sevmeye başladım Türkçe dersini (05.04.2018 tarihli USOÖG).”

“Semanur: Mesela tartışma yaptığımızda böyle herkes bir merak içinde. Acaba bu hafta neyi tartışacağız gibisinden böyle merak içinde. Çok sevdiler. Bilmiyorum, yani şey mesela biz ara sıra arkadaşım ile bile siz gittiğiniz zaman tartışıyoruz (21.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Nezaket: Geneli iyi. Hikmet’te değişiklik oldu. Mesela 5. sınıftan bu yana derslere hiç çalışmazken kendine bir program oluşturmuş, ona göre derslerine çalışıyor. Mesela Şevket falan sosyal sınavından falan düşük alırken Şevket diyelim ki 30 alırken Hikmet 71 aldı. Yani çalışmasına çok şey aldı. O da Şevket ile aynı notları alırken yükseltti (20.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Sema: Bence de güzel oluyor aslında. Çünkü arkadaşlarımızın daha çok derse katılma isteği oluyor (27.12.2017 tarihli USOÖG).”

“Hayriye: Bence dersler daha eğlenceli oluyor, daha güzel oluyor. Onların sayesinde derse daha çok katılmamızı sağlıyor (20.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Ufku: Hocam, ilk başlarda fazla kimse katılamıyordu formata herkes kendini alıştıramadığı için. Sonradan herkes katılmaya başladı, herkes eğlenmeye başladı. Yani bayağı katılım oldu (23.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Yaman: Daha iyi öğrenmemi sağladı. Mesela bir insan Türkçe dersinde sıkılıyorsa bunları yaparak daha eğlenceli olur. Daha çok şey öğrenir (14.03.2018 tarihli USOÖG).”

Artan motivasyon ve katılımları için öğrencilerin birçoğunun uygulama öğretmenin yaklaşım ve iletişiminin altını çizmeleri dikkat çekicidir:

“Hüseyin: Dünder hoca çok iyi bence. Şey Eşref var arkadaşım. O diyor ki Türkçeyi Dünder hoca ile sevdim diyor. Ben de hiç Türkçeyi sevmiyordum yani. Dünder hoca ile şey yapmaya... En kolay yani. Türkçeye sınava girerken çalışmıyordum bile. Denemeye girerken. Çok iyi bir öğretmen Dünder hoca. Onu düşünüyorum (13.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Tuğçe: Dünder hoca geldikten sonra daha güzel olmaya başladı dersler. Daha eğlenerek yapmaya başladım dersleri. Yani hocamız şimdi gitti daha mutlu olarak ders işliyoruz. Çoğu arkadaşım da aynı fikirde konuştuğunuz üzere (13.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Fatoş: Eğlenceli geçti. Sadece bir kere benim başım ağrımişti, o zaman sıkıcı geçmişti bana göre. Dünder hocayı çok seviyorum zaten ben. Ders de zaten çok eğlenceli geçiyor. Soru sormasını çok seviyorum (21.03.2018 tarihli USOÖG).”

Öğretmenin yansıtıcı günlükleri incelendiğinde ders kitabında kullanılan metinler de sınıfın uygulamalar boyunca motivasyonunu etkileyen bir diğer unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Metnin öğrenci seviyesine uygun olması ve öğrencilerin ilgisini çekmesi motivasyonun artmasına neden olurken metnin öğrenci seviyesine uygun olmayışı ve öğrenciler için soyut kalması motivasyonu düşürmektedir:

“Bir önceki metne göre öğrencilerin bu metin işleme sürecinde daha çok motive olduklarını belirtebiliriz. Bu açıdan yöntemin uygulama süreci de daha verimli oldu (06.12.2017 tarihli ÖYG).”

“Metin türü, metnin uzunluğu ve içeriğinin öğrenci motivasyonu açısından büyük önem arz ettiği artık göz ardı edilemeyecek bir gerçek hâline gelmiştir. Ayrıca ders sonunda derse en sık katılan öğrencilerin ödüllendirilmesi hususunun da sınıf içerisinde olumlu bir hava yarattığını belirtmek isterim (06.12.2017 tarihli ÖYG).”

“Metin türü, öğrencilerin seviyelerine uygun olup sesli okuma sürecinin okuma tiyatrosu biçiminde yapılması ve süreç sonundaki ödüllendirmelerin öğrencilerin motivasyonuna katkıda bulunduğunu söyleyebilirim (20.12.2017 tarihli ÖYG).”

“Uygulamamızın bu son haftasında öğrencilerin ilgisini çeken bir metinle ders işlememiz bizim lehimize oldu. Bu değişken öğrencilerin derse ve tartışma konusuna katılmalarını motive etti (02.03.2018 tarihli ÖYG).”

Araştırmacının da 20.12.2017 tarihli ders için benzer gözlemi uygulama öğretmeninin motivasyon ve metin seçimi ilişkisine dair tespitini doğrular niteliktedir: *“Derse ‘Kitaplar Arasında’ metnindeki diyalogların paylaşımı ile başladı. Metin tiyatro türündeydi ve metni okumak için pek çok öğrenci söz almak istedi. En çok şiir ve sözlüğün sözü olduğunu tespit ettiler (20.12.2017 tarihli AYG).”*

Pekiştireçler ve söz hakkı sırasının belirlenmesi görevini öğrencilere devretmek için topun kullanılması da uygulama süreci boyunca artan motivasyonun nedenleri arasında gösterilebilir:

“Tahir: Eğlenceli geçti. Güzeldi. Soruları bilince ödül veriyorduk. Öyle daha eğlenceli oluyordu. Onun sayesinde daha da katılıyorduk. Bir de o top daha da eğlendiriyordu (23.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Tuğçe: Bence gayet güzel ve eğlenceliydi. Kendim katılarak da, yani arkadaşlarımı dinleyerek de gayet eğlendim. Hediyeler bir yana o tartışma konularındaki hani o top atma falan, o şekilde şeyler çok hoşuma gidiyordu benim. Zaten siz bu hafta da gelip bir daha gelmeyecekmişsiniz. Bence gayet güzel bir şeydi, daha güzeldi. Eğleniyorduk. Derse katılım artıyordu. Hem daha fazla bilgi öğreniyorduk (13.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Eşref: Çok güzel geçti. Ödüller teşvik ediyordu bizi daha çok katılmaya. Özellikle ben bir iki ödül verildikten sonra bayağı bir hırs yapmışım. O iki ödülünden sonra bütün ödüller boyunca sonuna kadar bütün ödülleri almışım her hafta boyunca. Öyle bir seri tutturmuşum. Yani bayağı güzel olmuştu. Derse katılımımı olsun bayağı artırmıştı (05.04.2018 tarihli USOÖG).”

Motivasyonun artmasının istendik bir durum olmasına karşın bunun sadece pekiştireç odaklı olması istenen bir durum değildir. Araştırmacının şu gözlemi *“En önde oturan Arya ve Eşref cevaplarını birbirlerine okur. Arya ‘Ay çok heyecanlı.’ der. Süre bitiminde öğrenciler pekiştireçlere bakarak ‘Keşke benim olsa.’ diye söylenirler (02.03.2018 tarihli AYG).”* ve Zehra’yla yapılan görüşmede öğrencinin arkadaşlarının katılımına dair *“Bence çoğusu için*

(etkili) olmamıştır. Zaten çoğusu da etkinliğe fazla katılmıyordu. Sadece ödüller için katılıyordu. Parmak kaldırıyormuş gibi gözükmek için yapıyorlardı (13.03.2018 tarihli USOÖG).” ifadesini kullanması motivasyonun tek nedeninin pekiştireç olup olmadığına dair şüphe yaratmıştır. Bu durumu sorgulayan araştırmacının ulaştığı cevaplar şunlardır:

“Araştırmacı: Neden (derslerin) daha eğlenceli olduğunu düşünüyorsun?

Mehmet: Herkesin bir amacı oluyordu. Herkes onu almak isteyince...

Araştırmacı: Amaç neydi?

Mehmet: Hediye falan oluyordu. Herkes onu almak istiyordu. Hırslanıyorlardı. Ondan.

Araştırmacı: Peki hediye almak dışında da senin derse katılımını etkileyen şeyler var mıydı? İsteklendiren? Mesela hediye olmasaydı ben derse katılmazdım der misin?

Mehmet: Yok (13.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Öğretmen: Tabii ki de şunu söylemeden geçemeyeceğim: Derse ilgisi düşük olan öğrencilerin derse motivasyonunun artması konusunda pekiştireçlerin çok ciddi bir etkisi oldu. Bu bir gerçek ama derse sürekli katılan öğrencilerin pekiştireçleri iç pekiştireçti. Yani onların pekiştireçleri, onların pekiştirmeleri söyledikleri şeyin, ifade ettikleri fikirlerin, düşüncelerin derse katkısı olup olmadığı yönündeydi. Zaman zaman öğrenciler bize şu dönütleri verdiler: Hocam, biz işte ödül istemiyoruz. Biz derse bir şeyler katabildik mi? Bu öğrencilerimiz zaten akademik başarı sorunu yaşamayan ve yöntemin gerektirdiğini uygulamaya istekli, bunun bilincinde olan, bunu kanıksamış olan öğrencilerdi. Bu bizim için bir kazanımdı ama asıl kazanım daha önce de belirtmiş olduğum akademik başarısı düşük, derse ilgisi ciddi derecede düşük, davranış bozukluğu gösteren öğrenciler üzerineydi. Çünkü onlar biraz davranışçı yaklaşıkları için olaya ödül almak üzerine bir davranış eğilimleri vardı (18.04.2018 tarihli USODÖG).”

Bu cevaplar bağlamında ve özellikle uygulama öğretmeninin yaptığı açıklamalar doğrultusunda kullanılan pekiştireçlerin öğrencilerin katılımına büyük bir katkı sağladığı söylenebilir. Buna karşın kimi öğrenciler için tek amaç sadece pekiştireçken kimi öğrenciler için sadece bir sonuç olduğu yorumu yapılabilir.

4.1.1.2. Kategori: Karşılıklılık

Karşılıklılık otoriter söylemin olduğu sınıf ortamlarındaki öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin öğrenci-öğrenci arasına da genişletilmesidir. Bu bakımdan karşılıklılık,

ortaklaşalık ilkesiyle paralellik taşır. Bu ilke kapsamında öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini dinlemeleri ve alternatif bakış açılarını değerlendirmeleri gerekliliği ise karşılıklılığın özgün yanıdır. Bu doğrultuda ve eldeki verilerden hareketle karşılıklılık kategorisi için dinleme ve alternatif bakış açıları iki alt kategori olarak incelenmiştir.

4.1.1.2.1. Alt Kategori: Dinleme

Dinleme, karşılıklılık ilkesine ulaşmak için hem bir gereklilik hem de bu ilkenin doğal bir sonucudur. Bu başlık altında karşılıklılığın alt kategorisi olarak belirlenen dinlemenin süreçteki gelişimine dair bulgulara yer verilecektir. Öğretmen ve öğrenci görüşmeleri ve ders dökümleri buradaki bulguların kaynağını oluşturmaktadır.

Sürecin başında sınıfın dinleme becerisi uygulama öğretmeninin gözünden şöyledir: *“En başta birbirlerini hiç dinlemiyorlardı. Sınıfta tam bir kaos oluşuyordu.(...) Ben hep öğrencilere dinleme becerisini aktarırken bunu söylüyorum. Zaten en temel dinleme sorunlarımızdan biri de toplumca karşıdakinin söylediğine odaklanmaktansa kendi vereceği cevabı düşünmekte oluyor çocuklar (18.04.2018 tarihli USODÖG).”* Sürecin başındaki bu kaos ortamı uygulamalar devam ederken değişime uğramıştır. Dünder öğretmen bu değişimi ve değişimin nedenlerini şöyle ifade etmiştir: *“... süreçte yaptığımız bilgilendirmelerle, yaptığımız dönüt ve düzeltmelerle süreç içerisinde öğrencilerin birbirlerini yavaş yavaş dinlemelerini; hatta söz alırken söz almayan kişiye öncelik verilmesini belirtmeye kadar geldik. En başta kimin söz alıp almadığını çocuklar çok bilmiyordu. Ama zamanla sürecin sonuna doğru işte falanca arkadaşım hiç söz almadı, ona verelim gibi katılım artırmaya yönelik çalışmalar oldu. Bu olumlu bir durum (18.04.2018 tarihli USODÖG).”* İlk baştaki ortamla karşılaştırıldığında kaydedilen ilerleme aşıkardır. Sınıfın üyeleri birbirlerini hiç dinlemeyen sadece kendi vereceği cevaba odaklanan bir gruptan arkadaşlarının söz hakkını takip eden bir gruba doğru evirilmiştir. Öğretmen diyalojik öğretimin bu duruma katkısını ise şu cümlelerle ifade etmiştir: *“Sonuçta kazandırmaya çalıştığımız beceriler belli. Dinleme ile ilgili kazandırmak istediğimiz beceriler... Zaten biz geleneksel yöntem uygularken bile biz bu becerileri geliştirmek istiyorduk ama bu yöntemi uyguladığınızda dinleme ve konuşma becerilerinde daha çok verim alacağımı gösterdi diyebilirim (18.04.2018 tarihli USODÖG).”*

Dinleme becerisinin süreçteki gelişimine dair öğretmen görüşlerini, öğrencilerin cevapları da destekler niteliktedir. Uygulamaya başlamadan önce yapılan görüşmede öğrencilerin sadece bir kısmı dinleme konusunda kendisini isteksiz olarak tanımlarken çoğunluk ise

kendisini iyi veya orta düzey bir dinleyici olarak tanımlamıştır. Ancak çoğunluk, sınıfın genel durumunu tanımladığında dinleme becerisi bakımından sınıfı yeterli bulmamıştır. Süreçte yapılan görüşmelerde durum değişmiş iyiye doğru bir ilerlemenin olduğu beyan edilmiştir. Son değerlendirme görüşmesinde ise katılımcılar hem kendilerinin hem de sınıfın dinleme becerisinde ilerleme olduğunu ifade etmişlerdir.

Durumu betimlemeye öncelikle ilk görüşmede dinleme konusunda sıkıntı yaşadığını ifade eden öğrencilerden başlanacak olursa:

Ekrem; araştırmacının uygulama öncesi yaptığı görüşmede bazen dinleyip bazen dinlemediğini ifade etmiş, dinlememe nedeni olarak da sıkılmasını göstermiştir (25.10.2017 tarihli UÖÖG). Süreçte yapılan görüşmede ise kendi dinleme becerisinin geliştiğini söylemiş ve arkadaşları için *“Hocam, eskiden fazla dinlemiyorlardı. Başka şeylerle ilgileniyorlardı. Şimdi ilgileniyorlar. Bir de daha dikkatli dinliyorlar (10.01.2018 tarihli USÜÖG).”* demiştir. Yapılan son değerlendirme görüşmesinde ise ilk başlarda kötü bir dinleyiciyken şimdi orta düzey bir dinleyici olduğunu söylemiş ve cümlesine şöyle devam etmiştir: *“Hocam arkadaşlarım metni okurken onları dinleyerek daha iyi, daha şey olarak metnin daha güzel olduğunu fark ettim (20.03.2018 tarihli USOÖG).”*

Benzer şekilde Fatoş da ilk görüşmede bazen iyi bir dinleyici olmadığını ve derste arkadaşlarıyla farklı konulardan konuştuğunu söylemiş, arkadaşlarının dinlememe becerisi için de *“Çok kötü. Bazıları dinlemiyor. Bazen anlıyorum, bazen anlamıyorum. Öyle. Arkadaşlarımızın bazıları çok konuşuyor (11.10.2017 tarihli UÖÖG).”* yorumunu yapmıştır. Son görüşmeye geldiğinde ise dinleme konusunda ilk zamanlar şimdiki kadar iyi olmadığını söylemiş ve *“Şimdi daha iyi dinliyorum. Kendimi vere vere dinliyorum (21.03.2018 tarihli USOÖG).”* ifadesini kullanmıştır.

Fatoş’a benzer şekilde ilk görüşmede kendini orta düzey bir dinleyici olarak tanımlayan ve derste arkadaşlarıyla başka konulardan konuştuğunu da itiraf eden (11.10.2017 tarihli UÖÖG) Mehmet’le araştırmacı arasında son görüşmede şöyle bir diyalog geçmiştir:

“Araştırmacı: (Dinleme becerin) Önce nasıldı? Mesela arkadaşlarını dinliyor muydun?”

Mehmet: Dinliyordum ama çok değil.

Araştırmacı: Şimdi nasılsın?

Mehmet: Dinlerim. Yani önceki gibi değil (13.03.2018 tarihli USOÖG).”

Yakup Can de ilk görüşmede “Çok da iyi bir dinleyici değiliz bence (10.10.2017 tarihli UÖÖG).” diyerek hem sınıfın hem de kendinin dinleme becerisi bakımından durumunu ifade ederken özellikle ders sıkıcı olduğunda dinlemediğini söylemiştir. Son görüşmede ise kullanılan yöntem sayesinde herkesin daha fazla dinlediğini ve dersle daha fazla ilgili olduğunu (14.03.2018 tarihli USOÖG) belirtmiştir.

Emir, ilk görüşmede arkadaşlarını dinlediğini ama öğretmenini dinlemeyi bazen unuttuğunu söylemiştir (11.10.2017 tarihli UÖÖG). Son görüşmede süreçte ne öğrendiği sorulduğunda ise “Mesela biri konuşurken birinin sözünü kesmemeyi (21.03.2018 tarihli USOÖG).” cevabını vermiştir. Bu görüşmede dinleme becerisini şöyle değerlendirmiştir: “Arada sırada biraz cıvıtabiliyorum. Arada sırada o da, fazla değil. Ama mesela bir arkadaşım konuşurken ona bakmayı tercih ediyorum. Hatta derste bile burada Okan var şurada Muhammed var. Okan lafı geçerken Okan'a bakıyorum; Muhammed konuşurken Muhammed'e bakıyorum. Öyle şeyler olmaya başladı (21.03.2018 tarihli USOÖG).”

Yakup, ilk görüşmede kendisini iyi bir dinleyici olarak tanımladığını söylemiş ama hemen ardından da dersi sıkıcı anlatan hocaların dersini dinlemediğini eklemiştir. Sınıf arkadaşlarının dinleme becerisine dair ise şunları söylemiştir: “Bir kere böyle biri ayağa kalktı mı kimse kimseyi tınlamıyor. Ama hocayı bazıları dinliyor (11.10.2017 tarihli UÖÖG).” Son görüşmeye gelindiğinde ise Yakup değişen dinleme becerisini şu cümlelerle ifade etmiştir: “Önceden hocam, böyle bazen hoca bir konuda çok yoğunlaşınca sıkılıyordum, bırakıyordum dinlemeyi. Ama artık öyle değil hocam. Yoğunlaşınca benim daha çok hoşuma gidiyor. Çünkü hocam konu hakkında konuşacak daha çok şeyim oluyor. Böyle bir de hocam artık dinlerken sıkılmıyorum (20.03.2018 tarihli USOÖG).”

Bir de arkadaşları tarafından dinleme becerisinde sıkıntı yaşadığı ifade edilen öğrenciler vardır: Ekrem, Mehmet, Hikmet ve Şevket.

“Hayriye: Bazıları çok konuşuyor. Mesela Hikmet ve Şevket bir araya gelince çok konuşuyorlar onların ikisi (10.10.2017 tarihli UÖÖG).”

“Araştırmacı: Peki bütün dersleri düşündüğünde, sınıfını düşündüğünde sence sınıfındaki arkadaşların nasıl dinleyiciler? Onları nasıl tanımlarsın?”

Nezaket: Üç kişi haricinde iyi dinliyoruz. 3 kişi falan olmasa daha iyi olur.

Araştırmacı: Kim bu 3 kişi?

Nezaket: Ad söyleyeyim mi?

Araştırmacı: Evet, istersen söyleyebilirsin.

Nezaket: Hikmet, Ekrem, Şevket, Mehmet (06.10.2017 tarihli UÖÖG). 'SEP'

Öğrencilerin gözünden kaçmayan bu durumun derse yansıdığı da olmuştur:

“Öğretmen: Şışış...Sen bana ne söz verdin? Hiç affetmem. (Hoca Şevket'e kızar çünkü Şevket Ekrem ile konuşmaktadır.) (02.11.2017 tarihli DD). 'SEP'

Bu isimlerden Ekrem ve Mehmet'in dinleme becerisine yukarıda değinilmiştir. Hikmet ve Şevket'i ise kendi ifadelerinden yola çıkarak değerlendirmek yerinde olacaktır. Hikmet uygulama öncesi gerçekleştirilen görüşmede kendini orta düzey bir dinleyici olarak tanımlarken sınıfın da beş altı kişi haricinde iyi dinleyicilerden oluştuğunu söylemiştir (17.10.2017 tarihli UÖÖG). Son görüşmede ise Hikmet ve araştırmacı arasında geçen diyalog şöyledir:

“Araştırmacı: Şimdi nasılsın bir karşılaştırırsan? Bir değişim oldu mu senin dinlemende?

Hikmet: Oldu hocam. Şimdi mesela dinliyorum. Bazı hocalar kızıyor niye dinlemiyorsun falan diye ama artık dinliyorum yani (21.03.2018 tarihli USOÖG).”

Şevket ise ilk görüşmede arkadaşlarının iyi dinleyiciler olduğunu ifade etmiş, kendisini ise şöyle tanımlamıştır: *“Hocam öğretmeni dinliyorum ama arkadaşlarımı dinlemiyorum (17.10.2017 tarihli UÖÖG).”* Son görüşmede ise *“Hocam ilk başta iyiydim sonra kötüye gittim (21.03.2018 tarihli USOÖG).”* ifadesini kullanmıştır. Şevket'in ifade ettiği bu duruma dair sınıf arkadaşlarından biri olan Nezaket'in bir gözlemi şöyledir: *“Bazı kişilerde (dinleme becerisi bakımından değişiklik) olmadı. Mesela bir arkadaşımız bir şey anlatmaya çalışırken diğer derslerde onlar kendi aralarında konuşuyorlar, yaramazlık yapıyorlar, gürültü falan çıkarıyorlar. Mesela az önce Matematik dersinden çıktık. Şevket, hoca bir şey anlatırken gidip başka şeylerle uğraşıyor. Mesela bir arkadaşımız bir soru sordu, hoca ona cevap verirken Şevket gidip garip garip sesler çıkarıyor, kâğıt kalemle oynuyor. Yanındaki arkadaşın dinlemesini de engel oluyor (20.03.2018 tarihli USOÖG).”*

Bunun dışında ilk görüşmede sınıfın diğer üyeleri kendilerinin orta ya da iyi dinleyiciler olduğunu söylemişlerdir. Ancak sınıf arkadaşları için böyle düşünmemektedirler. Bazı katılımcılar sınıf arkadaşlarının dinleme becerisi bakımından hiç de iyi olmadığını düşünürken bazıları ise -birkaç arkadaşları dışında- sınıfın dinleme becerisi düzeyini orta olarak değerlendirmiştir:

“Rüveyda: Bazıları çok yaramaz olduğu için hocayı dinlemiyorlar. O yüzden pek duymuyoruz derste, anlamıyoruz (17.10.2017 tarihli UÖÖG).”

“Arya: Çok dinlemiyorlar aslında. Biraz dinlerken bölüyorlar ya da etkinlik yaparken kesiyorlar. Dikkat dağıtıcılar yani (10.10.2017 tarihli UÖÖG).”

“Eşref: Şimdi dersi dinleyen var, dinlemeyip konuşmayı seçen var. Sınıfın yarısından çoğu konuşuyor bir şey olurken. Saygı yok. Bazı... Derslerinde başarılı olan arkadaşlar genellikle dinliyor zaten (06.10.2017 tarihli UÖÖG).”

“Beren: Ya birbirimizi pek dinlediğimizi söyleyemem. Yani genel olarak hep bir ağızdan konuşuyoruz. Söz hakkı almıyoruz ama öğretmenimizi genel olarak dinleriz yani (11.10.2017 tarihli UÖÖG).”

“Sevinç: Değişiyor. İyi dinleyiciler de var arasında, gayet çok iyi dinleyenler, bazıları da orta seviyede (10.10.2017 tarihli UÖÖG).”

“Yasin: Bazıları değil. Çok yaramaz olanlar yani (10.10.2017 tarihli UÖÖG).”

“Hüseyin: Bazıları iyi dinleyici, bir iki tanesi. Bazıları da pek iyi dinleyici değil (18.10.2017 tarihli UÖÖG).”

“Okan: Bazıları. Bazıları iyi dinleyici. Yani ben konuşurken araya laf atıyor falan öyle oluyor. Öyle olanlar da var(17.10.2017 tarihli UÖÖG).”

“Sümeyye: 3-4 kişi haricinde hepimiz çok iyiyiz. Derste eğer onlar bağırmasa, hani ayağa kalkıp bize kağıtları falan atmalarından dolayı özellikle öğretmenlerimiz kızıyor. Ondan sonra da biz yapmış gibi oluyoruz. O dersimiz kaynıyor. Bir kitaptan direkmen kavgaya, tartışmaya geçiyoruz. Öğretmenim şöyleydi, böyleydi... Zaten üç dört kişi dışında hepimiz normal oturabiliyoruz (10.10.2017 tarihli UÖÖG).”

“Tuğçe: Ya genelde şımarıyorlar. Pek dinledikleri söylenemez. Bazen katı öğretmenlerde, mesela sınıf öğretmenimizin dersinde gayet iyi dinliyorlar. Şımaramıyorlar, bağırıyorlar. Ama bazen çok cıvık davranabiliyorlar (18.10.2017 tarihli UÖÖG).”

“Yaman: Sınıfta hani çalışkan olanlar iyiler de var, hani şımarıklar dersi dinlemeyenler de var. Onlar zaten 2-3 kişi oluyor. Diğerleri zaten dersi dinliyor (06.10.2017 tarihli UÖÖG).”

Uygulamalar devam ederken süreci değerlendirmek için yapılan görüşmede öğrencilerin kendileri ve sınıfın dinleme becerisine dair fikirlerinin değişmeye başladığı görülmüştür:

“Arya: Ben zaten ilk söylediğimde de derse kaygılanarak katıldığımı söylemiştim. Yani artık sınıfta daha çok, herkes parmak kaldırıncı herkesin farklı fikirleri olunca, insanlar işte birbirlerini dinlemeye başladığından dolayı artık fazla korkmuyorum (10.01.2018 tarihli USÜÖG).”

“Sevinç: (Diyalojik öğretim) Bayağı etkili oldu. Bu etkinlik uygulanmasaydı ben sınıfının şu andaki durumunun bu kadar iyi olacağını düşünmüyorum. Sınıfı bayağı olumlu yönde etkiledi. Birbirimizi dinlemeyi, birbirimize saygı duymayı öğrendik. En başta fikir özgürlüğü yaşıyoruz (10.01.2018 tarihli USÜÖG).”

“Beren: Normalde pek dinlemiyordu benim arkadaşlarım. Ben kendim için konuşuyorum. Yani çok heyecanlandıklarında, bir şey söylemek istediklerinde tabii yine dinlemiyorlar, atlıyorlar. Ona bir şey diyemem ama gerçekten bir gelişme kaydedildi bence. Çünkü geçen seneye şöyle bir baktığımda dinliyorlar yani. Geliştirmişler kendilerini (10.01.2018 tarihli USÜÖG).”

“Rüveyda: Bence geliştirdi. Hem kendi fikrimizi hem başkalarının fikirlerini dinliyoruz. Yani geliştiriyor böylece (27.12.2017 tarihli USÜÖG).”

Sürecin sonunda yapılan görüşmeler analiz edildiğinde ise öğrencilerin hem kendi hem de sınıf arkadaşları adına dinleme becerilerinin geliştiğine dair olumlu beyanda bulundukları görülmüştür. Sevinç dinleme becerisi bakımından değişen sınıf atmosferini şöyle tanımlamıştır:

“Bir kişiyi nasıl dinleyeceğimizi ilk olarak hepimiz öğrendik. Önceden kargaşa içindeydi. Biri konuşurken, biri bir şey anlatırken diğerleri konuşuyordu ama şimdi birisi bir şey anlatırken pür dikkat dinliyor herkes (14.03.2018 tarihli USOÖG).”

Değişen bu atmosferde belirlenen sınıf kurallarının etkili olduğunu Yaman şu cümlelerle ifade etmiştir: *“Bence etkili oldu çünkü dinlemede mesela arkadaşlarımız... Nasıl anlatsam, mesela arkadaşımız dinliyor bizi bir şey söylerken; biz de onu diyoruz. Kurallarla bu iyice pekişti (14.03.2018 tarihli USOÖG).”* Buna ek olarak dinlemeyi artıran bir diğer unsur olarak Okan söz değişiminde top kullanımını göstermiştir: *“Hocam herkes herkesi dinliyor. O zaman fazla dinlemiyorlardı. Tabii daha fazla bilmiyorlardı. Şimdi herkes dinliyor. Bir de top olayı çıktı. Seke seke gidiyor artık (13.03.2018 tarihli USOÖG).”*

Bunlarla birlikte Eşref, Kemal ve Hüseyin’in konuya dair fikirleri, etkili bir dinlemenin sesleri işitmenin çok daha ötesine uzandığını kavradıklarını gösterir niteliktedir:

“Eşref: Öncelikle şunu öğrenmiş olduk: Hani hep birlikte konuşmayı. Hep birlikte, herkesin görüşünü dinlemeyi öğrendik. Biri konuşurken onu dinlemeyi öğrendik (05.04.2018 tarihli USOÖG).”

“Kemal: Önceden böyle sürekli parmak kaldırırdım. Sürekli böyle arkadaşlarım bir şey söylerken parmak kaldırdım ama şimdi öyle değil. Arkadaşlarım bir şey söylerken onları dinlemek istiyorum. Onların cevaplarını merak ediyorum. Önceden hiç öyle değildi. Çünkü fazla kişi katılmıyordu derse. Herkesin şeyini bilmiyordum. O yüzden şimdi daha çok merakla daha çok istek geldi (20.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Hüseyin: Önce, yani biraz daha böyle dinlemeye değil de konuşmaya yönelik davranıyordum. Şimdi dinleyip ondan sonra konuşuyorum. Yani bir fikir edindikten sonra mesela (13.03.2018 tarihli USOÖG).”

Öğrencilerin arkadaşlarına dair gözlemleri de onların dinlemeye yönelik artan merak ve isteklerini ortaya koymaktadır. Bu noktada özellikle Hüseyin’in yakın arkadaşları Ufkun ve Eşref’e dair yorumu dikkat çekicidir: *“Ufkun mesela. Benim çok yakın arkadaşım Ufkun. Biliyorum onu. O ilk başta öğretmeni hiç şey yapmıyordu, dinlemiyordu. Evde çalışarak yüksek not alıyordu. Ondan sonra, şimdi bakıyorum öğretmenleri dinliyor, şey yapıyor. Ondan sonra Eşref mesela. Eşref derste hep böyle bir şeyler çiziyordu, yazıyordu falan. Şimdi artık daha dinlemeye yönelik, anlamaya çalışıyor. Anlamadığı zaman soruyor (13.03.2018 tarihli USOÖG).”*

Ufkun’un ve Eşref’in cevabı da Hüseyin’i destekler niteliktedir. Ufkun’la araştırmacı arasında öğrencinin dinleme becerisine dair geçen diyalog şöyledir:

“Ufkun: Hocam ilk başta... Aslında ben, yani karşındakine dinlerdim ama bazen nasıl desem arkadaşıma bazen saygısızlık ediyordum. Yani çok fazla değil de.

Araştırmacı: Şimdi artık daha iyiyim diyorsun?

Ufkun: Evet, artık daha iyiyim (23.03.2018 tarihli USOÖG).”

Eşref ise diyalojik öğretimin dinleme becerisine etkisini şöyle tanımlamıştır: *“Yani daha çok her şeye daha dikkatli bakmayı, daha dikkatli dinlemeyi öğrendim (05.04.2018 tarihli USOÖG).”*

Tüm bunlardan hareketle genel bir değerlendirme yapılacak olursa Türkçe dersi okuma anlama alanında diyalojik öğretim uygulamaları yapılmasının öğrencilerin dinleme becerilerini olumlu yönde etkilediği ve geliştirdiği söylenebilir.

4.1.1.2.2. Alt Kategori: Alternatif Bakış Açıları

Alternatif bakış açıları, karşılıklılık kategorisi için dinlemeden sonra belirlenen ikinci alt kategoridir. Karşılıklılık ilkesinin sağlanması için farklı bakış açılarının değerlendirilmesi gerekir. Bu başlık altında alternatif bakış açıları üretimi ve değerlendirmesinin süreçteki gelişimine dair bulgulara yer verilmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, öğretmen yansıtıcı günlüğü ile ders dökümleri buradaki bulguların kaynağını oluşturmuştur. Özellikle öğrencilerin süreçteki gelişimini ortaya koymak adına farklı haftaların ders dökümlerinden yararlanılmıştır.

Sınıfın alternatif bakış açılarını değerlendirme durumunun gelişim sürecine dair genel bir fikir edinmek adına ilk aşamada öğretmen günlüklerini incelemek yerinde olacaktır. Uygulamaya başlanan ilk haftalarda öğrenciler alternatif bakış açıları ortaya koymak ya da değerlendirmekten daha çok derse katılmak ve bir fikir ifade etme çabası taşımaktadır. Dördüncü uygulamanın ardından bu durum öğretmen günlüğüne şöyle yansımıştır: “... konu herkes açısından ortak anlamlar ifade ettiğinden zıt düşüncelerin birbirleriyle çatışması ortamının varlığından fazla söz edemeyiz (22.11.2017 tarihli ÖYG).”

Uygulamalar ilerledikçe, öğrenciler birbirlerinin cevaplarını dinlemeye başladıkça öğrencilerin alternatif bakış açılarını değerlendirme durumu da değişmiştir. Yedinci ve sekizinci uygulamanın ardından öğretmenin günlüğüne yansıyanlar bu durumu ortaya koymaktadır:

“Öğrenciler karşılıklılık boyutunda da birbirlerinin fikirlerine saygı göstererek nitelikli bir tartışma iklimi oluşturmaya başlamışlardır (20.12.2017 tarihli ÖYG).”

“Öğrenciler karşılıklılık boyutunda zaman zaman tartışmalar sertleşse de birbirlerinin fikirlerinin olumlu ve olumsuz taraflarını dinleyip bu yönde görüş belirtme eğilimindedirler (27.12.2017 tarihli ÖYG).”

Alternatif bakış açılarını değerlendirme durumunun süreçteki gelişimini somutlaştırmak ve öğrenci gözünden görmek adına ders dökümlerinden ve öğrenci görüşmelerinden hareket etmek yarar sağlayacaktır.

Arya kaygıları nedeniyle derse katılımı sınırlı bir öğrenciyken sınıf atmosferinde alternatif bakış açıları bakımından yaşanan değişimi süreçte fark etmiş ve bunu görüşmeye şöyle yansıtmıştır: “Ben zaten ilk söylediğimde de derse kaygılanarak katıldığımı söylemiştim. Yani artık sınıfta daha çok, herkes parmak kaldırıncı herkesin farklı fikirleri olunca, insanlar işte birbirlerini dinlemeye başladığından dolayı artık fazla korkmuyorum

(10.01.2018 tarihli USÜÖG).” Arya’nın burada bahsettiği şey tam olarak da diyalojik öğretimin karşılıklılık ilkesinin alternatif bakış açılarını değerlendirme hedefine ulaşılmasıyla ilgilidir. Çünkü bu kapsamda beklenen de tam olarak diğerlerinin fikirlerini dinlemek, değerlendirmek ve yeni bakış açıları üretebilmektir.

Uygulamanın tamamlanması ardından yapılan görüşmede Sevinç’in verdiği cevap da sınıfın alternatif bakış açılarını değerlendirmeye başladığının bir diğer göstergesidir: “Önceden sınıfta iki üç kişi parmak kaldırıyordu ve şimdi hepsi de genelde aynı şeyler. Şimdi ben parmağımı kaldırırsam farklı fikir. Herkes beni yargılayabilir, fikrim saçma bulunabilir diye korkuyordum. Ama şimdi herkesin fikri birbirinden bağımsız ve değişik fikirler geliyor (14.03.2018 tarihli USOÖG).”

Sevinç’in süreç ilerledikçe alternatif bakış açısı ortaya koyma yönünden gösterdiği gelişimi cevaplarından takip etmek mümkündür:

1. Uygulama:

“Öğretmen: Türkü kelimesi ne hissettiriyor Sevinç?

Sevinç: Duygu hissettiriyor.

Öğretmen: Duygu hissettiriyor. Ne duygusu Sevinç?

Sevinç: Türküye göre değişir. Duygusal bir türkü bizi duygulandırabilir ama neşeli bir türkü neşelendirir (01.11.2017 tarihli DD).”

4. Uygulama (Her kitap eğlendirmek zorunda mıdır?):

“Arkadaşlar ben kitap eğlendirmeli değildir diyen kişilere söylüyorum. Eğlendirme deyince hepimiz gülmeyi falan düşünüyoruz ama eğlendirme derken bence zevk almaktan bahsediyor. Zevk aldığımız kitapları bence okumamız gerekiyor. Kitaptan zevk almamız gerekiyor (20.12.2017 tarihli DD).”

11. Uygulama (Köy ve kent yaşamını olumlu ve olumsuz özellikleri bakımından karşılaştırınız. Sizce köy mü yoksa kent mi yaşamak için daha uygundur?):

“Tabloya bakınca aslında insanın her iki ortama da ihtiyacı var. Bazen doğallıktan yana olmak istiyor. O yüzden köye gidiyor bazen de sosyal olmak istiyor, bazı yerleri gezip görmek istiyor. O zaman da şehirden yana olmak istiyor (16.02.2018 tarihli DD).”

Derse sık katılımı ve katkısıyla dikkat çeken Beren’in şu cümleleri de sınıfın alternatif bakış açılarının değerlendirilmesi bakımından süreçteki gelişimini göstermektedir:

“Arkadaşlarımızın sonuçta yani farklı farklı düşünceleri oluyor. Bazı düşünceler benim aklımın ucundan bile geçmez (10.01.2018 tarihli USÜÖG).” Beren’in sınıf arkadaşlarının katılımını değerli bulduğu gibi sınıf arkadaşları da onun katılım ve katkısını değerli bulmaktadır. Öğrencinin yedinci uygulamada *“İçinde bütün türleri barındıran bir kitap var mıdır?”* sorusuna verdiği cevapla sınıftan aldığı tepki bunu göstermektedir:

“Beren: Hocam bizim zihnimiz de bir kitap ve bütün türleri barındırıyor. Şiir oluyor, hikâye oluyor, deneme yazıları oluyor. Sonuçta hepsini aklımızda tutuyoruz ve hepsini okuyoruz.

Öğretmen: Yani o türün bulunduğu mekanizma bence insan beyni, insan zihni ve bilgisayarlar diye düşünüyorum.

Sümeyye: Beren bir şey söyledikçe göçüyoruz hocam biz.

Hikmet: Hocam bence ödülün yarısı Beren’in olmalı (20.12.2017 tarihli DD).”

Alternatif bakış açıları üretmekte zorlanmayan bir öğrenci olan Beren’in gelişimini süreçte derse yaptığı katkılardan takip etmek mümkündür:

1. Uygulama:

“Öğretmen: Peki nasıl yazmış? Adam ya da kadın, sevgisini kilime dokuyan kişi duygularını nasıl ifade ediyor?”

Beren: Duygularına göre desen şekil üreterek onu dokuyor kilime (27.10.2017 tarihli DD).”

2. Uygulama:

“Öğretmen: Güzel. Milli kültür önemli midir?”

Sınıf: Evet, çok önemlidir.

Öğretmen: Güzel, neden önemlidir? Beren?

Beren: Bir insan adı olmadan yaşayamaz.

Öğretmen: Bir daha alabilir miyim o cümleyi?

Beren: Bir insan adı olmadan yaşayamaz. Bir ülke de milli kültürü olmadan yaşayamaz. Mesela senin adın olmasa ne diye çağıracaklar ki seni? Milli kültürümüz de öyle. Başka ülkeler de bizi kültürümüzle tanıyor (01.11.2017 tarihli DD).”

10. Uygulama (Kaplumbağanın yaptığı şey -arkadaşları istememesine rağmen onların peşinden gitmesi- doğru mudur? Siz onun yerinde olsanız ne yapardınız?)

“Beren: Ben kaplumbağanın yaptığını yanlış buluyorum hani. Çünkü arkadaşları ona gelme demiş. Kemal’in dediği gibi onun iyiliğini düşündüğü için. Bir de ben kaplumbağanın yerinde olsam ve arkadaşlarım bana gelme dese peşlerinden gitmezdim. Hem kendi hayatını hem de arkadaşlarımın hayatını tehlikeye sokmazdım (10.01.2018 tarihli DD).”

Yakup’un yorumu da alternatif bakış açılarının değerlendirilmesi hakkında sürece dair ipucu vermektedir: *“Hocam ilk sorduğunuzda söylediğim gibi bayağı değişti fikirlerim. Konular hakkında daha şey hocam... Nasıl desem... Daha farklı açılardan bakabiliyorum artık. Böyle tek kendi şeyimi düşünmeden, yararımı düşünmeden, toplumu etkileyecek şekilde de bakabiliyorum (20.03.2018 tarihli USOÖG).”* Altıncı uygulama sırasında sınıfta geçen şu diyalog da Yakup’un farklı bakış açısı üretme ve değerlendirmedeki yaklaşımını yansıtmaktadır:

“Öğretmen: Daha geniş bir açıdan bakın. Okumak bir ihtiyaç mıdır, değil midir?”

Yakup: Bence ihtiyaç değildir hocam. Çünkü ben yemek yemediği için ölen gördüm ama kitap okumadığı için ölen görmedim (13.12.2017 tarihli DD).”

Diyalojik öğretimin okuma becerisine etkisine dair sorulan soruya Zehra’nın verdiği şu cevap da alternatif bakış açısı geliştirme bakımından katılımcının aldığı yolu göstermektedir: *“Bence şey ya... Sadece okumakla ilgili değil, olaylara bakış açısı birazcık da olsun değişti. Hani ne bileyim tek bir yönden bakmak yerine çoklu yönden bakmayı öğrendim (13.03.2018 tarihli USOÖG).”*

On üç uygulamanın yapıldığı süreçte kimi öğrencilerin alternatif bakış açılarını üretme ve değerlendirme bağlamında oldukça ilerlediği görülmüştür. Eşref bu öğrencilerden biridir. Öğretmenin bu öğrenciye dair yorumu şöyledir: *“Eşref bizim bu seneki keşifleri bizden biri diyebilirim. Çünkü ben sene başında... Az çok görünen köy kılavuz istemiyor hocam. Belli ediyor öğrencinin sene başındaki hâl ve hareketleri, ne kadarını yapabileceğini. Ama Eşref bizi şaşırtan öğrencilerden bir tanesi. Akademik açıdan da şaşırtan bir insan. Bunu söyleyebilirim rahatlıkla. Çünkü tamam bir alt yapının, temelin var olduğu belli ama bu kadarını da yapacağını beklemediğiniz bir öğrenci. Hani o %10’luk, 15’lik kotaya girmesini beklemediğimiz öğrencilerden bir tanesi. Demek ki bu yöntem öğrenciye dokunmuş (18.04.2018 tarihli USODÖG).”*

Eşref’in alternatif bakış açıları üretme ve değerlendirme bakımından durumu aşağıdaki örneklerden takip edilebilir:

10. Uygulama (Kaplumbağanın yaptığı şey -arkadaşları istememesine rağmen onların peşinden gitmesi- doğru mudur? Siz onun yerinde olsanız ne yapardınız?)

“Eşref: Arkadaşlar kaplumbağanın yaptığı yanlıştı. Çünkü arkadaşlarını beklemek yerine çok arkada kalınca açık hedef oluyor. Arkadaşlarına doğru aynı hızda olmasa da ilerleyebilirdi. En azından tehlikeyi azaltırdı. Arkadaşlarıyla arasını kısa tutardı. Yani, bir şey olduğunda; yani arkadaşlarından yardım alabilirdi. Onlardan daha hızlı olabilirdi her şey.

Öğretmen: Yanlış buluyor.

Eşref: Evet, yanlış buluyorum.

(...)

Eşref: Ben kaplumbağanın yerinde olsam kötülüklerden korunmak için kendimi bir hayvan pisliğine bulardım.

Sınıf: Iyyy...

Eşref: Iyyy ne? Hiçbir insan evladı ona elini sürmez ki.

Tuğçe: İnsan sürmez, hayvan sürer.

Öğretmen: Bak ne dedi? Hiçbir insan evladı ona elini sürmez (10.01.2018 tarihli DD)”

13. Uygulama (Doğanın mı insana insanın mı doğaya ihtiyacı vardır?):

“Eşref: Arkadaşlar bence doğanın bize ihtiyacı yok Hüseyin'in dediği gibi. Ben Hüseyin arkadaşımıza katılıyorum. Bir de biz olmasak, biz olmadan önce doğa milyonlarca yıl varlığını devam ettirmiş. Biz olmadan da devam eder bence (02.03.2018 tarihli DD).”

Bu kategoride oldukça ilerleme kaydeden bir diğer kişi ise Tuğçe'dir. Uygulamalar tamamlanmaya yakın derse sağladığı katkılarda bu durum görülebilir:

8. Uygulama (“Yalnızlıkta dost ve arkadaş yokluğunun yerini ancak kitap tutabilir.” sözüne katılıyor musunuz?):

“Tuğçe: Herkesin yalnızlığını giderecek davranışlar ya da cisimler farklıdır. Bu nedenle insanlara sen kitap okumak zorundasın yalnızlığını gidermek için ya da sen tablet oynamak zorundasın diyemezsin. Herkesin yalnızlığını ne giderecekse o kendi kişiliğine uygundur (27.12.2017 tarihli DD).”

13. Uygulama (Doğanın mı insana insanın mı doğaya ihtiyacı vardır?):

“Tuğçe: Bence insanların doğaya doğanın da insanı ihtiyacı var. Çünkü insan olmazsa doğada ağaçların bakımı yapılamaz, ne bileyim tarlaya ekin falan ekilemez ama insan olmasa da doğa daha rahat eder. Çünkü insanlar doğaya daha fazla zarar veriyor iyilik yapmaktansa. Ama doğa olmazsa insan yaşayamaz. Çünkü ağaçlar olmazsa oksijen üretilemez, oksijen olmazsa insanlar ölür. Bence ikisinin de birbirine ihtiyacı var (02.03.2018 tarihli DD).”

Süreç boyunca derse her daim katılım ve katkı sağlayan Semanur da alternatif bakış açısı bakımından ilerleme kat etmiştir. Bu durum özellikle öğrencimin onuncu uygulamada “Kaplumbağanın yaptığı şey -arkadaşları istememesine rağmen onların peşinden gitmesi- doğru mudur? Siz onun yerinde olsanız ne yapardınız?” sorusuna cevabında görülebilir: *“Arkadaşlar ben bir şey diyeceğim. Her iki tarafa da katılmıyorum çünkü kaplumbağanın yaptığı ne yanlış ne de doğrudur. Bence burada hatalı olan arkadaşlarıdır. Niye diye sorarsanız, kaplumbağa mesela arkadaşlarınız sizi arkada bıraktığında dışlanmış olarak hissedebilirsiniz. Ve siz de hani onların yaptıklarına niye ben de yapabilirim diye düşünüp arkalarından gitmeye çabalarsınız orada. Bence arkadaşlarının suçu vardı. Bence arkadaşları kaplumbağa için şey yapmalı, bir görev vermelilerdi. Çünkü mesela herkesin başı bir derde girdiğinde kaplumbağa sona kaldığında, kaplumbağanın ısırtığı güçlü oluyor benim bildiğim kadarıyla, gidip avcıyı durdurabilirdi bence. Burada kaplumbağanın hatası yoktur, arkadaşların hatası vardır (10.01.2018 tarihli DD).”*

Bu konuda ilerleyişi ile dikkat çeken bir diğer isim Hüseyin’dir. Hüseyin’in iki farklı uygulama esnasında yaşından beklenenin üstünde katkılar sunduğu cevapları şöyledir:

11. Uygulama (Köy ve kent yaşamını olumlu ve olumsuz özellikleri bakımından karşılaştırınız. Sizce köy mü yoksa kent mi yaşamak için daha uygundur?)

“Hüseyin: Büyük şehirde insanlara hiç güvenmiyoruz. Mesela birbirine yemek falan doğru dürüst kimse göndermiyor. Daha önce küçük şehirde de yaşamıştım. Ben orayı da biliyorum burayı da biliyorum. İkisinin arasında karşılaştırma yaptım: Şimdi büyükşehirlerde biraz daha insanlar birbirine güvenmiyor. Küçük şehirlerde ya da köylerde insanlar birine daha çok güveniyor. Herkes birbirini tanıyor. Ben o yüzden daha küçük yerleşim birimlerini seçiyorum, yani bence köy daha güzel bir yer (16.02.2018 tarihli DD).”

13. Uygulama (Okuduğunuz şiir sizce iyi bir metin miydi? Konunun ele alınış biçimi ve yaş seviyenize uygunluğu bakımından değerlendiriniz.)

“Hüseyin: Metin iyi bir metin olmakla beraber yarım kalmış, bitmemiş hissi oluşturuyor. Ayrıca çok kısa oluşu nedeniyle birçok konuya değinilmemiş. Bence bir yaş grubundaki herkesin okuma seviyesi aynı değildir ama ortalama bir 7. sınıf öğrencisi için değil de 7-8 yaşındaki çocuklar için yazılmışa benziyor. Zaten böyle yazıların küçükken okutulması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü eğitim temelden verilirse daha etkili olur (02.03.2018 tarihli DD).”

Kemal, alternatif bakış açıları ortaya koyma ve değerlendirme bakımından örnek gösterilebilecek bir diğer öğrencidir. Kemal onuncu uygulamada “Kaplumbağanın yaptığı şey -arkadaşları istememesine rağmen onların peşinden gitmesi- doğru mudur?” sorusuna şöyle bir cevap vermiştir:

“Kemal: Arkadaşlar ben kaplumbağanın yaptığına katılmıyorum, yanlış buluyorum. Ben olsam hiç onların peşinden koşmazdım. Çünkü arkadaşları onun iyiliği için onun gelmemesini istedi. Kaplumbağa çok yavaş olduğu için onlara yetişmeyecekti. O yüzden kaplumbağa olduğu yerde arkadaşlarını bekleyebilirdi (10.01.2018 tarihli DD).”

Görüldüğü gibi alternatif bakış açıları üretme ve değerlendirme bakımından uygulama sınıfının katılımcılarının çoğunda oldukça ilerleme kaydedilmiştir. Buna karşın ilerleme derecesi daha sınırlı olan ya da ilerleme kaydedemeyen öğrenciler de vardır. Sümeyye ve Eylül derse sık katılım sağlayan ancak kararsız ifadeleri nedeniyle alternatif üretmekte sınırlı kalan öğrencilerken; Şehriban ve Fatoş daha az katılan ve alternatif cevaplar yerine benzer cevaplar üreten öğrencilerdir. Hikmet ilerleyen süreçle birlikte davranış bozukluklarından sıyrılan ve alternatif bakış açısının kapısını aralayan bir öğrencidir. Sınıfın destek eğitimden faydalanan tek üyesi olarak Hayriye’nin da çabası takdire değerdir ve o da Hikmet gibi alternatif bakış açıları üretme ve değerlendirme sürecine giriş yapmıştır. Diğer yandan ilerleyen süreçle Hikmet gibi davranış bozukluklarından sıyrılan ve motivasyonu artan bir öğrenci olan Mehmet’in alternatif bakış açısı üretme ve değerlendirme bakımından ilerlediği söylenemez. Dünder öğretmenin Mehmet’in gelişimine dair yorumunda da bu durum görülmektedir: *“Sene başında çok davranış bozukluğu vardı Mehmet’in. Hâlâ yok değil. Tamamen çözdüğümüzü söyleyemeyiz ama en azından, hocam işte bu da şöyle, bu açıdan da değerlendirmek lazım diyebiliyor yani. Ama akademik açıdan çok ilerleme kaydettiğini söyleyemem (18.04.2018 tarihli USODÖG).”* Şevket ve Ekrem ise süreçte davranış bozuklukları azalan ama tamamen ortadan kalkmayan, derse katılımları sınırlı ve alternatif bakış açıları bakımından ilerleme gösteremeyen öğrencilerdir.

Kullandıkları karmaşık ifadeler ile dikkat çeken iki öğrenci olan Sümeyye ve Eylül’ün cevapları örnek verilecek olursa:

11. Uygulama (Köy ve kent yaşamını olumlu ve olumsuz özellikleri bakımından karşılaştırınız. Sizce köy mü yoksa kent mi yaşamak için daha uygundur?)

“Eylül: Arkadaşlar bence köy. Daha küçük olduğu için havadan çok yardımlaşmaya daha çok ihtiyaç duyuluyor. Yani şehirlerde de yardımlaşma var ama içtenlikle samimiyetle olmuyor bazıları. Ben de köy ya da şehir isteseydim ikisini de seçerdim. Zaten ikisi de birbirine zıt uyumlu (16.02.2018 tarihli DD).”

13. Uygulama (Doğanın mı insana insanın mı doğaya ihtiyacı vardır?):

“Sümeyye: Bence şu ana kadar söylenenlerden ben sadece Tuğçe'ye katılıyorum. Çünkü doğanın bizlere ihtiyacı var. Çünkü bizlerden hepimiz ağaçlara zarar verip ormanlarda bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Böylelikle bizim doğaya nasıl ihtiyacımız olabilir ki. Her türlü zaten ormanları biz yok ediyoruz. Kendi oksijen ihtiyacımız oradan karşılamamız gerekirken kendi ellerimizle oralara zarar veriyoruz. Bence böylesi daha mantıklı olduğu için (02.03.2018 tarihli DD).”

Şehriban ve Fatoş’un cevaplarına örnek verilecek olursa:

7. Uygulama (Her kitap eğlendirmek zorunda mıdır?)

“Şehriban: Arkadaşlar her kitap eğlendirmelidir. Çünkü eğlendirmedeği için de kitap okumayız, yani eğlendirecek ki kitap okuyacağız. Onun zevkini alacağız, özetini falan çıkaracağız (20.12.2017 tarihli DD).”

12. Uygulama (Dünyayı bu hâle getiren -yok olmaya iten- şeyler neler olabilir? Ne gibi önlemlerle bunun üstesinden gelinebilir?)

“Fatoş: Arkadaşlar benim çözüm önerim geri dönüşüm yapmalıyız. Yerlere çöp atmamalıyız (23.02.2018 tarihli DD).”

On birinci uygulamada şehir mi köy mü yaşantısının tercih edilebilir olduğuna dair soruya Mehmet’in interneti neden göstererek şehri tercih ettiğini söylemesine karşı Hikmet’in beğeni toplayan itirazı ve gerekçesi ise şöyledir:

“Hikmet: Arkadaşlar ben hocama katılıyorum Muhammed'e hiç katılmıyorum. İnternet nereden senin anan baban oluyor. İnternet senin sağlığına zarar veriyor. İnternet sana

ekmek ya da para veriyor mu? Diğer arkadaşlara da diyorum. Arkadaşlar nereye çıksak, başımızı nereye çevirsek araba, bina. En azından köyde ne ile karşılaşacağımızı biliyoruz.

Öğretmen: Aferin sana. Farklı bir şey söyledin (16.02.2018 tarihli DD). ”

Yine on birinci haftada aynı soruya Hayriye’nin gerekçeli cevabı ise şöyledir:

“Hayriye: Bence köy daha iyi. Burada her yer beton. Orası doğal, orada temiz hava falan var (16.02.2018 tarihli DD). ”

Son olarak Mehmet’in süreçteki cevaplarına örnekler şöyledir:

1. Uygulama (Metne önerilen başlıklardan hangisi en uygundur?):

“Mehmet: Arkadaşlar benim en sevdiğim geleneksel el sanatımız kilim; en sevmediğim de kilimdeki farklılıklar.

Öğretmen: Peki neden?

Mehmet: Bilmiyorum kötü geldi bana (25.10.2017 tarihli DD). ”

12. Uygulama:

“Öğretmen: Peki mecaz anlamda “Bundan başka dünya yok.” derken yazar ne demek istemiş olabilir?

Mehmet: Dünyayı kirletmeyin, dünyayı kirletmeyin...(23.02.2018 tarihli DD). ”

Genel bir değerlendirme yapılacak olursa diyalojik öğretim uygulamalarının öğrencilerin alternatif bakış açıları üretme ve değerlendirmelerinde gelişmeye neden olduğu söylenebilir. Kimi öğrencilerde bu gelişimin düzeyi daha yüksekken kimi öğrencilerde orta düzeyde kalmıştır. Ancak birkaç öğrenci dışında sınıf üyeleri alternatif bakış açısı üretme ve değerlendirme bakımından ilerlemiştir.

4.1.1.3. Kategori: Destekleyicilik

Diyalojik öğretimin ilkelerinden bir diğeri olan destekleyicilik, fikirlerin özgürce ifade edilip sınıfın ortak bir anlayışa ulaşmada yardımlaşması anlamına gelir. Doğal olarak bu durum yanlış cevap verme korkusunun da ortadan kalkmasını sağlar. Bu bağlamda destekleyicilik kategorisi için araştırma verilerinden de hareketle üç alt kategori belirlenmiştir. Bunlar saygı, kaygı ve özgüvendir.

4.1.1.3.1. Alt Kategori: Saygı

Özgürce fikirlerin ifade edilmesi ve sonuca ulaşmada grubun yardımlaşmasını gerektiren destekleyicilik kategorisi bağlamında ilk ele alınacak olan alt kategori saygıdır. Fikrin özgürce ifade edilmesi anlamını içerdiğinden destekleyicilik ilkesine erişmek için saygı, doğal olarak hem bir ön koşul hem de sonuçtur. Ayrıca saygının olmadığı bir ortamda yardımlaşmadan bahsedilemeyeceğinden destekleyicilikten bahsetmek de pek mümkün değildir. Bu başlık altında uygulama sürecinin başından sonuna saygının sınıf ortamındaki gelişimine dair bulgulara yer verilmiştir. Araştırmacı ve öğretmen yansıtıcı günlükleri, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri ile ders dökümleri buradaki bulguların kaynağını oluşturmaktadır.

Uygulamalar başlamadan önce saygı bakımından sınıf atmosferini incelemek adına sınıf üyeleri ve öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Bu ilk görüşme sonuçlarına göre sınıftaki saygı durumu çok olumlu değildir. Öğrenciler eğer yanlış yaparlarsa sınıf arkadaşlarının vereceği tepkinin tedirginliğini taşımaktadır. Öğrencilerin çoğu bir hata yaptıklarında sınıf arkadaşlarının çeşitli sesler çıkararak ve gülerek kendileriyle alay ettiğini ifade etmiştir:

“Şehriban: Acayip ses çıkarıyorlar yapamadın falan diye. Sosyal dersinde falan oluyor. Öyle yani (10.10.2017 tarihli UÖÖG).”

“Tuğçe: Bazen dalga geçiyorlar. Hani mesela ben o gün din dersine çıktım sureleri karıştırdım. Arkadaş dedi ki ben bunu seneye de konuşurum falan. O ders boyu sürekli benimle o şekilde alay etti ve ben dedim ki bir daha seninle konuşmayacağım bu konuda dedim. Yani o şekilde bazen alay edebiliyorlar, bazen anlayışla karşılıyorlar. Ama genellikle alay ediyorlar (18.10.2017 tarihli UÖÖG).”

“Rüveyda: Onlar çok kolay bir soruyu bilemediysem ‘aaa’ falan derler. Çok kolaydı, neden bilemedin diye tepki verirler (17.10.2017 tarihli UÖÖG).”

“Hikmet: Alay ediyorlar yanlış yapınca (17.10.2017 tarihli UÖÖG).”

“Beren: Arkadaşlarımın tepkisi, bazen onlar böyle ooo diye bir ses çıkarır. Bazen onlar da hiçbir şey söylemezler, sadece yanlış yaptın falan derler (11.10.2017 tarihli UÖÖG).”

Biraz karmaşık da olsa bu durumu ve bunun arkadaşları üzerindeki etkisini Eylül şöyle anlatmıştır:

“Eylül: Bazıları, yani bazı arkadaşlar; genel konuşuyorum bazı arkadaşlar açıkçası bağılıyor yanlış falan diye ya da öyle bağılıyorlar. Cevabı A ise bağırarak söylüyorlar falan.

Hoca da bu sefer susun falan demek zorunda kalıyor. Sonra yani ayakta kalan kişi falan da, ben falan da, bu sefer mutsuz oluyoruz mesela. Böyle yaptığında kimsenin hoşuna gitmiyor yani. Hiç kimsenin hoşuna gitmez yani. Sınıfın mesela bir kere biri dersteydi, fiillerde miydik neydik galiba bir konuda Türkçedeydik. O zaman mesela yanlış cevap vermişti. Tam hatırlamıyorum da. Şey demişti işte bazıları bağırmıştı. Ben bağırma mıştım sadece el kaldırmıştım. Çünkü hoca diyordu zaten el kaldırın diyordu. Bunun hakkında da hoca zaten uyarıyor her dersin öncesinde. Sonradan herkes bağırınca falan bu sefer öndeki kişi de böyle utanca falan giriyordu resmen yani. O derece oluyor. Hoca da uyarmak zorunda kalıyor(17.10.2017 tarihli UÖÖG).”

Bu durumun öğrenciler üzerindeki etkisini yansıtan bir diğer örneği de araştırmacı ve Eşref arasında geçen bir diyalog oluşturmaktadır. Araştırmacı zaman zaman derste çok öfkelenildiğini gözlediği Eşref’e bunun nedenini sorduğu diyalog şöyledir:

“Araştırmacı: Peki bir şey soracağım sana. Bazen derste çok öfkeleniyorsun. Bir şey söylerken kızyorsun. Neden o kadar kızgınsın?”

Eşref: Bilmiyorum o refleks gibi bir şey olmuş. Ben çok sinirleniyorum. Bazen, mesela özellikle arkadaşlarım, yani açıkça söyleyeyim, doğalca. Şimdi cahillik ediyorlar bazen. Öyle uyyy falan diyorlar, beni sinirlendiriyor. Bu gibi durumlar, çok cahil davranmaları. Ben de onlardan dolayı sinir oluyorum (05.04.2018 tarihli USOÖG).”

Öğrencilerle ilk görüşmelerle elde edilen bu veriler ilk haftalarda araştırmacının günlüğüne yansıyan bilgilerle de tutarlıdır. İkinci uygulamanın yapıldığı haftaya dair araştırmacı şunları aktarır:

“Hüseyin konuşurken ellerini çok kullanıyor. Gamze, Hüseyin her konuştuğunda ona bakarak Hüseyin’i taklit ediyor (01.11.2017 tarihli AYG).”

“Öğretmenin milli kültür ögesi sorusuna Yasin, yöresel yemekler cevabını verir. Bunun üzerine sınıftan birkaç kişi -aklın fikrin yemekte- diyerek onunla dalga geçer (01.11.2017 tarihli AYG).”

“Hikmet ders boyunca etrafında ondan şikâyet eden arkadaşlarına ‘ispiyoncu’ diye sataştı. Sataşması ve söylenmesi bitmeyince Emir, Tuğçe, Şehriban ve Gamze onu birkaç kez susması için uyardı (01.11.2017 tarihli DD).”

Üçüncü uygulamanın yapıldığı hafta araştırmacı günlüğüne yansıyanlar ise şöyledir:

“Ekrem tekerleme yanıtını veren Eşref’e ‘konu o, konu’ diye büyüklenir. Eşref ise ‘Biliyorsan sen söyle!’ diye Ekrem’e çıkışır (15.11.2017 tarihli AYG).”

“Sınıfa girdiğimde Yasin omzunu tutarak ağlıyordu. Öğle arasında bir kavga yaşanmış. Yaman Yasin’e vurmuş. Yasin’in ameliyat yeri acımış. Dünder öğretmen sorunun çözülüp çözülmediğini sorunca dersten önce başka bir hocayla konuşup aralarında anlaştıklarını söylediler. Ancak gözle görülür bir gerginlik hâlâ devam ediyordu. Yasin ağlıyor, Yaman olayı anlatmak istiyor, Eşref olaya adının karıştırılmasına itiraz ediyordu (15.11.2017 tarihli AYG).”

Dördüncü uygulamanın yapıldığı hafta, sınıf daha da toparlanmakla birlikte yine de olumsuzlukların yaşandığı görülür:

“Öğretmen akrabalıkla ilgili kelimeleri sormuştur:

Mehmet: Hocam büyükbaba da diyorlar.

Yakup: Sen Kayu musun? (Gülüştürmeler.) (22.11.2017 tarihli DD).”

“... sınıfta Sümeyye ve Mehmet’in bir gün önce kavga ettiklerini öğrendim. Birbirlerine hoş olmayan şeyler söylemişler. Her ikisiyle de konuştum. Dönem başında koyduğumuz kuralların sık sık deliniyor olması beni endişelendiriyor. Geçen hafta da Yasin ve Yaman kavga etmişti. Kötü sözler söyleme ve birbirlerine zarar verme ile ilgili kuralları sınıfa yeniden hatırlatmam gerekecek (22.11.2017 tarihli AYG).”

Uygulama öğretmeni de durumun farkındadır ve bunun nedenine dair görüşü şöyledir:

“Öğretmen: Popüler olma, birbirlerine üstünlük kurma, gruplaşma... Bunlar süreçte, iletişim sürecinde ciddi değişkenler olarak ortaya çıkıyor. Yani bu süreci etkileyen değişkenler olarak ortaya çıkıyor (23.10.2017 tarihli USÜDÖG).”

İlk haftalarda yaşanan bu olumsuzluklar zamanla azalmıştır. Araştırmacının süreçte odak öğrencilerle yaptığı görüşmede de bu durum tespit edilmiştir:

“Arya: Önceden bir şey söylendiğinde falan dalga geçiyorlardı. Diğer derslerde olsun, Türkçe dersinde olsun artık öyle yapmıyorlar. Bir şey söyleyince falan üstelemiyorlar. Kapatıyorlar direkt yani. Öyle abartarak söylemiyorlar artık (10.01.2018 tarihli USÜÖG).”

“Sevinç: Bence dediğimiz gibi çok olumlu etkiledi. Bayağı etkili oldu. Bu etkinlik uygulanmasaydı ben sınıfının şu andaki durumunun bu kadar iyi olacağını düşünmüyorum.

Sınıfı bayağı olumlu yönde etkiledi. Birbirimizi dinlemeyi, birbirimize saygı duymayı öğrendik (10.01.2018 tarihli USÜÖG)."

"Beren: ... Eskiden daha çoktu. Normalde böyle biri bir şey söylediği zaman ooo falan böyle bir şeyler yapıyorlardı ama artık öyle şeyler yapmıyorlar. Sadece gülümsüyorlar genellikle. Mesela sosyal dersinde dikkatimi çekmiyor değil, o kadar tepki göstermiyorlar, gülümsüyorlar. Çok komik bir şey olduğu zaman gülüyorlar geçiyorlar yani (10.01.2018 tarihli USÜÖG)."

"Sema: Evet, bence gelişti. Çünkü herkes birbiriyle şey kuruyor, empati kuruyor diye düşünüyor. Kişisel olarak düşünüyorlar. Karşısındaki kişinin fikrine saygı duymayı öğrendik bence (27.12.2017 tarihli USÜÖG)."

"Rüveyda: Ya ben arkadaşlarımla düşüncelerimi özgürce paylaşabiliyorum yani. Önce yok hayır, he he falan diyorlardı bazen. Şimdi çok fazla demiyorlar yani (27.12.2017 tarihli USÜÖG)."

Sınıf atmosferinde yaşanan bu olumlu gelişme öğretmenin yedinci uygulamanın ardından kaleme aldığı günlüğe şöyle yansımıştır: *"Öğrenciler karşılıklılık boyutunda da birbirlerinin fikirlerine saygı göstererek nitelikli bir tartışma iklimi oluşturmaya başlamışlardır (20.12.2017 tarihli ÖYG)."*

Sınıfın atmosferinde saygı bakımından yaşanan bu olumlu ve hızlı değişim okulların ara tatile girmesi ile duraklamış ve bir miktar gerilemiştir. On bir ve on ikinci uygulamanın gerçekleştiği haftalarda yaşanan olumsuzluklar derse şöyle yansımıştır:

"Öğretmen tartışmanın yönünü değiştirmek için Eşref'in verdiği cevaba bir karşı tez sunar. Sınıf alkışlar. Yakup şöyle der: Hoca sana öyle bir laf soktu ki... Artık Eşref 3 hafta daha tartışmaya girmez (16.02.2018 tarihli DD)."

"Eşref: Arkadaşlar şöyle bir senaryo yapabiliriz: Bir otomobil firmasının sahibi çocuğunu egzoz dumanından çıkan gazla kaybedip sonra elektrikli araba için çalışmaya başlatabilir.

Okan: Elektrikli araba bulundu zaten.

Eşref: Bir tek zeki sensin, değil mi? (23.02.2018 tarihli DD)."

Ardından son uygulama haftasında sınıf ortamında saygı ve destekleyicilik bakımından umut verici gelişmeler de yaşanır. Böylece bir denge yakalanır. Bu durumlar araştırmacı günlüğünde şöyle ifade bulur:

“Derste öğretmen metnin ana fikrini sorduğunda Hikmet de parmak kaldırdı. Ancak verdiği cevapta metnin ana fikri yerine konusunu ifade etti. Öğretmen düzeltme verdiğinde biraz canı sıkıldı. Kaşlarını çatarak yerine otururken Emir ona göz kırparak ‘Doğruyu söyledin işte.’ dedi. Bu eğitim için küçük ancak sınıf üyeleri adına çok büyük bir adımdı. Çünkü ilk haftalarda derse katılmayarak sürekli çeşitli sesler çıkardığı için Hikmet arkadaşlarından hep tepki alıyor, susması için uyarılıyordu. Şimdi ise fikrini ifade etmek için söz alıyor ve sınıf arkadaşlarınca destekleniyordu (02.03.2018 tarihli AYG).”

“Sorulardan birinin yanıtını yazılı olarak aldığımızı belirtmiştim. Öğrenciler cevaplarını yazarken Mehmet zorlanınca ‘Keşke yazmak yerine konuşsaydık.’ dedi. Son derece de kaygılı görünüyor, nasıl başlayacağını bilemiyordu. Bunun üzerine Şehriban ‘Konuştuğun gibi yazarsan olur, hadi.’ dedi. Arkadaşını yazmak için cesaretlendirdi. Mehmet yazmaya başladı ve bir süre sonra kağıdını bana doğru kaldırarak ‘Çok güzel yazıyorum.’ dedi. Çabası gerçekten takdire şayandı (02.03.2018 tarihli AYG).”

“Bir başka örnek Hikmet ve Nezaket arasında yaşandı. Hikmet heyecanla sordu: ‘Duygularımızı mı yazacağız?’ Nezaket: ‘Evet, hadi. (02.03.2018 tarihli AYG).”

Sınıf ortamında yaşanan bu dalgalanma bazı öğrenci görüşmelerinde de yankı bulmuştur. Yapılan son değerlendirme görüşmesinde Beren’in sınıftaki saygı ortamının değişip değişmediğine dair yorumu şöyledir: *“Yani gene var aslında. Bir ara dediğim gibi aslında bayağı düzelmiş gibiydiler. Pek bir şey yapmıyorlardı. Son zamanlarda biraz artırmış gibiler ama eskisi gibi değil en azından. Gene yapıyorlar ama çok değil (13.03.2018 tarihli USOÖG).”*

Genel bir değerlendirme yapılacak olursa sınıftaki saygı ortamının başlangıçtaki hâline göre olumlu yönde değiştiği rahatlıkla söylenebilir. Öğrenciler yapılan son görüşmede bu durumu açıkça ifade etmiştir:

“Alp: Evet, daha saygılı dinliyorlar. Daha düzgün cevap veriyorlar. Öyle (14.03.2018 tarihli USOÖG).

“Arya: Daha önce ile karşılaştırırsam, derslerde daha şey oldular. Böyle insanların düşünceleri ile dalga geçmek yerine kendi düşüncelerini ortaya katarak daha ortak bir düşünceye varmaya çalışıyorlar (23.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Semanur: Yanlış yaptığımda ara sıra uyyy falan diyorlardı. O da Dünder hoca uyardı böyle şeyler yapmayın diye. Ondan sonra da yapmadılar (21.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Hüseyin: Arkadaşlarımı, herkesi bence farklı etkiledi. Çünkü herkes farklı yani, farklı yorumladı gördüklerini. Yani mesela... Ama genel olarak herkes bir ilerleme kaydetti. Böyle biraz daha sakin oldular mesela. Çok şey yapmadılar falan. Yani iletişimde daha ilerleme kaydettiler (13.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Kemal: Arkadaşlarımın tepkileri de... Geçen süreçten önce çok değişik bir tepkileri vardı. Şimdi daha iyi yani (20.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Nezaket: Alay etmiyorlar, dalga geçmiyorlar. Tabii bir iki kişi hariç. Onlar hariç hiç kimse dalga geçmiyor. Birbirimizle falan dalga geçmiyoruz (20.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Sema: ... arkadaşlarımız bir de öğretmen varken aşırı tepki göstermiyorlar artık. Eskiden daha çok tepki gösteriyorlardı diye düşünüyorum. O yüzden o kadar da çok değil. Yani bence daha etkili oldu. Artık, şey... Fikrimizi belirtebiliyoruz (13.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Sevinç: Var, kesinlikle var. Kimse kimsenin fikirleri ile dalga geçmiyor en başta. Bu çok iyi bir şey çünkü bizi tedirgin eden bu zaten. Arkadaşım dalga geçerse, ya böyle olursa ama şimdi böyle bir şey yok. Hepsi ortadan kalktı. Daha iyi bir eğitim bence (14.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Şehriban: Ya arkadaşlar, Ekrem, Hikmet falan fazla, birinci dönem çok yaramazlık yapıyorlardı. Dersi bölmeye çalışıyorlardı. Ama bu dönem değiştiler biraz. Yani helallik falan almaya çalışıyorlar. Bizimle konuşmaya, kendilerini iyi göstermeye falan çalışıyorlar. Yani değişti (14.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Tuğçe: Birbirimize saygı duymayı öğrendik. Öncelikle sözümüzü kesmemeyi, yani karşılıklı konuşmanın değerlerini öğrendiğimizi düşünüyorum (13.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Ufkun: Hocam değişti aslında. Çünkü hocam konuşurken kimse gülmüyor. Arkadaşlarımız bana karşı çok saygılı diyebilirim. Aslında bana karşı değil herkese karşı artık çok saygılar. Eskiden güliyorduk birbirimizin söylediklerine ama şimdi gülmüyoruz (23.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Yaman: Ya bence arkadaşlarımın... Yani söz almadan konuşuyordum ama şimdi bence daha iyi oldu. Şimdi arkadaşlarımız birbirine top atıyor. Daha sonra hepimizin fikirlerine saygı duyuluyor. Birbirimizin fikrine saygı duymayı öğrendik (14.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Yakup: ... hocam önceden böyle paldır küldür tartışıyorduk. Şimdi medeni tartışabiliyoruz (20.03.2018 tarihli USOÖG).”

Sınıfın bu duruma gelmesinde öğrencilerin empati becerilerinin gelişmesinin etkili olduğunu ifade eden uygulama öğretmeni süreçteki müdahalesini ise şöyle anlatıyor: *“Bu süreçte ister araştırmacı, olsun araştırmacı müdahale etmedi ama, öğretmenin dönüt vermesi çok önemli. Yani yanlış davranış gösteren öğrenciye anında dönüt düzeltme verilmesi davranışların zamanla düzelmesini ortaya çıkarıyor. Söz alan arkadaş ile alay etme eğiliminde olan öğrenciye hemen dönüt vermek, etkili bir dönüt vermek, o öğrencinin, o davranışının sönmesini sağlıyor. Bu da zamanla sınıf içerisinde karşılıklı saygı ilişkisine dayanan tartışmalar ortaya çıkarıyor (18.04.2018 tarihli USODÖG).”*

Sonuç olarak genel bir değerlendirme yapılacak olursa uygulamalar öncesi sınıf üyelerinin birbirlerine saygı duyma düzeyleri oldukça düşükken sürecin ilerlemesiyle bunun hızlı bir ivmeyle yükseldiği, ara tatilin ardından ise önce bir miktar gerileme yaşanıp sonra dengeye ulaştığı söylenebilir.

4.1.1.3.2. Alt Kategori: Kaygı

Destekleyicilik kategorisi bağlamında ikinci olarak ele alınan alt kategori kaygıdır. Sınıfta fikirlerin özgürce ifade edilebilmesi için sınıf üyelerinin yanlış yapma konusunda kaygı taşımaması gerekir. Bu da ancak öğrencilerin yıkıcı eleştiriden kaçınması ve yardımlaşması ile mümkündür. Bu nedenle araştırmada kaygının tespit ve takibinde yanlış yapma korkusu ve sınıf üyelerinin tepkisi belirleyici olarak kullanılmıştır. Kaygı alt kategorisi başlığı altında uygulama sürecinin başından sonuna sınıf ortamında kaygının değişimine dair bulgulara yer verilmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşmeleri buradaki bulguların kaynağını oluşturmaktadır.

Kaygı alt kategorisine dair uygulama öğretmenin görüşleriyle başlanacak olursa Dünder öğretmen ilk görüşmede öğrencilerin kaygı seviyesinin çok düşük olduğunu aktarmıştır: *“Öğrencileri kaygılandıran şeyler nelerdir? Keşke bundan on sene önce sorsaydınız bunu ya. Çünkü öğrencilerimize... Öğretmenler olarak öğrencilerimizi kaygılanmaya da çalışıyoruz çünkü biz. Bizim yaşadığımız en büyük problemlerden birisi, sorunlardan birisi bu aslında. Kaygı seviyesi düşük, gereğinden fazla düşük öğrencilerle biz... Bunu biliyorsunuz, eğitimde kaygının belirli bir düzeyde olması gerekir (09.10.2017 tarihli UÖDÖG).”* Ancak uygulama sonrası yapılan görüşmede öğretmen öngörüsünde yanıldığını ve bu konuda öğrencilere dair gözlemlerini şu cümlelerle ifade etmiştir: *“Öğrencilerin birbirleriyle kurduğu iletişim kaygılarını görmemi sağladı. Yani bir kaygının olduğunu biliyordum ama gerçekten bu derecede olduğunu bilmiyordum. Kabul edilme dürtüsü; kabul*

edilme, onaylanma ya da alay edilme kaygısı olduğunu, ciddi derecede olduğunu bu yöntem sayesinde ortaya çıkardık (18.04.2018 tarihli USODÖG).” Dünder öğretmen bu kaygının kaynağı olarak öğrencilerin ergenlik döneminde olmalarının getirdiği kimi sosyal kabul problemlerini göstermiştir. Bu kaygının azalmasında diyalojik öğretim uygulamalarının etkili olduğuna dair görüş beyan etmiştir. Dünder öğretmenin bu fikirleri görüşmeye şu cümleleriyle yansımıştır:

“...çocuklar ergenlik döneminde bu tarz sorunlar yaşayabiliyorlar. Arkadaşları tarafından kabullenme, birbirlerinin üzerinde dominantlık kurma ya da daha çekinik davranma davranışları gösterebiliyorlar. Bundan ötürü bir çekingenlik söz konusuydu (18.04.2018 tarihli USODÖG).”

“Acaba fikirlerim arkadaşlarım tarafından komik bulunur mu ya da fikirlerimi, söylediklerimi insanlar garipses mi diye. Bu konuda biz biraz ittirdik diyebiliriz. Gerek sizin görüşmeleriniz gerekse ders sırasındaki bilgilendirmelerimiz, küçük hatırlatmalarımızla (18.04.2018 tarihli USODÖG).”

Kaygı alt kategorisine dair öğrencilerdeki değişim; uygulama öncesinde, süreçte ve uygulama sonrasında yapılan görüşmelerdeki öğrenci beyanlarından da takip edilebilir. Arya ilk görüşmede kaygısını şu sözlerle ifade etmiştir: *“Bir soruya kalktığında arkadaşlarımın benimle dalga geçmesinden, küçük düşmekten çok korkuyorum (10.10.2017 tarihli UÖÖG).*” Yanlış cevap verirse ne olacağına dair soruya ise Arya’nın cevabı şöyledir: *“Bilmiyorum ama yanlış cevap verdiğimde gülebilirler falan diye korkuyorum (10.10.2017 tarihli UÖÖG).*” Süreç devam ederken yapılan görüşmede ise Arya değişen sınıf atmosferinin kaygısı üzerindeki etkisini şöyle anlatmıştır: *“Ben zaten ilk söylediğimde de derse kaygılanarak katıldığımı söylemiştim. Yani artık sınıfta daha çok, herkes parmak kaldırıncı herkesin farklı fikirleri olunca, insanlar işte birbirlerini dinlemeye başladığından dolayı artık fazla korkmuyorum (10.01.2018 tarihli USÜÖG).*” Son değerlendirme görüşmesinde ise Arya kaygısının ortadan kalktığını şu sözlerle anlatmıştır: *“Bir şey söylediğimde arkadan gülünmesi. Bu beni çok kaygılandırıyordu. (...) Aslında taşıyorum artık öyle bir kaygı. Sınıf da değiştiğine göre artık öyle bir sorun olmuyor (23.03.2018 tarihli USÖÖG).*”

Rüveyda da ilk görüşmede bazen kaygılandığını ve yanlış cevap verme korkusu nedeniyle derse katılmadığını ifade etmiştir (17.10.2017 tarihli UÖÖG). Süreçteki görüşmede eskisi kadar kaygılanmadığını söyleyen Rüveyda’nın (27.12.2017 tarihli USÜÖG) son görüşmedeki cümleleri ise şöyledir: *“Önceden mesela tema değerlendirme sorularında*

falan yanlış olur diye korkup parmak kaldırmıyordum. Şimdi yanlış olup olmadığını düşünmeden parmak kaldırıyorum (23.03.2018 tarihli USOÖG)."

Arkadaşlarının alaycı tavrından rahatsız olduğunu ifade eden Kemal ve araştırmacı arasında ise ilk görüşmede şöyle bir diyalog geçmiştir:

"Araştırmacı: Arkadaşlarının zaman zaman alay etmesi sende kaygı oluşturuyor mu?"

Kemal: Evet, hocam. Ben bir de zaten tahtaya çıktığımda çok heyecanlanıyorum. Heyecanlandığımda da soruyu yapamıyorum, anlatamıyorum. O yüzden, yani arkadaşlarımda alay edince ben daha çok...

Araştırmacı: Kaygın daha çok artıyor. Onun dışında başka seni kaygılandıran bir şey var mı?

Kemal: Hocam şimdi soruyu yapıp yapamadığımdan emin olamama.

Araştırmacı: Yani yanlış yapma korkusu.

Kemal: Evet hocam (11.10.2017 tarihli UÖÖG)."

İlk görüşmede kaygısını böyle ifade eden Kemal süreç sonunda kaygısından kurtulduğunu şu cümlelerle belirtmiştir: *"Yanlış yapma korkusu vardı bende. Çok vardı hem de. Böyle mesela defterde yaptığım bir şeyi tahtada geçip anlatamıyorum ama şimdi öyle değil değişti. Şimdi tahtada da çok iyi anlatabiliyorum, defterde de anlatabiliyorum. Yani kaygım sadece o vardı, o da geçti (20.03.2018 tarihli USOÖG)."*

Yanlış yapma kaygısı taşıyan ve Kemal gibi tahtaya çıkma korkusu olduğunu ifade eden bir diğer katılımcı Yakup'tur (11.10.2017 tarihli UÖÖG). Yakup süreç sonunda bu kaygısını yendiğini şu cümlelerle anlatmıştır: *"Hocam, önceden şey vardı hocam. Böyle bilmediğim soruda hoca beni kaldır, konuşamam korkusu vardı falan. Artık o korkuyu atlattım hocam. Bir de bende hocam tahta fobisi diye bir şey vardı hocam. Çok saçma bir şey ama bende vardı. Hocam mesela şimdi fen dersinde falan... Hocam ben feni çok seviyorum, çok da iyi yapıyorum hocam. Tek başıma hocam hep böyle oturuyorum, birileri varmış gibi çok güzel anlatıyorum. Ama tahtaya çıkınca böyle herkes sanki bana bakıyor, yapamayınca gülecek gibi geliyor. Şimdi o yok hocam. İki: Hoca beni bilmediğim soruda kaldırsa bile ben onu bilmiyorum ama öğreneceğim için bazen mutlu bile oluyorum (20.03.2018 tarihli USOÖG)."*

Sürece başlarken ilk görüşmede kendini biraz çekingen olarak tarif edip derse katılırken utandığını söyleyen Nezaket, araştırmacının onu kaygılandıran şeylerin neler olduğuna dair soruya yanıtı ve devamındaki diyalog şöyledir:

“Nezaket: Şu soruyu doğru mu yaptım, metni doğru anladın mı, yazımı okuyabilirler mi?”

Araştırmacı: Peki, derste hata yapsan, yanlış cevap versen ne olur? Bu senin için ne demek?

Nezaket: Utanırım, çekinirim, korkarım.

Araştırmacı: Peki ne olur arkadaşlarının, öğretmenlerinin tepkisi ne olur bu duruma?

Nezaket: Gülerler diye düşünüyorum.

Araştırmacı: Arkadaşların. Peki öğretmenin?

Nezaket: Öğretmenim bir şey.... Bilmiyorum.

Araştırmacı: Öğretmenin kızacağından korkar mısın yani?

Nezaket: Evet (06.10.2017 tarihli UÖÖG).”

Nezaket’in kaygılanma sebebi hem arkadaşlarının hem de öğretmenin vereceği tepkiden çekinmesidir. Süreç sonunda ise değişen bakış açısı şu cümlelerinde görülmektedir:

“... eskiden yanlış yapsam hoca kızar mı diye düşüncesine kapılırken şimdi daha rahat derse katılabiliyorum (20.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Artık onları (kaygılarımı) yendim. Yani daha rahat derslere katılabiliyorum. Arkadaşlarıma fikir danışıyorum. Gülerler mi falan diye kaygı taşımadan fikirlerimi açıkça ortaya koyuyorum (20.03.2018 tarihli USOÖG).”

Sevinç ise ilk görüşmede yanlış cevap verme kaygısı yaşadığını ama buna rağmen derse katıldığını ifade etmiştir. Bunun üzerine araştırmacı ile aralarında şöyle bir diyalog geçmiştir:

“Araştırmacı: Peki, diyelim ki hata yaptın. Seni endişelendiren ne?”

Sevinç: Ya öğretmen kızarsa diye bir korku tedirginlik oluyor. Ya rezil olursam falan.

Araştırmacı: Arkadaşlarının tepkisi ne olur?

Sevinç: Bazen böyle komik şeylere bağlıyorlar ama onlar da fazla böyle sorun yapmıyorlar yanlış cevapları.

Araştırmacı: Peki arkadaşlarının vereceği tepki, yanlış cevap verirsen eğer? Seni tedirgin ediyor mu? Bu düşünce seni tedirgin ediyor mu?

Sevinç: Evet eder (10.10.2017 tarihli UÖÖG)."

Görüldüğü gibi Sevinç'in kaygısının nedeni de Nezaket gibi öğretmenin ve arkadaşlarının vereceği tepkiden korkmasıdır. O da son görüşmede bu kaygısını yendiğini ve bunda diyalojik öğretim uygulamalarının etkili olduğunu şu cümlelerle ifade etmiştir: *"Önceden sınıfta iki üç kişi parmak kaldırıyordu ve şimdi hepsi de genelde aynı şeyler. Şimdi ben parmağımı kaldırırsam farklı fikir. Herkes beni yargılayabilir, fikrim saçma bulunabilir diye korkuyordum. Ama şimdi herkesin fikri birbirinden bağımsız ve değişik fikirler geliyor. O yüzden kendi fikrimi yansıtmak daha rahat (14.03.2018 tarihli USOÖG)."*

Eşref ilk görüşmede kaygılı olduğunu ifade eden bir diğer öğrencidir. Ancak o kaygısını utangaç kişiliğine bağlamıştır: *"Şimdi utangaç olunca hocam hoca uzun bir metin okutturursa... Normalde ben kendi içimden okuduğumda güzel okuyorum ama heyecanlandığımda böyle okuyamıyorum. Takılıyorum böyle... Yani böyle şeyler oluyor, çekiniyorum sonra. Öğretmen inşallah okutturmaz falan diye içimden böyle şeyler diyorum (06.10.2017 tarihli UÖÖG)."*

Son görüşmede Eşref ile araştırmacı arasında geçen ve öğrencinin kaygıları bakımından yaşadığı belirgin değişikliği ifade ettiği diyalog şöyledir:

"Araştırmacı: Peki seni kaygılandıran şeyler var mı diye sormuştum ilk başta, derse katılırken?"

Eşref: Evet, utangaçlık. O kırıldı.

Araştırmacı: Bunlarda ne gibi değişiklik oldu? Seni kaygılandıran şeyler değişti mi?

Eşref: Değişti. Hepsi gitti. Normalde sadece Türkçe değil bütün derslerde öyleydi. Türkçe dersinde öyle alıştıktan sonra, söz almaya alıştıktan sonra, bütün derslerimde aynısı oldu.

Araştırmacı: Nasıl hissediyorsun şimdi?

Eşref: İyi. Derse katılımım arttığı için hani sözlü notlarımın da yüksek geleceğini düşünüyorum. Yani güzel bir his var içimde (05.04.2018 tarihli USOÖG)."

Sümeyye de Eşref gibi derste heyecanlandığını ve kaygılandığını şu sözleriyle anlatmıştır: *"Mesela öğretmenimiz, Sümeyye sen de kalk dediğinde sanki hiç derste değilmişim, başka bir alemdeymişim. Öğretmen deyince böyle bir heyecan geliyor. Ama gerçekten o dersi*

dinliyorum. Öğretmen kalk dediği zaman içime bir heyecan doluyor. (...) Arkadaşlarım acaba sen yapamadın diye gülecekler mi, dalga geçecekler mi korkusu ve heyecanlı oluyor. O yüzden tahtada hiçbir şekilde yapma korkum oluyor benim (10.10.2017 tarihli UÖÖG)." Süreç bitiminde yapılan görüşmede ise Sümeyye öğretmeni tanıdıktan sonra kaygı ve korkularının geçtiğini belirtmiştir (14.03.2018 tarihli USOÖG).

Heyecanı nedeniyle kaygı yaşadığını ifade eden bir diğer öğrenci Eylül'dür (17.10.2017 tarihli UÖÖG). Eylül araştırmacının yaptığı son görüşmede ise ilk başlarda yaşadığı bu kaygının ders öğretmenine alışıkça azaldığını belirtmiştir (21.03.2018 tarihli USOÖG).

Tahir, yanlış yapma kaygısına dair ilk görüşmede şunları aktarmıştır: *"Hocam mesela herkesin önünde yanlış yapınca kendi içimde kötü bir his oluşuyor. Ya şöyle konuşturlarsa ya böyle konuşturlarsa diye arkamdan. O yüzden kötü bir his oluşuyor (18.10.2017 tarihli UÖÖG)."* Tahir'in kaygısı diyalojik öğretimin değiştirdiği sınıf atmosferi nedeniyle sürecin sonunda ortadan kalkmıştır:

"Araştırmacı: Yanlış yapsan mesela ne olur?"

Tahir: Bir şey olmaz. Nasıl olsa kızmıyorlar.

Araştırmacı: Arkadaşlarımın tepkisi nasıl olur?"

Tahir: Fazla bir şey demezler (23.03.2018 tarihli USOÖG)."

Süreçte belirgin şekilde bir değişim yaşayan Hikmet ilk görüşmede yaşadığı kaygıyı şöyle ifade etmiştir:

"Hikmet: Mesela başka bir cevap verdim. Mesela yanlış. Arada bir arkadaşlar falan gülüyor. O zaman işte çok kötü oluyor.

Araştırmacı: Arkadaşlarının gülmesi seni kaygılandırıyor mu?"

Hikmet: Evet (17.10.2017 tarihli UÖÖG)."

Uygulamaların ardından yapılan görüşmede ise Hikmet bu kaygısının tamamen ortadan kalktığını ifade etmiştir (21.03.2018 tarihli USOÖG).

Derse katılırken ara ara yanlış yapma kaygısı yaşayan öğrencilerden biri de Beren'dir. Beren ilk görüşmede bu durumu şöyle ifade etmiştir: *"Biraz (kaygı) oluyor. Yani o da genelde bir soruya parmak kaldırdığımda. Soruyu söylediğimde öğretmen biraz beklerse, kendimce yanlış söylediğimi düşünürüm. O yüzden kaygılanır ve endişelenirim (11.10.2017 tarihli UÖÖG)."* Beren yanlış cevap verdiği zaman hissettiklerini ise şöyle aktarmıştır: *"Yani*

yanlış cevap versem üzülrüm, kafama takarım. Mesela en az bir iki gün ben onun üzerine düşünürüm. Her defasında bende öyle olur (11.10.2017 tarihli UÖÖG).” Uygulama sonrası ise kaygı durumunun azaldığı katılımcının şu cümlelerinden anlaşılmaktadır: *“Mesela ben sınavlardan çok korkardım. Bütün okul hayatımda tek korktuğum şey sınavdı. Ben de yani birazcık daha stresim azaldı gibi oldu. Yani artık en azından kafaya o kadar takmıyorum. Yani şöyle düşünüyorum kendimce, bunca yıl stres yaptım elime ne geçti, yine sınav oluyorum, yine aynı notları alıyorum diye düşünüyorum. Biraz yani biraz daha stresim azaldı aslında. Biraz daha sakin kafayla düşünüyorum (13.03.2018 tarihli USOÖG).”*

Semanur da derse katılım ve yanlış cevap verme konusunda kaygılı olduğunu söylemiştir (06.10.2017 tarihli UÖÖG). Süreç sonunda yapılan görüşmede ise diyalojik öğretim uygulamalarının kaygısını ortadan kaldırmada etkili olduğunu ifade etmiştir: *“Eskiden şeyi düşünüyordum, acaba yanlış bir düşünce söylesem hoca kızar mı diyordun. Ama şimdi öyle bir görüşün tamamen ortadan yok oldu. Çünkü yanlış bir şey bile söylesem direkt Dündar hoca düzeltiyor ve bana doğrusunu öğretiyor (21.03.2018 tarihli USOÖG).”*

Fatoş ilk görüşmede yanlış yapma kaygısı taşıdığını ifade etmiş ve araştırmacının yanlış yaparsa nasıl hissedeceğine dair sorusuna şöyle bir yanıt vermiştir: *“...elim ayağım titrer, içim ateş gibi yanar. Elim ayağım titrer. Korkarım. Korkmam da heyecanlanırım, ne yapacağımı bilemem (11.10.2017 tarihli UÖÖG).”* Uygulamalar bitince gerçekleştirilen son görüşmede ise kaygısının azaldığını ve bunda öğretmen ve arkadaşlarına karşı değişen tutumunun etkili olduğunu şu cümlelerle anlatmıştır: *“Şimdi daha iyi oldum. Çünkü parmak kaldırabiliyorum. Önceden kaldırmaya utanıyordum. Çünkü daha söyleyemiyordum. Şimdi arkadaşlarıma daha iyi alıştım ben. Öğretmenimi de çok seviyorum. Öğretmenime de alıştım. Yani yakın geliyor (21.03.2018 tarihli USOÖG).”*

Arkadaşlarından ve öğretmeninden tepki göreceğini düşündüğünden yanlış yapma kaygısı taşıyan bir diğer öğrenci de Hayriye’dir:

“Araştırmacı: Diyelim ki bir yanlış yaptın ya da hata yaptın. Yanlış cevap verdin diyelim. Ne olur?

Hayriye: Daha çok çalışmamı düşünürüm.

Araştırmacı: Öğretmen ne yapar? Kızarmı?

Hayriye: Onu bilmiyorum.

Araştırmacı: Sence? Sen nasıl hissediyorsun yani?

Hayriye: Bence kızar.

Araştırmacı: Peki, arkadaşların? Onların tepkisi ne olur?

Hayriye: Bence gülerler.

Araştırmacı: Peki, bu durumda seni kaygılandırır mı yanlış yapmak?

Hayriye: Evet üzülürüm (10.10.2017 tarihli UÖÖG). ”

Yapılan son değerlendirme görüşmesinde Hayriye, kaygısının tamamen ortadan kalkmadığını ancak azaldığını bildirmiştir (20.03.2018 tarihli USOÖG). Şevket de Hayriye gibi ilk başta kaygı yaşadığını ifade ederken (17.10.2017 tarihli UÖÖG) uygulamaların ardından bunun azaldığını söylemiştir (21.03.2018 tarihli USOÖG).

Şehriban (10.10.2017 tarihli UÖÖG) ve Yakup Can (10.10.2017 tarihli UÖÖG) diyalojik öğretim uygulamaları öncesinde derse katılırken yanlış yapma kaygısı taşıdıklarını belirtmişken uygulamalar bittiğinde bu kaygılarının oldukça azaldığını söylemişlerdir (14.03.2018 tarihli USOÖG).

Sema, arkadaşları tarafından alay edilme kaygısı taşıdığını ve bu nedenle derse pek katılmadığını ifade etmiştir: *“Parmağımı kaldırıyordum, sonra indiriyordum (27.12.2017 tarihli USÖÖG). ”* Süreç ilerlerken ise artık kimse bir diğeriyle alay etmediği için herkesin düşüncesini kaygılanmadan söylediğini belirtmiştir. Sema gibi ilk aşamada derse katılım konusunda kaygılı olan ancak süreç sonunda kaygısını yenen bir diğer öğrenci de Emir’dir (11.10.2017 tarihli UÖÖG, 21.03.2018 tarihli USOÖG).

Mehmet yanlış yapma kaygısı taşıyan bir öğrenciyken sürecin sonunda nasıl bir değişim yaşadığını şu cümlelerle anlatmıştır: *“... ilk başlarda hiç kaldırmıyorum parmak. Kafamı koyup uyuyordum. Şimdi kaldırıyorum (13.03.2018 tarihli USOÖG). ”*

Hüseyin süreç öncesi yapılan ilk görüşmede çok fazla kaygısı olmadığını belirtmesine rağmen süreç sonrasında yapılan görüşmede diyalojik öğretim uygulamalarının kendi üzerindeki etkisini şöyle ifade etmiştir: *“Eskiden soru sormak biraz daha şeydi. Yani sormuyordum genellikle soru böyle bir şey bilmediğim ya da anlamadım zamanlarda. (...) bu süreç beni rahatlattı. Şöyle rahatlattı: Çünkü böyle daha rahatım derslerde. Dediğim gibi... Soru sorabiliyorum. Ne bileyim? Öyle yani (13.03.2018 tarihli USOÖG). ”*

Yaman (06.10.2017 tarihli UÖÖG), Okan (17.10.2017 tarihli UÖÖG) ve Tuğçe (18.10.2017 tarihli UÖÖG) ilk görüşmede derse katılırken az da olsa kaygı yaşadıklarını ifade ederken

süreç sonunda yapılan görüşmede bu kaygılarının ortadan kalktığını bildirmişlerdir (14.03.2018 tarihli USOÖG ve 13.03.2018 tarihli USOÖG).

Ekrem arkadaşlarından farklı olarak uygulama öncesi, süreci ve sonrasında yapılan görüşmelerde derse dönük hiç kaygı yaşamadığını ifade etmiştir (25.10.2017 tarihli UÖÖG, 10.01.2018 tarihli USÜÖG, 20.03.2018 tarihli USOÖG). Uygulamalara başlamadan önce ve uygulamaların tamamlanması ardından yapılan görüşmelerde Ekrem gibi hiç kaygı yaşamadığını ifade eden diğer isimler ise Ufkun (17.10.2017 tarihli UÖÖG, 23.03.2018 tarihli USOÖG), Zehra (11.10.2017 tarihli UÖÖG, 13.03.2018 tarihli USOÖG) ve Alp'tir (11.10.2017 tarihli UÖÖG, 14.03.2018 tarihli USOÖG). Yasin ise Ekrem, Zehra ve Alp'in tam tersi olarak uygulama öncesi, süreci ve sonrasında yapılan görüşmelerde kaygı yaşadığını ve kaygısının geçmediğini ifade etmiştir. Kaygısının ortadan kalkmama nedeni olarak ise doğru yanıt verememesini göstermiştir (25.10.2017 tarihli UÖÖG, 10.01.2018 tarihli USÜÖG, 23.03.2018 tarihli USOÖG). Yasin bu durumun kendisinde yarattığı duygu durumunu ise şöyle ifade etmiştir: *“Yanlış yaparsam hocam korkmuyorum da kendime kızıyorum (23.03.2018 tarihli USOÖG).”* Katılımcının bu durumunda ana dilinin Türkçe olmayışı, bu nedenle de kendini bu dilde ifade etmede yaşadığı zorluğun etkili olduğu söylenebilir.

Diyalojik öğretimde derse katılım önemli olduğu ve bunun da en önemli belirleyicilerinden biri kaygı olduğu için uygulama öncesinde öğrencilerin kaygı durumunu tespit etmek için öğretmenle ve sınıf üyeleri ile görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen ilk görüşme esnasında öğrencilerin kaygı seviyesinin çok düşük olduğuna dair bir ön görüşe sahipken süreç sonrasında yapılan görüşmede aslında öğrencilerin ciddi bir kaygı düzeyine sahip olduğunu gözlemlediğini ve bunun diyalojik öğretim uygulamalarıyla azaldığını ifade etmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşme sonuçlarına göre ise sınıf üyelerinin derse katılımını sınırlandıran ya da engelleyen bir kaygı seviyesi söz konusudur. İlk görüşmeler esnasında yalnızca birkaç öğrenci dışında tüm sınıf üyeleri bu doğrultuda görüş bildirmiştir. İlk görüşmede kaygı seviyelerinin derse katılımlarını sınırlamadığını ya da engellemediğini ifade eden öğrencilerin bir kısmı da süreç sonrası yapılan görüşmede aslında ilk aşamada kaygılı olduklarını belirtmiştir. Süreç ve süreç sonrası yapılan görüşmeler ise diyalojik öğretim uygulamalarının sınıf ortamını dönüştürerek bu kaygıyı ortadan kaldırdığını göstermektedir.

4.1.1.3.3. Alt Kategori: Özgüven

Destekleyicilik kategorisi bağlamında üçüncü ve son olarak ele alınan alt kategori özgüvendir. Destekleyiciliğin fikirlerin özgürce ifade edilip sınıfın ortak bir anlayışa ulaşmada yardımlaşması anlamına geldiği belirtilmişti. Sürecin ilerlemesiyle birlikte öğrenciler fikirlerini özgürce ifade etmeye ve ortak bir fikre erişmede yardımlaşmaya başladıkça özgüvenlerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Yani diyalogik öğretim ilkelerinden destekleyiciliğin sağlanması sınıf ortamına artan öğrenci özgüveni olarak yansımıştır. Özgüven alt kategorisi başlığı altında öğrencilerin bu özgüven artışını ortaya koyan bulgulara yer verilmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşmeleri ile öğretmenin yansıtıcı günlükleri buradaki bulguların kaynağını oluşturmaktadır.

Artan öğrenci özgüvenini ilk aşamada öğrencilerin bakış açısından yansıtmak yerinde olacaktır. Öğrencilerin diyalogik öğretim uygulamalarının onlara ne kattığına dair soruya verdikleri yanıtlar şöyledir:

“Kemal: ...özgüvenimizi artırıyor. Yani önceden ben çok heyecanlanıyordum falan. Böyle konuşamıyordum herkesin önünde. Şimdi arkadaşlar diyerek bütün herkese bir şey söyleyebiliyorum (20.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Şehriban: Kendime güveniyorum. Yani değişti. Kendime güvenerek kaldırıyorum. Yanlış cevap versem bile arkadaşlarım doğruluyor. Doğru cevabı falan veriyor yani (14.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Emir: Ne öğrendim? Mesela biri konuşurken birinin sözünü kesmemeyi. Mesela orada büyük birisi var ama onun adını anmayıp da mesela arkadaşlar ya da nasıl desem vekiller. Büyüyünce öyle konuşabilirim. Onları öğrendim (21.03.2018 tarihli USOÖG).”

İlk aşamada özellikle yanlış yapma korkusu nedeniyle derse katılırken kaygı yaşayan iki öğrenci olan Tahir ve Tuğçe'nin son görüşmede derste yanlış yaparlarsa ne hissedeceklerine dair soruya verdikleri yanıt da onların gelişen özgüvenini göstermektedir:

“Tahir: Fazla bir şey demezler. İşte dedim alay ederler yine ama ben hiç onları umursamam (23.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Tuğçe: Ya... O evet vardı. Mesela matematikte bir soru cevaplayacaksın ya yanlış olursa, alay derlerse... Bunu bir kere yaşamıştın zaten. Aaa, bu mu falan diye dalga geçmişlerdi. Şu anda yok çünkü umursamıyorum değil de, öğrenmeye çalışıyorum. Ben orada dediklerini

umursamıyorum bu konuda. Ben orada öğrenmeye çalışıyorum. Siz de yanlış yapabilirsiniz illaki. Ben bu konuda öyle düşünüyorum (13.03.2018 tarihli USOÖG).”

Görüldüğü gibi öğrencilerin fikirlerini serbestçe ifade etme alışkanlığı kazanmaları eleştirilme korkularını yenmelerinde etkili olmuştur. Dünder öğretmeninin günlüğünde bu durum şöyle ifade bulmuştur:

“Fikirleri ne olursa olsun olumlu ya da olumsuz alacakları dönütü düşünmeden rahatça ifade edebiliyorlar (15.11.2017 tarihli ÖYG).”

Ayrıca araştırmacının yaptığı son değerlendirme görüşmesinde de öğretmen öğrencilerin özgüveninin arttığını şu cümlelerle ifade etmiştir:

“... şunu söyleyebilirim, derste, metin işleme sürecinde bu yöntemin uygulanması, bunu net söylüyorum, öğrencilerin özgüvenini artırdı (18.04.2018 tarihli USODÖG).”

Genel bir değerlendirme yapılacak olursa diyalojik öğretimin destekleyicilik ilkesinin sınıf ortamında uygulamaya konulmasının öğrencilerin özgüveninin artmasında etkili olduğu söylenebilir.

4.1.1.4. Kategori: Amaçlılık

Öğretmenin sınıf içi konuşmaları eğitimin özel hedeflerine göre planlaması anlamına gelen amaçlılık, diyalojik öğretimin beş temel ilkesinden biridir. Diyalojik öğretimdeki sınıf içi konuşmaları günlük konuşmalardan ayıran ve öğretimin aracı hâline getiren etmenlerden biri de bu amaçlılık ilkesidir. Türkçe dersi okuma anlama alanındaki sınıf içi konuşmalar için düşünülecek olursa amaçlılık adına öğretmenin belirleyebileceği özel hedef okuma becerisi kazanımlarına ulaşmaktır. Bu kazanımlara ulaşmanın yolu da metin ve metin altı soruları araç olarak kullanmaktan geçmektedir.

Bu başlık altında diyalojik öğretim uygulamaları gerçekleştirilirken amaçlılığın nasıl sağlandığına dair bulgulara yer verilmiştir. Öğretmen yansıtıcı günlükleri ve öğretmenle yapılan görüşmeler buradaki bulguların kaynağını oluşturmaktadır.

Öğretmenle yapılan ön görüşme Dünder öğretmeninin geleneksel yöntemle ders işleme sürecinde amaçlılıktan haberdar olduğunu ve bu doğrultuda dersleri işlediğini göstermiştir. Öğretmenin bu haberdar olma ve amaçlılığa önem verme durumu diyalojik öğretim için de önemli bir öncüdür. Bu konuya dair Dünder öğretmenin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Okuma anlama ile ilgili şunu söyleyebilirim. Sonuçta her metnin bir teması muhtevası vardır. Ve siz metinle ilgili hazırlık çalışmalarında veya metin öncesinde diyeyim, metin öncesindeki yapılan etkinliklerde çocuklara bir şeyler hakkında bilgi verirsiniz. Çocuklar metinde aslında o metnin teması ile ilgili olmayan, fakat o metinde geçen bir kelime olsun, bir cümle olsun, bir deyim olsun bununla ilgili mutlaka bilgilenirler. Metin öncesinde de olabilir, metin sonrasında da olabilir ama mutlaka ve mutlaka bu metinsellik ölçütlerinden yeni bilgiyi alırlar, yeni bir şey öğrenirler. Bunun dışında, buna ek olarak her metnin öğrenciye kazandırdığı, eğitim açısından söylüyorum, doğru davranış ve beceriler vardır. Orada siz, tabii ki siz bu süreci desteklersiniz. Öğrencide bazı konularla ilgili farkındalık, bazı davranışlar ile ilgili farkındalık yaratabilirsiniz. Doğru ve yanlış davranışlar. (...) Hani dediğim gibi metnin tabii ki bu boyutu vardır. Okuma anlama süreçlerinden sonra doğru okuma yapılmasına çok özen gösteririm süreç esnasında. Doğru okuma ile ilgili bir şeyler öğrendiğini, bir şeyler öğrettiğini hissedirim. Çünkü bazen sesli okuma yapılırken bile ben her şeyi bir kenara bırakırım çocuklara diyaframı nasıl kullanacaklarını anlatmaya çalışırım. Noktalama işaretlerinde nefes alacaklarını anlatmaya çalışırım. Metni okurken her şeyi durdururum, metindeki bir cümleyi yazarım. Kelimeleri tek tek değil de atlayarak, sıçrayarak okumalarını, nasıl yapmaları gerektiğini anlatmaya çalışırım. Nefeslerini sonuna kadar değil de bir yere kadar kullanıp diyaframlarını çok zorlamadan daha rahat okumaları için. Gerektiği zaman öğrencinin yanına giderim elimi karnında koyarım heyecanlanıyorsa. Karnımı sıkıyorsa sıkma derim. Diyaframı hani bazı öğrenciler çok sıkırlar ya, hani nefeslerini sonuna kadar kullanırlar ya. Doğru okuma ile ilgili doğru davranışların kazandırılması için çalışırım. Bunların arasında da metnin içerisinde yer alan bilgilerin -bu beceriler ile ilgili olur, bu dil bilgisel olabilir, bu yazımla ilgili, imla ile ilgili olabilir-onların da hani... Bunların hepsinin doğru zaman içerisinde planlanması suretiyle kazandırılması gerektiğine inanırım (09.10.2017 tarihli UÖDÖG).”

Öğretmen zaten amaçlılık ilkesiyle hareket ettiği için diyalojik öğretim uygulamalarına da bu anlayışı yansıtmakta zorluk yaşamamıştır. Öğretmen günlüklerine bunun yansıması ise aşağıdaki gibidir:

3. Uygulama:

“Bugünkü metnimiz “Türküler Dolusu” adlı metindi. Metin işleme sürecinden önce araştırmacının hazırlamış olduğu kısa bir türkü potporisini öğrencilere dinlettim. Materyal, farklı yörelere ait türkülerden oluşan bir seçkiydi. Dinletiden sonra bu türkülerin hangi yörelere ait olduğunu öğrencilere sordum. Öğrencilerin çoğu enstrümanlar ve türkülerin

ağızlarından hangi yörelere ya da bölgelere ait olduğunu doğru cevapladılar (03.11.2017 tarihli ÖYG).”

4. Uygulama :

“Amaçlılık ilkesi açısından öğrenciler derste sorulan metin altı sorularının kültür ve kültür aktarımı ile ilgili olduğunu farkındalar. Bunun en büyük kanıtı metni diğer metinlerdeki kültürel unsurlarla ilişkilendirmeleri diyebilirim (15.11.2017 tarihli ÖYG).”

5. Uygulama:

“Öğrencilerin Atatürk’ün sanata verdiği önemi kavramaları açısından bu metinden çıkardıkları sonuçlar, metne gösterdikleri ilgi ve tartışma ortamına katılımları düşünüldüğünde metin işleme sürecinin amaçlılık ilkesini gerçekleştirdiğini söylemek mümkündür (06.12.2017 tarihli ÖYG).”

7. Uygulama:

“Metin işleme sürecinde her kitap türünün farklı işlevi olduğunu ve kitapların hem eğlendirici hem de bilgilendirici işlevlerinin kavranması amaçlılık boyutu açısından verimli geçmiştir (20.12.2017 tarihli ÖYG).”

Genel bir değerlendirme yapılacak olursa öğretmenin Türkçe Dersi Öğretim Programı ve kazanımlara dair farkındalığının da etkisiyle süreçte amaçlılık ilkesine erişilmesi bakımından sorun yaşanmadığı söylenebilir.

4.1.1.5. Kategori: Birikimlilik

Diyalojik öğretimin ilkeleri bakımından uygulama süreci teması başlığı altında ele alınan son kategori birikimliliktir. Birikimlilik anlamın güncellenmesi, geliştirilmesi ve yeniden üretilmesini kapsar. Bu da öğretmen ve öğrencilerin birbirlerinin ve sınıftaki diğer öğrencilerin fikirleri üzerine eklemeler yaparak konuyu geliştirmelerini ve katılımcıların fikirlerini düşünce ve sorgulamaları ile uyumlu bir çizgide buluşturmalarını gerektirir. Bu nedenle bu ilkeye ulaşmak için ortaklaşalık, karşılıklılık ve destekleyicilik ilkelerinde de belirli bir noktaya ulaşmak şarttır. Birikimlilik ilkesine ulaşılmasının zorluğu altında yatan da budur.

Bu başlık altında birikimliliğin süreçteki değişimine dair bulgulara yer verilmiştir. Öğretmen yansıtıcı günlükleri ile öğrencilerle ve öğretmenle yapılan görüşmeler buradaki bulguların kaynağını oluşturmaktadır.

İlk aşamada genel bir bakış açısı kazanmak adına öğretmen görüşleriyle başlamak yerinde olacaktır. Yukarıda da ifade edildiği şekilde ulaşılmaması zor bir ilke olan birikimliliğe uygulamanın başında rastlamak güçtür. Ancak süreç ilerledikçe birikimlilikte gelişme yaşandığı görülmektedir. Birikimliliğin uygulama sınıfındaki gelişim süreci öğretmenin yansıtıcı günlüklerinden takip edilebilir:

3. Uygulama:

“Birikimlilik ilkesini (sağlamak için) bu derste gelen fikirleri (olumlu ya da olumsuz) tahtaya yazarak uygulamaya çalıştığımızı söyleyebilirim. Ancak öğrenciler henüz oluşturulan bu fikirlerden tam olarak bir sentez oluşturabilmiş değiller (15.11.2017 tarihli ÖYG).”

4. Uygulama:

“Birikimlilik açısından tartışma sentez aşamasına ulaşamadığı için bu boyutun da işlevini yerine getirdiğini söyleyemeyiz (22.11.2017 tarihli ÖYG).”

5. Uygulama:

“Birikimlilik açısından bu ders bir ilk yaşandı diyebiliriz. Çünkü bir öğrenci de olsa yapılan tartışmadan sonra bir sentez ifadesi meydana gelmiştir (06.12.2017 tarihli ÖYG).”

6. Uygulama:

“Öğrenciler birbirlerinin düşüncelerine farklı bakış açıları katmışlardır ve süreç sonunda ortaya bir sentez cümlesi çıkmıştır. Bu açıdan birikimliliğin de büyük oranda gerçekleştiği söylenebilir (13.12.2017 tarihli ÖYG).”

Öğretmenle araştırmacının yaptığı son değerlendirme görüşmesine birikimlilik konusunda yansıyan öğretmen fikirleri şöyledir: *“Ben bunu (birikimliliği) sayısal olarak değerlendirmek isterim. %8-10'lardan belki %40-45'lere kadar geldi diyebilirim. Gerçekçi bir değerlendirme yapıyorum. %8-10'lardan. Çünkü hocam bunu neye göre oluşturduunuz diyebilirsiniz. İlk zamanlarda bu birikimlilik hususunu oluşturmak çok zordu. Sınıfın akademik başarısı yüksek, bağımsız öğrencileri diyebileceğimiz, herkesten bağımsız kendi sorumluluklarını devam ettiren, kendi başına her şey yürüten öğrencileri için en başında zaman zaman birikimlilik hususunda olumlu davranışlar gözlemledik. Ama 1-2 öğrencimiz sentez yapıyordu. Zamanla öğrencilerin bize verdiği dönütlerle yaptığımız sentezlerden sonra, buna ekleyebileceğimiz bir şey var mı dedikten sonra, evet hocam bu işin sonu budur diyerek... Yani %40-45 bazında birikimlilik boyutunun oluştuğunu söyleyebilirim. Yani nitelik açısından söylüyorum, nicelik açısından değil. Yani birikimlilik boyutunun en*

başındaki yüzdesi %8-10 arasında iken bu %40-45'lere yaklaştığını söyleyebiliriz. Biz burada gerçekçi olmak zorundayız. Birikimlilik %70-80, %90 oldu diyemeyiz (18.04.2018 tarihli USODÖG).”

Dündar öğretmenin bu değerlendirmesi süreçte birikimliliğin gelişimini özetler niteliktedir. Ancak daha objektif bir bakış açısı sağlamak adına öğrenci görüşlerinden de faydalanmak yerinde olacaktır. Öğrencilerden Türkçe dersi okuma anlama alanında diyalojik öğretim uygulamalarının onlara katkılarını değerlendirmelerini isteyen soruya yanıtları birikimlilik ilkesinden izler taşımaktadır. Bu bağlamda ele alınan öğrenci görüşlerinin iki noktada incelenebileceği görülür. Bunlardan ilkinde göre öğrenciler sorulan tartışma sorusuna yanıt verirken sadece kendi cevaplarına odaklanmak yerine sınıf arkadaşlarının farklı bakış açılarını dinlemeye başlamıştır. Öğrenciler bu sayede fikirlerini yeniden gözden geçirme, güncelleme ve yeni şeyler öğrenme fırsatı bulmuştur. Diğer noktaya göre ise öğrenciler ortaya koyulan farklı fikirlerden hareketle ortak bir noktaya ulaşmayı öğrenmeye başlamıştır.

Öğrencilerin fikirlerini yeniden gözden geçirme, güncelleme ve yeni şeyler öğrenme fırsatı bulduğunu gösteren görüşme kayıtlarına örnekler şöyledir:

“Beren: Bence çok iyi gidiyor yani. Arkadaşlarımızın sonuçta yani farklı farklı düşünceleri oluyor. Bazı düşünceler benim aklımın ucundan bile geçmez. Hem bu sayede yeni şeyler de öğrenebiliyorsun, fikirlerini geliştirebiliyorsun. Farklı bakış açılarına açık olmayı öğrendik (10.01.2018 tarihli USÜÖG).”

“Arya: Düşünce özgürlüğümüz ashında olmaya başladı. Tartışmalarda kendi düşüncelerimizi ortaya atarak ya da arkadaşlarımızın düşüncelerini bir bir tartışarak daha iyi düşünmemizi (23.03.2018 tarihli USOÖG)...”

“Eylül: Sonuçta hani insan fikrine fikir katıyor herkesin söylediklerinden (21.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Semanur: Olumsuz bir şey sağladığını düşünmüyorum. Olumlu olarak da farklı görüş açılarına sahip olmamı belirledi. Sadece bir yönden değil de farklı yönlerden bakmak. Yani arkadaşlarımızın görüşlerini de alarak farklı görüşler ortaya çıkıyor. Ve hani bir sonuca ulaşabiliyorsun. Şu konu hakkında böyle bir sonuca ulaşıyorum. Öyle (21.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Hüseyin: ... onların fikrini dinleyince ben bazen fikrimi değiştirebiliyorum. Çünkü onların fikirleri de değişik oluyor (13.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Hayriye: Şöyle düşünüyorum. Tartışmalarda önemli fikirler çıkıyor. Bu önemli fikirler sayesinde, yine önemli fikirler çıkar diye dinliyorum (20.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Sema: Bence herkes birbirinin fikrini dinlediği için daha da şey oluyor böyle. Geniş fikirlere sahip oluyor. Daha geniş düşünebiliyorlar iyiydi (13.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Zehra: Bence... Şimdi dönemin başında biraz daha herkesin düşüncesi farklıydı. Ama şimdi herkes düşüncesinde... Hani bu etkinlik sayesinde herkes, ne bileyim... Herkesin herkesin düşüncesine saygı duymaya başladığını düşünüyorum. Mesela birisi... Ya herkesin bence düşünce alanı çoğaldı. Herkesin ne bileyim daha... Kelime bulamadım söyleyecek. Ne bileyim... Herkes bir olaya böyle tek bir pencereden bakmamaya başladı. Herkes farklı bir düşünceye sahip olmaya başladı (13.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Tuğçe: ... herkes farklı bir fikir koyduğunda o fikirden de yararlanabiliyorsun. Mesela onun dediği doğruysa birazcık daha bir şeyler öğrenebiliyorsun onun dediğinden. Kendi yanlışını düzeltiyorsun bu şekilde (13.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Yaman: Mesela bizim yanlış düşündüğümüzü ya da biz yanlış bir şey söylediysek arkadaşımızın daha doğru bir şey söylediğini ve bu şekilde de bizim yanlış düşündüğümüzün doğrusunu öğreniyoruz (14.03.2018 tarihli USOÖG).”

Öğrencilerin ortaya koyulan farklı fikirlerden hareketle ortak bir noktaya ulaşmayı öğrendiğini gösteren örnekler ise şöyle sıralanabilir:

“Arya: Daha önce ile karşılaştırırsam, derslerde daha şey oldular. Böyle insanların düşünceleri ile dalga geçmek yerine kendi düşüncelerini ortaya katarak daha ortak bir düşünceye varmaya çalışıyorlar (23.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Sevinç: Bence bu yeni uygulamanın bize bayağı bir katkısı oldu. Mesela önceden tartışma konusu yapmıyorduk, birbirimizin fikirlerin önemsemiyorduk ama şimdi bu tartışma konusunu yaparak hem birbirimizin fikirlerini önemsiyoruz hem de en doğru kararı bulmaya çalışıyoruz, en doğru sonucu. Bence bayağı bir etkili oldu yöntem (10.01.2018 tarihli USOÖG).”

“Kemal: Yani önceden herkes, genelde herkes Beren’in kararını şey yapıyordu, kabul ediyordu ama şimdi böyle çok kişi kararını söylüyor. Ondan en uygun hangisiyse onu söylüyoruz (20.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Sema: ... Kendi düşündüğüm önce belirtiyorum sonra arkadaşlarımınkini dinleyince daha farklı ve geniş düşünmeye başlıyorum. Öyle oluyor. Mesela bugün ben kitap okumayı kişiye

özeldir diyecektim; kitap okumak herkes için önemlidir diyecektim ama Yakup şey dedi müzik dinleyerek de rahatlayabiliriz dedi. O yüzden ikisinin birleşimi. Bence de öyle oldu. Çünkü hem müzik dinleyip hem kitap okumak daha güzel oluyor bence (27.12.2017 tarihli USÜÖG).”

“Ufkun: ... mesela başkasını dinlemeyi öğrendim. Mesela başkasına söz geçince herkes ilk başta herkes konuşuyordu, sonra herkes susmaya başladı. Çünkü herkes birbirinin fikrini merak etmeye başladı. Çünkü hocam “Birlikten kuvvet doğar.” diye bir söz var. Mesela biri arkadaşının sözünü dinliyor, onun üzerine kendi cümlelerini de ekleyince ortaya güzel şeyler çıkıyor (23.03.2018 tarihli USOÖG).”

Tüm bu bulgulardan hareketle genel bir değerlendirme yapılacak olursa sınıf ortamında birikimlilik ilkesinin diğer ilkelere oranla biraz daha geç açığa çıktığı buna rağmen belirli bir düzeye ulaşıldığı söylenebilir.

4.1.2. Tema: Uygulama Öğretmeninin Süreçte Karşılaştığı Problemler

Araştırma kapsamında elde edilen verilerden hareketle belirlenen ikinci tema “Uygulama Öğretmeninin Süreçte Karşılaştığı Problemler”dir. Güncel bir yaklaşım olan diyalojik öğretimin Türkçe dersi okuma anlama alanında ülkemizde yeni uygulanıyor oluşu ve uygulama öğretmenin de yaklaşımla sürecin başında tanışması özellikle uygulamaların başında birtakım zorlukları beraberinde getirmiştir. Bu temanın belirlenmesinde yaşanan bu zorluklar etkili olmuştur. Tema başlığı altında ele alınan kategoriler, “Zaman Planı, Diyalojik Öğretimin Her Öğretmene Uygun Olmayışı, Metnin Soyut Oluşu, Sınıf Mevcudu, Sınıf Yönetimi ve Yöntemin Aşırı Teorik Olması”dır.

4.1.2.1. Kategori: Zaman Planı

Bu başlık altında uygulama öğretmenin süreçte karşılaştığı problemlerden biri olan zaman planı ele alınacaktır. Buradaki bulguların kaynağını öğretmen yansıtıcı günlükleri ve öğretmenle yapılan görüşmeler oluşturmaktadır.

Yukarıda da ifade edildiği gibi diyalojik öğretim yaklaşımının Türkçe dersi okuma anlama alanında ilk kez uygulanıyor oluşu, öğretmenin yaklaşıma dair bilgiyle süreçte tanışması ve uygulamaya dair gidişatın sınıfın özellikleri de göz önüne alınarak süreçte belirlenmesi birtakım problemler doğurmuştur. Bu problemlerden biri olan zaman planlaması uygulama öğretmenin en çok zorlayan konulardan biri olmuştur. Dünder öğretmenin ve sınıfın sürece

aşinalık kazanmaya çalıştığı uygulamanın ilk dönemlerinde bu durum öğretmen günlüklerine yansımıştır. Bu dönemde uygulamanın iki ders saati dışına taşması, öğretmende okuma becerisi dışındaki kazanımlara yeterince zaman ayıramayacağı ve müfredatı yetiştiremeyeceğine dair endişelere neden olmuştur. Öğretmenin yansıtıcı günlüklerinde bu durum şöyle ifade bulmuştur:

“2 ders saati boyunca ‘Ben Küçük Bir Kilimim’ adlı metnin bu hafta yapılan yazılı nedeniyle kalan sekiz etkinliğini bitirmeyi planlamıştık. Sekiz etkinlikten beşini iki ders saati boyunca söz konusu yöntemle tamamladık. Ancak yöntemin(diyalojik öğretim) doğru uygulanması için ders saatlerinin yeterli olmadığı kanısındayım (27.10.2017 tarihli ÖYG).”

“... uygulama saatinin 2 saat olması dersin diğer kazanımlarının edinilmesinde zaman sorunları ortaya çıkarmaya başladı (15.11.2017 tarihli ÖYG).”

“Derse dair ifade edilebilecek olumsuz taraf ise metin işleme süreci ve diyalog süreci açısından süreyi bir ders saatine indirmeye çalıştığımız hâlde bugün yine tam iki ders süren diyalog temelli yöntem uygulama süreci oldu. Bunun da gerekçesi öğrencilere soyut olan kavramlar hakkında (ihtiyaç ve lüks) zaman zaman bilgilendirmeler yapmak zorunda kalmamızdı (13.12.2017 tarihli ÖYG).”

Öğretmen, yansıtıcı günlüklerde ifade ettiği bu problemi süreçte araştırmacının yaptığı görüşmede de dillendirmiştir:

“... sonuçta da hani ders öğretmeni olarak, araştırmacı kimliğimi bir kenara bırakırsak, ders öğretmeni olarak da... Başka bir öğretmen olsa şu ana kadar çoktan isyan etmişti onu da öyle söyleyeyim. Biz geride kaldık, şudur, budur... Hatırı sayılır oranda geride sayılırsınız. Ben geri kalan derslerin hepsinde hızlı bir şekilde etkinlikleri bitirmeye ve o etkinliklerin öngördüğü kazanımları, yapıları vermeye çalışıyorum (20.11.2017 tarihli USÜDÖG).”

“Çünkü biz içerikte de geride kalıyoruz artık ve bu hani gözden kaçmayacak bir düzeye gelmeye başladı. O yüzden hem öğrenci davranışları düzenlemeniz gerekiyor hem de şey de belirttiğim gibi bizim ders işleyiş süreci ile ilgili öğrencileri sürekli bilgilendirmemiz gerekiyor (20.11.2017 tarihli USÜDÖG).”

Bu veriler ışığında sınıfa uygulama kurallarının hatırlatılması, davranış bozukluğu gösteren öğrencilerle görüşülmesi vb. gibi bazı önlemler alınmıştır. İlerleyen haftalarla birlikte öğretmenin ve sınıfın sürece aşinalık kazanılmasıyla bu problem giderilmiştir. Üstelik diyalojik öğretimin metin işleme süreçlerinde etkili bir şekilde uygulanması metni anlamayı artırdığı için okuma anlama etkinliklerine ayrılan süre kısalmış ve öğretmen uygulamanın

yapılmadığı sınıflarla zaman uyumunu yakalamıştır. Öğretmen bu durumu yapılan son değerlendirme görüşmesinde şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Sürecin başından sonuna doğru gelişim gösteren bir şeyimiz daha var: zaman yönetimi. Çok önemli. Bu yöntemin... Biz sürecin başlarında ders planı yani yıllık planın zaman zaman gerisine düştüğümüz oldu. Ama süreç oturduktan sonra tam tersi ders işleme sürecimiz hızlandı. Çünkü metin işleme sürecinde metin altı soruları kitapta yer alan etkinliklerin hepsini içeren bir etkinlik olduğu için öğrenciler bu yöntemle metin işleme sürecini uyguladıklarında diğer etkinlikleri çok rahatlıkla yaptılar (18.04.2018 tarihli USODÖG).”

“Biz bu yöntemi uygularken süreç ilerledikçe, yani sürecin yarısından sonra geleneksel yöntemi uygulayan sınıflarla aynı metinlerle devam ettik. Bu yöntemi ayrıca uyguladığımız hâlde. Olumlu bir durum tabii ki. Bunun yanında bizim farklı çalışmalarımız da var. Ben her hafta öğrencilerin okudukları kitapların özetlerini kontrol etmeme rağmen, dil bilgisi işlememe rağmen ekstra ekstra başka şeyler olmasına rağmen bu yöntemi uyguladığımız için geriye düşmedik. Bu çok önemli. Çünkü sürecin en başında yaşadığım sıkıntı, baştan beri yaşadığımız en büyük sıkıntı buydu: zaman yönetimi. İki ders bile yetmiyordu bazen (18.04.2018 tarihli USODÖG).”

Bu bulgulardan hareketle genel bir değerlendirme yapılacak olursa diyalojik öğretimin Türkçe dersi okuma anlama alanında uygulanmasının ilk aşamada öğretmene zaman planlanması konusunda problem yaşattığı ancak bu problemin zamanla aşıldığı ve öğrencilerin anlamasını artırdığı için zaman kazandırarak avantaja dönüştüğü söylenebilir.

4.1.2.2. Kategori: Her Öğretmene Uygun Değil

Bu başlık altında uygulama öğretmenin süreci karşılaşılabilecek bir problem olarak ifade ettiği diyalojik öğretim yaklaşımının her öğretmene uygun olmaması ele alınmıştır. Buradaki bulguların kaynağını öğretmenle yapılan son değerlendirme görüşmesi oluşturmaktadır.

Diyalojik öğretim yaklaşımını öğrenme ve uygulama fırsatı bulan Dünder öğretmen sürecin sonunda yapılan son değerlendirme görüşmesinde yaptığı değerlendirmede sonraki çalışmalara yol gösterebilecek yorumlarda bulunmuştur. Hem Türkçe öğretimi alanında aktif rol aldığı için alanı tanınması hem de yaklaşımı deneyimleme fırsatı bulması nedeniyle bu yorumlar oldukça değerlidir. Dünder öğretmenin diyalojik öğretim yaklaşımını her öğretmene uygun olmadığı şeklinde yorumladığı ifadeleri şöyle sıralanabilir:

“... (diyalojik öğretimi uygularken) bizim ciddi olarak avantajlarımızdan bir tanesi şuydu: Ben bir şekilde bu işin içerisindeyim. Bu ciddi bir avantaj ve yaptığımız şeyleri aşama aşama ne anlama geldiğini farkındaydık. Kritisini sürekli yaptık. Dönütü verseniz bile sonuçta ben aktif olarak kendi hayatımda da bu süreçlerin içerisinde olduğum için -işte yöntemler, uygulamalar, ne yapabiliriz gibi süreçlerin içerisinde olduğum için- birçok öğretmen o süreçleri bitireli, bırakalı yıllar oluyor. Yani sonuçta Milli Eğitim'de 30-32 yıllık öğretmenler de var. Şunu söyleyeceğim: Bu yöntemin şöyle de bir dezavantajı var: Her öğretmen için uygun değil (18.04.2018 tarihli USODÖG).”

“(Diyalojik öğretim) Ciddi derecede akademik bakış açısı gerektiriyor. Motivasyonun da yüksek olması gerekiyor. Öğretmenin şuna açık olması gerekiyor: Sadece akademik değil, akademik anlamda kendini geliştirmek veya bir şeyler öğrenmek anlamında değil. Öğretmenin şuna açık olması gerekiyor: Bizim en temel sorunsallarımızdan biri de bu. Bizim meslek açısından da, öğretmenlik mesleği açısından da en temel sorunlardan biri bu. Dersi nasıl daha etkili hâle getirebilirim? Motivasyondan kastım buydu aslında (18.04.2018 tarihli USODÖG).”

“Tabii ki insan iletişimi, özellikle çocukla iletişimi olan birisi olmalı. Şey bile önemli hocam, bu yöntemi uygulayacak birinin üşenmemesi lazım. Gerçekten yeri geldiğinde öğrencinin yanına gidip, işte ne bileyim sırtını sıvazlayıp, göz teması kurması (18.04.2018 tarihli USODÖG).”

Bu bulgulardan hareketle şöyle bir yorum yapılabilir: Diyalojik öğretim; akademik bir bakış açısı, öğretmenlik mesleğine yönelik yüksek motivasyon ve iyi derecede iletişim becerisi gerektirdiği için her öğretmen için en uygun yaklaşım olmayabilir.

4.1.2.3. Kategori: Metnin Soyut Olması

Bu başlık altında uygulama öğretmeninin süreçte karşılaştığı problemlerden biri olan derste işlenen okuma metninin soyut olması ele alınmıştır. Buradaki bulguların kaynağını öğretmen ve araştırmacı yansıtıcı günlükleri ile öğretmenle yapılan görüşmeler oluşturmaktadır.

Diyalojik öğretim uygulamaları yürütülürken okuma anlama alanında kullanılan metinler için eğitim-öğretim sürecini sekteye uğratmamak adına sınıfın takip ettiği MEB onaylı Türkçe ders kitabı kaynak olarak kullanılmıştır. Sonuç olarak bu kitapta yer alan metinlerdeki sorunlar sürece de yansımıştır. En sık yaşanan sorun, metinlerin öğrenci

düzeyine uygun olmayışıdır. Bu durum araştırmacı ve öğretmen günlüklerine şöyle yansımıştır:

“Tartışma sorusuna verilen cevaplar genel ve yüzeysel kaldı. Çocuklar milli ahlak ve milli birlik arasındaki ilişkiyi ortaya koymada zorlandı. Verdikleri yanıtlar metindeki ilgili kısmı tam olarak anlamadıklarını gösteriyordu. Bunda kavramların öğrencilere soyut gelmesinin etkili olduğu görüşündeyim (22.11.2017 tarihli AYG).”

“...metin ve metnin konusu öğrencilerin seviyesine göre uzun ve çok soyuttu. Bu yüzden metin işleme sürecinin metin içeriğinden ötürü daha az verimli geçtiğini söyleyebilirim (22.11.2017 tarihli ÖYG).”

Öğretmen ve araştırmacı günlüğünde yukarıdaki şekilde ifade edilen durum, o haftaki uygulamanın ardından araştırmacının öğretmenle yaptığı görüşmeye şöyle yansımıştır:

“Öğretmen: ... bu bizden bağımsız olan bir şeydi. Bizim yürüttüğümüz süreçten çok bağımsız bir şeydi. Metin aşırı soyuttu. Metin işleme sürecinin buna bağlı olarak tüm aşamaları sıkıntılı geçti yani. Geçmedi de diyebiliriz (27.11.2017 tarihli USÜDÖG).”

Yapılan son değerlendirme görüşmesine yansıyan öğretmen görüşleri ise şöyledir: *“Kitaplardaki metin seçimi aşırı önemli hocam. Metinler ne kadar soyut olursa, metin her ne kadar ağır olursa öğrenciler o kadar az katılıyorlar. Öğrenciler az katıldıkça bizim destekleyici dönütlerimiz, çalışmalarımız olduğu için bu sefer metin işleme süreci uzuyor (18.04.2018 tarihli USODÖG).”*

“Metin işleme sürecinde metin seçimi çok önemli. Öğrencilerin ilgisini çekmesi açısından. Metnin somut bir metin olması... Çünkü her ne kadar da ergenliğe girmiş olsalar bile hâlâ somut işlemler dönemin özelliklerini taşımaktalar (18.04.2018 tarihli USODÖG).”

Türkçe dersi okuma anlama alanında işlenen metinlerin seçimi her yöntem ve yaklaşım için önemli olmakla birlikte diyalojik öğretim öğrencilerin aktif olmasını gerektirdiğinden bu yaklaşım için daha da önemlidir. Dündar öğretmen yapılan son değerlendirme görüşmesinde bunu şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Yani geleneksel ders işleme sürecinde öğretmen şunu yapar: Sıkıştığı zaman metnin anlatmak istediği mesajları öğretmen kendi sunar, öğrenciye buldurmaz o mesajları. Bir şekilde işin içinden çıkar, devam eder. Yani kendisi ipleri ele alır, öğrencilere bunu bildirmez. Bilgiyi kendisi direkt sunar hazır bir şekilde. Bu şekilde işin içinden çıkar ama

bizim bu yöntemimizde böyle bir şey söz konusu değil. Bilgiyi doğrudan sunamazsın. Bundan dolayı zaman zaman kafalarının yandığını söyleyebilirim (18.04.2018 tarihli USODÖG)."

Bu bağlamda genel bir değerlendirme yapılacak olursa diyalojik öğretimde metnin öğrenci seviyesine uygun olmamasının sorun teşkil ettiği söylenebilir.

4.1.2.4. Kategori: Sınıf Mevcudu

Bu başlık altında uygulama öğretmeninin süreçte karşılaştığı problemlerden biri olan sınıf mevcudu ele alınmıştır. Buradaki bulgunun kaynağını öğretmenle yapılan son değerlendirme görüşmesi oluşturmaktadır.

Diyalojik öğretim uygulamalarında sınıf üyelerinin sayısı, yaklaşım sınıfın tüm üyelerinin sürece aktif katılımını gerektirdiğinden önemlidir. Temelde ilk aşamada sınıf mevcudunun fazlalığı sınıf yönetimi konusunda sorunlara neden olması dışında özellikle bu bağlamda da değerlendirilmelidir. Dünder öğretmen bu durumu şu cümlelerle ifade etmiştir: *"Sınıf yönetimi ile ilgili kısım... Ondan bahsedeceğim. O aklımda. Şimdi bu yöntemin en büyük dezavantajlarından biri sınıf mevcudunun bence 25'i geçmemesi gerekiyor. Yani 30 fazla (18.04.2018 tarihli USODÖG)."*

İfade edildiği üzere ilk aşamada sınıf yönetimini zorlaştırması ve sürecin genelinde ise tüm üyelerin aktif katılımına olanak vermemesi nedeniyle sınıf mevcudunun fazlalığı diyalojik öğretim yaklaşımı için problem teşkil etmektedir. Bunun için öğretime ayrılacak süre ve sınıf mevcudu arasında bir denge gözetilmesi gerekmektedir.

4.1.2.5. Kategori: Sınıf Yönetimi

Uygulama öğretmeninin süreçte karşılaştığı problemlerden biri olan sınıf yönetimi bu başlık altında ele alınmıştır. Buradaki bulgunun kaynağını araştırmacı ve öğretmen yansıtıcı günlükleri ile öğretmenle yapılan süreç ve son değerlendirme görüşmeleri oluşturmaktadır.

Genel olarak on üç haftalık uygulama süreci sınıf yönetimi açısından incelenecek olursa Dünder öğretmenin ilk uygulama haftalarında ve ara tatilden sonraki hafta problem yaşadığı görülmektedir. İlk aşamada öğrencilerin yaklaşıma yabancı olmaları nedeniyle sınıf içi serbest konuşmayı yanlış değerlendirmeleri yaşanan bu problemin temel nedenidir. Yaşanan bu sıkıntı araştırmacı günlüklerinde şöyle yankı bulmuştur:

“Son dakikalara doğru sınıfta bir çözölme yaşanmaya başladı. Şevket dersin bitimine 20 dk. varken montunu giyinerek çıkmaya hazır bir şekilde bekledi. Bayrak töreninde görevli olduğu için 5 dk. erken çıkması gerekiyormuş. Dersin bitimine 15 dk. kala Hikmet sınıfta bir tur dolaştı. Yerine oturunca da sesli bir “of” çekti.5dk. sonra çantasını sırtına takarak beklemeye başladı (27.10.2017 tarihli AYG).”

“...ikinci dersin sonuna doğru sınıftaki gürültü oranı arttı ve öğretmen zaman zaman sessizliği sağlamak için sınıf uyarmak zorunda kaldı (15.11.2017 tarihli AYG).”

Benzer şekilde öğretmenin günlüklerine de sınıfın bu durumu yansımıştır:

“... örnek okuma yaparken bile zaman zaman sınıf içi disiplin sorunları yaşadığımı söyleyebilirim. Bunun birçok nedeni olabilir: Dersin haftanın son iki saati olmasından kaynaklanan motivasyon düşüklüğü, yazılı haftasının vermiş olduğu yorgunluk, şiirin uzun veya öğrencilerin bilişsel seviyelerinin biraz üstünde oluşu (03.11.2017 tarihli ÖYG).”

“Yöntemin uygulama süreci genel olarak olumlu ilerlemekle birlikte artan olumsuzluklar da göz ardı edilmemeli. Bu hafta ziyadesiyle dikkatimi çekmeye başlayan durum uygulama dersindeki özgür tartışma ortamı diğer derslerde rahatlık oluşturarak öğrencilerde davranış bozukluklarına yol açmaya başladı (15.11.2017 tarihli ÖYG).”

Öğretmenin sınıf yönetimine dair yaşadığı bu sıkıntılar araştırmacının ile süreçte gerçekleştirdiği ara değerlendirme görüşmesinde şöyle ifade bulmuştur:

“Araştırmacı: Günlüğü okudum, evet. Davranış bozuklukları ile ilgili...”

Öğretmen: Dersin genelinde artmaya başladı hocam.

Araştırmacı: Diğer derslerde de? Yazma dersinde falan mı?

Öğretmen: Cuma günü yaptığımız derste hat safhaya ulaştı. Yani hani şimdi uyarı da kar etmemeye başladı. Ben sınıf rehber öğretmenleri ile tabii ki de görüşüyorum. Bunun sebebi derslerde oluşturduğumuz özgür ortam olabilir (20.11.2017 tarihli USÜDÖG).”

Öğretmen bu görüşmede davranış bozukluklarına dair esas endişesinin bunun tüm sınıfa yaygınlaşması olduğunu ise şu cümlelerle ifade etmiştir:

“(Davranış bozuklukları) Genellenmeye başladı. Belirli bir grup olsa diyeceğim ki hani onlar zaten genel olarak davranış bozukluğu gösteren öğrenciler. (...) Olay sadece Hikmet’le, Şevket’le ilgili bir olay değil. Çünkü genelinde öyle bir eğilim oluşmaya başladı yani. Tabii onlar hat safhada. Tabii onları hepimiz biliyoruz, okul biliyor yani. O konuda

hiçbir sıkıntımız yok ama genelinde bir davranış bozukluğu var. Sınıfın kontrolünü sağlamakta zorlamaya başladım. Normalde benim ders işleme süreçlerimde böyle olmaz (20.11.2017 tarihli USÜDÖG).”

Öğretmen yaşadığı bu problemi ortadan kaldırmak için aldığı önlemleri ise şöyle açıklar:

“Bizim sınıfta da davranış bozuklukları oluşmaya başladı. Bununla ilgili ben sınıf rehber öğretmeni ile görüşeceğim, durumu aktaracağım. Çünkü çok saldılar. Benim sınıflarımda, yani girdiğim sınıflarda asla tahammül edebileceğim bir şey değil ki ben sık sık veli aramaları yapan bir öğretmenimdir. Öğrenciyi bir uyarırım, iki uyarırım, üç uyarırım; hâlâ devam ediyorsa bütün arkadaşlarının yanında bir velisini ararım. Uygun bir dille öğrencinin davranış bozukluğunu herkesin önünde söylerim ki diğerleri de bizim de başımıza gelebilir bu durum diye düşünsünler (20.11.2017 tarihli USÜDÖG).”

Öğretmenin bu duruma karşı aldığı önlemlerin bir kısmının uygulamaya konulduğu dördüncü uygulama haftasına dair araştırmacının tuttuğu günlüğe yansımıştır. Uygulamanın yapıldığı grubun sınıf öğretmeni oturma düzeninde değişikliğe gitmiş ve sınıfa kurallar hatırlatılmıştır. Aşamalı olarak yaşanan sınıf yönetimi problemleri böylece aşılmıştır.

Belirgin şekilde bir sınıf yönetimi sıkıntısına ara tatilden sonraki uygulama haftasına kadar rastlanmamıştır. Bu hafta yaşanan problemler de hızlıca aşılmıştır. Bu durum öğretmen günlüğüne şöyle yansımıştır:

“... ikinci dönemin ikinci haftasına girmemiz gerekçesiyle öğrenciler ders ve tartışma süreçlerine yeniden uyum sağlama eğilimi gösterdiler. Zaman zaman yöntemin ve sürecin temel ilkelerini öğrencilere hatırlatmak suretiyle ilk hafta yaşadığımız olumsuz havanın azaldığını söylemek mümkündür (23.02.2018 tarihli ÖYG).”

Uygulamaların tamamlanması ardından yapılan görüşmeye yansıyan konuya dair öğretmen değerlendirmesi ise şöyledir:

“(Diyalojik öğretim) çok ciddi derecede sınıf yönetimi becerilerinin işe koşulmasını gerektiren bir yöntem. Bu yöntem sınıf yönetimi hususuyla dirsek temasında bir yöntem. Çünkü sizin her an bir şeylere müdahale etmeniz gerekiyor. Yani öğrenci davranışlarını düzeltmeniz, davranış bozukluğu gösteren öğrencileri uyarmanız, sınıf içerisindeki oluşabilecek olumsuz ortamı değiştirebilmeniz ya da tartışmanın, diyalogun amacından merkezinden saptığı anda geri odak noktasına yönlendirmeniz gerekiyor. Öğretmen, öğrenci evet aktif ama, şey için söylemiyorum bunu, öğretmen fikrini açıkladığı için söylemiyorum

ama yönettiği için söylüyorum; süreci takip ettiği için söylüyorum. Öğretmen kat kat daha aktif olmak durumunda (18.04.2018 tarihli USODÖG).”

“(Uygulama öğretmeni) geminin kaptanı. Dümeni bir saniyeliğine bile bırakamazsınız. Çocukların zaten dikkati sınırlı olduğu için, davranışları yetişkin gibi olmadığı için hemen amaçtan sapabiliyorlar (18.04.2018 tarihli USODÖG).”

Bu bulgulardan yola çıkılarak diyalojik öğretim uygulamaları sürecinde özellikle ilk aşamada sınıf yönetimi problemlerinin yaşanabileceği, bu bağlamda bu duruma uygulama öğretmenlerinin hazırlıklı olması gerektiği söylenebilir.

4.1.2.6. Kategori: Yöntemin Aşırı Teorik Olması

Bu başlık altında uygulama öğretmeninin süreçte karşılaştığı problemlerden sonuncusu olarak yöntemin aşırı teorik olması incelenmiştir. Buradaki bulgunun kaynağını öğretmen yansıtıcı günlükleri ile öğretmenle yapılan görüşmeler oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında diyalojik öğretim yaklaşımı Türkçe dersi okuma anlama alanında metinlere dair sorulan sorular ve bu sorular üzerinden yürütülen tartışmalar aracılığıyla uygulanmıştır. Bunun için uygulama öğretmeni yaklaşıma dair bir eğitime tabi tutulmuştur. Ardından ders içi uygulamalar araştırmacı ile iş birliği hâlinde hayata geçirilmiştir. Ancak diyalojik öğretim yaklaşımının görece alanda yeni oluşu ve öğretmenin sürecin başında yaklaşımla tanışması teorik bilgiyi uygulamaya geçirme aşamasında ilk zamanlar birtakım bocalamaların yaşanmasına neden olmuştur. Bu durumu aşmanın yolu olarak öğretmen yaklaşıma dair daha somut uygulama ve etkinliklere olan ihtiyacı günlüğünde ve son değerlendirme görüşmesinde şöyle ifade etmiştir:

“Ders işleme sürecinin (etkinliklerin nasıl uygulanacağını) araştırmacı ve öğretmen tarafından adım adım planlanması kanaatindeyim (27.10.2017 tarihli ÖYG).”

“Eğer metin işleme süreçleri buna göre(diyalojik öğretim) desenlenecekse, ona göre ilerleyecekse öğretmenin elinde bir kılavuz olmalı. Hangi aşamada ne yapacağını bileceği, hangi durumlara nasıl müdahale edeceğini tam olarak bileceği; kuramsal değil uygulamaya dönük bir kılavuzu olmalı bu. Çok önemli çünkü bu. Öğretim programlarının uygulamaya dönük biçimi ders planları, yıllık planlardır. Hangi gün, hangi saat ne yapacağınızı bilirsiniz. Bu öğretmeni dağınıklıktan kurtarır (18.04.2018 tarihli USODÖG).”

Öğretmen diyalojik öğretim uygulamaları sırasında yaşanan ve yaşanabilecek aksamaların sebebi olarak yöntemin aşırı teorik olmasını, yani uygulama ayağında aksaklıkların olmasını göstermiştir. Uygulama için somut etkinliklere ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Ancak diyalojik öğretim yaklaşımının okuma anlama alanına uygulanışı sınıf içi tartışma ve diyaloglar yoluyla mümkün olmaktadır. Bunun için sorulan sorular önemlidir. Çalışma kapsamında öğrencilere yönlendirilen sorular araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Öte yandan soruların sorulması ardından sürecin yönetimi özellikle ilk aşamada öğretmene büyük bir sorumluluk yüklemektedir. Uygulama öğretmeni bu bağlamda haklıdır. Ancak yapılması gereken bu aşamada somut etkinlikler üretmek yerine diyalojik öğretim yaklaşımını öğretmenin zihninde somutlaştırmaktır.

4.1.3. Tema: Diyalojik Öğretimin Derslere Etkisi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerden hareketle belirlenen üçüncü ve son tema “Diyalojik Öğretimin Derslere Etkisi”dir. Bu tema, “Diyalojik Öğretimin Türkçe Dersine Etkisi ve Diyalojik Öğretimin Diğer Derslere Etkisi” olmak üzere iki kategori başlığı altında ele alınmıştır.

4.1.3.1. Kategori: Türkçe Dersine Etkisi

Diyalojik öğretim yaklaşımı Türkçe dersi okuma anlama alanında uygulamaya konulmuştur. Doğal olarak uygulanan bu yeni yaklaşımın ders kapsamında bazı etkileri olmuştur. Burada diyalojik öğretim uygulamalarının Türkçe dersine etkisi ele alınmıştır. Yaklaşımın Türkçe dersine etkileri elde edilen verilerden hareketle okuma becerisi ve konuşma becerisi alt kategorilerinde incelenmiştir.

4.1.3.1.1. Alt Kategori: Okuma Becerisi

Bu başlık altında diyalojik öğretim uygulamalarının okuma becerisine olan etkisi incelenmiştir. Buradaki bulguların kaynağını uygulama sonrasında öğrenciler ve öğretmenle yapılan görüşmeler oluşturmaktadır.

Diyalojik öğretim uygulamalarının okuma becerisine etkisi öncelikle öğretmenin bakış açısından ele alındığında Dünder öğretmenin bu yaklaşımın özellikle anlamayı artırarak ders işleme sürecini hızlandırdığını vurguladığı görülür. Öğretmenle yapılan son değerlendirme görüşmesine bu durumun yansıması aşağıdaki gibidir:

“Bu yöntem metni en ince kılcal damarlarına kadar anlamayı ön plana alan, çünkü metne eleştirel düşünme biçimi ile yaklaşan bir yöntem. Bu çok önemli. Sonraki süreçte bizim metin işleme sürecimizi müthiş derecede hızlandırdı. Bunu söyleyebilirim (18.04.2018 tarihli USODÖG).”

“Bu yöntem dersin verimliliğini, etkililiğini direkt artıran bir yöntemdir. Bunu çok net bir şekilde, altını çizmek suretiyle söylüyorum. Çünkü metin işleme süreçlerinde bunun etkisini direkt görüyorsunuz. Türkçe dersinin kazandırmaya çalıştığı ve kazandırmakta hep debelendiği becerilerden birisi okuma anlama becerisidir. Zaten metin işleme süreçlerinin çok ciddi bir kısmını bu teşkil eder. Okuduğu metni anlamlandıramazsa işte metinaltı etkinlikleri yapamaz. Metni görselleştirme etkinliğini bile yapamaz metni anlamlandıramamışsa. Disiplinler arası bile yaklaşamaz metne. Önce anlamlandırması gerekir. Bu açıdan, metin işleme süreci açısından söylüyorum, çok olumlu etkileri olan bir yöntemdi diyebilirim (18.04.2018 tarihli USODÖG).”

Yaklaşımın okuma becerisine etkisi öğrenci bakış açısıyla ele alınacak olursa öğrencilerin yaklaşımın anlama ve anlamlandırmayı artırması, okuma alışkanlığını geliştirmesi ve yeni öğrenmeler oluşturmaları noktalarının altını çizdiği görülür. Diyalojik öğretim uygulamalarının okuma becerisine etkisinin anlama ve anlamlandırmayı artırmak yönünde olduğuna dair örnek öğrenci görüşleri şöyle sıralanabilir:

“Alp: ... okuduğumuzu daha daha iyi anlıyoruz. Mesela sorulara daha iyi cevap verebiliyoruz (14.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Beren: Ya şey olarak şimdi ben okuduğumu zaten anlıyorum ama sanki biraz daha ilerlettim gibi oldu (13.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Kemal: Okuma anlama bence gayet iyi. Yani önceden fazla okuduğunu... Yani şimdi daha iyi anlıyorum. Önceden okuduğumu pek iyi anlamıyordum (20.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Hayriye: (Diyalojik öğretim) bence fayda sağladı çünkü önceden okuduğumu... Daha önceden çok yanlışım oluyordu ama şimdi olmuyor fazla. Genellikle 2-3 tane oluyor. Önceden çok oluyordu (20.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Zehra: Bence şey ya... Sadece okumakla ilgili değil, olaylara bakış açısı birazcık da olsun değişti. Hani ne bileyim tek bir yönden bakmak yerine çoklu yönden bakmayı öğrendim (13.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Eşref: Evet Dünder hoca bazen bazı sorular soruyor tartışmada olsun, şeyde olsun. Daha dikkatli okuyoruz. Yani ayrıntılarına iniyoruz daha çok (05.04.2018 tarihli USOÖG).”

“Semanur: Etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü eskiden fazla bu ana fikirleri diyordum, ana fikir burada biraz örtülü anlam verdikleri için bazen şaşırıbiliyordum ama şimdi öyle değil. Direktmen anlayınca orada ne vermek istediğini hemen anlayabiliyorum (21.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Yakup: Etkiledi hocam. Şöyle etkiledi hocam. Şey, diğerlerini, mesela sizin söylediğinizi ben nasıl algılayıp kendi fikrimi sunabiliyorsam, okuduğum şeyi de anlayıp yazabiliyorum kendi fikirlerimi (20.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Sevinç: Daha önceden bir metni okuyorduk ama soruları biraz atıyorduk. Ama şimdi neyi nasıl yapacağımızı daha iyi bildiğimiz için sorulara düzgün cevaplar verebiliyoruz (14.03.2018 tarihli USOÖG).”

Araştırmacı ve öğrenci arasında geçen ve diyalojik öğretimin öğrencilerin anlama ve anlamlandırma becerilerini geliştirdiğini gösteren bir diyalog örneği ise şöyledir:

“Araştırmacı: (Diyalojik öğretim uygulamaları nedeniyle) okuma anlama becerinde bir değişiklik oldu mu?”

Tahir: Anlama becerimde oldu.

Araştırmacı: Yani okuduğunu artık daha rahat anlıyor musun ya da okuduğun şeylere bakış açım değişti mi?”

Tahir: Değişti. Mesela bir kitap okurken daha da canlandırıyorum kafamda (23.03.2018 tarihli USOÖG).”

Yaklaşımın okuma becerisine etkisinin okuma alışkanlığını geliştirmesi ve dolayısıyla da okumayı iyileştirmesi olduğuna dair bulgular şöyle sıralanabilir:

“Hüseyin: ... o kadar tartışma falan yaptık. Çok daha rahat böyle birbirimizle iletişime geçebiliyoruz, konuşabiliyoruz. Okuma alışkanlığımız ilerledi (13.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Hikmet: Hocam eskiden, yani nasıl diyeyim, okuyamıyordum; az okuyordum. Şimdi rahat okuyorum (21.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Alp: Öğretmenimiz mesela bir metin okuturken herkes daha akışkan okuyor mesela. Yani eskisi gibi değil (14.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Ekrem: Hocam eskiden fazla iyi okuyamıyordum, şimdi okuyorum (20.03.2018 tarihli USOÖG).”

Artık kitap okumaktan sıkılmadığını ifade eden Ufkun’un artan motivasyonunu ise şu cümleleri ortaya koymaktadır: *“300 sayfa deyince eskiden diyordum ki ne zaman okuyacağım bunu. Şimdi başlıyorum, her gün 30 sayfa falan okuyunca 10 günde bitireceğimi düşünüyorum. O yüzden hiç sıkılmıyorum (23.03.2018 tarihli USOÖG).”*

Yaklaşımın okuma becerisine etkisinin yeni öğrenmeler yaratması yoluyla olduğuna dair bulgular şöyle sıralanabilir:

“Hayriye: Yeni, bilmediğim kavramlar öğrendim. Daha iyi oldu (20.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Ufkun: Hocam Türkçeden, metinlerden birkaç kelime. Mesela metin okuyunca hiç bilmediğim kelimeleri öğreniyorum. Türkçe dersinde mesela daha önce görmediğimiz yazım kurallarını öğreniyorum (20.03.2018 tarihli USOÖG).”

Bu bulgulardan hareketle genel bir değerlendirme yapılacak olursa diyalojik öğretim uygulamalarının okuma becerisine en büyük etkisinin anlama ve anlamlandırmayı artırması olduğu söylenebilir. Bunun yanında öğrencilerin okuma alışkanlığı geliştirmesine ve yeni öğrenmeler oluşturmalarına yardımcı olması da yaklaşımın ikincil etkileri arasında gösterilebilir.

4.1.3.1.2. Alt Kategori: Konuşma Becerisi

Bu başlık altında diyalojik öğretim uygulamalarının öğrencilerin konuşma becerisine olan etkisi incelenmiştir. Buradaki bulguların kaynağını öğrenciler ve öğretmenle yapılan görüşmeler oluşturmaktadır.

Diyalojik öğretim yaklaşımının Türkçe dersinde uygulanması öğrencilerin en çok dinleme ve konuşma becerisi alanlarını etkilemiştir. Dinleme becerisi açısından katılımcıların gelişimi ayrıntılı olarak diyalojik öğretimin ilkeleri teması başlığı altında ele alınmıştır. Konuşma becerisi bakımından değerlendirilecek olursa yaklaşım kapsamında yürütülen uygulamaların öğrencileri mevcut durumlarının oldukça ilerisine taşıdığı söylenebilir. Uygulama öğretmeni, sürecin başlamasının hemen ardından yapılan görüşmede öğrencilerin konuşma becerisi bakımından mevcut durumunu şöyle tanımlamıştır: *“Düşünce veya o cevap zihinlerinde oluşuyor. Siz o ışığı hissediyorsunuz ama onu cümle olarak ifade*

edemiyorlar. Bence en büyük sıkıntıları bu. O ışık yanıyor ama onu ifade edemiyorlar; ifade etmede çok büyük güçlükler yaşıyorlar, sıkıntı yaşıyorlar (30.10.2017 tarihli USÜDÖG)."

Uygulamaların ardından yapılan son görüşmede ise Dünder öğretmen, öğrencilerin kendilerini ifade etme konusunda yaşadıkları bu sıkıntıyı en fazla dinleme ve konuşma becerisi bakımından ilerleme kaydederek aştıklarını belirtmiştir (18.04.2018 tarihli USODÖG).

Uygulamaların tamamlanması ardından yapılan son değerlendirme görüşmesinde öğrenciler de konuşma becerisi bakımından yaşadıkları ilerlemeyi ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin diyalojik öğretim yaklaşımı uygulamalarının onlara ne sağladığına dair soruya verdikleri cevapların bir kısmı şöyledir:

"Alp: Konuşma yeteneğimizi artırıyor (14.03.2018 tarihli USOÖG)."

"Arya: Süreç gayet iyi gidiyordu ... Yani, yine arkadaşlarımdan adına da gayet iyi gidiyordu yani. Herkes kendini ifade etmeyi falan gayet iyi yapıyordu (23.03.2018 tarihli USOÖG)."

"Hüseyin: Türkçe konusunda mesela... Türkçe nedir? Konuşma, yazma falan filan. Okuma. Onların gelişmesinde böyle şeylerin evet katkısı var bence. Çünkü mesela o kadar tartışma falan yaptık. Çok daha rahat böyle birbirimizle iletişime geçebiliyoruz, konuşabiliyoruz (13.03.2018 tarihli USOÖG)."

"Mehmet: Toplum içinde rahat konuşmamı sağlıyor (13.03.2018 tarihli USOÖG)."

"Emir: Güzelce tartışıyoruz. İnsanlar gibi birbirimize vurup tartışmamızı bitirmiyoruz. Konuşuyoruz, konuşarak her şeyi halledebiliyoruz. (...) Daha akıcı konuşuyorum. Sözümü kesmiyorum. Fazla hı, ha demiyorum (21.03.2018 tarihli USOÖG)."

"Şehriban: Arkadaşlarım sayesinde... Yani... Konuşuyorum yani. Fazla şey yapamıyorum. Mesela birinci dönem, ilk geldiğim günlerde fazla arkadaşlarımla da hiç konuşamıyordum. O yüzden... Arkadaşlarımdan bilgi kazanarak derste anlatmaya çalışıyorum. Soruyorum bazen. Öyle (14.03.2018 tarihli USOÖG)."

"Yaman: Ya biraz daha. Hani mesela kendi düşüncelerimi ifade etmemde olsun, metin okumam da bence gelişti (14.03.2018 tarihli USOÖG)."

Bulgulardan hareketle genel bir değerlendirme yapılacak olursa diyalojik öğretim yaklaşımı uygulamalarının öğrencilerin konuşma becerisini geliştirdiği söylenebilir.

4.1.3.2. Kategori: Diğer Derslere Etkisi

Bu başlık altında diyalojik öğretim uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersi dışındaki derslere etkisi incelenmiştir. Buradaki bulguların kaynağını öğrenciler ve öğretmenle yapılan görüşmeler oluşturmaktadır.

Türkçe dersinin diyalojik öğretim yaklaşımıyla işlenmesi yukarıda ifade edildiği gibi öğrencilerin okuma, konuşma ve dinleme becerisini geliştirmiştir. Özellikle okuma becerisinin gelişmesinde öğrencilerin anlama ve anlamlandırmalarının gelişmesi etkili olmuştur. Bu temel becerilerde yaşanan değişim dolaylı olarak diğer derslere de etki etmiştir. Dinleme ve okuma becerisinin anlamının merkezinde olduğu düşünülürse bu sonuç son derece normaldir. Bunun yanında öğrencilerin diyalojik öğretim uygulamaları sırasında etkili dinleme, farklı bakış açıları üretme ve bunlara saygı duyma vb. konularda kazandığı disiplin de diğer derslere olumlu yönde yansımıştır. Öğrencilerin son görüşmede bildirdiği görüşler bunu destekler niteliktedir:

“Eşref: Özellikle sözel derslerde, sosyal olsun, onda da herkes bir şey okurken dikkatli okuyor. Öğretmen sorduğu anda herkes parmak bile kaldırmadan, kitaba bakmadan herkes iyi dinlediği için cevap verebiliyor çoğunluk (05.04.2018 tarihli USOÖG).”

“Tahir: Mesela bir etkinlik oluyor başka derslerde, etkinliği yaparken herkes birbirini dinliyor (23.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Arya: Önceden bir şey söylendiğinde falan dalga geçiyorlardı. Diğer derslerde olsun, Türkçe dersinde olsun artık öyle yapmıyorlar. Bir şey söyleyince falan üstelemiyorlar. Kapatıyorlar direkt yani. Öyle abartarak söylemiyorlar artık (10.01.2018 tarihli USÜÖG).”

“Beren: Mesela sosyal dersinde dikkatimi çekmiyor değil, o kadar tepki göstermiyorlar, gülümsüyorlar. Çok komik bir şey olduğu zaman gülüyorlar geçiyorlar yani (10.01.2018 tarihli USÜÖG).”

“Eylül: Hani mesela sosyal dersinde falan da normal uygulama yaptığımız zamanda olumlu yönden etkiliyor (21.03.2018 tarihli USOÖG).”

“Hüseyin: Süreç iyi geçti. Bize bir şeyler kattı bence süreç. Çünkü mesela eskiden bazı derslerde böyle tartışma olduğunda herkes böyle bağırmaya başlıyordu. Şimdi mesela din dersinde öğretmen şey diyor, bir şey konusunda iki tane fikir ayrılığı olduğu zaman... Şey dedi, geçenlerde dedi ki felsefi bir tartışmaya giriyormuş gibi hissediyorum dedi (13.03.2018 tarihli USOÖG).”

Öğrencilerin yaklaşıma dair bu dönütleri üzerine uygulama öğretmenine diyalojik öğretim uygulamalarının diğer derslere bir etkisi olup olmadığı ve diğer öğretmenlerin buna dair bir bildirimde bulunup bulunmadığı sorulmuştur. Dünder öğretmenin bu sorulara cevabı şöyledir:

“Diğer öğretmenlerden ders başarısı ile ilgili bir dönüt almadım. Bu şekilde konuşmadık ama şu bir gerçektir: Türkçe en temel becerilerin kazanıldığı derstir. En temel beceri okuduğunu anlama becerisidir. Diğer derslerde de biz diğer öğretmenler ile iletişim kursak da kurmasak da anlamlandırmalarını olumlu düzeyde etkileyecektir. Çünkü sonuçta diğer dersleri de okuyarak anlamlandırıyor çocuklar, yazarak ifade ediyorlar. Dolaylı olarak diğer dersleri de... Bu dil öğretiminin doğasında olan bir şey. Okuduğunuzu anlamlandırdığınız zaman, doğru ifade edebildiğiniz zaman farklı disiplinlerdeki becerilerinizi daha rahat geliştirebiliyorsunuz. Bunu yöntem için rahatlıkla söyleyebiliriz (18.04.2018 tarihli USODÖG).”

Dünder öğretmen bu cevabının ardına şu yorumu eklemiştir: *“Sosyal bilgiler dersinde öyle bir tartışma yürüttülse faydası olmuş olabilir. Daha sözel derslerde, bir din kültürü ahlak bilgisi dersi de olabilir, belki çok zorlarsak İngilizce dersi için bile olabilir. Yani İngilizceyi o düzeyde tartışıp söyleyebilecekleri zannetmiyorum ama belki, dil öğrenim açısından değerlendiriyorum, olabilir. Ama sosyal bilgiler gibi, din kültürü ve ahlak bilgisi gibi derslerde doğrudan olumlu etkileyebileceğini söyleyebilirim. Ya da başka şey dersleri falan var mesela, seçmeli dersleriniz var mesela hocam. Dersin içeriği açısından olumlu etkileyebileceğini söyleyebilirim. Ya da bizim okulda yok ama yakın zamana kadar vardı. Gerçi kaldırdılar mı tam olarak bilmiyorum, medya okuryazarlığı dersleri falan vardı. Bu tip eleştirel düşünme becerisinin ön planda olduğu daha sözel dersleri doğrudan olumlu etkileyeceği söylenebilir (18.04.2018 tarihli USODÖG).”*

Bu bulgulardan hareketle genel bir yoruma gidilecek olursa diyalojik öğretim uygulamalarının öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma becerisini geliştirmesi ve onlara disiplin kazandırması bakımından dolaylı olarak diğer derslere de olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

4.2. Diyalojik Öğretim Uygulamalarının Okuma Anlama Başarısına Etkisini Belirleme Amacına Ait Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın “diyalojik öğretim uygulamalarının okuma anlama başarısına etkisini ortaya koyma” amacına yönelik olarak ölçümler araştırmacı tarafından geliştirilen okuma anlama becerisi başarı testlerinin ön test ve son test olarak kullanılması aracılığıyla yapılmıştır. Ön test ve son testte toplanan veriler SPSS 20 (Statistic Package For Social Science) paket programı ile analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı “Tek Yönlü Varyans Analizi” ile test edilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan nicel verilerle yapılan bütün analizlerde anlamlılık düzeyi ,05 kabul edilmiştir.

Diyalojik öğretim uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılacak tek yönlü varyans analizine geçilmeden önce toplanan verinin bu analizin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Aşağıda varyans analizinin varsayımları ve toplanan verinin bu varsayımları karşılama düzeyiyle ilgili veriler sunulmuştur:

- a) Varyans analizinin, yapılabilmesi için gruplar bağımsız olmalıdır, yani veriler birbirinden bağımsız olarak toplanmalıdır (Büyüköztürk, 2007). Uygulama ve deney grubu sınıflarının farklı okullarda yer aldığı ön test ve son test kontrol gruplu araştırmada veriler birbirinden bağımsız olarak toplandığından araştırma kapsamında toplanan veriler bu varsayımı karşılamaktadır.
- b) Bağımlı değişken en az aralık ya da oran ölçeğinde ölçülmelidir (Büyüköztürk, 2007). Araştırmada bağımlı değişken olan okuduğunu anlama düzeyi bir aralık ölçeği olan başarı testi ile belirlenmiştir.
- c) Bağımlı değişkene ait puanların, her bir grupta normal dağılım göstermesi gerekmektedir (Büyüköztürk, 2007). Puanların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile belirlenmiştir. Bu analizde “Her bir gruba ait ön test ve son test puanları için ayrı ayrı H0: Veriler %95 güven düzeyinde normal dağılımlıdır.” hipotezi test edilmiş, sonuçları aşağıda sunulmuştur:

Tablo 20

Uygulama ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Kolmogorov-Smirnov Testi Normallik Değerleri

Grup	N	Testler	Test istatistiği	p
Uygulama Grubu	30	Ön Test	,122	,200
		Son Test	,130	,200
Kontrol Grubu	28	Ön Test	,101	,200
		Son Test	,107	,200

Tablo 20’de görüldüğü gibi her bir grubun ön test ve son test puanları için hesaplanan p değerleri ,05’ten büyüktür. Bu durumda bütün H_0 hipotezleri kabul edilmiş olmaktadır. Yani toplanan bütün bağımlı değişken ve kontrol edilen değişken puanları gruplarda normal dağılmaktadır. Buradan hareketle toplanan verilerin varyans analizinin varsayımlarından birini sağladığı söylenebilir.

Varyans analizi yapılabilmesi için grupların varyansları homojen olmalı, yani değişen varyans olmamalıdır (Büyüköztürk, 2007). Bu çalışmada varyans homojenliğini için Levene istatistiğinden faydalanılmıştır. Yapılan Levene istatistiği sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları ön test puanlarının varyansının ($F=4,543$; $p=,037$) homojen olmadığını ancak son test puan varyanslarının ($F=,380$; $p=,540$) homojen olduğu belirlenmiştir.

Tablo 21

Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Uygulama Grubu ve Kontrol Grubunun Okuma Anlama Düzeylerinin Karşılaştırılması (ANOVA)

Varyansın Kaynağı		KT	SD	KO	F	p	Kısmi Eta-Kare
Okuma Anlama Düzeyi	Gruplar Arası						
	Grup(D/K)	21506,400	1	21506,400	4,253	,044	,071
	Hata	283148,165	56	5056,217			
	Gruplar İçi						
	Ölçüm	703,179	1	703,179	1,170	,284	,020
	Grup*Ölçüm(Ön-Son)	2046,837	1	2046,837	3,407	,070	,057
	Hata	33647,594	56	600,850			
	Toplam						

Tablo 21 incelendiğinde uygulama ve kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası ön test ve son test okuma anlama düzeyi toplam puanları arasında anlamlı bir fark yoktur, $F(1; 56)=$

4,253; $p>,05$. Bu bulgu uygulama ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma anlama başarı düzeyi toplam puanlarının ölçüm ayırımı yapmaksızın (deney öncesi ve sonrası) farklılaşmadığını gösterir.

Katılımcıların okuma anlama düzeyleri ile ilgili olarak ön test ve son test ortalama okuma anlama düzeyi puanları arasında $F(1;56)=1,170$, $p<,05$ anlamlı bir fark vardır. Uygulama grubunda okuma anlama düzeyi ön test puan ortalaması 152,5 iken son test ortalaması 165,8'e yükselmiştir. Kontrol grubunda ise okuma anlama düzeyi ön test puan ortalaması 133,6 iken son testin ortalaması 130,1'e düşmüştür.

Farklı işlem gruplarında olma (diyalojik öğretim doğrultusunda ve Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda eğitim gören) ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin katılımcıların okuma anlama düzeyi puanı üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur, $F(1; 56)=3,407$, $p>,05$. Bu bulguya göre diyalojik öğretimin uygulandığı sınıftaki katılımcıların okuma anlama düzeyindeki uygulama öncesine göre gözlenen değişim, kontrol grubundaki katılımcıların okuma anlama düzeyindeki değişimle farklılaşmamaktadır. Yani uygulama ve kontrol grubundaki katılımcıların okuma anlama düzeyi uygulamaya bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Başka bir deyişle yapılan uygulamanın bir sonucu olarak okuma anlama düzeyi değişmemiştir. Grup ve ölçüm faktörlerinin okuma anlama düzeyi puanı üzerindeki ortak etkisi anlamlı olmadığı için çoklu karşılaştırma testlerine (Tukey, Scheffe vb.) başvurulmamıştır.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar iki temel araştırma amacı kapsamında sunulmuştur. Sonuçlar alan yazındaki benzer çalışmalardan elde edilen sonuçlarla karşılaştırılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Diyalojik Öğretimin Türkçe Dersi Okuma Anlama Alanında Uygulanmasına Ait Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında diyalojik öğretim yaklaşımı Türkçe dersi okuma anlama alanında uygulamaya konmuştur. On üç hafta süren ve her hafta ortalama iki ders saatini alan uygulamalar boyunca öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılmış, uygulama sürecinin görüntü kaydı alınmıştır. Araştırmacı gözlemci olarak sürece eşlik etmiş ve uygulama öğretmeninden yansıtıcı günlük tutması istemiştir. Elde edilen veriler araştırmanın diyalojik öğretimin Türkçe dersi okuma anlama alanında uygulanmasını betimleme amacı kapsamında analiz edildiğinde ulaşılan sonuçlar üç başlıkta toplanmıştır. Bunlar “Diyalojik Öğretimin İlkeleri Bakımından Uygulama Süreci”, “Uygulama Öğretmeninin Süreçte Karşılaştığı Problemler” ve “Diyalojik Öğretimin Derslere Etkisi”dir.

Diyalojik öğretimin ilkeleri bakımından uygulama sürecine dair sonuçlar yaklaşımın beş temel ilkesi olan “ortaklaşalık, karşılıklılık, destekleyicilik, amaçlılık ve birikimlilik” başlıkları altında ele alınmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin birlikte hareket etmesi anlamına gelen ortaklaşalık ilkesi iletişimin yönü, derse katılım ve motivasyon bakımından incelenmiştir. Süreç iletişimin yönü bakımından değerlendirildiğinde ilk aşamada öğretmenden öğrenciye doğru tek yönlü olan iletişim yönünün zamanla öğrenciden öğretmene ve öğrenciden öğrenciye doğru genişlediği görülmüştür. Ancak iletişimin tamamen öğrenci-öğrenci arasında olduğu ve öğretmenin grubun sadece bir üyesi olduğu

seviyeye ulaşamamıştır. Uygulama süreci öğrencilerin derse katılımı bakımından değerlendirildiğinde öğrencilerin derse katılma istek ve davranışlarında bir artış meydana geldiği görülmüştür. Ortaklaşık ilkesi doğrultusunda son olarak motivasyona dair bir değerlendirme yapıldığında ise Türkçe dersinde diyalojik öğretimin uygulamaya konulmasının ilk haftadan itibaren öğrencilerin ilgisini çektiği, bunu eğlenceli buldukları ve katılım isteklerinin arttığı saptanmıştır. Süreçte motivasyonu etkileyen diğer unsurlar ise ders kitabında kullanılan metinler, pekiştireçler, söz hakkı sırasının belirlenmesi görevini öğrencilere devredilmesi olarak tespit edilmiştir.

Geleneksel yaklaşımın benimsendiği sınıf ortamından diyalojik yaklaşımın benimsendiği sınıf ortamına geçiş yapılırken iletişimin yönüyle ilgili geline bu noktaya benzer çalışmalarda da rastlanmaktadır. Chinn, Anderson ve Waggoner (2001) yürüttükleri araştırmada dört farklı öğretmenden diyalojik öğretim yaklaşımının benimsendiği yeni öğretim çerçevelerini uygulamaya koymalarını istemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler ve öğrenciler genel olarak yeni öğretim çerçevesini uygulamada başarılı olmuşlardır. Uygulamalar sırasında öğretmenlere yorumlayıcı otoriteyi öğrencilere kaydırmak daha kolay gelirken konu değişimi üzerindeki kontrolü ve söz sırası değişim sorumluluğunu öğrenciye devretmek daha zor olmuştur. Öte yandan okuma dersinde yapılan tartışmalarda diyalojik bir yaklaşım olan iş birlikli akıl yürütme kullanıldığında benzer şekilde katılımın daha fazla olduğunu ortaya çıkmıştır. Katılımın artmasının ise iki nedene bağlı olabileceği ifade edilmiştir: Birincisi iş birlikli gerekçelendirme sırasında öğrencilerin ne zaman konuşacağı ve ne söyleyeceği üzerinde kontrol sahibi olması motivasyonu artırmaktadır. İkincisi ise eleştirel yaklaşımda öğrencilerin zıt görüşleri olması motivasyonu artırmaktadır. Artan motivasyon ise artan katılıma neden olmaktadır. Gillies (2014) de yaptığı derlem türü araştırmasında diyalojik öğretimi de kapsayan işbirlikli öğrenme stratejilerinin birlikte ve üretken olarak çalışma istekliliğini artırdığını ifade etmiştir. Gerek Chinn vd.nin (2001) ortaya koyduğu gibi otoriter sürece alışık ortamdaki öğrencinin diyalojik öğretim yaklaşımında katılımına dair kontrolün kendisinde olması ve zıt fikirlerin ortaya konması gerekse Gillies'in (2014) ifade ettiği gibi birlikte ve üretken çalışma öğrencilerin motivasyonunu artırmaktadır. Öğrencilerin artan motivasyonu artan katılımı sağlamaktadır. Ancak bu araştırmadan hareketle artan katılımın bir diğer nedeninin öğrencilerin süreçte yanlış yapma ve arkadaşlarının vereceği tepkiden korkmalarından kaynaklanan kaygılarının azalması olduğu söylenebilir. Çünkü kaygının azalması ve değişen sınıf atmosferi aynı zamanda öğrencinin motivasyonunu artırmaktadır.

Otoriter söylemin olduğu sınıf ortamlarındaki öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin öğrenci-öğrenci arasına da genişletilmesi anlamına gelen karşılıklılık ilkesi bakımından sonuçlar dinleme ve alternatif bakış açıları başlıklarında incelenmiştir. Çünkü bu ilke kapsamında öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini dinlemeleri ve alternatif bakış açılarını değerlendirmeleri gerekir. Diyalojik öğretim yaklaşımının uygulanması sürecinde öğrencilerin dinleme becerileri ile alternatif bakış açıları üretme ve değerlendirmeleri gelişmiştir. Alternatif bakış açısı üretme ve değerlendirme bakımından kimi öğrencilerde bu gelişim düzeyi daha yüksekken kimi öğrencilerde orta düzeyde kalmıştır. Ancak birkaç öğrenci dışında sınıf üyeleri ilerlemiştir. Alan yazın incelendiğinde benzer çalışmalarda işbirlikli gerekçelendirmenin okuma anlama alanındaki tartışmalarda kullanılması öğrencileri öneriler geliştirmek, tahminlerde bulunmak, kanıt kullanmak, alternatif bakış açıları ifade etmek ve düşünmek dâhil olmak üzere üretken bilişsel süreçlerin kullanımına teşvik ettiği (Chinn, Anderson ve Waggoner, 2001) ve otantik soruların öğrencinin daha fazla konuşmasına fırsat yaratırken çoğu zaman öğrenciler tarafından söylenenlerin daha fazla ayrıntılandırılması için zemin oluşturduğu (Soter, Wilkinson, Murphy, Rudge, Reninger ve Edwards, 2008) ortaya konmuştur. Ayrıca diyalojik öğretim yaklaşımlarında öğrencilerin düşünceleri ve öğrenmelerini geliştirmesinde geliştirilen öğretmen ve öğrenci etkileşim türlerinin ve konuşmanın zıt görüşlerin ifade edilmesinin oynadığı anahtar rol vurgulanmıştır (Gillies, 2014).

Fikirlerin özgürce ifade edilip sınıfın ortak bir anlayışa ulaşmada yardımlaşması anlamına gelen destekleyicilik ilkesine dair sonuçlar saygı, kaygı ve özgüven başlıklarında ele alınmıştır. Saygı bakımından incelendiğinde uygulamalar öncesi sınıf üyelerinin birbirlerine saygı duyma düzeyleri oldukça düşükken sürecin ilerlemesiyle bunun hızlı bir ivmeyle yükseldiği, ara tatilin ardından ise önce bir miktar gerileme yaşanıp sonra dengeye ulaştığı görülmüştür. Öğrencilerin yanlış yapma ve sınıf üyelerinin vereceği tepkiden korkma nedeniyle yaşadığı kaygı ise diyalojik öğretim uygulamaları sürecinde saygı vb. konular bakımından sınıf atmosferinin olumlu yönde değişmesiyle ortadan kalkmıştır. Sürecin ilerlemesiyle birlikte öğrenciler fikirlerini özgürce ifade etmeye ve ortak bir fikre erişmede yardımlaşmaya başladıkça da özgüvenlerinin geliştiği gözlemlenmiştir.

Öğretmenin sınıf içi konuşmaları eğitimin özel hedeflerine göre planlaması anlamına gelen amaçlılık ilkesi bakımından ise süreçte hiç sorun yaşanmamıştır. Bu durumda uygulama öğretmenin Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dair bilgili olması ve kazanımlara erişmede hassasiyet taşımasının etkisi büyüktür.

Diyalojik öğretimin ilkelerinden anlamın güncellenmesi, geliştirilmesi ve yeniden üretilmesini kapsayan birikimlilik bakımından ise sınıf ortamında bu ilkenin diğer ilkelere oranla biraz daha geç açığa çıktığı buna rağmen belirli bir düzeye ulaşıldığı söylenebilir. Sürecin sonuna doğru öğrenciler sorulan tartışma sorusuna yanıt verirken sadece kendi cevaplarına odaklanmak yerine sınıf arkadaşlarının farklı bakış açılarını dinlemeye başlamıştır. Öğrenciler bu sayede fikirlerini yeniden gözden geçirme, güncelleme ve yeni şeyler öğrenme fırsatı bulmuştur. Diğer noktaya göre ise öğrenciler ortaya koyulan farklı fikirlerden hareketle ortak bir noktaya ulaşmayı öğrenmeye başlamıştır.

İkinci temel sonuç olan diyalojik öğretim uygulamasında öğretmenin karşılaştığı problemler ise “zaman planı, diyalojik öğretimin her öğretmene uygun olmayışı, metnin soyut oluşu, sınıf mevcudu, sınıf yönetimi ve yöntemin aşırı teorik olması” başlıklarında sınıflandırılmıştır.

Güncel bir yaklaşım olan diyalojik öğretimin Türkçe dersi okuma anlama alanında ülkemizde yeni uygulanıyor oluşu ve uygulama öğretmenin de yaklaşımla sürecin başında tanışması karşılaşılan bu problemlerin başlıca nedenidir. Sürecin başında zaman planlaması, uygulama öğretmenini en çok zorlayan konulardan biri olmuştur. İlerleyen haftalarla birlikte öğretmenin ve sınıfın sürece aşinalık kazanılmasıyla bu problem giderilmiştir. Üstelik diyalojik öğretimin metin işleme süreçlerinde etkili bir şekilde uygulanması metni anlamayı artırdığı için okuma anlama etkinliklerine ayrılan süre kısalmıştır.

Benzer şekilde, Lyle (2008, s. 228) diyalojik öğretim yaklaşımının uygulanması sırasında karşılaşılabilecek zorluklardan biri olarak öğretmenlerin zaman planlamasını göstermiştir. Çalışmada birçok ülkede ulusal bir müfredatın bulunduğunu ve bunun da öğretmenlerin müfredatı tamamlama konusunda aşırı bir kaygıya sahip oldukları anlamına geldiğini vurgulayan yazar, çoğu öğretmenin sıkı zaman çizelgeleri ve içerik temelli müfredat gereksinimleri için çalıştığından bahseder. Doğal olarak da bu öğretmenlerin diyalojik konuşmanın sınıf uygulamasının normal bir özelliği hâline gelebileceğini anlamakta zorlandığına değinir. Yazarın çözüm önerisi ise diyalojik konuşmayı sınıfın bir parçası hâline getirirken araştırmacı ve uygulayıcıların iş birliği içinde hareket etmesidir. Bu çalışma sırasında yaşanan bu problemin aşılmasında bu tavsiyenin etkisi büyüktür. Uygulama sırasında araştırmacının sınıfta bulunarak gözlem yapması ve ardından uygulama öğretmeni ile zaman problemini aşmak için alınacak önlemlere dair ortak kararlara varılması bunda etkili olmuştur.

Diyalojik öğretim uygulamaları sürecinde elde edilen deneyimler yaklaşımın akademik bir bakış açısı, öğretmenlik mesleğine yönelik yüksek motivasyon ve iyi derecede iletişim becerisi gerektirdiğini ortaya koymuştur. Bu nedenle her öğretmen için en uygun yaklaşım olmayabilir. Bu sonuç benzer çalışmaların ortaya koyduğu sonuçlarla örtüşmektedir (Lyle, 2008; Sedova, Salamounova ve Svaricek, 2014). Lyle (2008, s. 227) pek çok öğretmenin bütün sınıfın etkin diyalogunu planlamak için gerekli becerilere sahip olmadığını ve sonuç olarak da diyalojik konuşma yoluyla öğrenmenin pedagojik potansiyelini gerçekleştiremediğini ifade etmiştir. Ayrıca geleneksel yaklaşımda öğretmenin sınıfın otoritesi olmasının öğretmen ve öğrenci arasında kurulabilecek gerçek diyalogun önünde engel teşkil ettiğini belirtmiştir. Çek Cumhuriyeti'nde ortaokul seviyesinde yapılan başka bir araştırma da tecrübesiz öğretmenler için diyalojik öğretimin zorlayıcı olduğunu vurgular (Sedova, Salamounova ve Svaricek, 2014). Çünkü öğretmenler pek çok durumda sunmayı planladıkları içerik ile diyalojik öğretim metodunu bağdaştıramamakta ve dolayısıyla da ders planlarını esnek hâle getirememektedirler.

Diyalojik öğretim uygulamasında öğretmenin karşılaştığı bir diğer sorun metinlerin soyut oluşudur. Uygulamalar yapılırken okuma anlama alanında kullanılan metinler için eğitim-öğretim sürecini sekteye uğratmamak adına sınıfın takip ettiği MEB onaylı Türkçe ders kitabı kaynak olarak kullanılmıştır. Sonuç olarak bu kitapta yer alan metinlerdeki sorunlar sürece de yansımıştır. En sık yaşanan sorun, metinlerin öğrenci düzeyine uygun olmayışdır.

Sınıf mevcudu, diyalojik öğretim uygulamalarında sınıfın tüm üyelerinin sürece aktif katılımı gerektiğinden önemlidir. Süreçte sınıf mevcudunun fazlalığı zaman zaman problem teşkil etmiştir.

Diyalojik öğretim uygulamaları sürecinde öğrenciler ilk haftalarda yaklaşıma yabancı oldukları ve sınıf içi serbest konuşmayı yanlış değerlendirdikleri için uygulama öğretmeni sınıf yönetimi konusunda problem yaşamıştır. Sınıfın oturma düzeninde değişikliğe gitme ve sınıfa kuralların hatırlatılması gibi birtakım önlemlerin alınması ardından zamanla bu problem aşılmıştır.

Uygulama öğretmenin diyalojik öğretim uygulamaları sürecinde karşılaştığı son problem ise yöntemin aşırı teorik olmasıdır. Yani öğretmenin zihninde yaklaşımı somutlaştıramamasıdır. Öğretmen uygulama için somut etkinliklere ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Bunun en önemli nedeninin ise sürecin yönetiminde özellikle ilk aşamada öğretmene büyük bir sorumluluk düşmesi olduğu söylenebilir.

Diyalojik öğretimin okuma anlama alanında uygulanma sürecinin betimlenmesine dair ele alınan nihai sonuç ise diyalojik öğretimin derslere etkisidir. Bu sonuç yaklaşımın Türkçe derslerine etkisi ve diğer derslere etkisi olmak üzere iki başlıkta incelenmiştir. Diyalojik öğretimin Türkçe dersine etkisi okuma ve konuşma becerisi üzerinden olmuştur. Okuma becerisi bakımından diyalojik öğretim uygulamalarının en büyük etkisi öğrencilerin anlama ve anlamlandırmalarını artırarak olmuştur. Ayrıca öğrencilerin okuma alışkanlığı geliştirmesine ve yeni öğrenmeler oluşturmaya yardımcı olması da yaklaşımın diğer etkileridir. Konuşma becerisi bakımından değerlendirildiğinde ise yaklaşım kapsamında yürütülen uygulamalar öğrencilerin konuşma becerisinde olumlu yönde gelişim sağlamıştır.

Türkçe dersinin diyalojik öğretim yaklaşımıyla işlenmesi öğrencilerin okuma, konuşma ve dinleme becerisini geliştirmiştir. Bu temel becerilerde yaşanan değişim dolaylı olarak diğer derslere de etki etmiştir. Bunun yanında öğrencilerin diyalojik öğretim uygulamaları sırasında etkili dinleme, farklı bakış açıları üretme ve bunlara saygı duyma vb. konularda kazandığı disiplin de diğer derslere olumlu yönde yansımıştır.

Alan yazında yapılan benzer araştırmalar incelendiğinde de diyalojik öğretimin daha derin ve etkili bir anlamlandırma sağladığı görülür (Reznitskaya, Kuo, Clark, Miller, Jadallah, Anderson ve Nguyen-Jahiel, 2009; Sandora, Beck ve McKeown, 2002). Sandora vd. (1999) iki farklı tartışma stratejisinin öğrencilerin anlatı metinlerini anlama ve yorumlamadaki etkilerini karşılaştırmış ve anlam odaklı, iş birliğine dayalı olarak yürütülen tartışmaların etkili bir anlamlandırma yarattığını ortaya koymuşlardır. Reznitskaya vd. (2009) ise diyalojik yaklaşıma uygun tartışmaların akademik alanlarda bilgiyi yapılandırmanın temelini oluşturduğu göz önüne alındığında, öğrencilerin farklı derslerin derin epistemolojik yapılarını daha iyi anlamalarını sağlaması gerektiğini vurgular. Aynı şekilde sınıf içi tartışmaların metin anlamlandırmasına etkisini inceleyen Murphy, Soter, Wilkinson, Hennessey ve Alexander'ın (2009) tartışmanın öğrencilerin anlama, eleştirel düşünme ve anlamlandırma düzeylerini artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Fisher (2007) da diyalog ile bilişsel ve üst bilişsel gelişim arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre diyalojik sorgulama, çocukların bilişsel ve üst bilişsel kapasitelerini destekleyip geliştirmektedir. Bu araştırmaların ortak noktası iş birliğine dayalı ve anlamlı tartışmaların bilgiyi yapılandırmada öğrencilere yol göstererek anlama ve anlamlandırmayı geliştirmelerine katkı sağlamalarıdır. Bunlara ek olarak Kong ve Fitch (2002/2003) diyalojik tartışmalara katılmanın öğrencilerin sorgulama, özetleme ve strateji kullanımına dair üst bilişsel stratejilerinin arttığını ve kelime dağarcığının geliştiğini ortaya koymuştur. Haworth

(1999) da küçük gruplarla gerçekleştirilecek olan diyalojik konuşmaların öğrenmeye katkı sağlayacağını ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçlarına göre diyalojik öğretimin okuma anlamada kullanımının öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı da yukarıda ifade edilmişti. Artan motivasyon da dolaylı olarak öğrencilerin anlama ve anlamlandırmaları üzerinde etkilidir. Wigfield ve Tonks (2004, s. 261) bunu şöyle açıklar: Motivasyon çocukların okuduğunu anlamasını doğrudan etkilemez ancak çocukların motivasyonu onları daha fazla okumaya yönlendirir. Bu da onların okudukları metinleri anlamaları bakımından daha verimli bir süreç yaratır. Çünkü motivasyon hangi faaliyetin yapılacağına dair seçimleri, faaliyete başlarken duyulan istek ve enerjiyi, zorluklarla karşılaştığında devam etme arzusunu; yani sabrı etkiler. Taboada, Tonks, Wigfield ve Guthrie'nin (2013, s. 601) çalışmaları bu tespitle örtüşmektedir. Araştırmacılar içsel motivasyonu yüksek öğrencilerin okuma konusunda daha özverili olduğunu ve bu nedenle de daha iyi anladığını ifade etmiştir.

Mevcut alan yazın tarandığında diyalojik öğretimin uygulamaya konulmasının okuma becerisinin yanında konuşma ve dinleme becerisine de katkı sağladığını ortaya koyan çalışmalara da rastlanmaktadır. Bu araştırmaların bir kısmında diyalojik öğretim uygulamalarının hem konuşma hem dinleme becerisindeki yarattığı ilerleme ele alınırken (Jones, 2007; Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer ve Samwel, 1999) bir kısmında ise sadece konuşma becerisinde yarattığı ilerlemeler (Thompson ve Kleine, 2015) ele alınmıştır.

Merkezine konuşmayı yerleştiren diyalojik öğretimin konuşma becerisinde ilerleme sağlaması beklendik bir durumdur. Bu yaklaşımın diyalogun gücünden yararlanarak anlamayı ve anlamlandırmayı sağlaması öğrencilerin ancak iyi dinleyiciler olması ile mümkündür. Öğrenciler konuşma sürecinde düşünceyi ve anlamı yeniden üretmek için farklı bakış açılarını iyice anlamalı, bunun için de doğal olarak etkili dinlemelidir. Diyalojik öğretimin ilkelerinden karşılıklılık ve ortaklaşalık da etkili dinlemeyi temel alır. Bu nedenle ilkelerine uygun bir şekilde işe koşulan diyalojik öğretimin konuşma yanında dinleme becerisini geliştirmesi de doğaldır.

5.2. Diyalojik Öğretim Uygulamalarının Okuma Anlama Başarısına Etkisine Ait Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında diyalojik öğretim uygulamalarının okuma anlama başarısına etkisini ortaya koyma amacına yönelik olarak ölçümler araştırmacı tarafından geliştirilen okuma anlama becerisi başarı testlerinin ön test ve son test olarak kullanılması aracılığıyla yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı “Tek Yönlü Varyans Analizi” ile test edilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre uygulama ve kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası ön test ve son test okuma anlama düzeyi toplam puanları arasında anlamlı bir fark yoktur, $F(1; 56)=4,253$; $p>,05$. Yani uygulama ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma anlama başarı düzeyi toplam puanları ölçüm ayrımı yapmaksızın (deney öncesi ve sonrası) farklılaşmamıştır.

Katılımcıların okuma anlama düzeyleri ile ilgili olarak ön test ve son test ortalama okuma anlama düzeyi puanları arasında $F(1;56)=1,170$; $p<,05$ anlamlı bir fark vardır. Uygulama grubunda okuma anlama düzeyi ön test puan ortalaması 152,5 iken son test ortalaması 165,8’e yükselmiştir. Kontrol grubunda ise okuma anlama düzeyi ön test puan ortalaması 133,6 iken son testin ortalaması 130,1’e düşmüştür.

Murphy vd.nin (2009) araştırması bu sonuçla örtüşmektedir. Araştırmacılar sınıf içi tartışmaların metin anlamlandırmasına etkisini inceledikleri kırk iki araştırma üzerinden yaptıkları meta-analiz çalışmasında konuşmanın metne dayalı kavramada anahtar rol oynamasına rağmen her metne dayalı tartışmanın okuma başarısını artırmadığını ortaya koymuşlardır. Yani metne dair tartışmalar okuma anlama başarısını artırmanın tek yolu değilken bu süreç için atılabilecek önemli bir adımdır.

Reznitskaya, Glina, Carolan, Michaud, Rogers ve Sequeira (2012) benzer şekilde diyalojik sorgulamanın öğrencilerin gerekçelendirmelerine etkisini ölçen araştırmalarında diyalojik öğretim yaklaşımına maruz kalan öğrencilerin geleneksel öğretim yaklaşımına maruz öğrencilere kıyasla daha fazla iletişimsel etkileşim içinde olduklarını ve söylem kalıplarının farklılaştığını doğrulamışlardır. Ancak, farklı sınıf deneyimine sahip olsalar da bu öğrenciler müdahalede bulunulmayan öğrencilere benzer şekilde performans göstermişlerdir. Müdahale grubunda yer alan öğrenciler sosyal ortamlarda edindikleri argüman becerilerini bireysel performansa dönüştürememişlerdir.

Görüldüğü gibi araştırma sonuçları benzer araştırma sonuçları ile tutarlıdır. Diyalojik öğretim uygulamaları yapılan gruba kontrol grubunun okuma anlama düzeyi toplam puanları arasında anlamlı bir fark yokken ortalama okuma anlama düzeyleri arasında fark vardır ve bu fark uygulama grubunun lehinedir. Bu durum diyalojik öğretim uygulamalarının okuma anlama başarısını artırmak için tek geçerli yol olmamakla birlikte gelişim sürecinin önemli bir adımı olduğunu ortaya koymaktadır.

5.3. Öneriler

Bu başlık altında yapılan araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçlardan hareketle araştırmacılara ve uygulamaya yönelik önerilere yer verilmiştir:

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma ortaokul 7. Sınıf düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Ülkemizde bu alanda yapılmış başka bir çalışma henüz yoktur. Bu nedenle ortaokulun diğer sınıf düzeyleri için de benzer çalışmaların yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın yürütüldüğü okul, orta sosyo-ekonomik ve kültürel seviyeye sahip bir çevrede bulunmaktadır. Sosyal yapılandırmacı yaklaşımı temele alan diyalojik öğretimin bu gibi çevresel faktörlere atfettiği önem göz önüne alındığında farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevrelerde benzer çalışmaların yürütülmesi faydalı olacaktır.

Bu çalışmada diyalojik öğretim Türkçe dersi okuma alanında odağında uygulamaya koyulmuştur. Yazma, konuşma ve dinleme alanlarını odağa alan yeni araştırmalar da yapılabilir.

Okuduğunu anlama düzeyinin ölçülmesinde standartlaştırılmış testlerin olmayışı önemli bir sınırlılık yaratmıştır. İlerleyen dönemde yapılacak çalışmalarda bu tür testlerin hazırlanması bu ihtiyacı karşılaması yanında yapılan uygulamaların etkisinin güvenilir bir şekilde ortaya konması adına da önem arz etmektedir.

Okuma anlamada üst düzey bilişsel becerileri ölçmenin yolu açık uçlu sorulardan geçmektedir. Ancak sadece açık uçlu soruların kullanılması ve soru sayısı öğrencilerin sorulara cevap verme konusundaki tutumunu etkilemektedir. İlerde yapılacak çalışmalarda bilişsel beceri düzeylerinin tamamını değerlendirebilecek farklı türde maddelerden oluşan testlerin hazırlanması bu bakımdan fayda sağlayacaktır.

Mevcut araştırma göz ve bahar dönemine yayılan on üç haftalık bir uygulama ile sınırlandırılmıştır. Bu tür çalışmalarda istenilen noktaya ulaşılması daha uzun bir zaman gerektirmektedir. Bunun için daha uzun süreli çalışmaların planlanıp uygulanması alana yönelik daha fazla katkı sağlayabilir.

Araştırma sırasında uygulamanın sadece Türkçe dersi ile sınırlı kalmasının çalışmaya olumsuz yansımaları olmuştur. İlerleyen dönemde yapılan çalışmalarda uygulamanın tüm okul ölçeğinde genişletilmesi ya da en azından diğer ders ğretmenlerinin de yaklaşımlar konusunda bilgilendirilmesi öğrenciler açısından daha tutarlı bir eğitim ortamı sağlayacak ve yaklaşımın etkileri daha sağlıklı bir şekilde gözlenebilecektir.

5.3.2. Uygulamaya Yönelik neriler

1. Bu araştırma yedinci sınıf ğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla ortaokul düzeyinde çalışan öğretmenler burada ayrıntılı olarak betimlemeden faydalanarak derslerinde diyalojik ğretim yaklaşımını devreye sokabilirler. Bu bağlamda öğretmenlerin şu hususları göz önünde bulundurması önerilir:
 - a. Diyalojik ğretim uygulamaları sürecinde özellikle ilk aşamada öğrencilerin sınıf içi serbest konuşma ortamını yanlış anlaması sınıf yönetimi problemlerine neden olabilir. Diyalojik ğretim yaklaşımı işe koşulacağında sınıfta kuralların birlikte belirlenmesi ve öğretmenin kurallar konusunda kararlı yaklaşımıyla bu sorunlar zamanla giderilmektedir.
 - b. Sınıfın tüm üyelerinin aktif katılımını gerektirdiğinden diyalojik ğretim yaklaşımını devreye koyulurken amaç, süre ve sınıf mevcudu arasındaki denge gözetilmelidir.
 - c. Öğrenciler süreci kavradıktan sonra okuma metnine dair sorulan sorular üzerinden yürütülen tartışmalarda cevapların zaman zaman yazılı olarak alınması öğrencilerin sosyal deneyimlerini bireysel performansa dönüştürmeleri bakımından yararlı olacaktır.
2. Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin zaman zaman ğrenci ve ilgi seviyesine uygun olmayışı sınıf içinde yürütülen etkinliklerin kısırlaşmasına neden olarak ğretmeni ciddi şekilde sınırlandırmaktadır. Bu bağlamda programlar öğretmenlerin öğrencilerine sunacakları metinler konusunda seçenek sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.
3. Mevcut durumda çalışmakta olan öğretmenlere diyalojik ğretim yaklaşımına dair eğitim verilmeli, böylece öğretmenlerin sınıfta konuşmanın gücünden öğrencileri düşünme ve öğrenmeye teşvik etmek için faydalanmaları sağlanmalıdır.

4. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına güncel yaklaşımlar dâhilinde diyalojik öğretime dair de eğitim verilmeli ve bu konu uygulamaya aktarılabilir şekilde hem Türkçe eğitimi alanı hem de diğer alanlar için öğrenme ve öğretim yaklaşımları dersinin içeriğine dâhil edilmelidir.

KAYNAKLAR

- Akış, A. (2012). *Otoriter ve diyalojik öğretmenlerin öğretmen-öğrenci rollerine dair beklenti ve inançları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Akyol, H. (2016). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Alexander, R. (2008a). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Alexander, R.J. (2008b). *Essays on pedagogy*. New York, NY: Routledge.
- Allington, R.L., & Weber, R-M. (1993). Questioning questions in teaching and learning from texts. In B.K. Britton, A. Woodward, & M. Binkley (Eds.), *Learning From Textbooks* (pp. 47–94). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Anderson, R.C., & Biddle, W.B. (1975). On asking people questions about what they are reading. In G. Bower (Ed.), *The Psychology Of Learning And Motivation* (Vol. 9, pp. 89–132). New York, NY: Academic.
- Ateş, S., Güray, E., Döğmeci, Y., & Gürsoy, F . (2016). Öğretmen ve öğrenci sorularının gerektirdikleri zihinsel süreçler açısından karşılaştırılması / Comparison of questions of teachers and students in terms of level. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4 (1), 0-0.
- Atılgan, H. (Ed.). (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Bakhtin, M. (1981) *The dialogic imagination*. Austin, TX: University of Texas.

- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics (Vol. 8)*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Baumann, J., Jones, L., & Seifert-Kessell, N. (1993). Using think alouds to enhance children's comprehension monitoring abilities. *The Reading Teacher*, 47(3), 184-193.
- Baykal, B. (2014). *Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin sınıfı içi iletişim ve etkileşimlerinin analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Beck, I.L., & McKeown, M.G. (2002). Questioning the author: Making sense of social studies. *Educational Leadership*, 60, 44-47.
- Berk, L.E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning : Vygotsky and early childhood education*. Washington, D.C. : National Association for the Education of Young Children.
- Bodrova, E., & Leong, D.J. (2013). *Zihin araçları, erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı* (T. Güler, F. Şahin, A. Yılmaz ve E. Kalkan, Çev.). Ankara: Anı.
- Brislin R.W. (1970) Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 1, 185–216.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97-113.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: PegemA.
- Carlson, E.D. (2000). A case study in translation methodology using the health-promotion lifestyle profile II. *Public Health Nursing*, 17(1), 61-70.
- Cha E.-S., Kim K.H., & Erlen J.A. (2007) Translation of scales in cross-cultural research: issues and techniques. *Journal of Advanced Nursing* 58(4), 386–395
- Chinn, C.A., Anderson, R.C., & Waggoner, M.A. (2001). Patterns of discourse in two kinds of literature discussion. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 378-411.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B., & Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Anı.

- Cohen, J.W. (1988). *Statistical power analysis for behavioral sciences* (2. baskı). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri- Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Damico, J.S., Campano, G., & Harste, J.C. (2009). Transactional theory and critical theory in reading comprehension. In S.E. Israel & G.G. Dufy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension*. New York, NY: Routhledge.
- Davey, B. (1983). Think aloud: Modeling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of Reading*, 27(1), pp. 44-47. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04242.x
- Durkin, D. (1978-79). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, 481-533.
- Fisher, R. (2005). Teacher-child interaction in the teaching of reading: a review of research perspectives over twenty-five years. *Journal of Research in Reading*, 28, 15–27.
- Fisher, R. (2007). Dialogic teaching: developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 615-631.
- Fisher, R. (2011). Dialogic teaching. In A. Green (ed.), *Becoming A Reflective English Teacher* (pp.90-109). Berkshire: MG-Hill Open University.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Galda, L. (2013). Learning from children reading books: Transactional theory and the teaching of literature. *Journal of Children's Literature*, 39(2), 5-13.
- Gibbs, G.R. (2007). *Qualitative Research kit: Analyzing qualitative data*. London, England: SAGE Publications, Ltd doi: 10.4135/9781849208574
- Gillies, R.M. (2014). Developments in cooperative learning: Review of research. [Avances en el aprendizaje cooperativo: Revisión de la investigación] *Anales De Psicología*, 30(3), 792-801. doi:10.6018/analesps.30.3.201191

- Gizlenci, E.A. (2019). *Bir mesleki gelişim programı kapsamında eğitim alan sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde otoriter ve diyalojik söylem kullanım durumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Göğüş, B. (1978) *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Gürbüz, M. (2018). *Diyalogla öğretim etkinliklerinin İngilizce konuşma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Güveli, H. (2019). *Analoji destekli diyalojik yöntem ile limit öğretiminden yansımalar: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Haworth, A. (1999). Bakhtin in the classroom: What constitutes a dialogic text? Some lessons from small group interaction. *Language and Education*, 13(2), 99-117.
- Johnson, A.P. (2014). *Eylem araştırması elkitabı* (Y. Uzuner ve M. Özten Anay, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Jones, D. (2007). Speaking, listening, planning and assessing: The teacher's role in developing metacognitive awareness. *Early Child Development and Care*, 177(6 & 7), 569-579.
- Kanadlı, S. (2012). *Öğretmenlere yönelik hazırlanan bir mesleki gelişim programının etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Karasu, M. (2013). *Diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin okuma tutum ve becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 457-475.
- Karip, E. (Ed.). (2014). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Kintsch, E. (2005). Comprehension theory as a guide for the design of thoughtful questions. *Topics in Language Disorders*, 25, 51-64.
- Kong, A., & Fitch, E. (2002/2003). Using Book Club to engage culturally and linguistically diverse learners in reading, writing, and talking about books. *The Reading Teacher*, 56, 352-362.
- Kucan, L., & Beck, I. (1997). Thinking aloud and reading comprehension research: Inquiry, instruction, and social interaction. *Review of Educational Research*, 67, 271-299. 10.3102/00346543067003271
- Kula, O.B. (2012). *Dil felsefesi: Edebiyat kuramı II*. İstanbul: İş Bankası Kültür.
- Kutlu, Ö., Doğan, C.D., & Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Lonigan, C.J., Anthony, J.L., Bloomfield, B.G., Dyer, S.M., & Samwel, C.S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22, 306-322.
- Lyle, S. (2008). Dialogic teaching: Discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Language and Education*, 22(3), 222. <https://doi.org/10.2167/le778.0>
- MEB (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. Ankara: İşkur.
- MEB (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB (2019a). *Türkçe dersi öğretim programı(İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB (2019b). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara.
- MEB (2019c). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi, 2018 8. sınıflar raporu*. Ankara.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma - Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2016). *Nitel veri analizi* (S.A. Altun ve A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

- Mortimer, E.F., & Scott, P. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*.
<https://doi.org/10.1002/sce.20103>
- Murphy, P.K., Soter, A.O., Wilkinson, I.A., Hennessey, M.N., & Alexander, J.F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101, 740–764.
- Onan, B. (2011). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. Ankara: Nobel.
- Özbay, M. (2011). *Anlama teknikleri: Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2014). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü.
- Paris, S.G., & Hamilton, E.E. (2009). The Development of children's reading comprehension. In S. E. Israel & G.G. Duffy (Eds), *Handbook Of Research On Reading Comprehension* (pp. 32-53). New York, NY: Routhledge.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pearson, P.D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. In S.E Israel & G.G. Duffy (Eds). *Handbook Of Research On Reading Comrehension* (pp. 3-32). New York: Routledge.
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic teaching: Rethinking language use during literature discussions. *The Reading Teacher*, 65(7), 446-456.
- Reznitskaya, A., & Gregory, M. (2013). Student thought and classroom language: Examining the mechanisms of change in dialogic teaching. *Educational Psychologist*, 48(2), 114-133.
- Reznitskaya, A., Glina, M., Carolan, B. Michaud, O., Rogers, J., & Sequeira, L. (2012). Examining transfer effects from dialogic discussions to new tasks and contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 288–306.
- Reznitskaya, A., Kuo, L., Clark, A. M., Miller, B., Jadallah, M., Anderson, R. C., & Nguyen-Jahiel, K. (2009). Collaborative reasoning: A dialogic approach to group discussions. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 29-48.
- Reznitskaya, A., Wilkinson, I.A.G., & Oyler, J. (2016). *The argumentation rating tool*.

- Reznitskaya, A., Wilkinson, A.I.G., Oyler, J., Bourdage Reninger, K., & Sykes, A. (April, 2016). *Using the argumentation rating tool to support teacher facilitation of inquiry dialogue in elementary language arts classrooms*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması* (Ş. Çınkır ve N. Demirkasımoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Rosenblatt, L.M. (2013). The Transactional Theory of reading and writing. In D.E. Alverman, N.J. Unrau & R. B. Ruddel (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, (6th edition), (pp. 923-956). Newark, DE: International Reading Association.
- Sandora, C., Beck, I., & McKeown, M. (1999). A comparison of two discussion strategies on students' comprehension and interpretation of complex literature. *Journal of Reading Psychology*, 20, 177–212.
- Scott, P.H., Mortimer, E.F., & Aguiar, O.G. (2006). The tension between authoritative and dialogic discourse: A fundamental characteristic of meaning making interactions in high school. *Science Education*, 90(4), 605–631. <https://doi.org/10.1002/sce.20131>
- Sedova, K., Salamounova, Z., & Svaricek, R. (2014). Troubles with dialogic teaching. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(4), 274–285. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.04.001>
- Shor, I., & Freire, P. (1987). What is the “dialogical method” of teaching? *Journal of Education*, 169(3), 11–31.
- Slavin, R.E. (2015). *Eğitim psikolojisi kuram ve uygulama* (G. Yüksel, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Smith, R.J., & Barrett, T.C. (1979). *Teaching reading in the middle grades*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Soter, A., Wilkinson, I.A., Murphy, P.K., Rudge, L., Reninger, K., & Edwards, M. (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*, 47, 372-391.

- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2013). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. In D. E. Alvermann, N.J. Unrau, N., & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Thompson, C., & Kleine, M. (2015). An interdisciplinary dialog about teaching and learning dialogically. *Innovative Higher Education*, 40(2) 173-185.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society: The development of higher order processes*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Vygotsky, L.S. (1986) *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT.
- Wigfield, A., & Tonks, S. (2004). The development of motivation for reading and how it is influenced by CORI. In J.T. Guthrie, A. Wigfield, & K.C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction* (pp. 249-272). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilkinson, I.A., & Hye Son, E. (2011). A dialogic turn in research on learning and teaching to comprehend. In M.L. Kamil, P.D. Pearson, E.B. Moje & P.P. Afflerbach (Eds.) *Handbook of reading research* (Vol. iv, pp. 359–387). New York: Routledge.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barrett taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 45-58 .

EKLER

EK 1. Öğrenci Bilgi Formu

Adınız -Soyadınız:

Cinsiyetiniz: Kız() Erkek()

Anne Sağlık Durumu:

Sağ () Vefat ()

Anne Eğitim Düzeyi:.....

Anne Mesleği:.....

Baba Sağlık Durumu:

Sağ () Vefat ()

Baba Eğitim Düzeyi:.....

Baba Mesleği:.....

Anne-Baba Birliktelik Durumu:

Birlikte () Ayrı()

Kendi algılarınıza göre sosyo-ekonomik durumunuz:

Düşük () Orta () Yüksek()

EK 2. Öğretmen Görüşme Soruları

Ön Görüşme

1. Kendinizi nasıl bir öğretmen olarak tanımlarsınız? Temel eğitim felsefeniz nedir?
2. Okuma anlama etkinliklerini yürüttüğünüz bir dersi nasıl işlersiniz? Süreçte neler yaparsınız?
3. Genel olarak öğrencilerin derse katılımı hakkında neler söyleyebilirsiniz?
 - 3.1. Ne tür katılım (dinleme, fikir paylaşımı, tartışma...) daha yaygındır?
4. Öğrencilerin sınıf içi etkileşimini ve derse katılımını sağlamak için neler yaparsınız? Hangi yolları kullanırsınız?
5. Sınıf içi etkileşim kapsamında düşündüğünüzde öğrencilerin dinleme özellikleri hakkında neler söyleyebilirsiniz?
6. Derste kullanacağınız soruları nasıl oluşturursunuz? Nelere dikkat edersiniz?
7. Okuma anlama etkinlikleri esnasında yapılan tartışmalara ilişkin neler söyleyebilirsiniz?
8. Öğrencileriniz derste ne tür kaygılar yaşar?
9. Öğrencileriniz farklı bir bakış açısı ortaya koyduklarında sınıfın genel tepkisi ne olur?
10. Okuma anlama dersleri sonunda öğrencilerin ne gibi kazanımlara ulaştığını düşünüyorsunuz?

Verilen Eğitimin Ardından Yapılacak Görüşme

1. Diyalojik öğretime dair neler söyleyebilirsiniz?
2. Bu yöntemin olumlu ve olumsuz yönlerine dair görüşleriniz nelerdir?

Son Görüşme

1. Dönem boyunca yaptığımız uygulamalar göz önüne alındığında süreci nasıl değerlendirirsiniz?
 - 1.1 Öğrencilerin derse katılımı, dinleme becerileri, birbirlerine destekleri, kaygıları

1.2 Sınıf yönetimi

1.3 Dersin kazanımları

1.4 Yöntemin olumlu ve olumsuz yönleri

EK 3. Öğrenci Görüşme Formu

Tarih: __/__/2017

Saat(Başlangıç/Bitiş)_____/____

GİRİŞ

Merhaba, adım Duygu Yüceer. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda hem doktora öğrencisi hem de araştırma görevlisiyim. Diyalog temelli öğretimin okuma anlamaya etkisini tespit etmek için bir araştırma yapmaktayım. Bu araştırma kapsamında, ... Ortaokulu 7-.. sınıfı öğrencileriyle görüşmeler yapıyorum.

Yaptığım tüm görüşmelerde verilen bilgiler, sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacak, bunun yerine takma isimler kullanılacak ya da isimleriniz şifrelenecektir.

Görüşmenin yaklaşık 10 dk. süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Sormak istediğiniz sorular varsa onları da çalışmaya başlamadan önce yanıtlayabilirim.

Öğrencilerle Ön Görüşme Soruları

1. Okuma anlama etkinliklerinin yürütüldüğü bir ders nasıl işlenir?
2. Okuma anlama etkinliklerinin yürütüldüğü derste sen neler yaparsın?
 - 2.1. Derse katılımın konusunda neler söyleyebilirsin?
 - 2.2.Dersteki etkinliklere ne tür bir katılım sağlarsın? (dinleme, sorulara cevap verme, fikir paylaşım, tartışma...)
3. Sence arkadaşların nasıl dinleyiciler? Sen nasıl bir dinleyicisin?
4. Arkadaşlarından biri herhangi bir konuda senin için farklı olan bir bakış açısı ortaya koyduğunda ne yaparsın?
5. Okuma anlama etkinliklerinin yürütüldüğü bir ders sana ne sağlar?
6. Okuma anlama etkinliklerinin yürütüldüğü bir derste seni kaygılandıran şeyler nelerdir?

6.1. Derste hata yapmak/yanlış cevap vermek senin için ne demek? Hata yapsan ne olur?

Süreç Değerlendirme ğrenci Görüşme Soruları

1. Türkçe dersinde metin işleme uygulamalarımızı değerlendirirsen neler söyleyebilirsin? Sence uygulama/süreç nasıl gidiyor?

1.1 Kendi aından

1.2 Arkadaşların açısından

1.3 Öğretmenin açısından

2. Uygulamalar sırasında senin ve arkadaşlarının dinleme becerilerinde bir farklılık oldu mu?

3. Ders sırasında seni kaygılandıran şeyler değişti mi?

4. Süreçte ne olsa daha iyi olur ve katılımın artar? Bu konudaki önerilerin neler?

Süreç değerlendirmede görüşülecek öğrenciler seçilirken katılım düzeyleri göz önünde bulunduruldu. En az, en fazla ve orta düzeyde katılım sağlayan öğrenciler seçilerek veri zenginliği sağlamak amaçlandı. Bu bağlamda en fazla katılım sağlayan Rüveyda, Beren; orta düzey katılım sağlayan Sevinç, Sema ve en az katılım sağlayan Arya, Yasin, Ekrem ile görüşmeler yapıldı.

Öğrencilerle Son Görüşme Soruları

1. Türkçe dersinde metin işleme uygulamalarımızı değerlendirdiğinde neler söyleyebilirsin? Sence uygulama/süreç nasıl gitti? (Katılım durumu)

a. Kendi aından

b. Arkadaşların açısından

c. Öğretmenin açısından

2. Uygulamalar senin ve arkadaşlarının dinleme becerilerinde bir farklılık yarattı mı?

3. Ders sırasında seni kaygılandıran şeyler değışti mi?
4. Türkçe derslerinin bu şekilde işlenmesi sana ne sağladı?

EK 4. Uzman Görüşü Danışma Formu

Merhaba,

“Diyalogik Öğretimin Türkçe Derslerinde Kullanımı ve Okuma Anlamaya Etkisi” adlı bir doktora tez çalışması yürütüyorum. Bu çalışmamda 7. Sınıf öğrencilerinin okuma anlama başarısını ölçmek amacıyla kullanacağım öntest-sontest metinlerinin belirlenmesinde görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Aşağıdaki tabloda isimleri yer alan bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin 7. sınıf öğrencilerinin seviyesine ve türünün özelliklerini taşımasına yönelik uygunluk derecesini her metnin karşısındaki boşluklara işaretlerseniz sevinirim.

Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Prof. Dr. Ömer ÖZKAN

Danışman

Duygu YÜCEER

Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Doktora Öğrencisi

	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun
Bilgilendirici Metinler			
1. Yer Çekimsiz Yaşam			
2. Adımı Göklere Yazdıran Çocuk			
3. Görme, Anlama Merakı			
4. Dil ve Kimlik			
5. Okumak			
6. Thomas Edison			
Öyküleyici Metinler			
1. Karamelli Akide Şekeri			
2. Tanıdığım Çocuklardan Rüstem			

3. Martha'nın Sırrı			
4. Sonuncu Koşucu			
5. Kırmızı Pabuçlar			
6. Dostluğun Değeri			

Görüş ve Önerileriniz (Varsa):

.....

.....

EK 5. Uzman Görüşü Danışma Formu

Merhaba,

“Diyalogik Öğretimin Türkçe Derslerinde Kullanımı ve Okuma Anlamaya Etkisi” adlı bir doktora tez çalışması yürütüyorum. Bu çalışmamda 7. sınıf öğrencilerinin okuma anlama başarısını ölçmek amacıyla Barrett sınıflamasına göre hazırlanmış çeşitli sorular kullanacağım. Aşağıda yer alan metin altı soruları, şu iki başlık açısından değerlendirmenize ihtiyaç duymaktayım:

1. Sorular metnin anlaşılıp anlaşılmadığını tespit etmek için yeterli mi?
2. Sorular Barrett sınıflamasına uygun mu?

Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Prof. Dr. Ömer ÖZKAN

Danışman

Arş. Gör. Duygu YÜCEER

Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Doktora Öğrencisi

GÖRME, ANLAMA MERAKI

Eskiden çocuklar daha mı öğrenme meraklısıydılar, dersiniz. Yoksa bugünkü çocukların merakı başka konulara mı çevrildi? Ne zaman bir küçüğe; Hindistan’a, Kutuplara, Çin Seddi’ne, Mısır piramitlerine, lokomotifin icadına ilişkin soru sorarsınız şu cevabı alıyorsunuz:

- Daha bunları okumadık!

Demek ki zamanımız çocukları ve gençleri, tarihe, coğrafyaya, keşif ve icatlara, dünya çapındaki dâhilere dair ancak okulda edindikleri bilgilerle kalıyorlar. Kendiliklerinden bu konularda bilgi sahibi olmak istemiyorlar. İlgilerini her hâlde başka şeylere saklıyorlar. Hâlbuki elde, düne göre çok daha bol öğrenme imkânları var. Ansiklopediler, cilt cilt seyahat kitapları, tarihî eserler, biyografiler, karşılaştırmalı istatistikler, propaganda broşürleri, radyo, televizyon programları, filmler, her türlü meraka cevap verecek kadar bol ve çeşitli.

Bizim çocukluğumuzda ise imkânlar ne kadar azdı. Doymak bilmeyen merakımızı avutmak için ne çocukça çarelere başvururduk. Elimizdeki coğrafya kitaplarını didik didik etmek yetmiyormuş gibi haritaları oyun malzemesi olarak kullanır, enlem ve boylam çizgileri arasına karışmış küçücük şehir isimlerini birbirimize sorardık. Bütün devletlerin merkezlerini adıyla, nüfus ve yeriyle su gibi bilirdik. O zamanlar çikolataların içinden çıkan bayrak, harita, şehir resimleriyle büyük adam portrelerinden koleksiyonlar yapardık. Pul biriktirirdik ama ticaret için değil, sırf çeşitli memleketlere ait manzaraları, tarihî şahsiyetleri, sembolleri görmek ve öğrenmek için. Yine aynı maksatla kartpostal toplardık.

Jules Verne (Jül Vern)'in ne kadar romanı çıkmışsa hepsini bulur okurduk. Bu sayede kutupları, Antil Adalarını, Afrika'nın balta girmemiş ormanlarını, Çin'i, denizaltı âlemini öğrenirdik. Zevaco (Zevako)'nun romanları, bize bir devrin Fransa, İtalya ve İspanyasını öğretirdi. Kılıcı karşısında herkesin titrediği roman kahramanlarıyla birlikte, tarihe mal olmuş şahsiyetlerle tanışıklık kurardık. Biri bize Saint Barthelmy (Sen Bartelmi) olayını sorsa bülbül kesilirdik. İspanya'daki engizisyon mahkemelerinin nasıl işlediğini en ince ayrıntılarına kadar bilirdik. Aramızda bunların ve diğerlerinin bahsi geçerdi. Bilmeyeni ayıplardık. Tarih öğretmenlerimiz, sözlü yoklamalarda bilgimizden hayrete düşerdi. Edebiyat derslerinde de öğrendiklerimizle öğretmenlerimizi hayran ederdik. Okul idareleri de her dönemde teşekkür ve takdir yazılarıyla bizi ödüllendirirdi.

Hepimiz bir karış boyumuzla, Rönesans Devri adamlarının oburluğu ile sağdan soldan boyuna bilgi edinmeye çalışırdık. Bizde doymak bilmez bir merak vardı. Yanımızda bir şey konuşulduğu zaman konunun cahili olmaktan ödümüz kopardı. Zamanımızda çıkan gazete ve dergilerin her sahadaki ilerlemelere ayırdıkları sayfaları yutarcasına okumak en büyük zevkimizdi. Ama ayakkabı eskitmek korkusuyla top peşinde pek koşmazdık. Babamızdan aldığımız gündelik, sinemaya girmeye yetmediği için sık sık film seyretmeye gitmezdik. Sokakta oynamak da haysiyetimize dokunurdu. Hatta bazı akşamlar fincan ve papazkaçı oynayan ev halkına bile uymazdık. Misafirliğe gitsek konsol üstünde veya duvarlarda gördüğümüz hatıra hakkında bilgi edinmeden içimiz rahat etmezdi. Mahallemizdeki caminin, çeşmenin, imaretin kitabelerini pek sökemezdik ama büyüklerimizden sorup öğrenmeyi de ihmal etmezdik. Kısacası biz, çocukluğumuzda bilgi edinmeyi bir oyun, hatta bir huy hâline getirmiştik.

Acaba iyi mi yapıyorduk, kötü mü? Belki kafamızı abur cuburla dolduruyorduk. Elimizdeki malzeme bugünküne göre hayli eksik hatta hatalı idi. Fakat mesele bu değil. Nasıl ve neler öğrendiğimizin önemi yok. Asıl önemli olan şey, daima öğrenmeye hazır, daima iştahlı bir

merakımız vardı. Bu merak, müsait şartlar bulsaydı, pekâlâ araştırmacılığa ve yapıcılığa dönebilirdi. Bugünün şartları elbette çok daha elverişli. Fakat çocuklarımızda o eski merak ve ilgiden pek eser yok gibi geliyor bana. Lakin merak, büsbütün ortadan kalkarsa araştırmacılık ve yapıcılığın yolunu bulmak da imkânsız. Merakı, yapıcılık doğrultusunda geliştirmek gerek.

Prof. Sabri Esat SİYAVUŞGİL

SORULAR

Yüzeysel Anlama:

1. Yazar günümüzde öğrenmeye imkân sağlayan araçlar olarak neleri sıralamıştır?

.....

.....

.....

Yeniden Organize Etme:

1. Metne sizin önerebileceğiniz başlık nedir?

.....

.....

.....

Derinlemesine/Çıkarımsal Anlama:

1. Yazar “konunun cahili olmaktan ödü kopmak” ifadesiyle ne anlatmak istemiştir?
2. Metinden hareketle yazarın karakter özellikleri hakkında neler söyleyebilirsiniz?

.....

.....

.....

Değerlendirme:

1. Yazarın günümüz çocuklarının görme, anlama merakıyla ilgili görüşlerine katılıyor musunuz?
2. Top peşinde koşmak, film izlemeye gitmek, sokakta oynamak vb. ile görme anlama merakı arasında bir ilişki olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız.

.....
.....
.....

Değer Biçme /Memnuniyet:

1. Sınıf arkadaşlarınızın okuduğunuz metni ikna edici bulduğunu düşünüyor musunuz?

.....
.....
.....

ADINI GÖKLERE YAZDIRAN ÇOCUK

Japon Kaoru İkeya daha küçük bir çocukken aklı hep göklerde idi. Yıldızlarla dolu gök kubbede neler vardı?

Kaoru'nun babası balıkçı idi. Bu meslekle gökler arasında hiçbir ilişki yoktu. Baba İkeya'ya sorarsanız, oğlunun kendi gibi balıkçı olmasını isterdi. Kaoru, ailenin en büyük evladı idi. Ana babasının ve üç kardeşinin yükünü onun çekmesi gerekiyordu. Balıkçılık küçük görülecek bir meslek değildi. Onun da incelikleri vardı. Kaoru, babası sağ iken mesleğin inceliklerini çok iyi öğrenebilirdi.

Aile, bir ara sanayi kenti Nagoya'dan Bentenjima kasabasına taşındı. Oğul o sırada henüz altı yaşında idi. Yeni ev, aradığı tüm özellikleri taşıyordu. Evin damı dümdüzdü, yıldızları izlemeye uygundu. Kaoru yollarda çocuklarla oynayacak yerde, günlerini damda geçiriyordu.

Doğru söylemek gerekirse küçüğün gök merakı annesinin de hoşuna gitmiyordu. Ne çıkacaktı gökleri izlemekten? Ama Kaoru için gökyüzü kitaptı. Kaoru on iki yaşına doğru,

okulun kitaplığına dadandı. Gök bilim ile ilgili ne varsa okuyor, not alıyordu. gök haritalarını nerede bulursa alıyor, bunlara kendi gözlemlerini işliyordu.

Gökleri durmadan gözlemekle fazla bir sonuç alınamazdı. Küçük de olsa bir teleskop gerekliydi. Kaoru yine okul kitaplığına daldı, teleskop yapımı ile ilgili fizik, kimya, optik bilgilerini adeta yuttu. Sonra eski makine parçalarının satıldığı pazardan, teleskop parçaları toplayıp kendi teleskopunu yaptı.

Gökyüzü, şimdi Kaoru'nun önüne yıldızları, gezegenleri, düşen yıldızları, kuyruklu yıldızları ile açılmaya başladı. O andan itibaren genç Kaoru kararını verdi. Yeni bir kuyruklu yıldız bulacak ve buna adının verilmesini sağlayacaktı. Amatör birçok gök bilimci yok mu idi? Bunların içinde kuyruklu yıldız bulmuş birçokları vardı. Kendisi de bunlardan biri olacaktı. Kaoru daha büyük bir hızla çalışmaya başladı. Bu arada genç Kaoru babasını kaybetti.

Ailenin yükü şimdi Kaoru ile annesinin omuzlarına çökmüştü. Kaoru, ortaokulu bitirir bitirmez kendine iş aradı. Bir piyano fabrikasında tuş üretiminde çalışıyordu. İyi para kazanamıyordu. Fakat kazandığı ile hiç olmazsa kendi masrafını çıkarıyor, kalanını da ailesine veriyordu.

Yaz, kış, boş vakitlerini damda geçiriyordu Kaoru. Dal gibi bir çocuktur. Her an hastalanabilirdi. Sabahlara kadar uykusuz kaldığı için benzi de sapsarı idi. Annesi oğlunun sağlığı ile o kadar ilgili idi ki gecenin hangi saatinde olursa olsun her dama çıkışında, o da uyanıyordu. Bu arada Kaoru, boş vakitlerinde teleskopu için bir de ayna tasarlamıştı.

Kaoru kendisi gibi amatör ve profesyonel gök bilimcilerle çalıştı. Bunlardan biri, ünlü Minoru Honda idi. Kaoru yeni bir kuyruklu yıldız bulma düşüncesini ona açtı. Cevap, pek iç açıcı değildi, fakat gerçek payı taşıyordu: “Sevgili Kaoru, kuyruklu yıldız bulacağım diye her gece gökleri taramak boş bir gayrettir. Sen her şeyden önce sadece gökyüzünü incele. Ama her şeyi ile... Bakarsın bir gün karşına istediğin yıldız çıkar.”

Minoru Honda doğru söylüyordu. Birçok buluş rastlantı biçiminde yapılmıyor mu idi?

Kaoru 1963 başında iyice giyinerek dama çıktı, göğü taramaya başladı. Önce göğün doğu tarafını taradı, sonra güney kubbesine çevirdi teleskopunu. Bir ara toz duman arasında bir ışık sezer gibi oldu. Önündeki gök haritalarına baktı: Öyle bir şey görünmüyordu. Kaoru birden dikkat kesildi. Toz bulutunu bir daha, bir daha inceledi. Kararını verdi: Kimsenin

bilmediği bir kuyruklu yıldız idi bu. Kaoru sabah erkenden telgrafhaneye koştu, buluşunu Tokyo Gözlemevi'ne bildirdi.

Haber bir anda bütün dünya gözlemevlerine yayılmıştı. Kaoru buluşunu Tokyo Gözlemevi'ne bildirdikten sonra piyanocuların, sinemacıların, radyocuların akınına uğramıştı. Buluşa annesi de şaşırılmıştı. Oğlunun adresini verdi. Bu sefer piyano fabrikasının önü mahşer yerine döndü. Müdür şaşırılmıştı. Kimdi bu Kaoru? Hemen dosyasını getirtti. Şunlar yazıyordu içinde: “Kimse ile konuşmaz. Herkesle iyi geçinir. İşlerini çok iyi yapar.”

Fabrika müdürünün tepkisi, bu değerli işçisi için bir fon açtırmak oldu. Kaoru'nun bulduğu kuyruklu yıldız “İkeya Kuyruklu Yıldız 1963-a” resmî adı verildi. Kaoru ikinci buluşunu, yine kendi yaptığı bir teleskopla, 1964 yılı Temmuz ayında yaptı. Buna da “Kuyruklu Yıldız 1964-f” adı verildi. Genç amatör gök bilimci üçüncü yıldızı kendisi gibi amatör gök bilimci Tsutomu Seki ile yaptı, buna da “İkeya-seki” adı verildi.

Kaoru İkeya, emeklerinin boşa gitmediğini herkese göstermiş oldu. Adını da o zaman için tam üç kez, göklere yazdırdı... Kaoru İkeya ilk kuyruklu yıldızı bulduğu sırada on dokuz yaşında idi. Genç İkeya, bir anda üne ve paraya kavuştu. Babasının yaptığı borçları ödedi, annesini otel işlerinden kurtardı.

1938 Nobel Edebiyat Ödülünü kazanan Pearl S. Buck'ın (Pörl S. Bak) şu sözü İkeya'nın durumuna çok uyuyor: “Gençler en olmayacak işleri başarmaya kalkarlar, işin tuhafı, başarılılar da.”

Vehbi BELGİL

SORULAR

Yüzeysel Anlama:

1. Kaoru ilk teleskopunu nasıl yaptı?

.....

.....

.....

Yeniden Organize Etme:

1. Kaoru'nun öyküsünü iki aşamaya ayıracak olsak neyi dönüm noktası olarak kabul ederiniz? Niçin?

.....

.....

.....

Derinlemesine/Çıkarımsal Anlama:

1. Pearl Buck'un "Gençler en olmayacak işleri başarmaya kalkarlar, işin tuhafı başarılılar da." sözüne katılıyor musunuz? Bunu sizin ya da bir tanıdığınızın yaşantısından örnek vererek açıklayınız.
2. Kaoru'nun azimli ve kararlı bir çocuk olduğunun kanıtları neler olabilir?

.....

.....

.....

Değerlendirme:

1. Kaoru'nun annesinin "ne çıkacaktı gökleri izlemekten" görüşüne katılıyor musunuz? Açıklayınız.
2. Metnin hangi kısmında Kaoru'nun karakter özellikleri en iyi şekilde tanımlanmıştır?

.....

.....

.....

Değer Biçme /Memnuniyet:

1. Sizin için metnin en iyi kısmı neresiydi? Niçin?

.....

.....

.....

KIRMIZI PABUÇLAR

Sene sonu, sınıfımızın düzenlediği gösteride hemen hemen herkes görev almıştı. Programda çeşitli parodiler, şiirler, şarkılar, taklitler vardı. En önemlisi, müzikli bir oyun oynanacaktı. Başrole ben seçilmiştim. Gecemi gündüzüme katmış çalışıyordum. Hepimiz çok başarılıydık. Provaları seyreden arkadaşlar gülmekten kırılıyorlardı. Çok heyecanlıyım. Ailem bir hafta sonra yapılacak olan gösteride bulunabilmek için şimdiden program yapıyordu. Babam o gün için çalıştığı iş yerinden izin istemiş, buna karşılık pazar günü çalışması gerekmişti. Annem arkadaşlarımın, öğretmenlerimin önünde beni mahcup etmemek için halamın kızından ödünç bir elbise almak zorunda kalmıştı. Annemle babam rolümü çalışırken beni görüyorlar, tiyatroya tutkunluğumu da bildikleri için gece geç saatlere kadar mutfaktaki teneke sobanın başında oturup ilerde inşallah başarılı bir sanatçı olacağımı konuşuyorlardı.

“Belki de konservatuvara sokabiliriz.”

“İkimiz de elimizden geleni yapıyoruz.”

Annem bir yandan babamın kol ağızları eskimiş kazağını onarıyor, bir yandan da onu karamsarlığından kurtarmaya çalışıyordu.

“Çok şükür ki çalışkan ve tokgözlü bir evladımız var. Bazı çocuklar gibi ne görürse tutturan biri değil.”

“Beni de bu üzüyor ya zaten. Bir gün de karşıma geçip çocukça bir şey istemiyor.”

“Öyle deme, istese dayanamaz, işe yürüyerek gitmek pahasına dediğini yapmaya çalışırdın. O da bunu biliyor.”

Bütün bunları benim duymadığımı sanıyorlardı.

Okulun son günleri olduğu için dersler bitmiş, bütün gücümüzle gösteri provalarını yapıyorduk. Sıra oyunda giyilecek kostümlerin seçimine geldi. Öğretmenimiz hepimize neler giyeceğimizi söylüyordu. Ben, siyah melon şapka, beyaz atlet, beyaz şort, beyaz çorap ve kırmızı ayakkabı giyecek, beyaz atletin üzerine kırmızı papyon takacaktım. Öğretmenimiz, babasının şapkasını bana verebileceğini söyledi. Atletim, jimnastikte giydiğim şortum ve çorabım tamamıdı. Papyon yerine kırmızı bir kurdele boynuma bağlanıp fiyonk yapılacaktı. Ama “Şimdi hapı yuttum!” diye düşündüm. Bu hiç aklıma gelmemişti. Kırmızı pabuçlar... Bunu bulmak zordu. Siyah, beyaz, kahverengi olsaydı neyse, ama

oyunun esprileri renklere ve benim tuhaf kıyafetime dayanıyordu. Ayakkabımın kırmızı olmaması oyunun tamamen yeniden yazılmasını gerektirirdi.

“Bir problem yok ya?” dedi öğretmenim.

“Yok.” deyiverdim. “Her şeyim hazır sayılır.” Bunu nasıl söyledim hâlâ şaşıyorum.

Akşam düşünmekten yemek bile yiyemedim. İki gün kalmıştı. Bu aşamada yapılacak bir şey yoktu. Durumu babama anlatmak zorundaydım. Ama karşısına oturup onun yorgunluktan çukura kaçmış gözlerini, sorumlulukları nedeniyle çökmüş, küçülmüş omuzlarını görünce vazgeçtim. Babamdan böyle bir şey isteyemezdim. Kışın bile giymek zorunda kaldığı keten pabuçları düşündüm. Son kostümlü provada belki birisi, “Bende böyle bir ayakkabı var.” der diye umuyordum.

Öğretmenim ayakkabılarımı sorunca hiç düşünmeden cevap verdim.

“Babam bu akşam getirecek öğretmenim.”

Gösteri yarındı. Eve döndüğümde kendimde değildim. Yatağıma uzanıp gözlerimi tavana diktim. Uzun süre öylece kaldım. Sonra birden aklıma geliveren şeyle yerimden fırladım. Müthiş bir fikirdi. Olabilirdi, denemeye değerdi. Yatağımın altındaki plastik çamaşır sepetini çıkarıp eskimeye yüz tutmuş bir çift beyaz çorap buldum, giydim. Kırmızı keçe uçlu kalemimle çorapların üzerini ayakkabı modelinde boyadım. İşte kan kırmızısı ayakkabılarım hazır. Sahneye en yakın oturan kişiyle bile aramda üç metre mesafe olacaktı. Fark etmeleri olanaksızdı. Buluşumla gurur duyuyordum.

Gösteri okulun tiyatro salonunda, büyük bir başarıyla tamamlandı. Ben sahneye çıkana kadar bir şeylerle oyalandım. En son kırmızıya boyanmış çoraplarımı giydim. Bayılacak gibiydim. Oyun anons edildi. Büyük bir coşkuyla oynadım. Bir ara kapıya yakın bir yerlerde annemle babamı gördüm. Bir yandan alkışlıyorlar, bir yandan da bir şeyler işaret ediyorlardı.

Her şey oldu, bitti. Çok başarılıydık. Oyunumuz umduğumuzdan da çok beğenilmişti. Tebrikler, kutlamalar, çiçekler... Veliler yavaş yavaş kulise gelmeye başlamışlardı. Annemle babam yanıma gelip beni kucakladılar. Babam, “Yavrum, kırmızı ayakkabı gerektiğini neden bana söylemedin? Durumu annenden öğrendiğimde oyunun başlamasına çok az kalmıştı. Hemen koşup ayakkabıcıya gittim. Ama sana yetiştiremedim. Fakat görüyorum ki birisinden bulmuşsun. Geciktiğim için özür dilerim.” dedi.

Ona sevgiyle sarıldım. Teşekkür ettim. Sonra eğilip kırmızıya boyanmış çoraplarımı çıkardım. Şaşkınlıktan ne diyeceklerini bilemediler.

Ertesi gün, benim ısrarım üzerine kırmızı ayakkabıları geri verdik ve yerine babam için bir çift ayakkabı aldık.

Nehir Tunaz

SORULAR

Yüzeysel Anlama:

1. Kahramanın oyunda giyeceği kostümler nelerdir?

.....

.....

.....

Yeniden Organize Etme:

1. Kahramanın oyun gününe kadar yaşadıklarını kendi cümlelerinizle özetleyiniz. (3-5 cümle)

.....

.....

.....

Derinlemesine/Çıkarımsal Anlama:

1. Ailenin ekonomik durumunun çok iyi olmadığını gösteren durumlar nelerdir?
2. Kahramanımızın kırmızı bir ayakkabıya ihtiyaç duyduğunu ailesine söyleyememesi onunla ilgili bize neler söylüyor?

.....

.....

.....

Değerlendirme:

1. “Kırmızı Pabuçlar” sizce güzel bir hikâye miydi?

2. Kahramanımızın bir ayakkabıya ihtiyacı olduğunu ailesine söylememesini doğru buluyor musunuz? Gerekçelendirerek açıklayınız.

.....
.....
.....

Değer Bıçme /Memnuniyet:

1. Kahramanımızın yerinde olsaydınız siz ne yapardınız?

.....
.....
.....

DOSTLUĞUN DEĞERİ

Hükümdar Debşelim, filozof Beydeba'ya sordu:

- Birbirine en içten bağlı dostların karşılıklı sevgilerini nasıl paylaştıklarını, bundan nasıl yararlandıklarını anlamak istiyorum.

Filozof cevap verdi:

- Akıllı kimse dostluğu her şeyden üstün tutar. Bir sıkışık durumda dostluk bölüşülür. Güvercin ile fare bunun örneğidir.

Hükümdar sordu:

- Bu nasıl oldu?

Beydeba anlattı:

Dahar kenti yakınında avı bol bir yer vardı. Avcılar buraya sık sık uğrarlardı. Buradaki iri ve dalları birbirine girmiş gür ağaçlar arasında özgür kuşlar yaşırdı. Bir gün çirkin yüzlü, kötü huylu bir avcı, elinde sopası, sırtında ağı ile ormana girdi; ağını attı, üzerine yem tanelerini serpti, yakın bir yerde saklandı.

Çok geçmeden önde başkanları olduğu hâlde bir sürü güvercin alana üşüştü; tuzağı görmeyerek taneleri yemeye başladılar, ağın içine düştüler. Avcı, sevinç içinde meydana

çıktı. Onu gören güvercinler kurtulmak ümidiyle çırpındılar. Fakat bu çabalar boşa gitti. Güvercinlerin başkanı, bunlara dönerek:

- Felakete karşı gelebilmek için aramızdaki el birliğini kaybetmeyin. Hiçbiriniz, kendi canını arkadaşının canından üstün tutmasın. Hepimiz birlikte harekete geçerek tek kuş gibi uçalım; bu sayede hep birlikte kurtulalım, dedi.

Gerçekten güvercinlerin hepsi, kendilerini toplayıp kanat birliği yaptılar, birdenbire ağı da taşıyarak gökyüzüne doğru yükseldiler. Avcı, yorulacaklarını umarak yükselen kuşların tekrar döneceklerini sandı.

Güvercinlerin başkanı, durumu gözden geçirerek arkadaşlarına döndü, ikinci tedbirini açıkladı:

- Avcı peşimizedir, böyle açıkta uçarsak bizi görür, nereye konacağımızı anlar. Kapalı yerlerde uçarsak bizi izleyemez, peşimizi bırakmak zorunda kalır. Biz de benim en yakın dostum farenin ülkesine gider, orada ağdan kurtuluruz.

Güvercinler başkanın sözünü dinlediler. Avcı da bunları ele geçiremeyeceğini anlayıp geri döndü. Güvercinler gide gide farenin bulunduğu yere vardılar, burada yere indiler. Farenin her tehlikeye karşı hazırladığı yüz deliği vardı. Başkan onun adıyla çağırdı:

- Zeyrek, diye bağırdı.

Fare, deliğin içinden cevap verdi:

- Sen kimsin?
- Ben, senin dostun güvercinlerin başkanıyım.

Fare derhal koşup geldi, onu ağın içinde görünce şaşırarak sordu:

- Nasıl oldu da bu duruma düştün?

Başkan anlattı:

- Bilmiyor musun, iyi kötü ne varsa hepsi başa gelebilir, güneş ve ay bile tutulur.

Bunun üzerine fare, başkanı bağlayan düğümleri kemirmeye başladı. Başkan buna razı olmadı:

- Önce öteki güvercinleri kurtar, sonra bana gel, dedi.

Fare bu söze aldırmadı, başkanın dayatması üzerine:

- Sen kendine acı mıyor musun? Nefsinin hakkını gözetmiyor musun, dedi.

Başkan anlattı:

- Beni kurtarmakla işe başlarsan belki de yorulur, gevşersin, belki de onları kurtarmakta yavaşlarsın. Fakat ötekilerle işe başlarsan yorulsan bile dostun olan birini ağın içinde bırakmaya razı olmazsın, dedi.

Fare:

- İşte, dedi, bu düşünce sana olan sevgimi artıracak bir davranıştır.

Büyük bir istekle bütün ağı kemirmeye başladı ve çok geçmeden bitirdi. Güvercinler sevinçle havalandırarak yurtlarına döndüler.

Beydeba

SORULAR

Yüzeysel Anlama:

1. Hikâyede avcı ve güvercinlerin başkanını tasvir eden ifadeleri yazınız.

.....

.....

.....

Yeniden Organize Etme:

1. Metne sizin önerebileceğiniz başlık nedir?

.....

.....

.....

Derinlemesine/Çıkarımsal Anlama:

1. Metnin ana fikri nedir?
2. “Bir sıkışık durumda dostluk bölüşülür.” ne demektir? Buna kendi yaşamınızdan bir örnek veriniz.

.....

.....

.....

Değerlendirme:

1. Güvercinlerin başkanı karakterini sevdiniz mi? Niçin?
2. Dostluğu her şeyden üstün tutmak gerektiği görüşüne katılıyor musunuz?
Açıklayınız.

.....

.....

.....

Değer Biçme /Memnuniyet:

1. Hikâyeyi okuduğunuzda neler hissettiniz/şaşırdınız mı?

.....

.....

.....

EK 6. Analitik Puanlama Anahtarı

Görme, Anlama Merakı

Sorular ve Puanlama Anahtarı

1. Yazar günümüzde öğrenmeye imkân sağlayan araçlar olarak neleri sıralamıştır?

Tam Puan: “Ansiklopediler, cilt cilt seyahat kitapları, tarihî eserler, biyografiler, karşılaştırmalı istatistikler, propaganda broşürleri, radyo, televizyon programları, filmler.” olarak ifade edilen araçların tamamı ya da birkaçını yazar.

Sıfır Puan

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir yanıt verir.

- Tarih, coğrafya, keşif ve icatlar.
- Merak duygusu, araştırma yapmak.
- Geçmişte öğrenmeye imkân sağlayan araçlar olan coğrafya kitapları; çikolataların içinden çıkan bayrak, harita, şehir resimleri; kartpostallar vb.

Boş.

2. Metne sizin önerebileceğiniz başlık nedir?

Tam Puan: Açık bir şekilde merak ya da öğrenme/anlama merakına değinir.

- Öğrenme merakı
- Zamanlar arasındaki anlama merakı farkı
- Eskiden bugüne merak

Sıfır Puan:

Sadece geçmiş ve günümüzü karşılaştıran genel ve yetersiz bir yanıt verir.

- Devir değişti
- Her şey değişti
- Dünden bugüne
- Zamane çocukları

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir yanıt verir.

- Öğrenme meraklısı.
- Çocukların anlama gücü
- Meraklı
- Geleceğin anlama şekli

Boş.

3. Yazar “konunun cahili olmaktan ödü kopmak” ifadesiyle ne anlatmak istemiştir? Açıklayınız.

Tam Puan: Bir konuyu bilmemekten utanmak/korkmak vurgulanır.

Sıfır Puan

Sadece konuyu bilmemek vurgulanır.

- Bir konuda hiçbir bilgisi olmamak.

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir yanıt verir.

- Diğer insanların bilgi sahibi olmaları ve o konuyla ilgili etrafa soru sormaları.
- Diğer insanların ayıplamaları.
- Konuyu yanlış anlamaktan korkma.

Boş.

4. Metinden hareketle yazarın karakter özellikleri hakkında neler söyleyebilirsiniz?

Tam Puan: Meraklı, öğrenmeye hevesli, bilgi edinmeyi seven, çalışkan, bilgili vb. ifadelerden biri ya da birkaçına değinir.

Sıfır Puan

Yetersiz veya belirsiz bir yanıt verir.

- Yazar çocukluk zamanlarında çekingenmiş.

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir yanıt verir.

Boş.

5. Yazarın günümüz çocuklarının görme, anlama merakıyla ilgili görüşlerine katılıyor musunuz? Açıklayınız.

Tam Puan: EVET/HAYIR yanıtlarından birini vererek neden bu görüşte olduğunu açıklar. Bunu, metinden yaptığı doğrudan alıntılara dair düşüncelerini açıklayarak ya da metnin özeti ve yorumunu kendi sözcükleriyle ifade edip buna dair düşüncelerini açıklayarak yapar.

- Evet katılıyorum. Çünkü eskisi kadar merakımız yok. Merakımız daha çok bilgisayar ve tabletlere.

Sıfır Puan

Sadece evet ya da hayır der. Açıklama yapmaz.

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir yanıt verir.

- Katılıyorum fakat önceleri çocuklara fırsat verilseydi daha da meraklı olur ve her şeyi araştırırlardı.

Boş.

6. Top peşinde koşmak, film izlemeye gitmek, sokakta oynamak vb. ile görme anlama merakı arasında bir neden-sonuç ilişkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız.

Tam Puan: Olumlu ya da olumsuz bir fikir belirtilerek gerekçelendirilir.

- Oyun oynamak zaman kaybıdır, bu nedenle her zaman okumak ve araştırmak gerekir.
- İnsanlar oyun oynarken de öğrenebilir. Bu nedenle oyun oynamak bir zaman kaybı değildir.

Sıfır Puan

Yetersiz veya belirsiz bir yanıt verir.

- İlişki var./ İlişki yok.

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir yanıt verir.

- Oyun oynamak ve ansiklopedileri didik didik etmek arasında bir ilişki yoktur.

- Merakları yüzünden çocukların başına bir şey gelebilir.

Boş.

7. Sınıf arkadaşlarınızın okuduğunuz metni ana fikri bakımından ikna edici bulunduğunu düşünüyor musunuz?

Tam Puan: Evet ya da hayır yanıtını verir ve metinden alıntı yaparak ya da metni yorumlayarak yanıtını destekler.

- Evet. Çünkü arkadaşlarımın da şimdiki zamanın çocuklarında merak olmadığını düşündükleri kanaatindeyim.

Sıfır Puan

Yetersiz veya belirsiz bir yanıt verir.

- Evet. / Hayır.
- Doğru söylediği için ikna edicidir.
- Hayır, arkadaşlarım meraklı değiller.
- Evet, yazarın tezleri iyi.
- Teknoloji bu metne göre daha çekici.

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir yanıt verir.

- Evet, beni ikna ettiyse arkadaşlarımı da ikna eder.
- Bilmiyorum, herkesin fikri kendine.

Boş.

Adımı Göklere Yazdıran Çocuk

Sorular ve Puanlama Anahtarı

1. Kaoru ilk teleskobunu nasıl yaptı?

Tam Puan:

Araştırma yaptığını ve pazardan teleskop parçalarını topladığını belirtir.

- Okul kitaplığına dalarak teleskop yapımı ile ilgili fizik, kimya, optik bilgilerini adeta yuttu. Sonra eski makine parçalarının satıldığı pazardan, teleskop parçaları toplayıp kendi teleskopunu yaptı.
- Önce kütüphaneye gidip teleskop yapımı ile ilgili bilgi aldı. Daha sonra pazardan eski teleskop malzemelerini alıp yaptı.

Kısmi Puan:

Yalnızca araştırma yaptığını ya da yalnızca pazardan teleskop parçalarını topladığını ifade eder.

- Eski makine parçalarının satıldığı pazardan teleskop parçaları toplayıp kendi teleskopunu yaptı.
- Eski makine parçalarından yaptı.

Sıfır Puan

Boş.

2. Kaoru'nun öyküsünü iki aşamaya ayıracak olsak neyi dönüm noktası olarak kabul ederdiniz? Niçin?

Tam Puan:

Dönüm noktasını Kaoru'nun ilk kuyruklu yıldızı keşfi olarak belirler ve ardından bunu metinle ilişkili bir sebep sonuç bağlantısı içinde açıklar.

- Dönüm noktası Kaoru'nun kuyruklu yıldızı bulmasıdır. Çünkü kuyruklu yıldızı bulduğunda hayatı değişiyor. Fakirken zengin olması gibi.

Kısmi Puan:

Kaoru'nun ilk kuyruklu yıldızı keşfi dışında, dönüm noktasına ulaşmaya yardımcı olan bir olayı tespit eder ve bunun metinle ilişkili bir sebep sonuç bağlantısı içinde açıklar.

- Babasının ölümü. Çünkü hem çalışması gerekecek hem de gökyüzünü pek fazla gözlemleyemeyecek.
- Minoru Honda'nın sen gökyüzünü incele ama her şeyi ile sözü çünkü ondan sonra Kaoru'nun hayatı değişiyor.

- Teleskop yapıp uzayı incelemesi çünkü çıplak gözle yıldızları zor görürüz.
- Nobel ödülünü kazanması çünkü borçlarını ödemiş.

Sadece Kaoru'nun ilk kuyruklu yıldızı keşfi dışında, dönüm noktasına ulaşmaya yardımcı olan bir olayı tespit eder.

- Kaoru'nun küçük yaşta kendi teleskopunu yapıp yıldızları araştırması.
- Kaoru'nun kendisi gibi amatör gök bilimcilerle tanışması.

Sıfır Puan:

Dönüm noktası kabul edilemeyecek durumlar/olaylar.

Yetersiz veya belirsiz bir yanıt verir.

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir yanıt verir.

- Bence birinin hayatındaki dönüm noktası merakı ve çabalı olması.
- Kaoru'nun eski evine taşınması ve babası gibi balıkçı olması.

Boş.

3. Pearl Buck'un "Gençler en olmayacak işleri başarmaya kalkarlar, işin tuhafı başarılılar da." sözüne katılıyor musunuz? Bunu sizin ya da bir tanıdığınızın yaşantısından örnek vererek açıklayınız.

Tam Puan:

Zorlu, sıkı görevlerin başkalarının yapılamayacağını ileri sürmesine rağmen başarılması durumunu uygun örneklerle açıklar.

- Evet katılıyorum çünkü biz de teknoloji tasarım dersinde yeni aletler tasarlıyor ve bunların bazılarını çalıştırıyoruz.
- Katılıyorum, buna örnek biz gençler. Mesela haberlerde gördüğüm bir çocuk dedesi için elma toplama aracı yapmış.
- Evet katılıyorum. Mesela "Her Çocuk Özeldir" filminde çocuk çok tembel olduğu için babası onu yatılı okula gönderiyor fakat o derslerini düzeltiyor.

Sıfır Puan

Zorlu, sıkı görevleri kendisinin başaramayacağını düşünmesine rağmen başardığı örnekler verir.

- Katılıyorum çünkü imkansız dediğim soruyu yapıyorum.
- Katılıyorum çünkü ben teşekkür alamayacağımı düşünüyordum ama aldım.

İfadeyi doğru anlamadığını ortaya koyan veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir örnek verir.

- Evet, katılıyorum. Mesela anneler gününde ben ve kuzenim anneler gününü kutlamak istedik. Tabi 60 liramız vardı. Ben anneme parfüm aldım kuzenim etek aldı. Annelerimiz buna çok sevindiler.

Boş.

4. Kaoru'nun azimli ve kararlı bir çocuk olduğunun kanıtları neler olabilir?

Tam Puan:

Kaoru'nun azimli ve kararlı bir çocuk olduğuna kanıt olabilecek durumlardan biri ya da birkaçını yazar.

- Kaoru'nun yollarda çocuklarla oynayacak yerde, günlerini damda geçirmesi; on iki yaşına doğru, okulun kitaplığına dadanarak gök bilim ile ilgili ne varsa okuyup not alması; gök haritalarını nerede bulursa alıp bunlara kendi gözlemlerini işlemesi; kendi teleskobunu yapması; yeni bir kuyruklu yıldız bulmak için büyük bir hızla çalışması; yaz kış, boş vakitlerini damda geçirmesi; teleskobu için bir ayna tasarlaması; annesi ona inanmamasına rağmen çalışmayı bırakmaması; yıllarca bir şey bulamamasına rağmen hayallerinden vazgeçmeyip çalışmaya devam etmesi; hem işe gidip hem de araştırmaya devam etmesi; kuyruklu yıldızı bulması...

Sıfır Puan:

Yetersiz veya belirsiz bir yanıt verir.

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir yanıt verir.

- Babasının ölümü ardından Kaoru'nun ailesine bakması.

Boş.

5. Kaoru'nun annesinin “ne çıkacaktı gökleri izlemekten” görüşüne katılıyor musunuz? Açıklayınız.

Tam Puan:

Fikrini gerekçelendirerek açıklar. Gerekçelendirmeler makuldur ve metni doğru anladığını ortaya koyar.

- Hayır, bence bu doğru bir görüş değil. Çünkü her bireyin kendine göre hayalleri vardır.
- Hayır, katılmıyorum. Gökleri izleyerek iyi bir gökbilimcisi olursun, meslek sahibi olursun.
- Katılmıyorum, insanlar çalışıp çabalarsa her şeyi başarır.

Sıfır Puan:

Fikrini gerekçelendirmez.

- Katılıyorum/katılmıyorum.

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir gerekçe verir.

- Katılmıyorum çünkü Kaoru'yu daha çok desteklemesi gerekirken onun gökyüzünü izlemesinden rahatsız oluyor.

Boş.

6. Metnin hangi kısmında Kaoru'nun karakter özellikleri en iyi şekilde tanımlanmıştır? Niçin?

Tam Puan:

Kaoru'nun azimli ve kararlı olma özelliğini belirtip bunu metnin uygun kısmıyla ilişkilendirir.

- Teleskopu yaptığı kısım. Çünkü bir şey için çabalaması onun azimli ve çalışkan olduğunu gösterir.
- Hiç bıkmayıp yıldızı bularak adını koyduğu kısım en iyi şekilde tanımlamıştır.

Sıfır Puan:

Sadece karakter özelliği yazar.

- Hassas olması.
- Kimse ile konuşmaması, herkesle iyi geçinmesi, işlerini iyi yapması.
- Hiçbir şeyden vazgeçmemesi.

Karakter özelliği belirtmeden sadece metnin bir kısmına atıfta bulunur.

- Müdürün Kaoru'nun bilgilerine baktığı yer.

Yetersiz veya belirsiz bir yanıt verir.

- Küçük yaşta göklere merak salması.

Boş.

7. Sizin için metnin en iyi kısmı neresiydi? Açıklayınız.

Tam Puan:

Metnin herhangi bir kısmını belirtir ve bunu gerekçelendirir.

- Çocuğun yıldızı bulup adını koyduğu kısım. Çünkü her şeye rağmen bıkmaz ve istediğini yapar.
- En iyi kısım Kaoru'nun ünlü Minoru Honda ile tanıştığı yerdir. Onunla tanıştıktan sonra azimli ve gayretli oldu. Bu sayede de istediği yere ulaştı.

Sıfır Puan:

Sadece metnin herhangi bir kısmını belirtir, açıklama yapmaz.

- Kaoru'nun kendi teleskopunu yaptığı kısım.

Metnin herhangi bir kısmını belirtmeden sadece açıklama yapar.

- Vazgeçmemesi, hiçbir zaman umudunu yitirmemesi.

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir yanıt verir.

- Teleskop yaptığı kısım. Çünkü ben macerayı çok severim.

Boş.

Kırmızı Pabuçlar

Sorular ve Puanlama Anahtarı

1. Kahramanın oyunda giyeceği kostümler nelerdir?

Tam Puan:

Siyah melon şapka, beyaz atlet, beyaz şort, beyaz çorap, kırmızı ayakkabı ve kırmızı papyonun hepsini ya da kırmızı ayakkabılar ile bunlardan birkaçını yazar.

Sıfır Puan:

Boş.

2. Kahramanın oyun gününe kadar yaşadıklarını kendi cümlelerinizle özetleyiniz. (3-5 cümle)

Tam Puan:

Kahramanın;

- a. Sene sonu oynanacak oyuna seçilip heyecanla hazırlanmasından ve
- b. Ayakkabı problemini çoraplarını kırmızıya boyayarak aşmasından söz eder.

Kısmi Puan:

Kahramanın;

- a. Sadece sene sonu oynanacak oyuna seçilip heyecanla hazırlanmasından ya da
- b. Sadece ayakkabı problemini çoraplarını kırmızıya boyayarak aşmasından söz eder.

Sıfır Puan:

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir yanıt verir.

- Kahramanın yerinde olsa önce aileme danışır sonra sahneye çıkardım.

Boş.

3. Metinde ailenin ekonomik durumunun çok iyi olmadığını gösteren durumlar(ipuçları) nelerdir?

Tam Puan:

“Annenin kızını mahcup etmemek için hala kızından ödünç bir elbise almak zorunda kalması; mutfaktaki teneke soba; annenin babanın kol ağızları eskimiş kazağını onarması; babanın çocuğunun bir şey isterse dayanamayıp, işe yürüyerek gitmek pahasına dediğini yapacağını söylemesi; babanın kışın bile keten pabuç giymek zorunda kalması; kızın ailesine kırmızı ayakkabıya ihtiyacı olduğunu söyleyememesi, çoraplarını kırmızıya boyaması.” vb. gibi durumlarından herhangi birini yazar.

Sıfır Puan:

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir yanıt verir.

- Ailesinin maddi durumunun iyi olmaması.

Boş.

4. Kahramanımızın kırmızı bir ayakkabıya ihtiyaç duyduğunu ailesine söyleyememesi onunla ilgili bize neler söylüyor? Açıklayınız.

Tam Puan:

Kahramana dair bir karakter özelliği belirtir ve bunu metinle ilişkilendirerek açıklar.

- Ailesinin ekonomik durumunu göz önünde bulunduruyor. Bu da akıllı ve tutumlu olduğunu gösteriyor.

Kısmi Puan:

- Kahramanın sorumluluk sahibi olduğunu gösteriyor.
- Düşünceli ve tutumlu olduğunu gösteriyor.

Sadece kahramana dair bir karakter özelliği belirtir, açıklama yapmaz.

Sıfır Puan:

Kahramana dair bir karakter özelliği belirtmez.

- Ailesine söylememe sebebi onları düşündüğü için olabilir.
- Ekonomik durumlarının iyi olmadığını düşünerek söyleyemiyor ve çorabını boyayarak çözüm üretiyor.

- Babasını zor durumda bırakmamak için.

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir yanıt verir.

- Kendi başına halledebiliyor.

Boş.

5. “Kırmızı Pabuçlar” sizce güzel bir hikâye miydi? Niçin?

Tam Puan:

Fikrini mantıklı bir gerekçe sunarak ortaya koyar.

- Güzel bir hikayeydi çünkü bizlere ailelerimizin de sorumlulukları olduğunu ve bizim de bu nedenle sorumluluklarımızı bilmemiz gerektiğini öğretiyor.
- Güzel bir hikayeydi çünkü ailesini zorlamak istemeyen çocuk her şeye rağmen kendi orijinal fikri sayesinde gösteride rol aldı.
- Güzeldi çünkü çocuğun duyarlı olması benim hoşum gitti.

Sıfır Puan:

Bir gerekçe ortaya koymaz.

- Güzeldi/Beğendim.

Yetersiz veya belirsiz bir yanıt verir.

- Güzeldi. Bize sevgiyi, saygıyı öğretti.

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir yanıt verir.

- Güzel bir hikayeydi çünkü bazen insanların bu durumlara düşebileceğini ve herkesin maddi durumunun iyi olmayacağını açıklar.
- Güzeldi. Çünkü eskiyen şeylerimizi çöpe atmak yerine dönüştürmemiz iyi olur.

Boş.

6. Kahramanımızın bir ayakkabıya ihtiyacı olduğunu ailesine söylememesini doğru buluyor musunuz? Gerekçelendirerek açıklayınız.

Tam Puan:

Fikrini gerekçelendirerek ortaya koyar.

- Ben doğru bulmuyorum. Çünkü ailesi onun her istediğini alamaz biliyorum ama alamasalar bile paylaşmış, içinden atmış olurdu.
- Bence söylemesi lazımdı. Çünkü onlar bir aile, aileler önemli şeyleri paylaşır.
- Evet, doğru buluyorum. Çünkü ailesinin zor durumda kalmamasını istiyor.

Sıfır Puan:

Bir gerekçe ortaya koymaz.

- Doğru buluyorum. Ben de olsam aynısını yapardım.

Yetersiz veya belirsiz bir yanıt verir.

Boş.

7. Kahramanımızın yerinde olsaydınız siz ne yapardınız?

Tam Puan:

Fikrini gerekçelendirerek ortaya koyar.

- Kahramanın yerinde olsam ben de aynısını yapardım. Onların üzülmelerini istemezdim. Çünkü söylesem almaya çabalarlar ve alamayınca da üzülrlerdi.
- Ben olsam aileme söylerdim. Çünkü hem içim rahatlar hem de oyunu güzel oynardım.

Sıfır Puan

Bir gerekçe ortaya koymaz.

- Ben durumu ailemle paylaştım/paylaşmazdım.
- Ben olsam sorunu önce kendim çözmeye çalışır çözemezsem aileme söyler ve yardım alırdım.

Yetersiz veya belirsiz bir yanıt verir.

- Kendim para biriktirir ve aileme olanları anlatırdım.

Boş.

Dostluğun Değeri

Sorular ve Puanlama Anahtarı

1. Hikâyede avcı ve güvercinlerin başkanını tasvir eden (tanıtan) ifadeleri yazınız.

Tam Puan:

Avcı: çirkin yüzlü, kötü huylu ifadelerinden birini yazar.

Güvercinlerin Başkanı: Paylaşımçı, lider, dostluğa önem veren ifadelerinden birini yazar.

Kısmi Puan:

Sadece avcıyı ya da sadece güvercinlerin başkanını tanıtan ifadelerden birini yazar.

Sıfır Puan

Yetersiz veya belirsiz bir yanıt verir.

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir yanıt verir.

Boş.

2. Metne sizin önerebileceğiniz başlık nedir?

Tam Puan: Dostlukla ilişkili ifadeler yazar.

- Dostluğu Paylaş, Her Daim Dostluk, Güvenilir Dost, Dostluğun Önemi...

Kısmi Puan: Birlikte hareket etmekle ilgili ifadeler yazar.

- Herkes Bir Olunca, Birliğin Gücü...

Sıfır Puan:

Yetersiz veya belirsiz bir yanıt verir.

- Güvenilir, Güvercin Başkan, Avcı ve Güvercinler...

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir yanıt verir.

- Güvercin Avı, Acımasız...

Boş.

3. Metnin ana fikri nedir?

Tam Puan:

Dostluk ve dostluğun değerini ana fikri ortaya koyacak şekilde yargı bildiren ifadelerle belirtir.

- Dostluk önemlidir.
- Kendimizden önce dostlarımızı düşünmeliyiz.
- Dostlarımıza karşı yardımsever olmalıyız.

Kısmi Puan:

Yardımcı fikirleri ana fikri ortaya koyacak şekilde yargı bildiren ifadelerle belirtir.

- Bir sorunda birlik içinde hareket etmeliyiz.
- Kendi canımızı diğerlerinden üstün görmemeliyiz.
- El birliği içinde hareket edersek her şeyin üstesinden gelebiliriz.

Sıfır Puan

Ana fikir yerine konuyu yazar.

- Kuşların Dostluğu, Dostluğun Değeri, Dost Sevgisi...

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir yanıt verir.

- Güvercin ve avcının konuşup arkadaş olması.
- En yakın dostundan gelen iyiliği geri çevirme.

Boş.

4. “Bir sıkışık durumda dostluk bölüşülür.” ne demektir? Buna kendi yaşamınızdan bir örnek veriniz.

Tam Puan:

Dostluğun yardımlaşma ve paylaşım ile ilişkili olduğunu ifade eden cümleler yazar ve bu durumu örneklendirir.

- Başımız dara düştüğünde bize ilk dostlarımız yardım eder. Mesela sınav zamanında arkadaşımın anlamadığı konularda ona yardımcı oluyorum.
- Sıkıştığı bir yerde dostuna yardım etmektir. Örneğin, arkadaşım çok üzgündü ve onun yanına gidip onu teselli etmeye çalıştım.

Kısmi Puan:

Sadece dostluğun yardımlaşma ve paylaşım ile ilişkili olduğunu ifade eder ya da sadece bu duruma uygun bir örnek verir.

- Dostluk her daim birbirine yardım etmek demektir.
- Biri sıkışık durumdayken yardım etmek demektir.
- Ben ne zaman sıkıntıya girsen arkadaşım Rana yanıma gelir.

Sıfır Puan

Yetersiz veya belirsiz bir yanıt verir.

- Bir durumdaki konuyu dostları birbiriyle paylaşır.

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir yanıt verir.

- Sıkışık durumda herkes dosttur.
- Dost olmadığımız kişi yardım ister. Biz de sıkışık durumda dostluğumuzu ortaya koyarız.
- Kendi arkadaşımızdan önce başkalarına yardım etmek.

Boş.

5. Güvercinlerin başkanı karakterini sevdiniz mi? Niçin?

Tam Puan:

Fikrini gerekçelendirerek ortaya koyar.

- Evet, sevdim. Çünkü her zaman arkadaşlarının yanında.
- Sevdim. Akıllı ve ne yapacağını bilen birisi.
- Evet, kendini değil herkesi düşünüyor.

- Güvercinlerin başkanının karakterini sevdim. Çünkü benim için birlik ve dostluk önemli unsurlardandır.

Sıfır Puan

Sadece evet ya da hayır der.

Boş.

6. Dostluğu her şeyden üstün tutmak gerektiği görüşüne katılıyor musunuz?
Açıklayınız.

Tam Puan:

Fikrini gerekçelendirerek ortaya koyar.

- Hayır, katılmıyorum. Çünkü sonradan bencilleşip senin yaptıklarını unutup düşman kesiliyorlar.
- Evet, katılıyorum. İyi ve kötü günümüzde yanımızda oldukları için üstün tutmamız gerekir.
- Katılıyorum. Çünkü dostluğa değer verirse biz de değer görürüz.
- Kısmen katılıyorum. Çünkü dostluk önemli olsa da her şeyden üstün tutmamak gerekir.

Sıfır Puan

Sadece evet ya da hayır der.

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir yanıt verir.

- Evet katılıyorum. Çünkü birbirimizle küsersek bu hiç iyi olmaz. O yüzden ben kimseyle küsmem.

Boş.

7. Hikâyeyi okuduğunuzda neler hissettiniz/şaşırdınız mı? Açıklayınız.

Tam Puan:

Bir duygusunu ortaya koyarak gerekçelendirir.

- Evet, şaşırdım. Güvercinin dostlarına olan sadıqlığına şaşırdım.

- Şaşırmadım, gerçek bir dost dostları için her şeyi yapabilir.
- Dostluğun önemini bir kez daha hatırlayıp duygulandım ve metni sevdim.
- Güvercinin fareye öyle bir cevap vereceğini düşünmemiştim. Şaşırdım.

Sıfır Puan

Hislerini değil, anladıklarını yazar.

- Dostluğun öneminin farkına vardım.

Yetersiz veya belirsiz bir yanıt verir.

- Güzeldi, inanılmazdı, sevinçliydi.
- Biraz üzüldüm. Üç senedir bir dostumla küsum.

Boş.

EK 7. Tartışma Değerlendirme Aracı

İyi Tartışmanın Dört Ölçütü

1. Ortaklaşalık/Paylaşım: Farklı bakış açılarını birlikte keşfederiz.
2. Netlik: Tartışmanın yapısı ve dilinde netlik sağlarız.
3. Kabul Edilebilirlik: İyi incelenmiş kesin kanıt ve sebepler kullanırız.
4. Mantıklılık: Durum, neden ve kanıtlarımızı mantıklı bir bütünlük içinde ilişkilendiririz.

Öğretmenlere Kolaylık Sağlayacak Dört Ölçütü Yöntemlerle İlişkilendirmek

1. Ortaklaşalık/Paylaşım
 - 1.1. Tartışılabilir Sorulara Odaklanmak
 - 1.2. Sorumlulukları Paylaşmak
 - 1.3. Seçenekleri Tartışmak
2. Netlik
 - 2.1. Anlamı Netleştirmek
 - 2.2. Fikirleri İlişkilendirmek
 - 2.3. Gerekçe Hamlelerini ve Tartışmanın Bölümlerini Etiketlemek/Belirlemek
 - 2.4. Sorgulamanın Yönünü Takip Etmek
3. Kabul Edilebilirlik
 - 3.1. Gerçekleri Değerlendirmek
 - 3.2. Değerleri İncelemek
4. Mantıklılık
 - 4.1. Sebepleri İfade Etmek
 - 4.2. Sonuçları Değerlendirmek

1. ORTAKLAŞALIK/PAYLAŞIM: FARKLI BAKIŞ AÇILARINI BİRLİKTE KEŞFEDERİZ

1. ORTAKLAŞALIK/PAYLAŞIM: FARKLI BAKIŞ AÇILARINI BİRLİKTE KEŞFEDERİZ						
HAMLE/FAALİYET	İleri Seviye		Orta Seviye (Gelişmekte)		Yetersiz	
	6	5	4	3	2	1
1.1. TARTIŞILABİLİR SORULARA ODAKLANMAK	Öğretmen tartışmayı metin veya onunla ilişkili bir konu hakkında büyük, tartışılabilir bir soruya yoğunlaştırır. Ana soruyu destekleyecek diğer açık uçlu sorular da sorulabilir. Sorular birden çok perspektiften/açıdan bakmayı sağlayıcıdır, üst düzey düşünmeyi hedefler; öğrencileri kritik değerlendirmeler yapmaya ve birbirlerinin savlarını analiz etmeye iter. Sonunda öğretmen öğrencileri, kararlaştırılan/üzerinde durulan okumalarla ilişkili Büyük Sorular üretmede görev almaya davet eder.			Öğretmen, birtakım açık uçlu soruları da içeren, çeşitli kalitede sorular sorar. Sorular, öğrencileri metnin belirli bir yorumuna yönlendirmek amacıyla tasarlanabilir. Öğretmen ders süresince tartışmayı, önceden belirlenmiş “kaçınılmayacak noktalar”ı vurgulamak için şekillendirebilir.		Öğretmen diğer kaynaklarda geçen olgular ya da metinlerdeki belirgin detaylar hakkında basit test soruları sorar (ne zaman, kaç tane...). Bu soruların tipik tek bir doğru cevabı vardır.
Öğretmen	- Bugünkü Büyük Soru ’muz... - Jed Amca mutlu bir hayat yaşıyor muydu? - Erkekler ve kızlar takım sporlarında birlikte oynamalılar mıydı? - Bu hikâyeyle ilgili sorabileceğimiz Büyük Sorular nelerdir?		Hiç evden uzak kaldın mı? Artık Chano ’nun nasıl hissettiğini hayal edebiliyorsun.		Daha sonra Carlos’a ne olur? Cevap sayfa 65’te.	

Öğretmen

1. ORTAKLAŞALIK/PAYLAŞIM: FARKLI BAKIŞ AÇILARINI BİRLİKTE KEŞFEDERİZ

HAMLE/FAALİYET

İleri Seviye

Orta Seviye (Gelişmekte)

Yetersiz

6

5 4

3 2

1

Öğrenciler; büyük, tartışılabilir soruyla ilişkili olan savların iş birliğine dayalı ve kritik yapısıyla devamlı meşgul olurlar. Bu sorular (onları) çoklu bakış açılarına davet eder. Sonunda, öğrenciler birbirlerinin görüşlerini basitçe onaylamanın ötesine geçerler. Örneğin, herhangi bir öğrenci tarafından öne sürülen bir gerekçe, sonraki öğrenci tarafından tartışılır/gerekçeye sonraki öğrenci tarafından karşı çıkılır. Nihayetinde öğrenciler, okudukları şey hakkında tartışılabilir sorular üretme sürecine katılmış olurlar.

- Sorum “ Victor gerçek mi?”

Öğrenciler ara sıra açık uçlu, tartışılabilir sorularla uğraşırlar. Genellikle birbirlerinin görüşlerini eleştirel olarak değerlendirmektense benzer fikir ve deneyimleri paylaşırlar. Anlaşmazlık nadirdir.

- Bu bana da oldu! Boston’daki amcamı ziyaret ediyordum...

Öğrenciler basit sorulara kısa, ayrı ve ilişkisiz açıklamalarla cevap verirler. Öğrenciler, herkes tarafından net bir şekilde bilinen gerçekleri “rapor ederler”.

- Hikâye Carlos’un bir kokarcaya çok yaklaştığını ve kokarcanın ona püskürtmesini anlatıyor.

1.2.

SORUMLULUKLARI PAYLAŞMAK

Öğrenci

Öğretmen tartışmanın devamlılığı için sorumlulukları öğrencilerle paylaşır. Öğrenci tartışmalarını desteklemek adına etkin hamleleri modelleyerek işe başlayabilir bununla birlikte tüm öğrencilerin katılımını ve şiddetli/sıkı bir tartışmayı desteklemek için müdahalede bulunur. Öğretmen uzun vadede gruba katılanlardan biri hâline gelir.

- Artık bir sonraki kişiyi, Sirine’yi aday gösterebilirsiniz.
- Birbirimizin sözünü keserek/araya girerek sorunu nasıl çözebiliriz?

Öğretmen

Öğretmen görüşmenin akışını büyük ölçüde kontrol etse de öğrencileri görüşmeye dâhil olmaya davet eder. Öğrencileri görevlendirir, konu seçimini öngörür ve görüşmeyi verilen bir bakış açısı ile aynı noktaya getirerek şekillendirir. Yoğun etkileşimlerle öğrencileri bir araya getirir ve görüşmeyi önceden belirlenmiş bir sonuca yönlendirmeye çalışabilir.

- Büyük fikirler Josh... Hakkında düşündüğüm tam da böyle bir şey. Beth bununla aynı fikirdesin, doğru mu?

Öğretmen, tartışmanın devamlılığı konusunda tek kontrol sahibidir. Çoğu zaman öğrencilere söz vermeden, öğrencilerden daha çok ve sık konuşur. Öğrencileri tayin eder (yani kimin konuşacağını/konuşma sırasını belirler), sorular sorar, konu değişimine başlatır/konuyu yönlendirir ve cevapları değerlendirir. Tablo, öğretmen-öğrenci-öğretmen-öğrenci... konuşması görünümündedir.

- Öğretmen: Robin, ana karakterin adı nedir?
Robin: Amy.
Öğretmen: Doğru!

1. ORTAKLAŞALIK/PAYLAŞIM: FARKLI BAKIŞ AÇILARINI BİRLİKTE KEŞFEDERİZ

HAMLE/FAALİYET	İleri Seviye	Orta Seviye (Gelişmekte)	Yetersiz
	6	5 4	3 2 1
Öğrenci	Öğrenciler tartışmanın devamlılığı adına birden çok kilit sorumluluğu üzerlerine alırlar. Ortada samimî bir sorumluluk bilinci/duygusu vardır. Çoğu öğrenci sıraları yönetme (kendi kendine seçim yapma veya başkalarını tayin etme), soru sorma, birbirlerinin cevaplarını değerlendirme, yeni konuları tanıtmaya ve tartışmanın kalitesini artıracak stratejiler önerme sürecine katılır. Daha uzun ve detaylı cevaplar verirler ve bunları öğretmen yerine diğer öğrencilere yöneltebilirler. Öğretmenin araya girmedeği, ardışık, arkadaştan arkadaşta fikir alışverişi süreci söz konusudur. Jon: Bana göre Zack'in yaralanmasından tek sorumlu koç diye düşünüyorum. Çünkü o Zack'in oynamasına izin veren kişiydi. Sence Andy? Andy: Jon'a katılmıyorum çünkü metinde Zack'in, takımın yardımı ihtiyacı olduğunu düşünüp geri dönme kararı aldığı yazmakta. Beatrice: Bir saniye, bence sınıftakiler sadece arkadaşlarını konuşmaya davet ediyor ve bu hiç adil değil!	Öğrencilerin tartışmayı sahiplenmeleri adına bazı fırsatlar vardır fakat bu fırsatlar sınırlıdır ve/veya sadece birkaç öğrenci bu fırsattan yararlanabilmektedir. Öğrenciler cevapları genellikle öğretmene vermektedir. Arkadaş arkadaşta (eşler arası) fikir alışverişi nadirdir.	Öğrenciler, öğretmenden çok daha az konuşurlar ve cevaplarını öğretmene yöneltirler. Cevapları kısadır, genellikle bir kelime veya kelime grubunu içerir. İletişim süreci öğretmenin yönelttiği soru-öğrencinin buna cevabı-öğretmenin bu cevabı değerlendirmesi şeklinde bir örüntü izlemektedir. Öğretmen: O, yüksekte, sarp kayalıklarda bir yuva görür. Çok keskin gözleri olmalı ki yuvada bir şeyler görür. Gördüğü şey sizce nedir? Robert: Kartallar (eagles). Öğretmen: Aslında kartal yavrularını (eaglets) görmüştür. Leo, söyle bakayım, kartal yavrusu (eaglets) ne demektir? Leo: Kartalın yavrusudur öğretmenim.

1. ORTAKLAŞLIK/PAYLAŞIM: FARKLI BAKIŞ AÇILARINI BİRLİKTE KEŞFEDERİZ

HAMLE/FAALİYET	İleri Seviye		Orta Seviye (Gelişmekte)		Yetersiz	
	6	5	4	3	2	1
1.3. SEÇENEKLERİ TARTIŞMAK	Öğrenciler ne zaman farklı bakış açılarını göz önünde bulundurmada başarısız olsa öğretmen, grup tarafından gözden kaçırılan görüşleri hesaba katmaları için öğrencileri teşvik eder. Öğretmenin soruları, öğrencileri anlaşmazlıklarını dikkatli bir şekilde değerlendirmeye davet etmeye odaklıdır. • Hangi kısım hakkında aynı fikirde değilsiniz? • Buna Molly yanıt versin. • Eğer biri seninle aynı fikirde olmasaydı sana karşı çıkmak için ne diyebilirdi? • Şu ana kadar hiç evcil hayvan beslemeyen kimseyi duymadık. Onların da aynı şekilde düşünüp düşünmediklerini merak ediyorum. • Tek açıklama bu mu? • Zaten birçok örneğimiz var. Karşı örnek verebilecek birisi var mı?		Öğretmen, birden çok yorum yapılması konusunda çaba sarf eder. Fakat özellikle cevapların önceden belirlenen ders planıyla tutarlı olduğu durumlarda alternatif bakış açılarına inme fırsatını kaçırabilir. Alternatif bakış açılarına yönelik bilgi istemi aşırı geneldir. Tartışmaya yönelik açık/net içerik sınırlandırmaları olabilir. Öğretmen tartışmayı belirlenmiş bir doğrultuda sınırlandırabilir veya yönlendirebilir. • Başka birisi yok mu? • Katılmayan (görtüşe) var mı?		Öğrencilerin metinde ya da öğretmen tarafından verilen doğru cevapları alternatif bakış açıları olarak değerlendirilmesi için -eğer varsa- çok az fırsat var. • Doğru Rachel. Ve sonra ne oldu?	

Öğretmen

1. ORTAKLAŞALIK/PAYLAŞIM: FARKLI BAKIŞ AÇILARINI BİRLİKTE KEŞFEDERİZ

HAMLE/FAALİYET

İleri Seviye

Orta Seviye (Gelişmekte)

Yetersiz

6

5 4

3 2

1

Öğrenciler sürekli alternatif bakış açıları üretirler. Bu çeşitli bakış açıları ciddi şekilde değerlendirilir ve grup üyeleri tarafından tartışılır.

- Jeff ile aynı fikirde değilim çünkü...
- Bazı insanlar gölün karşısına geçtiğinde aldatıldığını söyleyebilir.
- Ama Don, hikâyedeki saat kaçtı?
- Hiçbirine katılmıyorum ve söylemeli diye düşünüyorum çünkü...
- Bana katılmayanların olduğunu tahmin ediyorum. Şunu söyleyebilirler...

Öğrenciler bazen alternatif görüşler ortaya koyar veya keşfederler. Anlaşmazlık yaşanması olasılığı düşüktür.

Öğrenciler alternatif görüşler ortaya koymaz ve tartışmazlar.

Öğrenci

2. NETLİK: TARTIŞMANIN YAPISI VE DİLİNDE NETLİK SAĞLARIZ

HAMLE/FAALİYET	İleri Seviye	Orta Seviye (Gelişmekte)	Yetersiz
	6	5 4	3 2 1
2.1. ANLAMI NETLEŞTİRMEK	Öğrencilerin ifadeleri net olmadığı durumlarda, öğretmen öğrencilerden fikirlerini netleştirmelerini ve birbirlerinin cevaplarını yeniden belirtmelerini ister. Öğretmen kilit fikirlere vurgu yapmaya yardımcı olmak için öğrencilerin cevaplarını anında açıklar, yeniden seslendirir ve sadeleştirir. Öğretmen açıklamanın doğruluğundan emin olmak için süreci sık sık takip eder. (Söylemek istediğin bu mu?) • Şunu söylediğini duydum... Demek istediğin bu mu? • Arkadaşımızın ne anlatmak istediğini söyleyecek olan var mı ... Jose, söylediğin şey bu muydu? • O zaman bunu mu söylüyorsun? • Kelimeyi nasıl kullanıyorsun? • ... ve ... arasında bir ayrım mı yapıyorsun? • Hangi özellikler birini yetişkin yapar? • Kandırmak yalan söylemekten nasıl farklı? • Bu nasıl aynı? Bu aynı olabilir mi? • Tamam, o zaman görünen şu ki ne demek istediğinizi açıklamadan ilerleme kaydedemeyiz.	Öğretmen ara sıra netliği kontrol eder ve öğrencilerinden cevaplarını açıklamalarını ister. Yeniden ifade ederken öğretmen öğrencilerin kaçırması gereken önemli noktaları vurgulamak için onların cevabının orijinal anlamını değiştirebilir. Öğretmen dersin önceden belirlenmiş amacıyla uyumlu olsun diye bazen seçerek öğrenci cevaplarına bilgi ekler veya çıkarır. Sorular çoğunlukla oldukça geneldir. • Şu ana kadar herkes takip edebildi mi? • Net mi? Soru var mı? • Daha fazla açıklayabilir misin?	Öğretmen öğrencisinden söylediği doğru cevabı sadece tekrar etmesini ister. Doğru olmayan, eksik veya net olmayan cevaplar genellikle üzerinde eleştiri yapılmamış olarak kalır. • Jorge, herkesin doğru cevabı duyabilmesi için cevabını tekrar et bakalım.

Öğretmen

2. NETLİK: TARTIŞMANIN YAPISI VE DİLİNDE NETLİK SAĞLARIZ

HAMLE/FAALİYET

İleri Seviye

Orta Seviye (Gelişmekte)

Yetersiz

6

5

4

3

2

1

Öğrenciler hem kendi hem de diğerlerinin cevaplarını açıklar, tanımlamalar sunar, örnekler verir ya da ihtiyaç olduğunda ne demek istediklerini netleştirmeye çalışırlar. Grupların fikirlerini doğru ve tam olarak anlayıp anlamadıklarından emin olmak için birbirlerini kontrol ederler.

- Jose'nin ne söyledi ile ilgili düşündüğüm şey şu...
- Mirabai ve ben farklı şeyler için aynı kelimeyi kullanıyorduk.
- Hannah, kafam karıştı. Tekrar edebilir misin?

Öğrenciler ara sıra kendi cevaplarını farklı kelimelerle yeniden ifade ederler ama akranlarının cevapları için bu geçerli değildir. Öğrenciler ne dediklerini netleştirmek için orijinal olarak ne söylediklerini tekrar etmek yerine fikirlerini yeniden düzenlerler.

- Söylemek istediğim kimse sorumlu değil. Bu bir kaza.
- Söylediğim şey... idi.

Öğrenciler cevapları açıklamazlar/başka kelimelerle izah etmezler. Metinde geçen belirli olay/durum hakkındaki doğru cevabı tekrar edebilirler. Çok karmaşık fikirleri açıklığa kavuşturma veya yeniden düzenleme imkânına sahip değildirler.

Öğrenci

2. NETLİK: TARTIŞMANIN YAPISI VE DİLİNDE NETLİK SAĞLARIZ

HAMLE/FAALİYET

İleri Seviye

Orta Seviye (Gelişmekte)

Yetersiz

6

5

4

3

2

1

2.2.

FİKİRLERİ İLİŞKİLENDİRMEK

Öğretmen, öğrencilerin fikirleri arasındaki ilişkiyi somutlaştırarak grupların gerekçelerini açıklar. Öğretmen, öğrencileri diğerlerinin söyledikleriyle kendi fikirlerini özel bir yöntemle ilişkilendirmek için teşvik eder. Öğrenciler fikirlerini ve sorularını belli konuşmacılara atfeder. Öğrenciler ne zaman diğerlerinin savunmalarını geliştirmede ya da eleştirmede başarısız olsa öğretmen bu şekilde davranır.

- Hangi bölümü onaylıyorsun?
- Senin söylediğin ve Quincy'nin söylediği arasındaki fark nedir?
- Bunu William'ın söyledikleri ile nasıl ilişkilendirilebiliriz?
- Martin, Kim'e cevap vermek ister misin?
- Kelly, Jon'a katıldığını söyledin. Ne yönden farklı düşünüyorsunuz?
- Senin örneğinin Keisha'yı nasıl desteklediğini anlamadım. Biraz daha açar mısın?
- Bu örneği Maria'nın önceki söyledikleriyle nasıl ilişkilendirebiliriz?

Öğretmen, öğrencilerin diğerleri tarafından daha önceden zaten değindiği noktalara değinerek gereksiz cevaplar vermesine izin verir. Öğretmenin ilişkilendirme talebi çoğunlukla oldukça geneldir. Öğretmen öğrencilerin fikirlerini ilişkilendirme fırsatını kaçıır.

- Başka bir şey?
- Ekleyecek bir şeyi olan var mı?
- Aynı fikirde olan ya da karşı çıkan biri var mı?

Öğretmen öğrenci cevaplarını birbirleriyle ilişkilendirmez.

- Tamam, 12. Sayfadaki sıradaki soru: “Morgan evden niçin kaçtı?” Bize cevabı kim verebilir?

Öğretmen

2. NETLİK: TARTIŞMANIN YAPISI VE DİLİNDE NETLİK SAĞLARIZ

HAMLE/FAALİYET	İleri Seviye	Orta Seviye (Gelişmekte)	Yetersiz
	6	5 4	3 2 1
Öğrenci	Öğrenci cevapları kendi içinde birbiriyle ilişkili ve diğerlerinin fikirleri ile bağlantılıdır. Öğrencilerin birbirlerinin gerekçelerini geliştirmek eleştirilerine, fikirlerine ve savunmalarına karşı koymak için verdikleri cevaplar birbiriyle ilişkilidir. - Jack'in önceden söylediği gibi... - Brad'in az önce söylediğine katılmıyorum. - Omar'in söylediği her şeyi değiştirdi. Şimdi şöyle düşünüyorum...	Öğrenciler ara sıra cevaplarını diğer grup üyelerinin katkılarıyla ilişkilendirir. Çoğunlukla bu bağlantılar benzer fikirlerin ve kişisel deneyimlerin paylaşılmasını içerir. Bu nedenle basit uzlaşma ve tekrarın derecesi yüksek olabilir. Colleen'in hikâyesi bana alışveriş merkezinde kaybolduğum bir zamanı hatırlatıyor.	Öğrenciler cevaplarını, diğerlerininkini göz ardı ederek/dikkate almadan sıralı bir biçimde ve basitçe ifade ederler. Cevapları, o ana kadar tartışmada yapılmış katkılarla ilişkili değildir.

2. NETLİK: TARTIŞMANIN YAPISI VE DİLİNDE NETLİK SAĞLARIZ

HAMLE/FAALİYET

İleri Seviye

Orta Seviye (Gelişmekte)

Yetersiz

6

5 4

3 2

1

2.3.

GEREKÇE HAMLELERİNİ VE TARTIŞMANIN BÖLÜMLERİNİ ETİKETLEMEK/BELİRLEMEK

Öğretmen, tartışmanın sürdürülebilir olmasına odaklanır. Öğrencileri çeşitli muhakeme/akıl yürütme hamlelerine ve kullandıkları savın bir parçasına dikkat etmeye davet eder; öğrencilerden gerekçelerini (sınıflandırmak üzere) etiketlemelerini/_tanımlamalarını/_betimlemelerini ister. Bu, savların yapısını ve tartışma süreçlerini netliğe kavuşturmaya ihtiyaç duyulduğu zaman gerçekleştirilir.

- Bu, ... için veya ...-e/-a karşı bir gerekçe mi?
- Jordan'ın kendi konumunu/pozisyonunu netleştirmesine yardımcı olduğun için teşekkürler İrina.
- Jack ... için yeni bir gerekçe öne sürdü.
- Peki, bu örneği Tysons'un gerekçesinin yanına koyayım mı?
- Mathew yeni bir ayrım yaptı. Bunun göz ardı edilmesini istemiyorum.
- Yani, Ann'in varsayımını mı sorguluyorsun?
- Rumi şimdi itiraz ediyor.
- Ben'in bu yaptığının ne tür bir hamle olduğunu bana kim söyleyebilir?
- Son birkaç örneğin tamamı aynı noktayı gösterdi. Bunun karşısı örnek verebilecek olan var mı?

Öğretmen basit akıl yürütme hamleleri ve öğrenciler tarafından öne sürülen savlara ait ögeler için zaman zaman etiketler/betimlemeler kullanır.

- Bu çok iyi bir gerekçeydi Dennis.
- Bu konuda kim bize bir örnek verebilir?
- Hikâyede ona dair herhangi bir kanıt var mıydı?

Öğretmen, öğrencilerinin akıl yürütmeleriyle alakalı yorum yapmaz.

Öğretmen

2. NETLİK: TARTIŞMANIN YAPISI VE DİLİNDE NETLİK SAĞLARIZ

HAMLE/FAALİYET	İleri Seviye	Orta Seviye (Gelişmekte)	Yetersiz
	6	5 4	3 2 1
Öğrenci	Öğrenciler akıl yürütme hamlelerini ve savlarının bileşenlerini/savlarını meydana getiren öğeleri devamlı olarak (sınıflandırmak/bir yere koymak üzere) etiketlendirir/tanımlar/betimler; bunun dışında grup tartışmasının süreçleri üzerinde düşünürler. Soruşturmayı ileri götürmek adına stratejiler önerirler. - Konumunuza/pozisyonunuza katılıyorum fakat kanıtlarınıza katılmıyorum. - Bu, konu dışı olabilir fakat ... konusunda başka bir gerekçe sunmak istiyorum. - Bir saniye, bu konuda net değilim/kafamda soru işareti var. Bir örneğe ihtiyacım var.	Öğrenciler gerekçelendirme hareketlerini ve tartışma öğelerini ara sıra belirler/etiketlerler. - Katy ile aynı fikirdeyim. - Başka bir örneğim var.	Öğrenciler gerekçelendirme hareketlerini ve tartışma öğelerini tanımlamazlar.

2. NETLİK: TARTIŞMANIN YAPISI VE DİLİNDE NETLİK SAĞLARIZ

HAMLE/FAALİYET	İleri Seviye	Orta Seviye (Gelişmekte)	Yetersiz
	6	5 4	3 2 1
2.4. SORGULAMANIN YÖNÜNÜ TAKİP ETMEK	Öğretmen grubun büyük soruyla ilişkili olarak yürüttükleri tartışmaları özetler ya da öğrencilerden özetlemelerini ister. Bu büyük sorudan hareketle olası cevapları üretir ve test eder. Öğretmen büyük soruyu en mantıklı cevap ya da cevaplarla sınırlandırarak öğrencilerin tartışmanın süregelen net çizgisini takip etmelerine yardımcı olur. Bu bir karmaşayı netleştirmeye, tutarlılığı artırmaya, süreci değerlendirmeye ya da sorgulamanın daha fazla geliştirilmesinde yardıma ihtiyaç duyulduğu zamanlarda yapılır. - Yani, bir dersi öğrenmenin değeri ya da bir yarışmayı kazanma şansı arasında ikilemde kalmışız gibi görünüyor. - Şimdi neredeyiz? Şimdiye kadar söylenenleri yeniden gözden geçirelim. - Şimdiye kadar büyük sorumuz üzerine kaç farklı fikir ortaya çıktı? - Bu fikri destekleyen ya da bu fikre karşı çıkan gerekçeleri biri şimdi listeleyebilir mi? Bunların bazılarını elemek için hazır mıyız?	Öğretmen görüşmenin kilit noktalarını özetleyebilir ya da bunu öğrencilerden isteyebilir. (Örneğin verilen bir noktayı vurgulamak için.) Öğretmen gruplar tarafından yapılan tartışmayı özetleme ya da bunu öğrencilerden isteme fırsatını kaçırmaz. Carlos ve Gloria arasındaki ilişki hakkında ne biliyoruz? Onu neden etkilemek istediğini şimdi anlıyor musunuz?	Öğretmen özetleme yapmaz veya öğrencilerinden savları özetlemelerini istemez. Öğrencilerin temel düzeyde bilgi ve kavrama durumlarını test etmek için metinde geçen belirli olay ve durumları tekrar etmelerini isteyebilir. Öğrencilerin fikirlerini ilişkilendirebilecekleri/oturtabilecekleri devamlı bir araştırma çizgisi/rotası yoktur. Max, gemideki koşulların nasıl olduğunu bize anlatır mısın? ... Güzel, Kim, gemiciler daha sonra ne yapmaya karar verdiler?

Öğretmen

2. NETLİK: TARTIŞMANIN YAPISI VE DİLİNDE NETLİK SAĞLARIZ

HAMLE/FAALİYET	İleri Seviye	Orta Seviye (Gelişmekte)	Yetersiz
	6	5 4	3 2 1
Öğrenci	Öğrenciler tartışmanın çeşitli başlıklarını bir araya getirerek birbirlerinin tartışmalarının özetlerini sunar ve/veya arkadaşlarından sunmalarını isterler. Dikkati tekrar büyük soruya yönlendirir ve tartışmayı odakta ve ilişkili tutarak birbirlerine devam eden sorgulamanın/tartışmanın yönünün takip etme konusunda yardım ederler. - Bence Lisa ve Rob'un söylediği şu:... Fakat sonra Derek karşı çıktı vededi. - Kısır döngüye girmişiz gibi görünüyor. Alex'in ... örneğine geri dönebilir miyiz? - Kelly'nin Evelyn'i ele vermemesi gerektiğine karar verdik. Çünkü...	Öğrenciler tartışmanın kilit noktalarını özetleyebilir ya da kendi fikirlerini yeniden ifade edebilir. Buna rağmen öğrenciler grup tarafından yapılan tartışmayı özetlemez. Carlos'un Gloria'yı sevdiği için onu etkilemek istediğini söyledim. Bu yüzden kokarcaya çok fazla yaklaştı.	Öğrenciler grup tartışmasını özetlemez. Alışıldık bir şekilde metindeki olayları hatırlarlayabilirler. İlk önce kuşun tüyünü almak için dağa tırmandı. Fakat sonra ipi koptu ve orada sıkışıp kaldı.

3. KABUL EDİLEBİLİRLİK: İYİ İNCELENMİŞ KESİN KANIT VE SEBEPLER KULLANIRIZ

HAMLE/FAALİYET	İleri Seviye		Orta Seviye (Gelişmekte)		Yetersiz	
	6	5	4	3	2	1
3.1. GERÇEKLERİ DEĞERLENDİRMEK	Öğretmen öğrencilerden birbirlerinin durum değerlendirmelerini incelemelerini ister. Öğrencilerin diğer grup üyelerinin söyledikleri üzerine yorum yapmasının yanı sıra öğretmen metinden ya da diğer kaynaklardan edinilen bilgilerin doğruluğunu ve kaynağını sorgular. Öğrencilerin kendilerini desteklemek için sundukları gerçek bilgilerin kabul edilebilirliği ile ilgili olası bir durumda bu sorgulama hep yapılır. - Bunu nereden biliyoruz? - Bu doğru mu? Bunu bir gerçek olarak düşünebilir miyiz? - Bu bilgi nereden geliyor? İyi bir kaynak mı? - Bu hep doğru mudur? Her yerde doğru mudur? - Buna aksi görüş teşkil edecek bir örnek verebilir misiniz? - Mevzuubahis olan konu için yeterince sağlam bir delil mi? - Amanda'nın söylediği bu mu?		Öğretmen ara sıra kendi fikirlerini desteklemeleri için öğrencilerinden metinlere ya da diğer kaynaklara atıfta bulunmalarını isteyebilir. Bilginin kabul edilebilirliğinin değerlendirilmediği durumlar azdır YA DA HİÇ YOKTUR. - Bunu metinde nerede gördün? - Söylediğiniz şeyle ilgili hikâyede hiç kanıt var mı?		Öğretmen öğrencilerin temel gerçekler hakkındaki bilgisini test ederken basitçe metne başvurabilir. Öğretmen fikirlerini desteklemede gerçeklere dayalı bilgiyi kullanmaları için öğrencileri teşvik etme fırsatını kaçırmaz. Sayfa 442'yi açalım. Resimdeki karakterin adı nedir?	

Öğretmen

3. KABUL EDİLEBİLİRLİK: İYİ İNCELENMİŞ KESİN KANIT VE SEBEPLER KULLANIRIZ

HAMLE/FAALİYET	İleri Seviye		Orta Seviye (Gelişmekte)		Yetersiz	
	6	5	4	3	2	1
Öğrenci	Öğrenciler konumlarını/pozisyonlarını desteklemek için kullandıkları bilgilerin kaynaklarını ve doğruluğunu devamlı olarak tartışır. Kanıt için metni veya diğer kaynakları tercih ederler, bilginin kabul edilebilirliğini belirtirler ve birbirlerinin yanlış beyanlarını düzeltirler. - Ancak hikâye böyle değil. İşte s. 15'te, diyor ki... - Öğrencilerin teneffüs boyunca binayı terk etmelerine izin verildiğini nasıl biliyorsun? - Ama bu sadece bir örnek!		Öğrenciler kendi fikirlerini desteklemek için metinlere ya da diğer kaynaklara atıfta bulunur. Buna rağmen bilginin kabul edilebilirliğinin değerlendirildiği durumlar ya çok azdır ya da hiç yoktur. - Hikâyede... anlatılıyor. - Annem bana geçen gece bunula ilgili bir gazete yazısı gösterdi ve orada ... diyordu.		Öğrenciler kendi fikirlerini desteklemek için metinlere ya da diğer kaynaklara atıfta bulunmaz. Basit bir şekilde metindeki bilgiyi hatırlar ama bunu tartışmalarında kullanmaz.	

3. KABUL EDİLEBİLİRLİK: İYİ İNCELENMİŞ KESİN KANIT VE SEBEPLER KULLANIRIZ

HAMLE/FAALİYET	İleri Seviye	Orta Seviye (Gelişmekte)	Yetersiz
	6	5 4	3 2 1
3.2. DEĞERLERİ İNCELEMEK	Öğretmen öğrencileri ahlaki ilkeler, inançlar, kurallar ya da gelenekleri içeren değer terimlerini incelemeleri için teşvik eder. Bu durum öğrencilerin kendilerini savunmak için ortaya koydukları değer terimlerini kabul edilebilirliği ya da kaynağı ile ilgili bir problem olduğunda gerçekleştirilir. - Bu değer diğerlerinden daha mı önemli? Neden? (Örneğin, doğruyu söylemek mi yoksa birilerinin duygularını korumak mı daha önemli?) - Konuştüğümüz şeylere göre bu ne kadar önemli? - Bu kuralı hep takip etmek zorunda mıyız? (Örneğin, yalan söylemenin kabul edilebilir olduğu durumlar var mıdır?) - Bu kural hep işler mi? HERKES için mi yoksa sadece BAZILARI için mi? - Bu hep doğru mudur? - Herkes bu şekilde düşünür ya da davranırsa ne olur? - Konu bunu kimin söylediği mi? Onların söylediğine inanmalı mıyız? - Söylediğin her iki şey de aynı anda doğru olabilir mi?	Öğretmen öğrencilerinden ahlak kuralları, inançlar, normlar, kurallar ya da gelenekler olarak tanımlanan değer ifadelerini incelemelerini ara sıra ister. Buna rağmen eleştirel olarak bunları incelemek yerine öğrencileri hem verilen bir duruma yönlendirebilir hem de öğrencilerin bütün bakış açılarını doğrulamaya çalışabilir. - Elbette herkes kendi fikrine göre haklı. - Yani her ailenin bu tür şeylerle kendi yöntemleriyle başa çıktığını görüyoruz.	Öğretmen öğrencilerden ahlaki değerler, inançlar, kurallar ya da gelenekleri anlatan değer ifadelerini incelemelerini istemez.

Öğretmen

3. KABUL EDİLEBİLİRLİK: İYİ İNCELENMİŞ KESİN KANIT VE SEBEPLER KULLANIRIZ

HAMLE/FAALİYET	İleri Seviye	Orta Seviye (Gelişmekte)	Yetersiz
	6	5 4	3 2 1
Öğrenci	Öğrenciler, grup tarafından savunulan konumu/pozisyonu desteklemek için sundukları değer yargılarının kabul edilebilirliğini ve kaynaklarını devamlı olarak belirtirler. - Fakat Jerry, neden anne-babamız gibi biz de 18 yaşına kadar oy vermeyi beklemek zorundayız? Bence şu an oy kullanabilmeliyiz, özellikle de okulumuzla alakalı konularda. - Bu kural değişmeli çünkü ...	Öğrenciler kendilerini savunmak için kullandıkları değer terimlerini ara sıra dile getirir ya da incelerler.	Öğrenciler, konumlarını/pozisyonlarını korumak amacıyla değer yargıları ifade etmez veya bu yargıları incelemezler.

4.MANTIKLILIK: DURUM, NEDEN VE KANITLARIMIZI MANTIKLI BİR BÜTÜNLÜK İÇİNDE İLİŞKİLENDİRİRİZ

4.MANTIKLILIK: DURUM, NEDEN VE KANITLARIMIZI MANTIKLI BİR BÜTÜNLÜK İÇİNDE İLİŞKİLENDİRİRİZ						
HAMLE/FAALİYET	İleri Seviye		Orta Seviye (Gelişmekte)		Yetersiz	
	6	5	4	3	2	1
3.3. SEBEPLERİ İFADE ETMEK	Öğretmen, öğrencilerin görüşlerini desteklemede başarısız olduğu durumlarda onlardan gerekçeler, örnekler ve kanıtlar sunmalarını ister. - Böyle söylemenin gerekçesi nedir? - Buna örnek ne olabilirdi? - Neden katılmadığını açıklayabilir misin? - Seni böyle söylemeye iten nedir? - Bu pozisyona kanıt olarak ne sayılabilirdi?		Öğretmen ara sıra öğrencilerden ne düşündüklerini ve niçin öyle düşündüklerini açıklamalarını ister.		Öğretmen öğrencilerden ne düşündüklerini ve niçin öyle düşündüklerini açıklamalarını istemez.	

Öğretmen

4.MANTIKLILIK: DURUM, NEDEN VE KANITLARIMIZI MANTIKLI BİR BÜTÜNLÜK İÇİNDE İLİŞKİLENDİRİRİZ

HAMLE/FAALİYET	İleri Seviye	Orta Seviye (Gelişmekte)	Yetersiz
	6	5 4	3 2 1
	Öğrenciler sürekli ve gereğine uygun bir şekilde “nasıl” ve “niçin” sorularına göndermede bulunur. Bir konuda taraflarını açıkça belirleyerek(bence, inanıyorum ki, hislerime göre) gerekçe ve kanıtlarla bunu desteklerler. Diğerlerine kendi fikirlerini açıklayarak ayrıntılı ve uzun katkılar sağlarlar. Johan ile aynı fikirde değilim. Bunun koçun hatası olduğunu düşünmüyorum çünkü paragrafta koçun o zamanlar beyin sarsıntısının nasıl görüldüğünü anlamak için eğitim almadığı yazıyor. Ve beyin sarsıntıları görünmez yaralanmalardır, bu hikayede anlatılıyor; bu nedenle bunu koçun hatası olarak görmüyorum... Ayrıca Jack iyi olduğunu söyledi, bu nedenle koçun bunu bilmesi nasıl beklenebilir?	Öğrenciler, kendi görüşlerini desteklemek ve geliştirmek için zaman zaman ne düşündüklerini ve niçin öyle düşündüklerini açıklar. Daha uzun cevaplar, “Ne oldu?” sorusuna istinaden, çoğunlukla kişisel deneyimlerin veya tarihî hadiselerin yeniden/başka biçimde anlatılmasını içerir. Bununla bağlantı kurabilirim. Mesela evde olduğum bir zaman, evde kimsenin olmadığını düşünüyordum. Bu yüzden şarkı söylemeye ve dans etmeye başladım. Kardeşimin bütün bu süreci kaydettiğini bilmiyordum.	Öğrenciler ne düşündüklerini ve niçin öyle düşündüklerini açıklamazlar. Cevaplar kısa ve olgusaldır, genellikle bir kelime ya da ifade içerir. Carlos kokarcaya çok yaklaştı.

4.MANTIKLILIK: DURUM, NEDEN VE KANITLARIMIZI MANTIKLI BİR BÜTÜNLÜK İÇİNDE İLİŞKİLENDİRİRİZ

4.MANTIKLILIK: DURUM, NEDEN VE KAMITLARIMIZI MANTIKLİ BİR BÜTÜNLÜK İÇİNDE İLİŞKİLENDİRİRİZ

HAMLE/FAALİYET	İleri Seviye	Orta Seviye (Gelişmekte)	Yetersiz
	6	5 4	3 2
3.4. SONUÇLARI DEĞERLENDİRMEK	Öğretmen gerekçeler ve savunulan konu arasındaki ifade edilmiş ya da edilmemiş bağlantıları tanımlamak ve değerlendirmek için sürekli olarak öğrencilere yardımcı olur. Gerektiğinde aşağıdaki konulara işaret ederek gerekçelerin kalitesini zenginleştirir. - Bunu bizim temel sorumuzla nasıl ilişkilendirebiliriz? - Eğer sarsıntı hakkında bir şey biliyor olsaydın o zaman sen mi sorumluydun? - Bu Katrina'nın söylediğinin devamı mı? - Bu ve senin savunduğun konu arasındaki bağ ne? - Bunu ne takip ediyor? - Buradan sonuca mı geçiyoruz? - Sizin sonucunuzu kabul etmek için bu gerekçe yeterli mi? Bu güvenilir bir genelleme mi? - Bunu mu çıkarıyoruz buradan? - Böyle söylersek ne çıkarırız? Bu mantıklı bir çıkarım mı? - Bunun sizin savunduğunuz konu ile arasında bir bağ olduğundan emin değilim.	Öğretmen öğrencilere gerekçeler ve fikirler arasında bağları fark etme ve değerlendirmede ara sıra yardım eder. Buna rağmen bu sorular genellikle öğrenci tartışmalarından çok metinden kaynaklanan sonuçlarla ilişkilidir. Şimdi Carlos'a ne olacağını düşünüyorsunuz?	Öğretmen öğrencileri çıkarımları değerlendirmeye ve tanımlamaya teşvik etmez.

Öğretmen

Öğretmen

4.MANTIKLILIK: DURUM, NEDEN VE KANITLARIMIZI MANTIKLI BİR BÜTÜNLÜK İÇİNDE İLİŞKİLENDİRİRİZ

HAMLE/FAALİYET	İleri Seviye	Orta Seviye (Gelişmekte)	Yetersiz
	6	5 4	3 2 1
Öğrenci	Öğrenciler sürekli olarak savunulan konu ve gerekçeleri bağlayarak yaptıkları çıkarımların kalitesini değerlendirir ve açıklarlar. Sally: Bu takım bir sonraki oyunda kazanacak çünkü bir sürü oyunu çoktan kaybettiler. (Sally'nin belirtilmemiş bağlantısı: “Eğer geçmişte kaybettiysen kısa zaman içinde kazanacaksın.”) Elena: Sana katılmıyorum, eğer bir takım son zamanlarda çok fazla oyun kaybettiyse kısa zamanda oyun kazanacak anlamına gelmez... (Elena Sally'nin belirtilmemiş bağını sorgular.)	Öğrenciler ara sıra gerekçe ve fikirleri bağlayarak sonuçların kalitesini dile getirir ve değerlendirirler. Buna rağmen bu durumlar genellikle öğrenci tartışmalarından çok metinden kaynaklanan sonuçlarla ilişkilidir. Eğer kız o çocuktan korktuysa onu evine davet etmeyebilirdi.	Öğrenciler sonuçları dile getirmez ve bunların kalitesini sorgulamaz.

Ek 8. Araştırma İzin Yazısı



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.16558913
Konu : Araştırma İzni

12.10.2017

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 20/09/2017 Tarihli ve E.34220 sayılı yazınız.

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Duygu YÜCEER'in "**Dialogik Öğretim Yönetiminin Türkçe Derslerinde Kullanımının Okuma Anlamaya Etkisi**" kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (26 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Gövenli
13.10.2017
Mehmet ÖZDEMİR

Konu: Yola Baskeri Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu e-nak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evr-issirgi.meb.gov.tr> adresinden. 5895-6016-3ef8-9e03-e908 izlenilebilir.

Ek 9. Ölçek Kullanım İzni

gönderen: **Duygu**
Yüceer <yuceerduygu@gmail.com>

alıcı: reznitskayaa@mail.montclair.edu

tarih: 18 Ekim 2016 18:00

konu: Dialogic Inquiry Tool

I am a research assistant at Gazi University, Faculty of Education, Turkish Language Teaching Department/Ankara-Turkey. I have been studying on my dissertation which will be about impact of using dialogic teaching on reading comprehension at Turkish language teaching lessons. While searching I saw your essay titled as “Dialogic teaching: Rethinking language use during literature discussions” in The Reading Teacher journal. There is a Dialogic Inquiry Tool on it. Is it the full version of tool? And if you don’t mind I would like to adopt it in Turkish and use it in my dissertation. If you have more research on dialogic teaching and share with me I would be so happy.

I will look forward for your response.

Thank you very much in advance.

Best regards.

gönderen: **Alina**
Reznitskaya<reznitskayaa@mail.montclair.edu>

alıcı: Duygu Yüceer <yuceerduygu@gmail.com>

tarih: 19 Ekim 2016 05:31

konu: Re: Dialogic Inquiry Tool

gönderen: mail.montclair.edu

Hello Duygu,

Thank you for your interest in our work on the Dialogic Inquiry Tool. In the past couple of years, we revised, renamed, and further examined this tool. It is now called Argumentation Rating Tool (ART()). In this email, I am attaching the ART tool and a conference paper about the development of the ART, which includes the evidence for its reliability and validity.

The citation information is as follows:

- 1) Reznitskaya, A., Wilkinson, I. A. G., & Oyler, J. (2016). The Argumentation Rating Tool.
- 2) Reznitskaya, A., Wilkinson, A. I. G., Oyler, J., Bourdage Reninger, K., & Sykes, A. (April, 2016). Using the Argumentation Rating Tool to Support Teacher Facilitation of Inquiry Dialogue in Elementary Language Arts Classrooms. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.

Best luck with your studies,

Alina



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..