

T.C.  
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

**OTORİTER VE DİYALÖJİK ÖĞRETMENLERİN  
ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ ROLLERİNE DAİR BEKLENTİ  
VE İNANÇLARI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

AYSUN AKIŞ

TEZ DANIŞMANI: DOÇ. DR. YILMAZ SAĞLAM

GAZIANTEP

NİSAN 2012

T.C.  
UNIVERSITY OF GAZİANTEP  
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES  
DEPARTMENT OF ELEMENTARY EDUCATION

**AUTHORITARIAN AND DIALOGICAL TEACHERS'  
EXPECTATIONS AND BELIEFS ABOUT THEIR OWN  
AND STUDENTS' ROLES**

**MASTER'S OF ART THESIS**

AYSUN AKIŞ

SUPERVISOR: ASSOC. PROF. YILMAZ SAĞLAM

GAZİANTEP

APRIL 2012

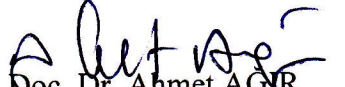
T.C.

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

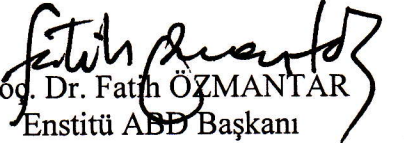
**OTORİTER VE DİYALÖJİK ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ  
ROLLERİNE DAİR BEKLENTİ VE İNANÇLARI**

AYSUN AKIŞ


Tez Savunma Tarihi: 15/05/2012  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

  
Yrd. Doç. Dr. Ahmet AĞIR  
SBE Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

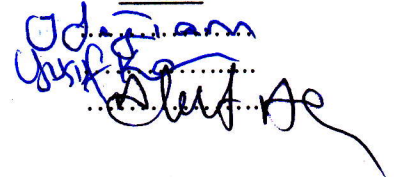
  
Yrd. Doç. Dr. Fatih ÖZMANTAR  
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımca (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

  
Doç. Dr. Yılmaz SAĞLAM  
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:  
Doç. Dr. Yılmaz SAĞLAM (Jüri Başkanı)  
Yrd. Doç. Dr. Yusuf KOÇ  
Yrd. Doç. Dr. Ahmet AĞIR

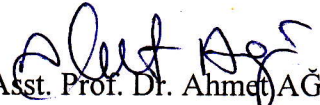
İmzası  


T.C.  
UNIVERSITY OF GAZİANTEP  
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES  
DEPARTMENT OF ELEMENTARY EDUCATION

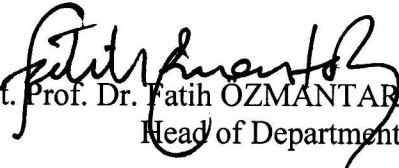
**AUTHORITARIAN AND DIALOGICAL TEACHERS' EXPECTATIONS  
AND BELIEFS ABOUT THEIR OWN AND STUDENTS' ROLES**

AYSUN AKIŞ

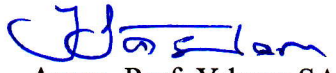
Date of Viva: 15/04/2012  
Approval of the Graduate School of Social Sciences

  
Asst. Prof. Dr. Ahmet AĞIR  
Director

I certify that this thesis satisfies all the requirements as a thesis for the degree of  
Master's of Art

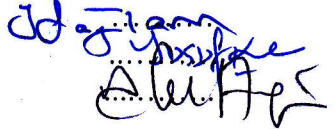
  
Asst. Prof. Dr. Fatih ÖZMANTAR  
Head of Department

This is to certify that I(we) has(have) read this thesis and that in my(our) opinion it is  
fully adequate, in scope and quality, as a thesis for the degree of Master's of Art

  
Assoc. Prof. Yılmaz SAĞLAM  
Supervisor

This is to certify that we have read this thesis and that in our opinion it is fully  
adequate, in scope and quality, as a thesis for the degree of Master's of Art

Examining Committee Members:  
Assoc. Prof. Yılmaz SAĞLAM (supervisor)  
Asst. Prof. Dr. Yusuf KOÇ  
Asst. Prof. Dr. Ahmet AĞIR

Signature  


## ÖZET

### OTORİTER VE DİYALOJİK ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ ROLLERİNE DAİR BEKLENTİ VE İNANÇLARI

AKIŞ, Aysun

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yılmaz SAĞLAM

Nisan, 2012, 48 Sayfa

Bu çalışma Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK, proje no: 108K330) tarafından desteklenen bir projenin ürünüdür. Bu çalışmanın amacı otoriter ya da diyalojik söylemi kullanan öğretmenlerin öğretmen-öğrenci rollerine dair beklenti ve inançlarının neler olduğunu araştırmaktır. Çalışmanın bir diğer amacı ise, otoriter ve diyalojik söylemin ortaya çıktığı sınıf ortamlarının karşılaştırılarak aralarındaki farklılıkların ortaya konmasıdır. Çalışmaya fen ve teknoloji alanından 15 öğretmen katılmış ve bu öğretmenler altı aylık bir hizmet-içi eğitim kursuna katılmışlardır. Bu öğretmenlerden çoğunlukla diyalojik ve çoğunlukla otoriter olan iki öğretmenin sınıf-içi uygulamaları bir video kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve bu kayıtlar yazıya dökülerek içerik analizleri yapılmıştır (Patton, 2002). Araştırma sonunda, otoriter öğretmene göre öğretmen, bilginin kaynağı; öğrenci ise doğruyu bulmaya çalışan ve öğretmeni onaylayan kişi olarak görülmüştür. Buna karşılık, diyalojik öğretmene göre öğretmen, öğrencilerin farklı fikirlerini önemseyen, onları dinleyen, yargılamayan ve yeni fikirler üretmeleri için onları cesaretlendiren; öğrenci ise fikir üreten, başkalarının fikirlerini önemseyen, dinleyen ve tartışan kişidir.

**Anahtar Kelimeler:** Otoriter Söylem, Diyalojik Söylem, Öğretmen Beklenti ve İnançları.

**ABSTRACT****AUTHORITARIAN AND DIALOGICAL TEACHERS' EXPECTATIONS  
AND BELIEFS ABOUT THEIR OWN AND STUDENTS' ROLES**

AKIŞ, Aysun

M.E. Thesis, Department Of Elementary Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Yılmaz SAĞLAM

April, 2012, 48 Pages

This study is a product of and supported by the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TUBITAK, Project No: 108K330). The purpose of this study was to investigate dialogical and authoritarian teachers' expectations and beliefs about their own and students' roles. Furthermore, it is also aimed to explore the differences between the class environments in which authoritarian and dialogical discourses took place. As a total of 15 teachers participated in the study and these teachers participated in a six-month course of in-service training. Mostly dialogical and mostly authoritarian practices of the two teachers' are recorded with a video recorder. These records were later transcribed and inductively analyzed (Patton, 2002). The results indicated that the authoritarian teacher viewed his own role as the source of information and viewed students as the one trying to predict the right answer and confirming teacher's ideas. In contrast, dialogic teacher viewed teacher as the one caring different ideas, listening to the students, non-judgmental and encouraging them to produce new ideas and he viewed the students as the one generating novel ideas, caring about, listening to and discussing the ideas of others.

**Keywords:** Authoritarian Discourse, Dialogic Discourse, Teacher Expectations and Beliefs.

## ÖNSÖZ

Araştırmamın şekillenmesi, planlanması, uygulanması ve raporlaştırılmasında bana yol gösteren, hiçbir zaman bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşmaktan çekinmeyen, çalışmamın her aşamasını sabırla takip eden, zorlandığım ve umutsuzluğa kapıldığım anlarda beni motive ederek bugüne getiren, onunla çalışmaktan onur ve mutluluk duyduğum tez danışmanım, saygıdeğer hocam Doç. Dr. Yılmaz SAĞLAM' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve birikimlerinden faydalandığım tüm hocalarıma da teşekkür ederim.

Ayrıca lisansüstü eğitime başladığım günden beri desteğini hep yanımda hissettiğim, attığım her adımda bana güvenen, beni motive eden, bu süreçte yardımını esirgemeyen eşim Tuncay AKIŞ'a çok teşekkür ederim. Oğlum Ahmet Kutay AKIŞ'a araştırma süreci boyunca çaldığım zamanlarından dolayı özür diliyorum ve bana bu araştırmayı bitirme fırsatını sağladığı için teşekkür ediyorum.

Son olarak da çalışmada emeği geçen, ismini sayamadığım tüm hocalarıma ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Nisan, 2012

Aysun AKIŞ

## İÇİNDEKİLER

|                                | <u>Sayfa No</u> |
|--------------------------------|-----------------|
| <b>ÖZET</b> .....              | <b>I</b>        |
| <b>ABSTRACT</b> .....          | <b>II</b>       |
| <b>ÖN SÖZ</b> .....            | <b>III</b>      |
| <b>İÇİNDEKİLER</b> .....       | <b>IV</b>       |
| <b>TABLolar LİSTESİ</b> .....  | <b>VI</b>       |
| <b>GRAFİKLER LİSTESİ</b> ..... | <b>VII</b>      |
| <b>EKLER</b> .....             | <b>VIII</b>     |
| <b>KISALTMALAR</b> .....       | <b>IX</b>       |

### Sayfa No

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. GİRİŞ</b> .....   | <b>1</b>  |
| 1.1. PROBLEM DURUMU.....  | 1         |
| 1.2. ARAŞTIRMA SORULARI.....  | 6         |
| 1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....  | 6         |
| 1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....  | 6         |
| 1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....   | 7         |
| <b>2. LİTERATÜR TARAMASI VE TEORİK ÇERÇEVE</b> .....                                    | <b>8</b>  |
| <b>3. YÖNTEM</b> .....  | <b>12</b> |
| 3.1. ÇALIŞMANIN DESENİ.....   | 12        |
| 3.2. ÖRNEKLEM VE ÇALIŞMA ALANI.....   | 13        |
| 3.3. VERİ TOPLAMA YÖNTEMLERİ/ ARAÇLARI.....   | 16        |
| 3.4. VERİLERİN ANALİZİ.....   | 16        |
| <b>4. BULGULAR VE TARTIŞMA</b>  |           |
| 4.1. BULGULAR.....  | 19        |
| 4.1.1. Öğretmenlerin Kullandıkları Söylem Biçimlerine ilişkin elde edilen bulgular..... | 19        |
| 4.1.1.1. Semih öğretmenin kullandığı söylem biçimine ilişkin bulgular..                 | 20        |



|  |           |
|--|-----------|
| 4.1.1.2. Yusuf öğretmenin kullandığı söylem biçimine ilişkin bulgular...   | 21        |
| 4.1.2. Diyalojik Ve Otoriter Öğretmenlerin Öğretmen Ve Öğrenci Rollerine Dair Beklenti Ve İnançlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular.....      | 23        |
| 4.1.2.1. Semih Öğretmenin Öğretmen Ve Öğrenci Rollerine Dair Beklenti Ve İnançlarına İlişkin Bulgular.....                                   | 23        |
| 4.1.2.2. Yusuf Öğretmenin Öğretmen Ve Öğrenci Rollerine Dair Beklenti Ve İnançlarına İlişkin Bulgular.....                                   | 26        |
| 4.1.3. Diyalojik Ve Otoriter Öğretmenlerin Oluşturdukları Sınıf Ortamı Arasında Farklılıklara İlişkin Elde Edilen Bulgular.....              | 29        |
| 4.1.3.1. Diyalojik ve otoriter öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları soru türlerine ilişkin bulgular.....                                 | 29        |
| 4.1.3.2. Diyalojik ve otoriter öğretmenlerin sınıflarında öğretmenin cevap için öğrenciyi bekleme sürelerine ilişkin bulgular.....           | 31        |
| 4.1.3.3. Diyalojik ve otoriter öğretmenlerin sınıflarında öğretmen-öğrenci cevaplarına ilişkin bulgular.....                                 | 32        |
| 4.1.3.4. Diyalojik ve otoriter öğretmenlerin sınıflarında öğretmen ve öğrencilerin konuşma sürelerine ilişkin bulgular.....                  | 33        |
| 4.2. TARTIŞMA.....   | 33        |
| <b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>   | <b>36</b> |
| 5.1. DİYALOJİK VE OTORİTER ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ ROLLERİNE DAİR BEKLENTİ VE İNANÇLARI ARASINDAKİ FARKLILIKLAR NELERDİR?.....     | 36        |
| 5.2. DİYALOJİK VE OTORİTER ÖĞRETMENLERİN SINIFLARINDA KULLANDIKLARI SORU TÜRLERİ ARASINDAKİ FARKLILIKLAR NELERDİR?.....                      | 37        |
| 5.3. DİYALOJİK VE OTORİTER ÖĞRETMENLERİN SINIFLARINDA ÖĞRETMENİ CEVAP İÇİN ÖĞRENCİYİ BEKLEME SÜRELERİ ARASINDAKİ FARKLILIKLAR NELERDİR?..... | 37        |
| 5.4. DİYALOJİK VE OTORİTER ÖĞRETMENLERİN SINIFLARINDA ÖĞRENCİ CEVAPLARI ARASINDAKİ FARKLILIKLAR NELERDİR?.....                               | 38        |
| 5.5. DİYALOJİK VE OTORİTER ÖĞRETMENLERİN SINIFLARINDA ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA SÜRELERİ ARASINDAKİ FARKLILIKLAR NELERDİR?.....       | 39        |
| <b>KAYNAKLAR.....</b>  | <b>41</b> |
| <b>EKLER.....</b>  | <b>45</b> |
| <b>ÖZGEÇMİŞ/ VITAE.....</b>  | <b>48</b> |

**TABLolar LİSTESİ**

|  | <u>Sayfa No</u> |
|--|-----------------|
| Tablo 2.1. Otoriter ve diyalojik söylemin ana özellikleri.....   | 10              |
| Tablo 3.1. Öğretmenlerin video içerikleri.....   | 16              |
| Tablo 3.2. Kategori ve kod tanım tablosu.....  | 18              |
| Tablo 4.1. Semih öğretmenin kullandığı otoriter ve diyalojik söylem kodlarının<br>yüzelik oranları .....           | 20              |
| Tablo 4.2. Yusuf öğretmenin kullandığı otoriter ve diyalojik söylem kodlarının<br>yüzelik oranları.....            | 21              |
| Tablo 4.3. Semih ve Yusuf öğretmenin otoriter ve diyalojik söylemlerine<br>ait kodları ve yüzelik dağılımları..... | 22              |

## GRAFİKLER LİSTESİ

|   | <u>Sayfa No</u> |
|---|-----------------|
| Grafik 4.1. Semih öğretmenin otoriter ve diyalojik söylemlerinin yüzdelik dağılımı. ....                      | 20              |
| Grafik 4.2. Yusuf öğretmenin otoriter ve diyalojik söylemlerinin yüzdelik dağılımı.....                       | 21              |
| Grafik 4.3. Semih ve Yusuf öğretmenin otoriter ve diyalojik söylemlere ait kodları kullanma sıklıkları .....  | 22-30           |
| Grafik 4.4. Semih ve Yusuf öğretmenin sorularının öğretmen ve öğrenciler tarafından cevaplanma oranları ..... | 32              |

**EKLER LİSTESİ**Sayfa No

|  |    |
|--|----|
| Ek-1. Diyalog Analizlerinden Elde Edilen Bulguları Gösteren Genel Tablo..... | 45 |
| Ek-2. Kategori Ve Kod Tanım Tablosu Diyalog Örnekleri.....                   | 46 |

**KISALTMALAR**

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

bkz.: Bakınız

akt. : Aktaran

vb.: Ve benzeri

s. : Sayfa

ss. : Sayfalar

p. : Page

pp. : Pages

Ed.: Editör

Ö.: Öğretmen

T.: Sınıf

S.: Öğrenci

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

#### 1.1. PROBLEM DURUMU

Günümüzde ekonomik, sosyal, bilimsel ve teknolojik alanda hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Bu değişimler hayatımızı önemli ölçüde değiştirmektedir. Gelecekte de değiştirmeye devam edecektir. Bu durum toplumda sürekli bir değişimi getirmektedir. Günümüz bilgi ve teknoloji çağında bugün ortaya çıkan teknolojik bir araç yarın teknolojinin gerisinde kalabilmektedir. Ya da doğruluğuna inanılan bilimsel bir bilgi, gelişen bilimin etkisiyle değişebilmektedir. İşte yaşanan bu değişime ayak uydurabilecek, uyum sağlayabilecek bireyler yetiştirmek fen ve teknolojinin hedefidir. Güçlü bir gelecek ancak bu şekilde ortaya çıkacaktır. Güçlü bir gelecek yetiştirebilmek için bireylerin feni anlaması, hayatına uygulaması gerekmektedir. Başka bir deyişle her insanın birer fen okuryazarı olması gerekmektedir (Bybee, 1997).

Fen ve teknoloji öğretim programının vizyonu; bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesidir (MEB, 2005). Fen ve teknoloji okuryazarlığı, genel bir tanım olarak; bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerini, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir birleşimidir (MEB, 2005). Fen okuryazarı olan bir kişi, bilimi ve bilimin doğasını anlar. Bilimsel olmayan bilgileri kabul etmez. Bilimsel bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilir. Fenin gerektirdiği bilimsel süreç becerilerini kullanmada etkindir. Bilgiye ulaşmayı ve kullanmayı bilir. Bilimin ve teknolojinin sürekli değiştiğini, yenilendiğini anlayarak değişimlere ayak uydurur. Fenin olduğu her yerde mutlaka bir de teknolojinin olduğu görülmektedir. Bu fen ve

teknoloji arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Fen ve teknoloji kavramlarının beraber kullanılması da bundandır. Fen alanında elde edilen bilgiler insanların hayatını kolaylaştırmak için kullanıldığında teknolojiye dönüşmüş olmaktadır. Bu durum fenle teknolojinin birlikte geliştiğini, değiştiğini göstermektedir. Öte yandan fen sadece dünya hakkındaki gerçeklerin bir toplamı değil, aynı zamanda deneysel ölçütleri, mantıksal düşünmeyi ve sürekli sorgulamayı temel alan bir araştırma ve düşünme yoludur (MEB, 2005). Fakat yapılan araştırmalar ülkemizin fen okur-yazarlığı konusunda diğer ülkelere göre yeterli düzeyde olmadığını göstermiştir.

Dünya Bankası Türkiye Raporu (2005), Pisa (2003), Prills (2001) and Timms-R (1999) gibi uluslararası araştırmalar ülkemiz eğitim sisteminin yetersizliğini ortaya koymaktadır (Şahin, 2005). Öğrencilerin öğrendiklerini okulda ve okul dışı yaşamlarında kullanabilme yeterliklerini; karşılaştıkları yeni durumları anlamak, sorunları çözmek, bilmedikleri konularda tahminde bulunmak ve muhakeme yapabilmek için bilgi ve becerilerinden ne ölçüde yararlanabildiklerini belirlemeyi hedefleyen PISA uygulamalarında Türkiye istenilen düzeyde değildir. Türkiye 1'in en düşük, 6'nın en yüksek seviye olduğu PISA'da, hem 2003'de hem 2009'da fen bilimleri, matematik ve okumada 2. seviyededir (Özenç ve Arslanhan, 2010). 2003-2009 PISA uygulama sonuçları incelendiğinde Türkiye puanını en fazla artıran ülkeler arasında olmasına rağmen, bulunduğu seviyede bir yükseliş olmamıştır. Timms-R'da ülkemiz 38 ülke arasında matematikte 31. fen bilgisinde 33. sırada yer almıştır. Prills'de ülkemiz 35 ülkenin yer aldığı, dördüncü sınıflarda yürütülen "Uluslar arası Okuma Becerileri Gelişim Projesinde" 28. sırada yer almıştır. Ulusal araştırmalarda benzer sonuçlar vermiştir. EARGED tarafından 2002 yılında Türkiye genelinde, 47 ilden 573 ilköğretim okulunda 112000 öğrenciye uygulanan Başarı Belirleme Sınavı sonuçları eğitim sistemimizin köklü bir yeniliğe ihtiyaç duyduğunu ortaya koymuştur. Bütün bu sebeplerden dolayı 2004-2005 yılında ilköğretim programlarında değişiklik yapılmıştır ve 2005-2006 öğretim yılından itibaren tüm ilköğretim okullarında uygulanmıştır. Bu değişim, kazanımlardan, ölçme değerlendirmeye kadar programın her basamağında kendini göstermiştir. Öğretmen ve öğrencilerin rolleri de değişmiştir. Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Öğretmen uygun öğrenme ortamını hazırlamalıdır. Etkinlikler öğrenciyi bilgiye ulaşmada aktif kılabilecek şekilde düzenlenmelidirler.

Yeni öğretim programı yapılandırmacı yaklaşımı temel bir kuram olarak almıştır. Bu kurama göre öğrenme, zihinsel bir süreçtir (Özden, 1999) ve yeni bilgilerle önceki bilgiler arasında bağlantı kurulması ile gerçekleşir (Limon, 2001). Piaget'e göre birey yeni bir bilgi, olgu ya da kavramla karşılaşmadan önce bilişsel bir denge içindedir. Yeni bir bilgiyle karşılaştığında, bu bilgi önceki bilgileriyle çelişmiyorsa, bu bilgiyi özümser, öğrenir. Fakat yeni öğrenilen bilgi önceki bilgilerle çelişiyorsa, bireyde zihinsel bir dengesizlik yaratır. Bu durumda birey ön bilgilerini ve zihinsel yeteneklerini kullanarak yeni bilgiyi yapılandırmaya çalışır. Önceki bilgileri ile yeni bilgi arasında denge kurarak zihinsel dengeye ulaşır. Piaget'e göre, bilgiler var olan düşüncelerin şeması ışığında yeniden yapılandırma ile düzenlemeye uğrayarak, uzun bir yapılandırma sürecinin sonucunda kazanılmaktadır (Bodner, 1986). Buna göre öğrenme, bilginin doğrudan aktarılması ile gerçekleşmez (Akpınar ve Ergin, 2004). Dolayısıyla öğrencinin bilgiyi kendisinin yapılandırması gerekir (Millar, 1989). Yapılandırmacı kuramın temeli, başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireylere aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşüne dayanmaktadır (Akpınar ve Ergin, 2004; Bodner, 1986; Köseoğlu ve Kavak, 2001; Palmer, 1999; Saban, 2000; Sherman, 2000).

Bu yaklaşım aynı zamanda öğrenmenin, bireylerin birbiriyle etkileştiği sosyal ortamlarda gerçekleştiğini vurgulamaktadır (Vygotsky, 1981). Vygotsky'e göre anlam sosyal ortamda öncelikle ortaya çıkar ve bu anlam birey tarafından zihinde yapılandırılır (s.163). Yapılandırmacılık, öğrenmeyi öğrencilerin kendi yaşantıları yoluyla anlam oluşturma süreci olarak tanımlayan bir öğrenme kuramıdır (Kauchak ve Eggen, 2001: 230). Anlam, öğrenen tarafından kendi yaşantılarına ve çevreyle etkileşimlerine dayalı olarak oluşturulur. Bu yüzden öğrenenin oluşturmuş olduğu anlam kendine özgüdür (Açıkgöz, 2003: 61).

Yapılandırmacı kurama göre öğretim; öğrencilere önceden belirlenmiş içeriğin doğrudan aktarılması olarak değil, öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenme işinde öğrenciye dış dünyaya ilişkin kendi bireysel bilgi, anlam ya da yorumlarını yapılandırması için yardım edilmesi sürecidir (Biggs, 1989 ve Jonassen, 1991). Yapılandırmacı anlayışta öğretim programı, öğretmen, öğretim ortamı ve öğrencinin nitelik, işlev ve rollerinde önemli değişiklikler öngörmektedir (Şahin, 2005). Yeni öğretim programını tanıtan kitapçıkta (MEB, 2005a), öğretmen ve öğrencilerin üstlenmeleri gereken rollere ilişkin şu bilgiler verilmektedir: Öğrenciler, kendi



öğrenmelerinin sorumluluğunu almalı, sınıf düzeyi arttıkça artan sorumluluklarının farkına varmalıdır. Bilimsel ve teknolojik kavram dağarcıklarını geliştiren, soru soran ve sorgulayan, kendi problemlerini kuran ve çözen, tartışan, sınıf dışındaki öğrenme fırsatlarını da değerlendiren kişi olması istenmektedir. Yenilenen öğretim programları, öğrencilerin (1) Eleştirel düşünme, (2) Yaratıcı düşünme, (3) İletişim, (4) Araştırma-sorgulama, (5) Problem çözme, (6) Bilgi teknolojilerini kullanma, (7) Girişimcilik ve (8) Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2005a).

Lorsbach ve Tobin'e göre (1992) yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler sınıfta faaliyet gösteren birer bilim adamı olarak görülür. Örneğin öğrenci, düşünen, yaratan ve yapılandıran kişidir (Şimşek, 2004). Dolayısıyla bireyin bilgiyi yapılandırması için öğrenme ortamları düzenlenmelidir. Öğrenme ortamında sürekli olarak çözülmesi gereken bir problem olmalıdır (Dinter, 1998). Bireyin zihninde dengesizlik yaratılmalı, yeni bilgilerini yapılandırıp, tekrar zihinsel dengeye ulaşarak, anlamlı öğrenme sağlanmalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmen, öğrenme ve öğretme sürecini yönlendiren, öğrenme ortamını düzenleyen ve değerlendirme etkinliklerini planlayan kişidir. Aynı zamanda öğretmen öğrencilerin araştıran, sorgulayan, çevresinde gerçekleşen doğal olaylara karşı merak ve ilgi duyan bireyler olarak yetişmelerinde rehberlik etmelidir (MEB, 2005a, s.25). Öğretmen düşündürücü sorular sorarak öğrencileri araştırmaya ve problem çözmeye teşvik eder (Brooks ve Brooks, 1999). Dolayısıyla, öğretmenin rolü, bilgi aktarmak değil, sınıfta bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrenciyi o ortamın etkin bir üyesi haline getirip öğrenmeyi kolaylaştırmaktır (Yaşar, 1998). Bu yaklaşıma göre; öğretmen öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarır; öğrencilerin kendi bakış açılarını geliştirmelerine yardımcı olur; öğrenci görüşlerinin dersi yönlendirmesine izin verir; alternatif görüşler ortaya çıkmasına ve öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturmalarına rehberlik eder (Özden, 2005, s.73).

Dolayısıyla eğer öğretmen yapılandırmacı yaklaşıma göre ders işlemek istiyorsa, bilginin öğretmenden öğrenciye aktarılmasını gerektiren otoriter söylem yerine, öğrencilerin fikirlerini dikkate alan ve bunlar üzerinde çalışmaya olanak tanıyan diyalojik söylemi kullanmalıdır (Scott, Mortimer & Aguiar, 2006). Diyalojik

söylemin hâkim olduğu bir sınıfta öğretmenin üç temel görevi vardır. Bunlar; (1) öğretmenin bilimsel fikirleri sınıfın sosyal ortamında kullanılabilir hale getirmesi, (2) öğretmenin öğrencilerin bilimsel fikirleri anlamlandırmasına ve özümsemesine yardımcı olması (3) öğrencilerin öğrendikleri bilimsel fikirleri uygulamaları için desteklemesidir (Mortimer ve Scott, 2003, s.17). Bu görevleri yerine getirmek için öğretmen, öğrencilerin fikirlerini paylaşmaları için onları destekler; öğrencilerin bireysel bakış açılarını sunmalarını, birbirlerini ve öğretmeni dinlemelerini ve fikirleri anlamaya çalışmalarını ister ve birbirleriyle iletişim kurarak yeni fikirler geliştirmelerini ve bunları uygulamalarını bekler (Scott, Mortimer & Aguiar, 2006).

Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan yeni öğretim programının uygulanmasıyla ilgili yapılan mevcut araştırmalar öğretmenlerin yeni öğretim programını uygulamakta sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir (Bingölbali ve vd., 2008a ve 2008b; Bulut, 2007; Özmantar ve vd., 2008; Toptaş, 2006). Çünkü mevcut öğretmenlerin birçoğu, yapılandırmacı öğretim programı ile ilgili eğitim almamışlardır. Programın ön gördüğü beceriler, öğrenciye doğrudan verilebilecek kavramlar olmayıp, ancak belli bir süreçte kazandırılacak kazanımlardır. Bu açıdan diğer kazanımlardan farklıdır.

Yenilenen öğretim programının amacına ulaşabilmesi, programın geliştirilmesini hedeflediği becerileri kazandıracak öğrenme-öğretme ortamlarının düzenlenmesiyle mümkündür. Dolayısıyla diyalojik söylemin sınıfta kullanılması öğrenci becerilerinin gelişimi açısından hayati önem taşımaktadır. Bu çalışmada otoriter söylemin olduğu sınıf ortamı ve öğretmen-öğrenci diyalogları ile; diyalojik söylemin olduğu sınıf ortamı ve öğretmen-öğrenci diyalogları karşılaştırılarak incelenmiştir. Çalışmanın amacı diyalojik veya otoriter söylemi çoğunlukla kullanan öğretmenlerin öğretmen-öğrenci rollerine dair ne tür farklı beklenti ve inançlara sahip olduklarını ortaya koymaktır. Bu yönleriyle yapılan bu çalışmanın, diyalojik söylemin oluşturulmasını amaçlayan hizmet-içi eğitim programlarının geliştirilmesi adına önemli katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu amaçla sınıflarında çoğunlukla diyalojik ve çoğunlukla otoriter olan iki farklı öğretmenin öğrencileri ile aralarında geçen diyaloglar, öğretmenlerin öğretmen-öğrenci rollerine dair beklenti ve inançları ve oluşturdukları sınıf ortamları karşılaştırılmıştır.

## 1.2. ARAŞTIRMA SORULARI

Bu araştırma kapsamında şu sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1. Diyalojik ve otoriter öğretmenlerin öğretmen ve öğrenci rollerine dair beklenti ve inançları arasındaki farklılıklar nelerdir?

1. Diyalojik ve otoriter öğretmenlerin oluşturdukları sınıf ortamları arasındaki farklılıklar nelerdir?

a. Diyalojik ve otoriter öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları soru türleri arasındaki farklılıklar nelerdir?

b. Diyalojik ve otoriter öğretmenlerin sınıflarında öğretmenlerin cevap için öğrenciyi bekleme süreleri arasındaki farklılıklar nelerdir?

c. Diyalojik ve otoriter öğretmenlerin sınıflarında öğretmen-öğrenci cevapları arasındaki farklılıklar nelerdir?

d. Diyalojik ve otoriter öğretmenlerin sınıflarında öğretmen ve öğrencilerin konuşma süreleri arasındaki farklılıklar nelerdir?

## 1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin ders içi uygulamalarında öğrencileriyle olan diyaloglarının öğretmen-öğrenci rollerine dair beklenti ve inançlarını nasıl etkilediğini ortaya koymaktır. Başka bir ifadeyle; dersini işlerken otoriter ya da diyalojik söylemi kullanan öğretmenlerin öğretmen-öğrenci rollerine dair beklenti ve inançlarının neler olduğunu araştırmaktır. Araştırmanın bir diğer amacı ise otoriter ya da diyalojik söylemi çoğunlukla kullanan öğretmenlerin oluşturdukları sınıf ortamını incelemektir.

## 1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

2004-2005 yıllarında uygulanmaya başlanan yapılandırmacı öğretim programları eğitime yeni bir bakış getirmiştir. Bu programların yapılandırmacı kuram anlayışını yansıtabilmesinde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir (Akpınar ve Ergin, 2005). Bunun için programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin

yapılandırmacı kuramı iyi anlaması ve uygulaması gerekmektedir. Yapılandırmacı kuramın amacına ulaşabilmesi açısından öğretmenin sınıfında kullandığı söylem biçimi önemlidir. Öğretmenin sınıfında otoriter ya da diyalojik söylemi kullanması yapılandırmacı kuramın geliştirilmesini istediği öğrenci becerilerinin gelişimi açısından önem taşımaktadır. Fakat yapılan araştırmalar öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim programlarını uygulamakta sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimler yetersiz kalmıştır (Uçar ve İpek, 2006). Bu araştırma ders içi uygulamalarında çoğunlukla diyalojik ve çoğunlukla otoriter söylemi kullanan iki farklı öğretmenin oluşturdukları sınıf ortamlarını ve öğretmen-öğrenci rollerine dair beklenti ve inançlarını karşılaştırmak için yapılmıştır. Yapılandırmacı programın geliştirilmesini öngördüğü becerilerin gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin kullanmaları gereken söylem biçimini göstermesi açısından önemli bir çalışmadır. Bu çalışmanın, diyalojik söylemin oluşturulmasını amaçlayan hizmet-içi eğitim programlarının geliştirilmesi adına önemli katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu alanda az çalışılmış olması ve öğretmenlerin kendi söylem biçimlerini düşünerek, oluşturdukları sınıf ortamları ve öğretmen-öğrenci rollerine dair beklenti ve inançlarının neler olduğunu değerlendirmelerini sağlayacak örnek bir çalışma olması açısından oldukça önemli bir çalışmadır.

### **1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

Araştırma Gaziantep ilinde projeye katılan fen ve teknoloji öğretmenleriyle sınırlıdır. Araştırma bulguları projeye katılan öğretmenler arasından seçilen iki öğretmenin ders içi uygulamaları sırasında çekilen iki video kaydı ve bu kayıtlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

## **İKİNCİ BÖLÜM**

### **LİTERATÜR TARAMASI VE TEORİK ÇERÇEVE**

Blumer'e (1969) göre sosyal etkileşim insan davranışlarını oluşturan bir süreçtir ve insanoğlu birbiriyle etkileşirken başkalarının ne yaptığını ya da ne yapmak üzere olduğunu göz önünde bulundurmaya zorundadır. Sosyal etkileşim içerisinde olan bireyin davranışlarını, başkalarının davranışları belirleyebilir. Başkalarının beklentileri bireyin davranışlarını biçimlendirir, yönlendirir. Buna göre birey başkalarının davranışlarına göre kendi davranışlarını değerlendirir. Toplumda kabul gören davranışları benimsemeye çalışır. Bazı davranışlarını devam ettirir, bırakır ya da değiştirir. Benzer şekilde sınıf ortamında da öğrenciler bir davranışta bulunurken, öğretmenin beklentilerine ve verdiği yükümlülüklerle bağlı olarak hareket ederler. Öğretmenin öğrencilerden beklentileri ve geliştirdiği inançları öğrencilerin sınıf ortamında davranışlarını şekillendirir. Zaman içerisinde bu etkileşimler sonucunda öğretmen ve öğrenciler sınıfça paylaşılan bir takım ortak anlamlar ya da inançlar geliştirirler. Sosyal etkileşim yoluyla oluşturulan bu ortak anlamlar ya da normlar, öğretmen ve öğrenci arasında daha sonra kurulacak etkili iletişim için bir temel oluştururlar (Voigt, 1996, s.33).

Sınıf içi normlar, Cobb ve arkadaşlarının (1997) Blumer tarafından ortaya konan yukarıda belirtilen kuramdan etkilenecek sınıf mikro kültürüne dair yaptıkları çalışmalarda ortaya koydukları bir kavramdır. Onlara göre, öğretmen ve öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde aralarında geçen diyaloglar sınıfta bir takım normların oluşmasını sağlar. Bir başka ifade ile sınıfta yer alan tüm bireylerin diyaloglarına dayalı olarak karşılıklı iletişim ve etkileşim sonucu oluşturulan ortak anlamlara sınıf içi normlar denmektedir (Yackel ve Cobb, 1996). Normların sosyal olarak nitelenmesinin sebebi ise sınıfta yer alan bireyler arasındaki karşılıklı iletişim ve etkileşim neticesinde sosyal etkileşimle ortaya çıkmalarından kaynaklanmaktadır (Cobb ve ark., 1997). Benzer yaklaşımla, Kanadlı ve Sağlam (2011)'a göre bir sınıfta

etkileşimi başlatan ve buna rehberlik eden kişi öğretmendir. Öğretmenin sınıf içerisinde öğrencilere verdiği görevler ve onlardan beklentileri bazı inançların ya da ortak anlamların gelişmesine sebep olur. Örneğin fen sınıfında bir öğretmenin öğrencilerin verdiği yanıtların ya da paylaştıkları fikirlerin nedenlerini sorduğu bir sınıfta öğretmenin bu beklentisine bağlı olarak öğrencilerde ‘her fikir gerekçelendirilmelidir’ şeklinde bir ortak anlam ya da inanç gelişir. Bu inançla öğrenciler sınıf içi etkileşime nasıl katılacağını belirler. Öğretmenin bu beklentisine göre davranarak fikirlerin gerekçelendirileceğine inanırlar.

Sınıf içi etkileşimlerde öğretmen-öğrenci arasındaki diyaloglar otoriter veya diyalojik olabilmektedir (Bakhtin, 1981). Otoriter ve diyalojik söylem üzerine araştırma yapan Kanadlı ve Sağlam (2011)’ın da belirttiği üzere; sınıf ortamında öğretmen iki çeşit söylem ile öğrencilerle etkileşime geçebilir. Öğretmen ya öğrencilerin fikirlerini göz önünde bulundurarak ya da bütün dikkatlerini tek bir bilimsel fikre odaklayarak öğrencilerle iletişim kurabilir. Bunlardan birincisine diyalojik, ikincisine ise otoriter söylem adı verilmektedir (Scott, Mortimer ve Aguiar, 2006). Diyalojik söylemin temel özelliği, öğretmenin yanlış da olsa öğrenci fikirlerine yer vermesidir. Fen ve teknoloji sınıflarında bu, öğrenci fikirleri ile bilimsel açıklamanın karşılaştırılması ve bunlar arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya koyulması şeklinde ortaya çıkar (Mortimer, 2005). Diyalojik söylemin aksine otoriter söylem, farklı fikirler içermez. Burada öğretmen bilimsel olarak doğru olan fikir üzerine odaklanır ve bu fikri öğrenciler açıklar. Öğretmen öğrenci açıklamalarının da bilimsel olarak doğru olmasını bekler. Bilimsel doğruya yakın olan öğrenci fikirleri öğretmen tarafından kullanılırken, bilimsel bakış açısını açıklamada yetersiz olan fikirler öğretmen tarafından önemsenmez. Bu nedenle otoriteye dayalı söylemde farklı fikirler, farklı bakış açıları ve yanlış fikirlerin yorumları bulunmaz. Kanadlı ve Sağlam (2011)’ın belirttiği gibi otoriter ve diyalojik söylemler arasındaki farklar Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1. Otoriter ve diyalojik söylemin ana özellikleri (Scott, Mortimer&Aguiar, 2006).

|                                   | <b>Otoriter Söylem</b>  | <b>Diyalojik Söylem</b>  |
|-----------------------------------|---|--|
| <b>Temel Tanımları</b>            | *Tek bir bakış açısına odaklanma, genellikle okulun fen bakış açısı.  | *Farklı bakış açılarına açık olma  |
| <b>Tipik Özellikleri</b>          | *Yönlendirme önceden yapılır.<br>*İçeriğin sınırları bellidir.<br>*Fikirlerin interanimasyonu yoktur.<br>*Birden fazla bakış açısı sunulabilir; fakat sadece birine odaklanılır.  | *Fikirler ifade edilirken ve keşfedilirken yönlendirme değişir.<br>*İçeriğin sınırları yoktur.<br>*Değişken seviyede (düşük-yüksek) fikirlerin interanimasyonu vardır.<br>*Birden fazla bakış açısı sunulur ve bunlar göz önüne alınır.                            |
| <b>Öğretmen rolü</b>              | *Öğretmen otoritesi açıktır.  | *Öğretmen nötr bir pozisyon üstlenir, yargılayıcı yorumdan kaçınır.  |
| <b>Öğretmen Müdahalesi</b>        | *Öğretmenin kendisi tartışmayı yönlendirir.<br>*Öğretmen fikirlere karşı bir bekçi gibi davranır.<br>*Öğrenci fikirlerini göz ardı eder ya da reddeder.<br>*Öğrenci fikirlerini yeniden şekillendirir.<br>*Öğretici sorular sorar.<br>*Kontrol eder ve doğrular.<br>*Dağınıklığı engellemek için söylevin yönünü sınırlandırır. | *Öğretmen-öğrenci etkileşiminde daha geniş bir uyum vardır.<br>*Öğrenci katılımını teşvik eder.<br>*Açıklamalar ve daha derin detaylar arar.<br>*Öğrencilerin anlayışlarını araştırır.<br>*Farklı bakış açılarını karşılaştırır.                                   |
| <b>Öğrencilerden istenilenler</b> | *Öğretmenden gelen ipuçlarını ve yönlendirmeleri takip etmek<br>*Öğretmenin rehberliğini takip ederek okulun fen dilini kullanmak<br>*Okulun fen bakış açısını kabul etmek  | *Öğrencilerin fikirlerini paylaşımları için destekleme<br>*Bireysel bakış açılarını sunmak<br>*Başkalarını dinlemek (öğrencileri ve öğretmeni)<br>*Başkalarının fikirlerini anlamak<br>*Başkalarıyla konuşma yoluyla yeni fikirler geliştirme ve bunları uygulamak |

Otoriter ve diyalojik söyleme dayalı yaklaşımlar arasındaki fark ilk defa Wertsch (1991) tarafından tartışılmıştır. Mortimer ve Scott (2003) öğretmen-öğrenci diyaloglarını analiz etmek için bu yaklaşımı kullanmıştır. Mortimer ve Scott'a (2003) göre; öğrencilerin sınıf içerisinde ortaya çıkan anlamları zihinlerinde özümsemeleri

için, öğrenci fikirlerinin sınıf ortamında ortaya çıkarılması ve bu fikirlerin öğretmen tarafından değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu anlamda diyaloga dayalı söylemin temel özelliği fikirleri keşfetmeyi ve bu fikirler üzerinde çalışmayı bir araya getirmesidir (Bakhtin, 1981). Diyalogik söylem yaklaşımına göre öğretmen öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarır; öğrencilerin kendi bakış açılarını geliştirmelerine yardımcı olur; öğrenci görüşlerinin dersi yönlendirmesine izin verir; alternatif görüşler ortaya çıkmasına ve öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturmalarına rehberlik eder (Özden, 2005, s.73). Dolayısıyla eğer öğretmen yapılandırmacı yaklaşıma göre ders işlemek istiyorsa bilginin öğretmenden öğrenciye aktarılmasını gerektiren otoriter söylem yerine, öğrencilerin fikirlerini dikkate alan ve bunlar üzerinde çalışmaya olanak tanıyan diyalogik söylemi kullanmalıdır (Scott, Mortimer & Aguiar, 2006).

Otoriter ve diyalogik söylem üzerine araştırma yapan Mortimer ve Scott (2003)' a göre; diyalogik söylemin hâkim olduğu bir sınıfta öğretmenin üç temel görevi vardır. Bunlar (1) öğretmenin bilimsel fikirleri sınıfın sosyal ortamında kullanılabilir hale getirmesi, (2) öğretmenin öğrencilerin bilimsel fikirleri anlamlandırmasına ve özümsemesine yardımcı olması ve (3) öğrencilerin öğrendikleri bilimsel fikirleri uygulamaları için desteklemesidir. Eduardo F. Mortimer'e (2005) göre; öğretmen dersin başında öğrencilerin fikirlerini paylaşır, fikirler arasındaki farklılıkları keşfeder ve yeni fikirler geliştirir. Bunun için öğrencilerin bir konuyla ilgili günlük deneyimlerinden yola çıkarak açıklamalarda bulunmalarını, bu açıklamalarını bilimsel gerçeklerle karşılaştırmalarını sağlar. Bir başka ifade ile diyalogik söylemde günlük ve bilimsel bakış açısı bir araya getirilmeye çalışılır ve öğrenciler ortak bir bilimsel açıklamaya ulaşırlar. Mortimer 'e göre; diyalogik söylemde farklı bakış açıları bir araya getirilir ya da tek bir bakış açısı üzerinde çalışılır. Otoriter söylemde ise farklı bakış açılarının bir araya getirilmesine izin verilmez. Öğretmen tek bir bilimsel açıklamaya dikkat çeker. Bilimsel gerçeğe yakın olan fikirler değerlendirilir. Bilimsel gerçekliği olmayan fikirler göz ardı edilir ve öğretmen tarafından değerlendirilmez. Mortimer' e göre fen öğretimi ve öğrenimi sırasında diyalogik ve otoriter söylem arasında her zaman bir gerilim olmalıdır. Diyalogik söylem günlük bakış açısıyla bilimsel bakış açısını bir araya getirerek anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar. Otoriter söylem ise öğrencinin kendi fikirleriyle bilimsel bakış açısı arasında ilişki kurmasına, fikrini yorumlamasına ve sınıfta paylaşmasına izin vermez.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde diyalojik ve otoriter öğretmenlerin öğretmen-öğrenci rollerine dair beklenti ve inançları ile oluşacak olan sınıf ortamlarının belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada kullanılan yöntem ele alınacaktır. Bu doğrultuda çalışmanın deseni, örneklem ve çalışma alanı, veri toplama yöntemi, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. ÇALIŞMANIN DESENİ

Öğretmenlerin ders işleyişleri sırasında çekilen video kayıtları yazıya çevrilerek içerik analizi yapılmıştır (Patton, 2002, 453-455). İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.227). Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. Daha sonra içerik okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanmaktadır. Bu yöntemde göre veriler analiz edilirken içerik uygun kategori ve kodlar içerisine yerleştirilerek analiz edilmektedir. Kategori ve kodlar araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi, önceden belirlenmiş teorik çerçeveye göre tanımlanmış kodlar da kullanılabilir. Bu yöntemde temel amaç, toplanan verileri okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlemek, kavramları oluşturmak ve kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Marshall ve Rossman (1999) nitel araştırma yapan araştırmacıların 3 önemli konu üzerinde dikkatle durmaları gerektiğini belirtmektedir. Bunlardan ilki araştırmaya temel oluşturacak kuramsal çerçevenin açık bir biçimde oluşturulmasıdır. İkinci konu araştırmacının sistematik ve yapılabilir, esnek bir araştırma deseni oluşturmasıdır. Üçüncüsü ise yapılan araştırmacının okuyucunun anlayabileceği bir şekilde tutarlı ve anlamlı bir doküman

haline getirerek sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.83). Nitekim söz konusu araştırmada da verilerin analizi bölümünde detaylı bir şekilde anlatılacak olan kategori ve kod tanım tablosu kullanılmıştır. Öncelikle elde edilen içerik detaylı bir şekilde incelenmiş, birbirine benzeyen, birbiriyle ilişkili olan içerik, bir kavramla adlandırılıp kodlanmıştır. Daha sonra bu kavramlar arasındaki ilişkiye bakılarak kategoriler oluşturulmuştur. Böylece belirli kavramlara ve kategorilere ayrılan içerik düzenlenip yorumlanarak daha anlaşılır hale getirilmiştir.

### 3.2. ÖRNEKLEM VE ÇALIŞMA ALANI

Bu çalışma Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK, proje no: 108K330) tarafından desteklenen “İlköğretim Fen ve Matematik Alanlarında Mesleki Gelişim Modeli ve Bu Modelin Yaygınlaştırılması” adlı proje kapsamında elde edilen verilerden yararlanılarak ortaya konmuştur. Projenin amacı yeni ilköğretim programının hedeflediği sekiz temel becerinin geliştirilmesinde, öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve becerileri kazandırmaya yönelik bir hizmet-içi eğitim modeli geliştirmektir. Bu modelin geliştirilmesi için 15 fen ve teknoloji, 15 matematik ve 15 sınıf öğretmeni altı aylık bir hizmet-içi eğitim kursuna katılmıştır. Öğretmenler altı ay boyunca problem çözme, sınıf-içi normlar, etkinlik tasarımı, öğrenci zorlukları ve kavram yanlışları, eğitimde teknoloji kullanımı ve ölçme ve değerlendirme konularında eğitimler almışlardır.

Sınıf içi normlarla ilgili eğitim üç hafta sürmüştür. Bu üç haftalık eğitimin ilk iki haftası öğretmenlere sınıf içi normlarla ilgili teorik bilgiler verilmiştir. Son üçüncü hafta ise öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yönelik eğitim verilmiştir. Proje kapsamında sınıf içi normlarla ilgili öğretmenlere verilen eğitimde şunlar yapılmıştır.

Sınıf içi normlarla ilgili verilen eğitimin birinci haftasında öğretmenlerin sınıf ortamındaki öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki diyaloglar arasında ne tür kurallar olduğu sorularak tartışılmıştır. Daha sonra norm kavramının ne demek olduğu tartışılmıştır. Öğretmenlerin sınıflarında öğrencileriyle olan diyaloglarında kullandıkları söylem biçimleri, öğretmenlerin öğretmen-öğrenci rollerine dair beklenti ve inançları anlatılmıştır. Daha sonra iki farklı öğretmenin matematik dersindeki öğretmen-öğrenci diyalogları yansıtılarak, öğretmenin ne tür beklenti ve inançlara sahip olduğu üzerinde durulmuştur. Gerçek sınıf içi diyaloglar incelenmiş ve öğretmenin öğrencileriyle diyaloglarında hangi söylem biçimini kullandığı,

öğretmen-öğrenci rollerine dair beklenti ve inançları, öğretmenin ve sınıfta nasıl bir sınıf içi norm oluşturmaya çalıştığı tartışılmıştır. Yeni öğretim programlarının hedeflediği sekiz temel becerinin sınıflarda ortaya çıkmasını sağlayacak normların neler olabileceği tartışılarak, öğretmenlerin bu konu üzerinde düşünmeleri istenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kendi sınıf içi diyaloglarını düşünerek, hangi söylem biçimini kullandıklarını, öğretmen-öğrenci rollerine dair beklenti ve inançlarının neler olduğunu belirleyip raporlaştırmaları istenerek bu haftaki eğitime son verilmiştir.

Eğitimin ikinci haftasında; öğretmenlerin kendi sınıflarına öğretmen-öğrenci diyaloglarında hangi söylem biçimini kullandıkları, beklenti ve inançları ile ilgili tartışma yapılmıştır. Daha sonra öğretmenlere kısa bir video gösterilmiştir. Bu videoda öğretmenlerle videoda geçen öğretmen-öğrenci diyaloglarıyla ilgili bir sınıf tartışması yapılmıştır. Daha sonra öğretmenlerin sınıflarında oluşturmaları gereken sekiz temel norm öğretmenlere açıklanmıştır (Özmantar ve vd., 2009). Öğretmenler gruplara ayrılarak bir sınıftan elde edilen diyalogları sekiz temel norm açısından incelemeleri istenmiştir. Sonrasında da grup tartışmasına yer verilmiştir. Bir sınıf öğretmenin ders işleyişi esnasında çekilen video kayıtları izlenerek, öğretmenin kullandığı söylem biçimi, oluşturduğu normların neler olduğu ve bu normların sekiz temel becerinin gelişimine uygunluğu tartışılmıştır. Eğitime katılan öğretmenlerin de kendi sınıflarında sekiz temel normu oluşturmaya çalışmaları istenerek bu haftaki eğitim tamamlanmıştır.

## **İKİNCİ HAFTA EĞİTİMLER SONUNDA ÖĞRETMENLERİN SINIFLARINDA OLUŞTURMALARI İSTENEN 8 TEMEL BECERİYİ GELİŞTİRMEK İÇİN GEREKLİ OLAN NORMLAR**

1. İddiaların/çözümlerin açıklanması,
2. Düşüncelerin (iddia/çözüm/açıklama) gerekçelerinin sunulması,
3. Herkesin çekinmeden fikrini paylaşması,
4. Sınıfta paylaşılan düşüncelerin herkes tarafından anlaşılmaya çalışılması,
5. Herkesin yapılan açıklamalara/çözümlere/iddialara katılıp katılmadığını belirtmesi,
6. Anlaşılmayan açıklama/iddia/çözümlerin dile getirilmesi,
7. Alternatif/farklı çözüm/açıklamalar üretilmesi,
8. İddia/çözüm/açıklamaların doğruluğunun sorgulanması.

Eğitimin üçüncü haftasında sınıf içi normlar kavramı hakkında genel bir tekrar yapılmıştır. Normların ne olduğu, bireyler üzerindeki etkileri, sekiz temel beceri ve normlar arasındaki ilişki ve kendi sınıflarında oluşturmaları gereken normların neler olduğu konuşulmuştur. Öğretmenlerin bu normları sınıflarında oluştururken ne gibi sıkıntılarla karşılaştıkları, gözlemledikleri değişiklikler üzerine konuşulmuştur. Daha sonra öğretmenlere birisi sınıf içi norm eğitimi alan, diğeri de sınıf içi norm eğitimi almayan iki farklı öğretmenin ders işleyişleri esnasında çekilen iki video izletilmiştir. Öğretmenlerden her iki videoyu da sekiz norm açısından incelemeleri, videodaki öğretmenlerin hangi söylev biçimini kullandığı, oluşturduğu normların neler olduğu ve sınıf ortamının hangi becerilerin gelişmesine uygun olduğunu belirlemeleri istenmiştir. Bu iki öğretmen sınıflarında kullandıkları söylev biçimi, oluşturdukları normlar, öğretmen-öğrenci rollerine dair beklenti ve inançları açısından karşılaştırılmıştır. Öğretmenler meslektaşlarının videosunu izlerken kendilerine dağıtılan gözlem formuna göre değerlendirmelerini yapmışlardır. Böylece öğretmenlerin kendi uygulamaları üzerinde de düşünerek, kendilerini değerlendirmelerine fırsat verilmiştir.

Bu araştırma nitel bir araştırma olmasından dolayı çalışmanın örnekleme iki fen ve teknoloji öğretmeniyle sınırlı tutulmuştur. 15 fen ve teknoloji öğretmeni arasından amaçlı olarak seçilen iki öğretmenin ders kayıtları derinlemesine

incelenerek, araştırma sorularına yanıt bulunmaya çalışılmıştır (Patton, 1987). Nitekim nitel araştırma yöntemlerinde az sayıda örneklem derinlemesine incelenerek veriler analiz edilir. Patton'a (1987) göre, amaçlı öğrenme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak verir.

### 3.3. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ/ARAÇLARI

Bu çalışmanın verileri TÜBİTAK (proje no: 108K330) tarafından desteklenen “İlköğretim Fen ve Matematik Alanlarında Mesleki Gelişim Modeli ve Bu Modelin Yaygınlaştırılması” projesine katılan öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarından doğmuştur. Öğretmenler problem çözme, sınıf-içi normlar, etkinlik tasarımı, öğrenci zorlukları ve kavram yanılgıları, eğitimde teknoloji kullanımı ve ölçme ve değerlendirme konularında aldıkları eğitimler sonunda her branştan seçilen üç öğretmenin sınıf içi uygulamaları bir video kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Çekimler öğretmenlerin kendi sınıflarında profesyonel bir kameraman tarafından yapılmıştır. Bu öğretmenler arasından seçilen iki öğretmenin video kayıtları transkript edilerek öğretmen-öğrenci diyalogları yazıya dökülmüştür. Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları söylem biçimleri (otoriter-diyalojik) ile öğretmenlerin öğretmen-öğrenci rollerine dair beklenti ve inançları, oluşan sınıf ortamları incelenmek amacıyla bu diyaloglar analiz edilmiştir. Öğretmenlerin video içeriklerini oluşturan konular, sınıf düzeyi ve ders süresi Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Video İçerikleri

| Öğretmen       | Anlatılan konu  | Sınıf    | Süre                |
|----------------|-----------------|----------|---------------------|
| Semih öğretmen | Kimyasal Bağlar | 7. sınıf | 76 dakika 2 saniye  |
| Yusuf öğretmen | Basınç          | 8. sınıf | 33 dakika 44 saniye |

### 3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizi bölümünde öğretmenlerin Tablo 3.1’de verilen ders konularına ait video kayıtları ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Öncelikle videolar araştırmacı tarafından dinlenerek ve izlenerek Office ortamında yazıya dökülmüştür. Ancak anlaşılamayan diyaloglar boş bırakılmıştır. Video kayıtlarının yazıya

aktarılması sırasında gözden kaçan ya da atlanan herhangi bir şeyin olmaması için yazım aşaması bittikten sonra araştırmacı ve konunun uzmanı ikinci bir araştırmacı (tez danışmanı) tarafından kayıtlar tekrar izlenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bunun yanı sıra analiz sürecinde gözleme bağlı güvenirlik yine tez danışmanı tarafından sağlanmıştır. Araştırmanın yöntemine göre veriler analiz edilirken içeriğe uygun kategori ve kodlar içerisine yerleştirilerek analiz edilmektedir. Kategori ve kodlar araştırmacı tarafından oluşturulacağı gibi, önceden belirlenen teorik çerçeveye göre tanımlanmış kodlar da kullanılabilir. Bu araştırmanın verileri analiz edilirken Scott, Mortimer ve Aguiar'in, (2006) belirledikleri kategori ve kod tanım tablosu kullanılmıştır. Araştırmacının yazıya çevirdiği öğretmen diyalogları iki ayrı kişi tarafından tekrar kodlanmış ve tanım tablosundaki kodlarla karşılaştırılmıştır. Bu araştırma sonunda kod güvenirliği hesaplanmıştır(Miles & Huberman, 1994). Kod güvenirliği %82'dir. Diyaloglar yazıya döküldükten sonra öğretmenlerin sınıflarında öğretmen-öğrenci diyalogları sırasında kullandıkları soru türlerine ve söylem biçimlerine odaklanılarak veriler analiz edilmiştir. Aşağıdaki Tablo 3.2 araştırma için kullanılacak kategori ve kodları göstermektedir.

Tablo 3.2. Kategori ve Kod Tanım Tablosu (Scott, Mortimer ve Aguiar, 2006).

| Kategoriler ve Kodlar             | Tanım  |
|-----------------------------------|--|
| <b>1.Otoriter Söylem Kodları</b>  |  |
| <b>1.1.</b> Doğruyu Bulma         | -Öğretmenin sınıfa soruyu sorup doğru yanıtı aldıktan sonra cevapla ilgisi olmayan başka bir soru sorduğu durumlar<br>-Öğretmenin doğru yanıtı bulduktan sonra diğer öğrencilerin fikirlerinin alınmadığı ya da öğretmenin konuyu anlatmaya devam ettiği durumlar.<br>-Öğretmenin doğru yanıtı bulduktan sonra verilen cevabın gerekçesinin, alternatifinin ya da açıklamasının istenmediği ya da öğrencilere katılıp katılmadıklarının sorulmadığı durumlar.<br>-Öğretmenin öğrenciye doğru cevabı buldurmak için aynı öğrenciye konuyla ilgili sürekli soru sorduğu durumlar.<br>-Öğretmenin sorduğu soruya bütün sınıfın aynı anda cevap verdiği durumlar |
| <b>1.2.</b> Öğretmen- Açıklama    | -Öğretmenin soru sorup doğru yanıtı kendisinin verdiği durumlar<br>-Öğretmenin açıklama yapıp öğrenciler tarafından onaylandığı durumlar.<br>-Öğretmenin, öğrenci yanıtlarının gerekçesini kendisinin açıkladığı durumlar  |
| <b>2.Diyalojik Söylem Kodları</b> |  |
| <b>1.3.</b> Açıklama              | -Öğretmenin, öğrencilerin verdiği yanıtların ya da paylaştığı fikirlerin açıklamasını istediği durumlar<br>-Öğretmenin öğrencilerin fikirlerini paylaştıktan sonra “söylediğini açıklar mısın?”, “ ne demek istediğini anlatır mısın? Neyi kastetmek istedin?” dediği durumlar.  |
| <b>1.4.</b> Gerekçe               | -Öğretmenin, öğrencilerin verdiği yanıtların ya da paylaştığı fikirlerin nedenlerini sorduğu durumlar.<br>-Öğretmenin, öğrencilerin fikirlerini ya da yanıtlarını paylaştıktan sonra bunlarla ilgili olarak “neden?”, “niye?”, “niçin?” sorularını yönelttiği durumlar   |
| <b>1.5.</b> Anlama                | -Öğretmenin, öğrencinin fikrini paylaşırken diğer öğrencilerin dinlemesini istediği durumlar<br>-Öğretmenin, öğrencinin fikrini paylaştıktan sonra diğer öğrencilere “arkadaşınız ne dedi?”, “arkadaşınızın dediği sana anlamlı geldi mi?” “arkadaşınızın dediğini kim toparlayacak?” diye sorduğu durumlar<br>-Anlaşılamayan yerlerin tekrar açıklandığı durumlar<br>-Öğretmenin, öğrencilerden anlamadıkları yerleri sormalarını istediği durumlar.  |
| <b>1.6.</b> Sorgulama             | -Öğretmenin, öğrencilerin paylaştıkları fikirlere katılıp katılmadığını sorduğu durumlar<br>-Öğretmenin öğrencilerden fikirlerini tartışmalarını istediği durumlar<br>-Öğretmenin öğrencilerin fikrini paylaştıktan sonra o fikirlerle ilgili olarak “aksini iddia eden var mı?”, “hatası nerede?” “nerde yanlış yaptı”, “böyle değil diyen var mı?”, “sence doğru mu?”, “ itirazı olan var mı?”, “sizce doğru söylediler mi?” gibi sorular yönelttiği durumlar  |
| <b>1.7.</b> Alternatif            | -Öğretmenin sorduğu soruyu bir öğrenci yanıtladıktan sonra öğretmenin soruyla ilgili olarak “farklı fikri olan var mı?” “ başka?” “sen ne dersin bu konuda?”, “başka açıklaması olan?” , “fikrin ne”, “farklı bir şey söylemek isteyen var mı?” “eklemek isteyen” sorularının sorarak alternatif cevaplar beklediği durumlar.<br>-Öğretmenin öğrencilerden farklı fikirler beklediğini ifade ettiği durumlar.  |
| Ö: Öğretmen                       | S: Öğrenci T: Sınıf  |

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **BULGULAR VE TARTIŞMA**

#### **4.1. BULGULAR**

Bu bölümde video kayıtları incelenerek elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulguların sunumunda araştırmannın soruları temel alınmış ve veriler bu sıraya göre düzenlenmiştir. Diyalojik ve otoriter öğretmenlerin öğretmen-öğrenci rollerine dair beklenti ve inançları, bu öğretmenlerin oluşturdukları sınıf ortamları bulguları oluşturmaktadır. Diyalojik ve otoriter öğretmenlerin oluşturdukları sınıf ortamlarına ait bulgular; öğretmenlerin kullandıkları soru türleri, öğretmenlerin sınıflarında cevap için öğrenciyi bekleme süreleri, öğrenci cevapları, öğretmen ve öğrencilerin konuşma süreleri şeklinde verilecektir. Öğretmenlerin kullandıkları söylem kodları tablo ve grafik kullanılarak bulgular sunulacaktır. Daha sona diyalojik ve otoriter öğretmenlere ait verilerin tamamı bir tabloda birleştirilerek genel bir tablo verilecektir.

##### **4.1.1. Öğretmenlerin Kullandıkları Söylem Biçimlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular**

Bu bölümde Semih ve Yusuf öğretmenin derslerini yaparken öğrencileriyle aralarında geçen tüm diyalogların kullandıkları söylem biçimi bakımından incelenmesiyle elde edilen bulgulara yer verilecektir. Her iki öğretmenin diyaloglarında kullandıkları söylem kodları ile kullanma sıklıkları ayrı ayrı hesaplanıp yüzdeler değeri yer aldığı tablo ve grafikler sunulacaktır. Öğretmenlerin kullandıkları söylem kodları karşılaştırmalı olarak genel bir tablo ve grafik şeklinde verilecektir. Semih öğretmen 7. sınıf öğrencileriyle kimyasal bağlar konusunu işlemektedir. Yusuf öğretmen ise 8. sınıf öğrencileriyle basınç konusunu işlemektedir.



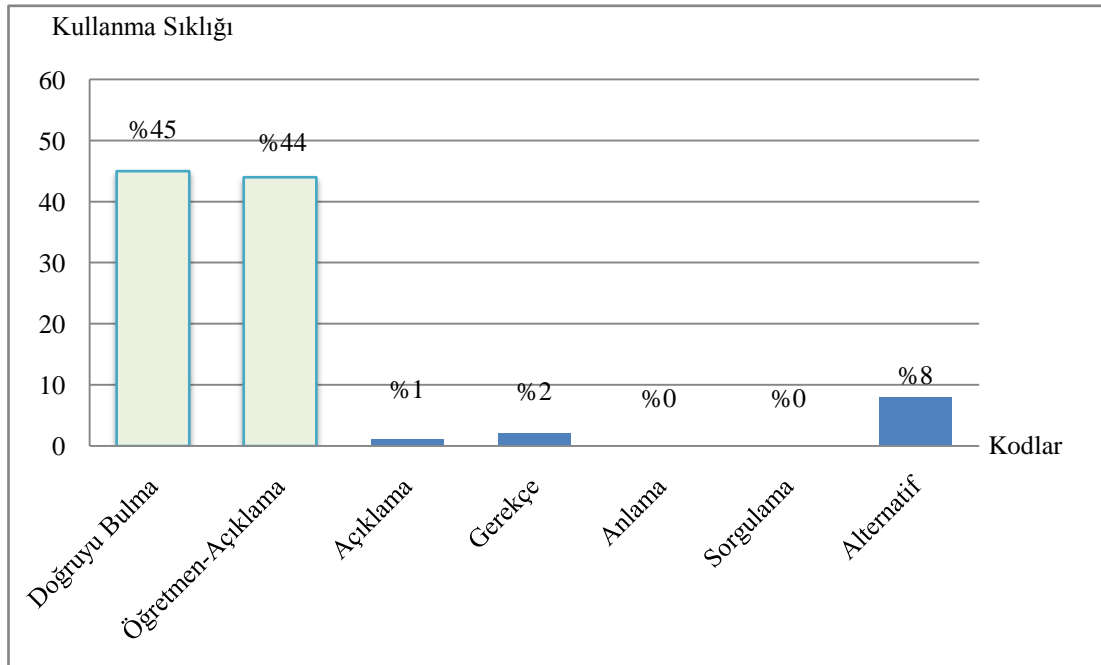
#### 4.1.1.1. Semih öğretmenin kullandığı söylem biçimine ilişkin bulgular

Semih öğretmenin dersi 76 dakika 2 saniye sürmüştür. Öğretmenin dersi boyunca öğrencileriyle arasında geçen diyaloglarının incelenmesiyle elde edilen söylem biçimine ait kodları kullanma sıklığı hesaplanmış ve yüzdelik değerler tablo grafikte gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Semih öğretmenin kullandığı otoriter ve diyalojik söylem kodlarının yüzdelik oranları

| Kategoriler ve kodlar        | Otoriter söyleme ait kodlar |               |
|------------------------------|-----------------------------|---------------|
|                              |                             | Doğruyu Bulma |
|                              | Öğretmen-Açıklama           | % 44          |
| Diyalojik söyleme ait kodlar | Açıklama                    | % 1           |
|                              | Gerekçe                     | % 2           |
|                              | Anlama                      | % 0           |
|                              | Sorgulama                   | % 0           |
|                              | Alternatif                  | % 8           |

Semih öğretmenin otoriter ve diyalojik söyleme ait kodlarının dağılımı Grafik 4.1'de verilmiştir.



Grafik 4.1. Semih öğretmenin otoriter ve diyalojik söylemlerinin yüzdelik dağılımı.

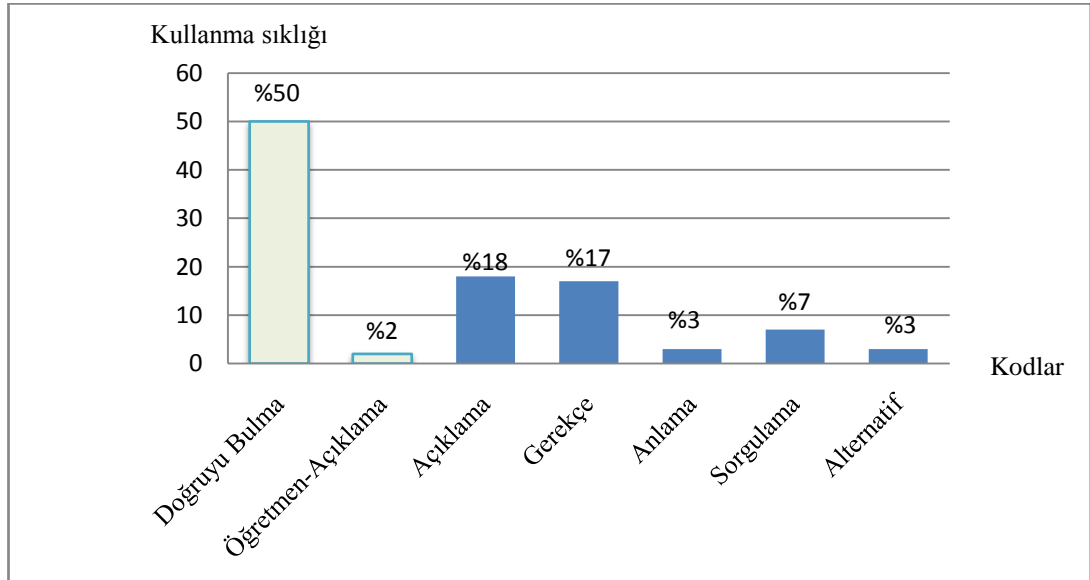
#### 4.1.1.2. Yusuf öğretmenin kullandığı söylem biçimine ilişkin bulgular

Yusuf öğretmenin dersi 33 dakika 44 saniye sürmüştür. Öğretmenin ders boyunca öğrencileriyle arasında geçen diyaloglarının incelenmesiyle elde edilen söylem biçimine ait kodları kullanma sıklığına ait bulgular tablo ve grafikte gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Yusuf öğretmenin kullandığı otoriter ve diyalojik söylem kodlarının yüzdeler oranları

| Kategoriler ve kodlar        | Otoriter söyleme ait kodlar |               |
|------------------------------|-----------------------------|---------------|
|                              |                             | Doğruyu Bulma |
|                              | Öğretmen-Açıklama           | % 2           |
| Diyalojik söyleme ait kodlar | Açıklama                    | % 18          |
|                              | Gerekçe                     | % 17          |
|                              | Anlama                      | % 3           |
|                              | Sorgulama                   | % 7           |
|                              | Alternatif                  | % 3           |

Yusuf öğretmenin otoriter ve diyalojik söyleme ait kodlarının dağılımı Grafik 4.2.'de verilmiştir.



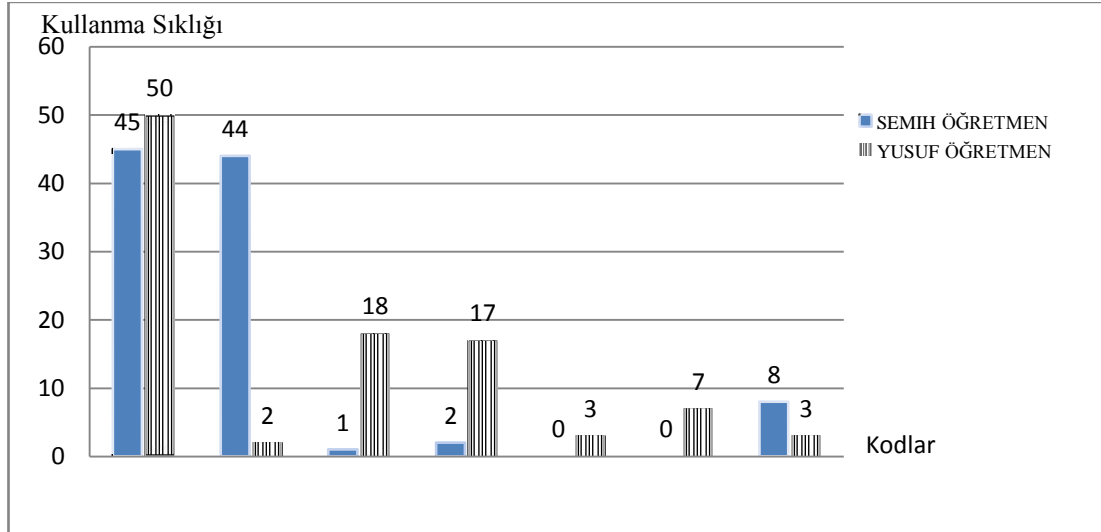
Grafik 4.2. Yusuf öğretmenin otoriter ve diyalojik söylemlerinin yüzdeler dağılımı.

Aşağıda Semih ve Yusuf öğretmenin diyaloglarında otoriter ve diyalojik söylemlerine ait kodları kullanma sıklıkları karşılaştırmalı bir şekilde sunulacaktır.

Tablo 4.3. Semih ve Yusuf öğretmeninin otoriter ve diyalojik söylemlerine ait kodları ve yüzdelik dağılımları.

| Kategoriler ve Kodlar               | Semih Öğretmen | Yusuf Öğretmen |
|-------------------------------------|----------------|----------------|
| <b>Otoriter Söyleme Ait Kodlar</b>  | <b>%89</b>     | <b>%52</b>     |
| Doğruyu Bulma                       | %45            | %50            |
| Öğretmen-Açıklama                   | %44            | %2             |
| <b>Diyalojik Söyleme Ait Kodlar</b> | <b>%11</b>     | <b>%48</b>     |
| Açıklama                            | %1             | %18            |
| Gerekçe                             | %2             | %17            |
| Anlama                              | %0             | %3             |
| Sorgulama                           | %0             | %7             |
| Alternatif                          | %8             | %3             |

Semih ve Yusuf öğretmeninin otoriter ve diyalojik söyleme ait kodları kullanma sıklıklarının karşılaştırmalı dağılımı Grafik 4.3’de verilmiştir.



Grafik 4.3. Semih ve Yusuf öğretmeninin otoriter ve diyalojik söylemlere ait kodları kullanma sıklıkları (%)

Yusuf ve Semih öğretmeninin ders işlerken öğrencilerine sordukları sorular ayrı ayrı analiz edilmiştir. Sorular otoriter ve diyalojik söyleme ait kod tanım tablosuna göre yerleştirilmiştir. Semih öğretmenin ders içi uygulamalarına yönelik

diyaloglarında otoriter söyleme %89, diyalojik söyleme %11; Yusuf öğretmenin otoriter söyleme %52, diyalojik söyleme %48 oranında yer verdiği görülmektedir. Her iki öğretmenin diyaloglarının söylem kodlarına göre dağılımı şu şekildedir. Semih öğretmen diyaloglarında; %45 doğruyu bulma, %44 öğretmen-açıklama, %1 açıklama, %2 gerekçe, %8 alternatif sorulara yer vermiştir. Yusuf öğretmenin diyaloglarında ise; %50 doğruyu bulma, %2 öğretmen-açıklama, %18 açıklama, %17 gerekçe, %3 anlama, %7 sorgulama, %3 alternatif soruları kullandığı görülmektedir. Yapılan bu analizler sonunda öğretmenlerin diyaloglarında her iki söylem türünü de kullandıkları, ancak kullanma oranlarına karşılaştırmalı olarak bakıldığında Semih öğretmenin otoriter söylemi, Yusuf öğretmenin ise diyalojik söylemi daha fazla kullandığı görülmektedir. Nitekim sınıfta otoriter söylemi daha fazla kullanan Semih öğretmenin kullandığı sorular çoğunlukla doğruyu bulmaya yönelikken, diyalojik söylemi kullanan Yusuf öğretmenin kullandığı sorularsa doğruya nasıl ulaşılacağını buldurmaya yöneliktir.

#### **4.1.2. Diyalojik Ve Otoriter Öğretmenlerin Öğretmen Ve Öğrenci Rollerine Dair Beklenti ve İnançlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular**

##### **4.1.2.1. Semih öğretmenin (otoriter öğretmen) öğretmen ve öğrenci rollerine dair beklenti ve inançlarına ilişkin bulgular**

Aşağıda Semih öğretmenin ders içi uygulamalarından bir kesit verilmiştir. Aşağıdaki diyalog Semih öğretmenin ise 76 dakika 2 saniyelik dersinin diyalogların yoğun yaşandığı 9 dakika 12 saniyelik bölümüdür. Öğretmenin işlediği konu ise ilköğretim 8. Sınıf Kimyasal Bağlar konusudur. (Video no:1)

15. Öğretmen: Şimdi bugün derse devam etmeden şu ön bilgilerimizi yoklayalım. Kimyasal bağlar konusunda neler bildiğimizi tekrar edelim. Ondan sonra etkinlikleri yaparak bu konuyu tamamlayalım. Tamam mı? Şimdi kimyasal bağ diye neye demiştik? Ben anlatayım. Parmak kaldırmayın siz şimdi. Tamam mı?

16. Sınıf: Tamam.

17. Öğretmen: Önce bir hatırlatayım, sonra devam edeceğiz.

18. Öğretmen: Kimyasal bağ molekülleri ve atomları bir arada tutan ya da bileşiklerde anyonları ve katyonları yani iyonları bir arada tutan çekim kuvveti değil mi?

19. Sınıf: Evet

20. Öğretmen: Ve kimyasal bağ bildiğimiz normal bir bağ değil, elektrikselsel bir çekim kuvveti yani .....çekim kuvveti olarak adlandırmıştık bunu. Etki, anyon ve katyon arasındaki etki ile oluşan çekim etkisiyle oluşan ve bağları bir arada tutan yapı olarak söylemiştik bunu. Kimyasal bağlar 2 şekilde oluşuyordu. Bir elektron alışverişiyle ya da elektronların ortaklaşa kullanılması ile oluşuyor değil mi?

21. Sınıf: Eevet.

22. Öğretmen: Elektron alışverişiyle oluşan bağlara iyonik bağ demiştik.

23. Sınıf: İyonik bağ.

24. Öğretmen: Elektronların ortaklaşa kullanılmasıyla oluşan bağa kovalent bağ demiştik.

25. Sınıf: Kovalent bağ

26. Öğretmen: Kovalent bağ 2ye ayrılıyordu. Polar kovalent bağ, apolarkovalentbağ.Polar tuzlu, apolar da.....bağ olarak söylemiştik.
27. Sınıf: Apolar kovalent bağ.
28. Öğretmen: İyonik bağı anlatırken demişti ki, iyonik bağ metallerle ametaller arasında meydana geliyor. Metallerle elektron verdikleri için daha doğrusu elektron vermeye yatkın oldukları için elektron verdikleri zaman katyon, ametaller de elektron almaya odaklı oldukları için elektron aldıkları için anyon oluyorlar ve katyon ile anyon arasında oluşan çekim kuvvetinden dolayı bu kimyasal bağ meydana geliyor değil mi?
29. Sınıf: Eweet.
30. Öğretmen: İyonik bağ konulu bileşiklerde iyonik yapıli bileşikler denir. İyonik yapıli bileşiklerin bir özelliği vardı. İyonik yapıli bileşikler katı haldeydi ve bunların katı halleri elektriği iletmiyorlardı.
31. Sınıf: iletmiyordu.
32. Öğretmen: Ancak sıvı halleri ya da sulu çözeltileri elektriği iletmiyordu. Kovalent yapıli bileşikler yani kovalent bağli bileşiklere kovalent yapıli bileşikler diyoruz. Bu bileşiklerde de ne vardı? Elektronların ortaklaşa kullanılması vardı. Aynı ametal atomları arasında gerçekleşiyorsa aynı ametal atomları arasında gerçekleşiyorsa buna ne demiştik?
33. Sınıf: Kovalent bağ.
34. Öğretmen: Nasıl kovalent bağ?
35. Sınıf: Apolarkovalent bağ.
36. Öğretmen: Farklı ametal atomları arasında gerçekleşiyorsa.....?
37. Sınıf: Polar.
38. Öğretmen: Polar demiştik. Kovalent bağli bileşiklerin de özellikleri var. Kovalent bağli bileşikler elektriği iletmezler ve genellikle erime ve kaynama noktası düşüktür. Şimdi bunları söyledikten sonra bir de periyodik cetvel ile ilgili yanından bir gözden geçirme yapalım. Periyodik cetvelin sol tarafından ne bulunuyor genellikle? Metaller sol tarafı Hidrojen hariç tamamıyla metal
39. Sınıf: Metal.
40. Öğretmen: Ve metallerin de cıva hariç hepsi katıydı değil mi?
41. Sınıf: Evet.
42. Öğretmen: Şimdi atomlardaki devrik elektron olarak..... biz neye diyorduk.Son.....Değerlik tabloda diyorduk ve bağ yaparken atomlar kimyasal bağ yaparken bu son devrik tablodaki elektronlarla bağ yapıyorlar.Değerlimi?Onlar alıp onlar veriyorlar.Şimdi metaller artı+1 ,+2,+3 elektron olanlar, bu elektronları vererek +1,+2,+3 yükli haline geliyorlar değil mi?
43. Sınıf: Evet.
44. Öğretmen: Şimdi demiştik bir atomda elektronlar yerleşirken kabuklara yani bunların diğer adı enerji seviyeleri değil mi? En düşük enerji seviyesinden başlayarak kabuklara en düşük kabuktan en içten en iç kabuktan başlayarak yerleşmeye başlıyorlardı ve bir kabuk dolmadan bir sonraki kabuğa elektrot geçmiyordu. En düşük enerjili kabuk ilk kabuktu değil mi?
45. Sınıf: Eweet.
46. Öğretmen: Ve dolayısıyla atomlarda atomun içinde bu en düşük seviyeli kabuğa yerleşen elektron hangileriydi. En düşük enerjili elektronlar. en düşük enerji seviyesine yerleşiyorlar.Daha sonra artan enerji seviyelerine göre elektronlar yerleşiyorlar.Buna ne .....demiştik. Değer mi? Biz ilk katmandan başlayarak elektronlar yörüngeleri doldurmaya başlıyorlardı. Bir de şunu söyleyelim. Metaller, ametal daha doğrusu periyodik cetveldeki atomlar periyodik cetvelde ne var? Elementler. Bu elementleri neler oluşturuyor?
47. Sınıf: Atomlar.
48. Öğretmen: Bunlar niye kimyasal bağ yapıyorlardı?
49. Öğretmen: Kararlı hali gelmek için değil mi?Yani elektron dizilimlerini soygaza benzemek için bileşik oluşturuyorlar.Çünkü demiştik doğada tabiatta bütün maddeler minimum enerjili maksimum düzensiz olmak isterler.Bu hendropi kuralıdır.....2.Kuralı .....yasası.Şimdi bu kurala göre doğada var olan her şey minimum enerjili maksimum düzensiz olmaktadır.O zaman biz..... soy gazların enerjisi diğer element atomlarına göre daha düşüktür, değil mi? Çünkü onlar kararlı yapıya ulaşmışlar. Yani minimum enerjili olmuşlar. Ama düzensizlikleri farklı. Diğer elementlerin atomları da bileşik yaparak minimum enerjili duruma geçmeye çalışmaktadır arkadaşlar. Değer mi? Periyodik cetvelin sol tarafında metaller, saç tarafında ametaller var.
50. Sınıf: Ametaller.
51. Öğretmen: Metaller kendi aralarında metal-metal olarak bileşik oluşturamıyorlardı.

52. Sınıf: Alaşım.
53. Öğretmen: Ancak alaşım denilen katı-katı karışımları oluşturuyorlardı. Örnek vermiştik pirinç, tunç, çelik gibi değil mi arkadaşlar. Bunlar alaşım örnekleriydi. Ametaller ise metaller ile iyonik bağ kurarak bileşik oluşturuyorlar. Bir de kendi aralarında bileşik oluşturuyorlar. Ametal-ametale bileşiği. Bir de periyodik cetvelde 8 tane yarı metalimiz vardı. Bu yarı metaller içinde ne tür bileşik yapabilirler peki. Hiç düşündünüz mü?
54. Ayşe: Ametallerle.
55. Öğretmen: Ametallerle.
56. Öğretmen: Metallerle bileşik yapamazlar mı?
57. Hasan: İkişisiyle de yaparlar.
58. Öğretmen: Evet. İkişisiyle de yaparlar.
59. Akın: Bence öyle. Çünkü mesela 6-A grubunda en aşağıda, şu anda bilemiyorum. Fakat onu şey yaparsak o alma eğiliminde. Ondan sonrada Boru şey yaparsak 3A grubunda 5. Elementi şey yaparsak o da verme eğiliminde o şekilde ikisiyle de yapabilir. Yani grup numaralarına göre baktığımızda bunlar metallerle ya da ametallerle bileşik yapabilirler şeklinde görülür.
60. Peki Akın'nın fikrine katılıyor musunuz? Var mı başka bir açıklaması olan? Evet haydi çocuklar. Evet Kemal?
61. Kemal: .....
62. Öğretmen: Başka
63. Öğretmen: Evet Hakan?
64. Hakan: Hocam metaller bileşik oluşturabilirler. Ametaller de oluşturabilirler. Çünkü hocam yarı metaller de hocam yarı metallerde 4A grubunda olanlar da var. Silisyum. Bir de orada atom numarası 32 olan var. Şimdi göremiyorum.
65. Öğretmen: Bakalım 32 olan.
66. Öğretmen: Germanyum.
67. Hakan: Onlar hocam 4A grubunda olduğu için karşısındaki elemente göre elektron verdiğiğinde o yüzden ikisiyle de bağ oluştururlar.
68. Öğretmen: Evet yarı metaller kendi aralarında ve ametallerle bileşik oluşturabilirler. Metallerle bileşik oluşturmazlar. Tamam mı? Böyle bilin.

Semih öğretmen ve öğrencileri arasında geçen yukarıdaki diyalog incelendiğinde öğretmen-öğrenci arasında geçen diyaloglar şu şekildedir: 15. diyalogda öğretmen daha önce işlenen bir dersin tekrarına yönelik bir soru sormuş ve öğrencilerden parmak kaldırmamalarını, kendisinin hatırlatma yapacağını ifade etmiştir. 16. diyalogda öğrenciler hep bir ağızdan 'Tamam' diyerek öğretmeni onaylamışlardır. 18. diyalogda öğretmen hatırlatmasını yapmış ve söylediklerinin doğruluğunun öğrenciler tarafından onaylanmasını istemiştir. 19. diyalogda da öğrenciler sınıfça "Evet" diyerek öğretmenlerini onaylamışlardır. 20. diyalogda öğretmen geçmiş konularla ilgili hatırlatma yapmaya devam etmektedir. Yaptığı hatırlatmalardan sonra 'Değil mi?' diyerek öğrencilerin de kendisine katılmalarını sağlamıştır. 21. diyalogda öğrenciler sınıfça 'Evet' diyerek öğretmenlerine katıldıklarını göstermiş ve onu onaylamışlardır. 22. 24. 26. diyaloglarda öğretmen iyonik, kovalent ve apolar kovalent bağların tanımını yapmıştır. Öğrenciler de 23. 25. 27. diyaloglarda öğretmenin söylediklerinin tekrarlamışlardır. 28. ve 30. diyaloglarda öğretmenin hatırlatmalarına öğrenciler 29. diyalogda "Evet" diyerek, 31. diyalogda ise öğretmenin söylediklerini tekrarlayarak katılmışlardır. 32. diyalogda öğretmen

yaptığı hatırlatmalardan sonra öğrencilere bir soru yönelmiş, ancak sorunun cevabını yine kendisi vermiştir. Daha sonra öğrencilerin hatırlamasına yönelik bir soru yönelmiş ve 33. diyalogda öğrenciler hep beraber “kovalent bağ” diye yanıtlamışlardır. 34. diyalogda öğretmen öğrencilerin açıklama yapmalarını gerektirecek şekilde bir soru sormuştur. Fakat 35. diyalogda öğrenciler yine hep bir ağızdan cevap vermişlerdir. 36. diyalogda öğretmen bir tamamlama sorusu sormuş, 37. diyalogda öğrenciler sorunun cevabı ile öğretmenin cümlesini tamamlamışlardır. 38. diyalogda öğretmen sınıfa sorduğu soruyu yine aynı diyalogda kendisi yanıtlamıştır. Öğrenciler de 39. diyalogda öğretmeni onaylamışlardır. 40. 42. 44. 46. diyaloglarda öğretmen öğrencilere önceden öğrendiği bilgileri hatırlatıp, yeni bilgiler vermiştir. Verdiği her bilgiden sonra ‘Değil mi?’ diyerek öğrencilerin kendisini onaylamasını istemiştir. 41. 43. 45. diyaloglarda öğrenciler sınıfça ‘Evet’ diyerek öğretmeni onaylamışlardır. Öğretmenin 46. diyalogda sorduğu açıklama sorusuna 47. diyalogda öğrenciler sınıfça cevap vermiştir. Aynı şekilde öğretmen 48. diyalogda öğrencilerin açıklama sunmalarını gerektiren bir soru sormuş, 49. diyalogda öğretmen kendisi açıklamıştır. 49. ve 51. diyalogda öğretmenin söyledikleri bilgileri 50. ve 52. diyaloglarda öğrenciler tekrar ederek öğretmeni onaylamışlardır. 53. diyalogda öğretmen öğrencileri düşünmeye sevk edecek bir soru sormuştur. Öğrenci doğru cevabı verdikten sonra 56. diyalogda başka bir soru yöneltilmiştir. Öğrencinin 57. diyalogdaki cevabını öğretmen 58. diyalogda onaylamıştır. 59. diyalogda öğrenci soruyla ilgili fikirlerini ifade etmiştir. 60. diyalogda öğretmen, 61. diyaloga katılıp/katılmayanları ve farklı bir açıklaması olup/olmayanları sormaktadır. 61. 64. ve 67. diyaloglarda iki farklı öğrenci fikirlerini ifade etmişlerdir. Ancak öğrencilerin doğru cevabı bulamaması üzerine öğretmen 68. diyalogda soruyu kendisi cevaplamış ve öğrencilerin bunu böyle bilmelerini, kendisini onaylamalarını istemiştir.

#### **4.1.2.2. Yusuf öğretmenin (diyalojik öğretmen) öğretmen ve öğrenci rollerine dair beklenti ve inançlarına ilişkin bulgular**

Aşağıda Yusuf öğretmenin sınıf içi uygulamalarından bir kesiti verilmiştir. Diyalog Yusuf öğretmenin 33 dakika 44 saniyelik ders süresinin, diyalogların yoğun yaşandığı bölüm olan 3 dakika 54 saniyelik kısmıdır. Öğretmenin dersinde işlediği konu ilköğretim 7. Sınıf basınç konusudur. (Video no:2)

72. Öğretmen: Peki basınçla basınç kuvveti aynı şey midir? Aynı şey diyenler bir parmak kaldırsın.

73. Sınıf: Farklı da olabilir.

74. Öğretmen: Farklı şeyler diyenler. Çok güzel sizi seviyorum. Şu kızlar bir parmak kaldırsın. Neden farklı şeyler. Farklı olduğunu söylediniz, değil mi? Basınçla basınç kuvveti farklı şeydir. Peki, neden farklıdır Zehra?
75. Zehra: Hocam, basınç kuvveti ona bir kuvvet uyguladığımızda olur. Ama ittirmek. Mesela, sırayı ittiriyoruz. O bir basınçtır. Biz ona basınç diyoruz.
76. Öğretmen: Sırayı ittirmek basınç? Katılanlar, Zeliha doğru söylüyor diyenler. Peki Zeliha yanlış söylüyor diyenler. O zaman neden yanlış? Bunu bir açıklamamız lazım. Duran?
77. Duran: Hocam, basınç bir şeyi sıkıştırma kuvvetidir. Basınç kuvveti ise ona uygulanan kuvvettir.
78. Öğretmen: Sıkıştıran kuvvet. Buna katılıyor musunuz? Duran'a katılanlar?
79. Sınıf: Evet.
80. Öğretmen: Neden katıldığını daha da farklı örneklerle açıklayacak olan var mı? Duran doğru söylüyor diyenler, örnekleriyle biraz daha açıklayabilirler mi? Halil?
81. Halil: Hocam, .....çünkü hocam basınçla Ve basınç kuvveti fark arasında örnek verecek olursak şırınga. Hocam, suyu sıkıştırarak basınç uyguluyoruz; ama basınç kuvveti o basınca uygulanan kuvvet. Mesela, başka bir kişiyle kuvveti ve onunkini belirlemek amacıyla birbirinden ayıran farktır basınç kuvveti hocam.
82. Öğretmen: Halil'i dinledin mi?
83. Aysel: Evet.
84. Öğretmen: Ne dedi Halil?
85. Aysel: Mesela hocam Halil'in dediğini mi?
86. Öğretmen: Evet ne dedi?
87. Aysel: Şırıngaya uyguladığımız kuvvete basınç kuvveti dedi. Ona da geri basınç dedi. Ama ben söylüm mü?
88. Öğretmen: Söyle.
89. Aysel: Basınç hocam ağırlıkla basınç kuvvetinin uygulandığı ağırlığında ölçüme katıldığı basınçtır. Basınç kuvveti de o ağırlıkla basınç olan şeye. Doğan şeye basınç denir.
90. Öğretmen: Peki bu söylediklerimizi unutmayalım. Herkes söylediklerini unutmasın. Biz basınçla ilgili bir duruma takıldık. Şırıngaya takıldık. Şırınganın haricinde basıncın oluştuğu durumlar var mıdır?
91. Sınıf: Var/ yok
92. Öğretmen: Var diyenler parmak kaldırsın. Yok diyenler parmak kaldırsın. Peki, herkes var dediğine göre var diyenler neden var örnekleriyle neden olduğunu söylesinler ki bilelim. Evet Gülten?
93. Gülten: Hocam bence balon.
94. Öğretmen: Balonun içindeki hava mı?
95. Gülten: hocam. Çünkü şişiyor şişiyor daha fazla şişmeyince patlıyor.
96. Öğretmen: 1 sn Beyza nur. Birbirimizin dediğini dinlemezsek anlayamayız değil mi? O zaman farklı bir çözüm yolu getirebilir misin? Getiremeyiz. Evet. Teşekkür ederim.
97. Gülten: Hocam balondur. Hani ona biz daha fazla basınç verince şişmiyor patlıyor hocam.
98. Öğretmen: Teşekkür ederiz. Gaz basıncı olarak örnek verdik. Halil?
99. Halil: Kese kâğıtları olan torba oluyor. Onun içini şişiriyoruz. Elimizle basınç uyguladığımızda hocam o hava patlıyor.
100. Öğretmen: Balonun üzerine bir de elimizle basınç uyguluyoruz. Halil'in söylediği arkadaşlar anlamlı geldi mi size.
101. Sınıf: Evet.
102. Öğretmen: Neden anlamlı geldi Duran?
103. Duran: Hocam orda bir kuvvet uyguladık.
104. Öğretmen: Ordaki uygulanan kuvvet neydi?
105. Duran: Vurmak.
106. Öğretmen: Vurmak. Vurmak mı elimizin kuvveti mi?
107. Duran: Yani basınç hocam.
108. Öğretmen: Elimizle. Peki, teşekkür ederiz. Şimdi arkadaşlar buraya bi bakabilir miyiz?

Yusuf öğretmenin yukarıdaki ders içi uygulamalarına ait örnek diyaloglar; Yusuf öğretmenin öğretmen ve öğrenci rollerine dair beklenti ve inançlarının neler olduğu hakkında bilgi vermektedir. Örneğin 72. diyalogda öğretmen basınç ve basınç kuvveti kavramlarının aynı ya da farklı olup olmadığını sormakta ve öğrencilerin



fikirlerinin ifade etmelerini istemektedir. 73. diyalogda öğrenciler basınç ve basınç kuvvetinin farklı da olabileceğini söylemektedirler. Bu cevap üzerine 74. diyalogda öğretmen öğrencilerin iddialarını gerekçelendirmelerini istemektedir. “peki, neden farklıdır?” diyerek öğrencileri farklı düşünmeye teşvik etmektedir. 75. diyalogda Zehra, bir örnekle basınç ve basınç kuvveti arasındaki farkı açıklamaya çalışmıştır. 77. diyalogda basınç ve basınç kuvveti arasındaki ilişkiyi Duran açıklamıştır. 76. ve 78. diyaloglarda öğretmen Zehra ve Duran’ın fikrine katılıp/katılmayanları sormakta ve katılmayanların neden katılmadıklarını açıklamalarını istemektedir. 79. diyalogda, Duran’ın fikrine bütün sınıf katılmıştır. 80. diyalogda öğretmen öğrencilerden Duran’a katılma nedenlerini açıklamalarını, farklı örnekler vermelerini istemektedir. 81. diyalogda Halil şırınga örneğini vererek basınç ve basınç kuvveti arasındaki farkı açıklamaya çalışmıştır. 82. diyalogda öğretmen Aysel’e Halil’i dinleyip dinlemediğini sormuştur. 84. ve 86. diyaloglarda Halil’in dediklerini tekrarlamasını istemiştir. 87. diyalogda Aysel Halil’in dediklerini tekrarlarken, 89. diyalogda da kendi fikirlerini ifade etmektedir. 90. diyalogda öğrencilerden gelen aynı örnekler üzerine öğretmen şırınganın haricinde basıncın olduğu durumların olup olmadığını sormaktadır. Böylece öğrencileri farklı düşünmeye, farklı örnekler bulmaya sevk etmektedir. Sınıftan gelen cevaplar üzerine öğretmen 92. Diyalogda basıncın olduğu farklı durumların var olduğunu söyleyenlerden, fikirlerini açıklamalarını ve gerekçelendirmelerini istemektedir. 93. diyalogda Gülten balon örneğini vermiştir.94. diyalogda da öğretmen Gülten’in örneğini açıklamasına yönelik olarak “Balonun içindeki hava mı?” sorusu sormuştur. Bu sorusuyla Gülten’in fikrini detaylı bir şekilde açıklamasını istemektedir. 96. diyalogda öğretmen sınıf içinde birbirini dinlemenin önemine dikkat çekerek, anlamak için dinlemek gerektiğini vurgulamıştır. 97. diyalogda Gülten balon örneğini açıklamakta ve basıncın balonda olduğunu söylemektedir. 98. Diyalogda Gülten’in örneğinden başka Halil’den farklı bir örnek istenmektedir. 99. diyalogda Halil basıncın olduğu durumlara kese kâğıdı örneğini vermektedir. 100. diyalogda öğretmen Halil’in fikrinin herkes tarafından anlamlı olup olmadığını sormaktadır. 101. diyalogda öğrencilerden ‘Evet’ cevabının gelmesi üzerine öğretmen 102. diyalogda neden anlamlı geldiğini sormaktadır. Öğrencilerden Halil’in fikirlerine katılma gerekçelerini istemektedir. 103. diyalogda Duran gerekçesini sunmaktadır. Orada bir kuvvet uygulandığını söylemektedir. Öğretmen 104. diyalogda o kuvvetin ne olduğunu sorarak Duran’ın fikrini açıklamasını istemektedir. 105. diyalogda Duran kuvvetin vurmak olduğunu

söylemektedir. 106. diyalogda öğretmen vurmak mı?/elimizin kuvveti mi? Diye sorarak Duran'dan seçim yapmasını istemektedir. 107. diyalogda Duran basınç demek istediğini dile getirmiştir. 108. diyalogda öğretmen Duran'a teşekkür edip, öğrencilerin dikkatini farklı bir örneğe çekerek derse devam etmiştir.

#### **4.1.3. Diyalojik Ve Otoriter Öğretmenlerin Oluşturdukları Sınıf Ortamına İlişkin Elde Edilen Bulgular**

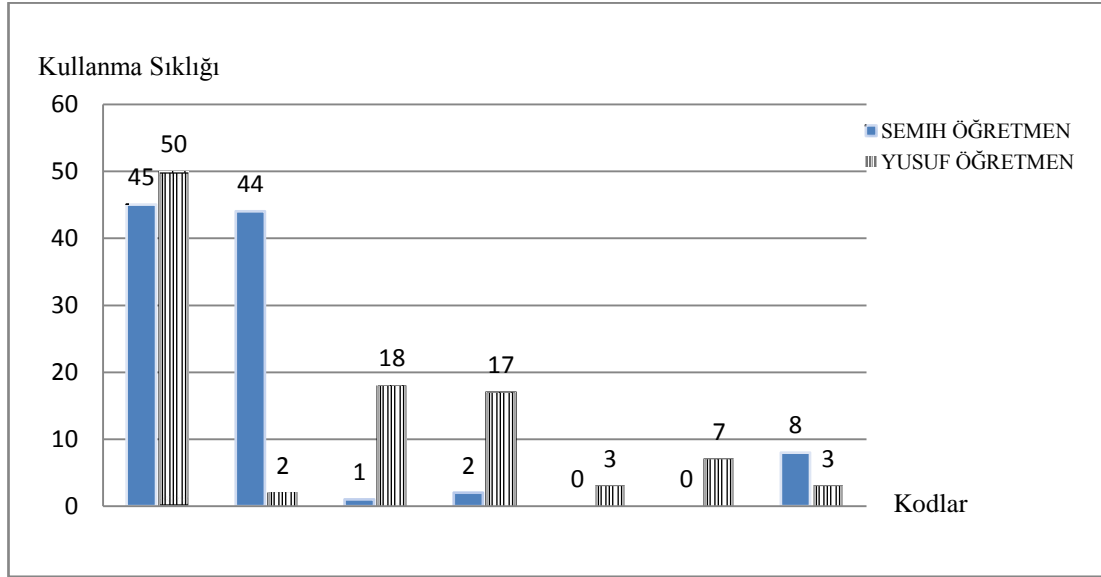
Öğretmenlerin ders boyunca öğrencilerine yönelttikleri sorular ve öğrencilerden gelen cevaplar analiz edilmiştir. Bu analizlerde soruların öğrenciler tarafından cevaplanma oranlarına bakılmıştır. Öğretmenlerin sordukları sorular ve cevaplar için bekledikleri süreler her soru için ayrı ayrı tutulmuştur. Öğretmenlerin derslerinde öğrencilere cevap verebilme fırsatı sağlayan bekleme süreleri tespit edilmiştir. Soru başına düşen ortalama bekleme süreleri bulunmuştur. Toplam ders süresi ve bu süre içinde öğretmen ve öğrencilerin konuşma süreleri belirlenmiştir. Elde edilen verilerin yüzdeleri de hesaplanmıştır. İki farklı öğretmenden elde edilen verilere dayanarak öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları söylem biçimi ile öğretmen-öğrenci rollerine ait beklenti ve inançları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmanın son aşamasında ise iki öğretmenin sınıflarında oluşturdukları sınıf ortamı karşılaştırılmıştır. Sınıf ortamı aşağıda belirtilen başlıklar altında incelenmiştir. Bunlar;

- a. Öğretmenlerin kullandıkları soru türleri
- b. Öğretmenlerin bekleme süreleri
- c. Öğretmenin yönelttiği soruların öğrenciler tarafından cevaplanma oranı
- d. Öğretmenin yönelttiği soruların öğretmen tarafından cevaplanma oranı
- e. Öğretmen ve öğrencilerin konuşma süreleridir.

##### **4.1.3.1. Diyalojik ve otoriter öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları soru türlerine ilişkin bulgular**

Bu iki öğretmenden elde edilen veriler karşılaştırıldığında şu sonuçlara varılmaktadır: Öğretmenlerin ders sürelerine bakıldığında Semih öğretmenin dersi 76 dakika 2 saniye, Yusuf öğretmenin dersi ise 33 dakika 44 saniye sürmüştür.

Semih ve Yusuf öğretmeninin otoriter ve diyalojik söyleme ait kodlarının dağılımı Grafik 4.3'te verilmiştir.



Grafik 4.3. Semih ve Yusuf öğretmeninin otoriter ve diyalojik söylemlere ait kodları kullanma sıklıkları

Semih öğretmen ders işleyişi sırasında; %45 doğruyu bulma, %44 öğretmen-açıklama, %1 açıklama, %2 gerekçe, %8 alternatif sorulara yer verirken, sorgulama ve anlama türünde sorulara hiç yer vermemiştir. Yusuf öğretmen ise; %50 doğruyu bulma, %2 öğretmen-açıklama, %18 açıklama, %17 gerekçe, %3 anlama, %7 sorgulama, %3 alternatif sorulara yer vermiştir.

Semih öğretmen dersinde otoriter söyleme ait sorulara %89 oranında, diyalojik söyleme ait sorulara ise %11 oranında yer vermiştir. Yusuf öğretmen ise otoriter söyleme ait sorulara %52 oranında, diyalojik söyleme ait sorulara %48 oranında yer vermiştir.

Öğretmenlerin diyalogları analiz edilirken; her iki öğretmenin de doğruyu bulma söylem koduna daha fazla yer verdiği görülmüş, fakat öğretmenlerin sorgulama biçimleri arasındaki fark gözden kaçmamıştır. Semih öğretmen; doğru cevabı en kısa zamanda bulma çabası içinde olup, çoğu zaman doğru cevabı kendisinin verdiği, doğru cevabı bulduktan sonra konuyla ilgisi olmayan bir başka soruya geçtiği görülmektedir. Verilen cevapların alternatifi, açıklaması, gerekçesi, öğrencilere katılıp katılmadıkları sorulmamıştır. Nitekim Semih öğretmenin dersinden alınan 40, 41, 42, 43, 44, 45 ve 46. diyaloglarda öğretmen öğrencilerine önceden öğrenilen bilgileri hatırlatıp, yeni bilgiler vermiştir. Öğrenci cevapları

sadece öğretmeni onayı, doğruyu bulma düzeyindedir. Öğretmen doğru cevaptan sonra başka bir soruya geçmektedir. Yusuf öğretmenin doğruyu bulma söylem koduna ait diyaloglarında ise farklı bir durum söz konusudur. Yusuf öğretmen doğru cevabı öğrenciye buldurmak için aynı öğrenciye konuyla ilgili sürekli soru sormuştur. Cevapların alternatifi, açıklaması, gerekçesi, öğrencilere katılıp katılmadıkları sorulmuş ve öğretmen kendisi açıklama yapmaktan kaçınmıştır. Yusuf öğretmenin ders içi uygulamalarından alınan 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107. diyaloglarında; öğretmenin sorusuna karşılık öğrencilerin verdiği cevapların gerekçesi, alternatifi, bu fikre katılıp katılmayanlar öğretmen tarafından sorulmuştur. Öğretmenin doğru cevabı en kısa sürede bulmak gibi bir gayesinin olmadığı görülmektedir.

#### **4.1.3.2. Diyalojik ve otoriter öğretmenlerin sınıflarında öğretmenin cevap için öğrenciyi bekleme sürelerine ilişkin bulgular**

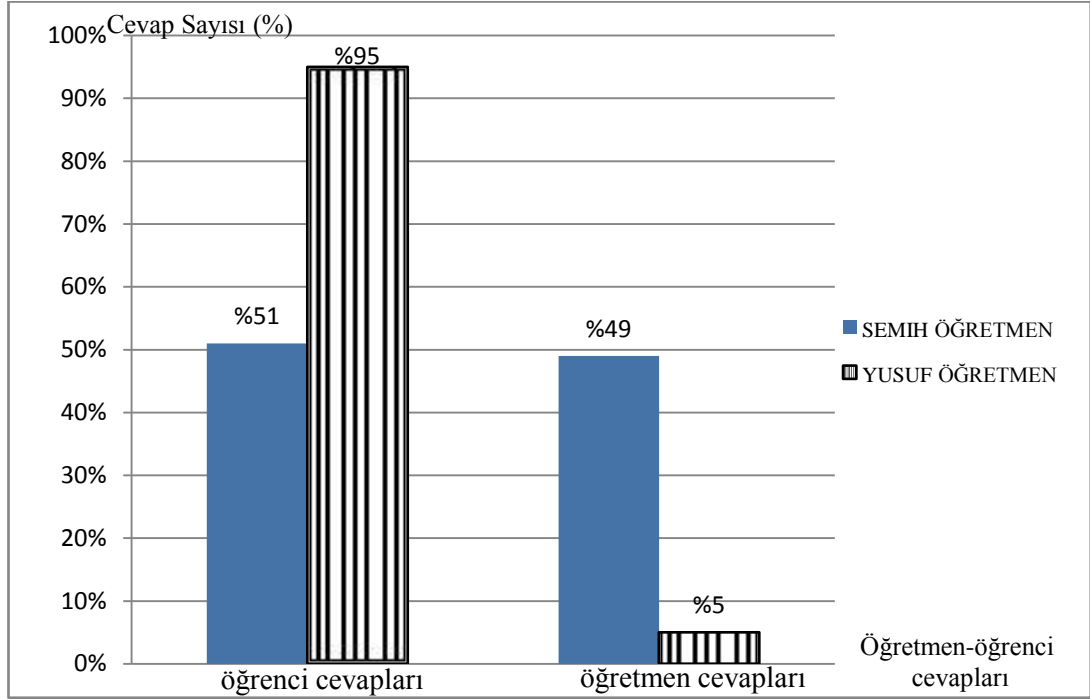
Her iki öğretmenin ders işledikleri süre boyunca öğrencilere yönelttikleri soruların, cevapları için bekleme sürelerine bakıldığında; Semih öğretmenin otoriter söylem kodları için 4 dakika 41 saniye, diyalojik söylem kodları için 50 saniye beklediği görülmektedir. Yusuf öğretmen ise otoriter söylem kodları için 2 dakika 28 saniye, diyalojik söylem kodları için 3 dakika 45 saniye beklemiştir. Bir başka deyişle; Semih öğretmenin otoriter söylem kodları için bekleme süresi, toplam ders süresinin %6'sını, diyalojik söylem kodları için bekleme süresi toplam ders süresinin %1'ini oluşturmaktadır. Yusuf öğretmen ise otoriter söylem kodları için bekleme süresi toplam ders süresinin %7'sini, diyalojik söylem kodları için bekleme süresi toplam ders süresinin %11'ini oluşturmaktadır. Her iki öğretmen için verilen toplam bekleme sürelerine bakıldığında; Yusuf öğretmenin toplam ders süresince öğrenci cevapları için beklediği süre, Semih öğretmenin bekleme süresinden daha fazla olduğu görülmektedir.

Soru başına düşen bekleme sürelerine bakıldığında; Semih öğretmenin otoriter söylem kodlarına ait her soru için 1 saniye, diyalojik söylem kodlarına ait her soru için 2 saniye beklediği görülmektedir. Yusuf öğretmenin otoriter söylem kodlarına ait her soru için 3 saniye, diyalojik söylem kodlarına ait her soru için 5 saniye beklediği görülmektedir. Her iki öğretmenin soru başına düşen bekleme

süreleri karşılaştırıldığında; Semih öğretmenin bekleme süresinin Yusuf öğretmeninkinden daha az olduğu görülmektedir.

#### 4.1.3.3. Diyalojik ve otoriter öğretmenlerin sınıflarında öğretmen-öğrenci cevaplarına ilişkin bulgular

Semih ve Yusuf öğretmenin sorularının öğretmen ve öğrenciler tarafından cevaplanma oranları arasındaki farklılıklar Grafik 4.4' te verilmiştir.



Grafik 4.4. Semih ve Yusuf öğretmenin sorularının öğretmen ve öğrenciler tarafından cevaplanma oranları

Semih öğretmen ders işleyişi boyunca öğrencilerine 175 soru yönelmiştir. Soruların 89'u, yani %51'i öğrenciler tarafından cevaplandırılmıştır. Soruların 86' sını yani %49' u ise öğretmen tarafından cevaplandırılmıştır. Yusuf öğretmen ise ders işleyişi boyunca öğrencilerine 93 soru yönelmiştir. Soruların 90' ını, yani %95' ini öğrenciler cevaplarırken, soruların 4' ünü, yani %5' ini öğretmen cevaplandırmıştır. Her iki öğretmenin kullandıkları soruların öğretmen ve öğrenciler tarafından cevaplanma oranlarına bakıldığında; Yusuf öğretmenin sınıfında soruların çoğunluğunu öğrencilerin cevapladığı, Semih öğretmenin sınıfında ise öğretmenin cevapladığı görülmektedir.

#### 4.1.3.4. Diyalojik ve otoriter öğretmenlerin sınıflarında öğretmen ve öğrencilerin konuşma sürelerine ilişkin bulgular

Öğretmen ve öğrencilerin ders süresince konuştukları, aktif oldukları sürelerle bakıldığında; Semih öğretmen dersinin 47 dakika 1 saniyesini, yani toplam ders süresinin % 61' ini kendisi konuşmuştur. Yusuf öğretmen ise dersinin 13 dakikasını, yani toplam ders süresinin %39' unu kendisi konuşmuştur. Öğrencilerin konuştukları sürelerle bakıldığında; Semih öğretmenin öğrencileri toplam ders süresinin 23 dakika 55 saniyesini, yani %30' unu, Yusuf öğretmenin öğrencileri ise; toplam ders süresinin 14 dakika 31 saniyesini, yani %45' ini konuşmuşlardır. Her iki öğretmenin de derslerinde öğretmen ve öğrencilerin konuşma süreleri karşılaştırıldığında; Semih öğretmenin konuşma süresinin öğrencilerinin konuşma sürelerinden fazla olduğu; Yusuf öğretmenin öğrencilerinin ise konuşma sürelerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar öğretmenin ders uygulamalarında öğrencilerin derste birebir aktif olma süreleri bakımından önemlidir.

## 4.2. TARTIŞMA

Yapılan araştırmada sınıflarında öğretmen-öğrenci diyaloglarında çoğunlukla otoriter ya da diyalojik söylemi kullanan öğretmenlerin öğretmen-öğrenci rollerine dair beklenti ve inançları ile oluşan sınıf ortamları araştırılmıştır.

Semih öğretmenin ders içi uygulamalarına ait örnek diyaloglar analiz edildiğinde öğretmenin; öğretmen öğrenci rollerine dair beklentilerinin ve inançlarının neler olduğu görülmektedir. Semih öğretmene göre öğrenci; doğru cevabı bulmaya çalışır. Farklı fikirleri bulması, fikirleri tartışması önemli değildir. Doğru cevabı bulması yeterlidir. Fikirlerin gerekçelendirilmesine, tartışılmasına, herkes tarafından anlaşılmasına gerek yoktur. Öğrenci öğretmenin söylediklerini anlayan kişidir. Öğrenci için öğretmeni bilginin kaynağıdır. Bunun için öğretmenin her söylediğini onaylamalıdır. Cevaplar hep beraber söylenmelidir. Derse bireysel katılmaya gerek yoktur. Öğretmen ise; bilginin kaynağıdır. Öğrenci doğru cevabı bulamadığında bilgiyi doğrudan aktarır. Öğretmenin her söylediği doğrudur, inanılmalıdır. Farklı fikirlerin paylaşılacağı, tartışılabileceği sınıf ortamına gerek yoktur.

Yusuf öğretmenin ders içi uygulamalarından alınan diyaloglar analiz edildiğinde öğretmenin öğretmen-öğrenci rollerine dair beklenti ve inançlarının neler olduğu görülmektedir. Yusuf öğretmene göre, öğrenci farklı fikirler üretir, fikirlerini arkadaşlarıyla paylaşır, fikirlerini gerekçelendirir, farklı fikirleri dinler, anlamaya çalışır ve anlamlı fikirler öne sürer. Öğretmen ise öğrencilerini farklı fikirler üretmeleri için cesaretlendirir. Her fikrin herkes tarafından anlaşılmasını sağlar. Farklı fikirlerin paylaşılacağı, tartışılacağı bir sınıf ortamı oluşturur. Öğrencilerini fikirlerini gerekçelendirebilmeleri, fikirlerini bilimsel dayanaklara dayandırabilmeleri için yönlendirir.

Her iki öğretmenin de uygulamalarından alınan diyaloglar incelenip karşılaştırıldığında öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları söylem biçiminin, öğretmenin öğretmen-öğrenci rollerine dair beklenti ve inançlarını etkilediği görülmektedir. Yapılan analizler sonunda öğretmenlerin diyaloglarında her iki söylem türünü de kullandıkları, ancak kullanma oranlarına karşılaştırmalı olarak bakıldığında Semih öğretmenin otoriter söylemi, Yusuf öğretmenin ise diyalojik söylemi daha fazla kullandığı sonucuna varılmıştır. Sınıfında diyalojik söylemi daha fazla kullanan Yusuf öğretmen ile sınıfında otoriter söylemi daha fazla kullanan Semih öğretmenin söylem biçimleri gibi, beklenti ve inançları da farklıdır. Söz konusu bu öğretmenler sınıflarında bazı normlar ve kurallar oluşturmaya da çalışmışlardır. Bir öğretmenin dersini işlerken kullandığı söylem biçimi, öğretmen-öğrenci rollerine dair beklenti ve inançları, o öğretmenin oluşturmaya çalıştığı sınıf içi normlarını şekillendirmektedir. Örneğin, diyalojik söylemi kullanarak ders işleyen öğretmen; sınıfında tek amacı doğruyu bulmak olmayan, farklı fikirlerin ortaya çıkması için çaba sarf eden, öğrencilerin fikirlerini savunabilecekleri, bir gerekçeye dayandırabilecekleri, fikirlerinin paylaşabilecekleri, tartışabilecekleri, demokratik bir sınıf ortamı oluşturmaya çalışan bir öğretmendir. Bu öğretmenin öğretmen-öğrenci rollerine dair beklenti ve inançları da bu yönde olacaktır. Öğretmenin beklenti ve inançları ise onun sınıf içi normlarını oluşturacaktır. Nitekim böyle davranan bir öğretmenin sınıfında *‘Doğruyu bulmak önemli değildir. Farklı fikirlerin olması önemlidir. Herkes fikrini ifade etmelidir. Her fikir gerekçelendirilmelidir.’* gibi normlar oluşacaktır. Çünkü öğretmenin oluşturmaya çalıştığı normlar, inançları ve söylem biçimi ile şekillenmektedir. Yusuf ve Semih öğretmenin öğretmen ve öğrenci rollerine dair beklenti ve inançları; yapılandırmacı yaklaşımın geliştirilmesini öngördüğü sekiz temel beceriyi geliştirebilme düzeyi

açısından bakıldığında Yusuf öğretmenin bu konuda daha başarılı olacağı söylenebilir.

Öğretmenin diyalojik ya da otoriter söylemi kullanım tercihinin öğretmenin soru sorma şeklini de belirlediğini göstermesi açısından önemlidir. Çünkü otoriter söylemi kullanan öğretmen otoriter söylem kodlarına ait olan soruları çoğunlukla kullanırken, diyalojik söylemi kullanan öğretmenin diyalojik söylem kodlarına ait soruları çoğunlukla kullandığı görülmektedir. Öğretmenlerin kullandıkları söylem biçimi soru sorma şeklini belirlediği gibi, cevap için öğrenciyi bekleme sürelerini de etkilemektedir. Otoriter söylemi kullanan öğretmenin bekleme süresi, diyalojik söylemi kullanan öğretmenin bekleme süresinden daha az olduğu araştırma bulgularında görülmektedir. Bu sonuç öğretmenin öğrencilerine düşünme fırsatı vermesi açısından önemlidir.

Araştırmanın bulguları elde edilirken sınıfta çoğunlukla otoriter söylemi kullanan Semih öğretmenin otoritesini öğrencileriyle paylaşmaktan kaçındığı, çoğunlukla diyalojik söylemi kullanan Yusuf öğretmen ise otoritesini öğrencileriyle paylaştığı görülmüştür. Otoriter öğretmen sınıfın otoritesini kendisinde tutmaya çalışmaktadır. Diyalojik öğretmenin ise otoriteyi kendisinde tutma çabası olmadığı, öğrencileriyle paylaştığı görülmektedir.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde diyalojik ve otoriter öğretmenlerin öğretmen-öğrenci rollerine dair beklenti ve inançlarını ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmanın bulgularına bağlı olarak elde edilen sonuçlar değerlendirilecek ve öneriler sunulacaktır.

Yapılan bu tez çalışmasında iki fen ve teknoloji öğretmenin ders içi uygulamaları incelenmiştir. Öğretmenlerin ders işleyişleri esnasında öğrencileriyle kurmuş oldukları diyaloglar çalışmanın verilerini oluşturmaktadır. Tartışma bölümünde elde edilen verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmiştir. Bu bölümde de yapılan değerlendirmelerden elde edilen sonuçlara yer verilecektir.

#### **5.1. DİYALOGİK VE OTORİTER ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ ROLLERİNE DAİR BEKLENTİ VE İNANÇLARI ARASINDAKİ FARKLILIKLAR NELERDİR?**

Araştırma sonunda öğretmenin kullandığı söylem biçiminin öğretmenin beklenti ve inançlarıyla ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Veriler analiz edilirken Semih ve Yusuf öğretmenin her ikisinin de ders içi uygulamalarında hem otoriter hem de diyalojik söylemi kullandıkları görülmüştür. Ancak Semih öğretmenin diyaloglarında çoğunlukla otoriter söylemi, Yusuf öğretmenin ise çoğunlukla diyalojik söylemi kullandığı görülmüştür. Dersini işlerken otoriter söylemi daha fazla kullanan Semih öğretmenin beklenti ve inançları ile diyalojik söylemi daha fazla kullanan Yusuf öğretmenin beklenti ve inançları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Otoriter söylemi kullanan Semih öğretmenin öğretmen-öğrenci rollerine dair inançları şöyledir: Semih öğretmene göre öğrenci; doğru cevabı bulmaya çalışır. Farklı fikirleri bulması, fikirleri tartışması önemli değildir. Doğru cevabı bulması ye-

terlidir. Fikirlerin gerekçelendirilmesine gerek yoktur. Öğrenci için öğretmeni bilginin kaynağıdır. Bunun için öğretmenin her söylediğini onaylamalıdır. Cevaplar hep beraber söylenmelidir. Derse bireysel katılmaya gerek yoktur. Öğretmen ise; bilginin kaynağıdır. Öğrenci doğru cevabı bulamadığında bilgiyi doğrudan aktarır. Öğretmenin her söylediği doğrudur, inanılmalıdır. Farklı fikirlerin paylaşılacağı, tartışılabileceği sınıf ortamına gerek yoktur. Yusuf öğretmenin ders işleyişi esnasında öğretmen-öğrenci diyaloglarına bakıldığında ise; öğretmenin otoriter söylemi kullanmakla beraber, diyalojik söyleme de daha fazla yer verdiği görülmektedir. Yusuf öğretmene göre, öğrenci farklı fikirler üretir, fikirlerini arkadaşlarıyla paylaşır, fikirlerini gerekçelendirir, farklı fikirleri dinler, anlamaya çalışır ve anlamlı fikirler öne sürer. Öğretmen ise öğrencilerini farklı fikirler üretmeleri için cesaretlendirir. Her fikrin herkes tarafından anlaşılmasını sağlar.

## **5.2. DİYALOJİK VE OTORİTER ÖĞRETMENLERİN SINIFLARINDA KULLANDIKLARI SORU TÜRLERİ ARASINDAKİ FARKLILIKLAR NELERDİR?**

Semih öğretmenin dersinde otoriter söyleme ait sorulara %89 oranında, diyalojik söyleme ait sorulara ise %11 oranında; Yusuf öğretmenin ise otoriter söyleme ait sorulara %52 oranında, diyalojik söyleme ait sorulara %48 oranında yer verdiği görülmüştür. Yapılan analizler sonunda öğretmenlerin diyaloglarında her iki söyleme ait soru türlerini de kullandıkları, ancak kullanma oranlarına karşılaştırmalı olarak bakıldığında Semih öğretmenin otoriter söylem kodlarına ait soruları, Yusuf öğretmenin ise diyalojik söylem kodlarına ait soruları daha fazla kullandığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç öğretmenin diyalojik ya da otoriter söylemi kullanım tercihinin öğretmenin soru sorma şeklini de belirlediğini gösterme açısından önemlidir. Otoriter söylemi kullanan öğretmenin otoriter söylem kodlarına ait soruları çoğunlukla kullanırken, diyalojik söylemi kullanan öğretmenin diyalojik söylem kodlarına ait soruları çoğunlukla kullandığı elde edilen araştırma sonuçlarındandır.

## **5.3. DİYALOJİK VE OTORİTER ÖĞRETMENLERİN SINIFLARINDA ÖĞRETMENİN CEVAP İÇİN ÖĞRENCİYİ BEKLEME SÜRELERİ ARASINDAKİ FARKLILIKLAR NELERDİR?**

Her iki öğretmenin ders işledikleri süre boyunca öğrencilere yönelttikleri soruların, cevapları için bekleme sürelerine bakıldığında; Semih öğretmenin otoriter

söylem kodları için 4 dakika 41 saniye, diyalojik söylem kodları için 50 saniye beklediği görülmektedir. Yusuf öğretmen ise otoriter söylem kodları için 2 dakika 28 saniye, diyalojik söylem kodları için 3 dakika 45 saniye beklemiştir. Bir başka deyişle; Semih öğretmenin otoriter söylem kodları için bekleme süresi, toplam ders süresinin %6'sını, diyalojik söylem kodları için bekleme süresi toplam ders süresinin %1'ini oluşturmaktadır. Yusuf öğretmen ise otoriter söylem kodları için bekleme süresi toplam ders süresinin %7'sini, diyalojik söylem kodları için bekleme süresi toplam ders süresinin %11'ini oluşturmaktadır. Her iki öğretmen için verilen toplam bekleme sürelerine bakıldığında; Yusuf öğretmenin toplam ders süresince öğrenci cevapları için beklediği süre, Semih öğretmenin bekleme süresinden daha fazla olduğu görülmektedir.

Soru başına düşen bekleme sürelerine bakıldığında; Semih öğretmenin otoriter söylem kodlarına ait her soru için 1 saniye, diyalojik söylem kodlarına ait her soru için 2 saniye beklediği görülmektedir. Yusuf öğretmenin otoriter söylem kodlarına ait her soru için 3 saniye, diyalojik söylem kodlarına ait her soru için 5 saniye beklediği görülmektedir. Her iki öğretmenin soru başına düşen bekleme süreleri karşılaştırıldığında; Semih öğretmenin bekleme süresinin Yusuf öğretmenininkinden daha az olduğu görülmektedir. Bu sonuç öğretmenin öğrencilerine düşünme fırsatı vermesi açısından önemlidir.

#### **5.4. DİYALÖJİK VE OTORİTER ÖĞRETMENLERİN SINIFLARINDA ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ CEVAPLARI ARASINDAKİ FARKLILIKLAR NELERDİR?**

Semih öğretmen ders işleyişi boyunca öğrencilerine 175 soru yöneltmiştir. Soruların 89'u, yani %51'i öğrenciler tarafından cevaplandırılmıştır. Soruların 86'sı yani %49'u ise öğretmen tarafından cevaplandırılmıştır. Yusuf öğretmen ise ders işleyişi boyunca öğrencilerine 93 soru yöneltmiştir. Soruların 90'ını, yani %95'ini öğrenciler cevaplarırken, soruların 4'ünü, yani %5'ini öğretmen cevaplandırmıştır. Semih öğretmenin dersinde öğrencilerine yönelttiği soru sayısı çok fazla olmasına rağmen, soruların öğrenciler tarafından cevaplanma oranı düşüktür. Soruların büyük kısmı öğretmen tarafından cevaplandırılmaktadır. Yusuf öğretmenin ders boyunca kullandığı soru sayısı ve bu soruların öğretmen ve öğrenciler tarafından cevaplanma oranlarına bakıldığında soruların neredeyse tamamının öğrenciler tarafından

cevaplandırıldığı görülmüştür. Her iki öğretmenin kullandıkları soruların öğretmen ve öğrenciler tarafından cevaplanma oranlarına bakıldığında; Yusuf öğretmenin sınıfında soruların çoğunluğunu öğrencilerin cevapladığı, Semih öğretmenin sınıfında ise öğretmenin cevapladığı görülmektedir.

### **5.5. DİYALÖJİK VE OTORİTER ÖĞRETMENLERİN SINIFLARINDA ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA SÜRELERİ ARASINDAKİ FARKLILIKLAR NELERDİR?**

Öğretmen ve öğrencilerin ders süresince konuştukları, aktif oldukları sürelerle bakıldığında; Semih öğretmen dersinin 47 dakika 1 saniyesini, yani toplam ders süresinin % 61' ini kendisi konuşmuştur. Yusuf öğretmen ise dersinin 13 dakikasını, yani toplam ders süresinin %39' unu kendisi konuşmuştur. Öğrencilerin konuştukları sürelerle bakıldığında; Semih öğretmenin öğrencileri toplam ders süresinin 23 dakika 55 saniyesini, yani %30' unu, Yusuf öğretmenin öğrencileri ise; toplam ders süresinin 14 dakika 31 saniyesini, yani %45' ini konuşmuşlardır. Her iki öğretmenin de derslerinde öğretmen ve öğrencilerin konuşma süreleri karşılaştırıldığında; Semih öğretmenin konuşma süresinin öğrencilerinin konuşma sürelerinden fazla olduğu görülmüştür. Öğretmen dersin akışını daha önceden planlamış ve derste de onu uyguluyormuş gibi davranmaktadır. Öğretmen kendi otoritesini öğrencilerle paylaşmaktan kaçınmaktadır. Yusuf öğretmenin sınıfında öğrencilerin konuştukları sürenin öğretmenin konuştuğu süreden daha fazla olduğu görülmüştür. Öğretmenin daha önceden planladığı dersin akışını sırasıyla uygulamak gibi bir kaygısı yoktur. Öğretmen otoritesini öğrencileriyle paylaşmaktadır. Bu sonuçlar öğretmenin ders uygulamalarında öğrencilerin derste birebir aktif olma süreleri bakımından önemlidir.

Sonuçta; otoriter ve diyalojik öğretmenlerin, öğretmen-öğrenci rollerine dair beklenti ve inançları ile oluşacak olan sınıf ortamlarının farklı olduğu bulgusuna varılmıştır. Semih öğretmenin sınıfında oluşan sınıf ortamı sadece doğruların bulunmaya çalışıldığı, öğretmenin bildiklerini aktardığı, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen paylaşımının, fikir alışverişinin olmadığı otoriter bir ortamdır. Yusuf öğretmenin sınıfında oluşan sınıf ortamı ise farklı fikirlerin paylaşılabilirdiği, tartışılabilirdiği, her öğrencinin fikrinin önemli olduğu, demokratik, paylaşımcı, diyalojik bir sınıf ortamıdır.

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre mevcut uygulamalara ve bu alanda yapılacak araştırmalar için şu önerilerde bulunulabilir:

1. Yapılandırmacı kurama göre dersini işlemek isteyen öğretmenler ders içi uygulamalarında hem otoriter hem de diyalojik söylemi kullanmalıdır. Çoğunlukla otoriter söylemin kullanıldığı öğretmen sınıfında otorite öğretmendedir. Öğretmen bilginin aktarıcısı, öğrenci ise bilginin pasif alıcısıdır. İletişim öğretmenden öğrenciye doğru tek yönlüdür. Öğrenciden geri dönüt alımı söz konusu değildir. Öğretmenin kısa zamanda çok fazla bilgi aktarımına çabası vardır. Öğrencinin bilgiyi anlayıp anlamaması önemli değildir. Çoğunlukla diyalojik söylemin kullanıldığı öğretmen sınıfında öğretmen ve öğrenciler arasında otorite paylaşımı vardır. Öğretmen ve öğrenciler arasında iletişim yoğundur. Öğretmen öğrenciyi bilgiye ulaştırmaya çalışmaktadır. Öğretmenin zaman kaygısı yoktur. Öğretmen dersinde hem otoriter hem de diyalojik söylemi kullanırsa etkili öğrenme sağlanır. Fakat söz konusu araştırmada otoriter öğretmenin sınıfında çok fazla bilgi paylaşımı yaşanırken, diyalojik öğretmenin sınıfında ise bilgiye tam olarak ulaşılamamıştır.

2. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2005'te uygulamaya koyduğu yeni program sınıf içinde öğretmen ve öğrencilere yeni roller vermiştir (MEB, 2005); ancak yapılan araştırmalar öğretmenlerin bu yeni rollerine bağlı olarak ders işlemekte zorlandıklarını göstermiştir (Karacaoğlu ve Acar, 2009; Gelbal ve Kellecioğlu, 2007). Programın uygulanması sırasında öğretmenler sıkıntı yaşamaktadırlar. Programın tanıtımı için verilen hizmet içi eğitimler yetersiz kalmıştır. Öğretmenlerin uygulamada yaşadıkları sıkıntılar dikkate alınmalıdır. Yeni programda öğretmen öğrenci rolleri öğretmenlere tanıtılmalıdır. Bu araştırmanın da sonuçlarından yola çıkarak öğretmenlere sınıflarında kullanmaları gereken söylev biçimi ve nasıl bir sınıf ortamı oluşturmaları gerektiği konusunda hizmet içi eğitim verilmelidir.

3. Sınıflarda diyalojik söylemin oluşması için öğretmenlerin öğretmen-öğrenci rollerine dair inançları üzerine hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir.

4. Diyalojik ve otoriter söylemin öğretim esnasında kullanım sırasının ve yoğunluğunun nasıl olması gerektiği konusunda araştırmalar yapılmalıdır.

5. Diyalojik söylemin öğrenciler üzerinde nasıl bir etkisinin olduğu konusunda araştırmalar yapılmalıdır.

## KAYNAKLAR

- Açıköz, K. Ü. (2003), *Aktif Öğrenme*, 2. Baskı, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Akpınar, E., Ergin, Ö. (2004). Yapılandırmacı Kuram ve Fen öğretimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), s.108-113.
- Akpınar, E. Ergin, Ö. (2005). *Yapılandırmacı kuramda fen öğretmeninin rolü*. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Bakhtin, M.M. (1981) *The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M. Bakhtin*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Biggs, J. (1989). *Approaches To The Enhancement Of Tertiary Teaching*. Derya kulu, D. (2001). (A.Şimşek, Ed.), *Yapıcı Öğrenme, Sınıfta Demokrasi*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Bingölbali, E., Özmantar, M.F. ve Akkoç, H. (2008b). Sınıf Öğretmenlerinin Farklı Matematiksel Çözüm Yollarını Değerlendirme Süreçleri. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* 2-3-4 Mayıs 2008, Çanakkale.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bodner, G.M. (1986). "Constructivism: A Theory of Knowledge", *Journal of Chemical Education*, 63,(10), 873-878.
- Brooks, M. G. and Brooks, J. G. (1999). *The Courage to Be Constructivist*. Şaşan, Hasan H.(2002) Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. 74(75). s.49-52. <http://www.egitim.aku.edu.tr> adresinden Temmuz 2005'te indirildi.
- Bulut, M. (2007). Curriculum reform in Turkey: a case of primary school mathematics curriculum. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(3), 203-212.
- Bybee, R. W. (1997). *Achieving Scientific Literacy: From Purposeful Practices*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cobb, P., Gravemeijer, K.P.E., Yackel, E., McClain, K. & Whitenack, J.W. (1997). Mathematizing and symbolizing: The emergence of chains of signification in one first-grade classroom. In: D. Kirschner & J. Whison (Ed.). *Situated Cognition Theory: Social, Semiotic, And Neurological Perspectives*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 151-233.

- Dinter, F.R. (1998). Constructivism In Instructional Design Theory. *Journal of Structural Learning & Intelligent Systems*, 13(2). www.proquest.com adresinden Kasım 2004'te indirildi.
- Dünya Bankası (2005). Turkey education sector study. Report Number 32450-TU. *World Bank Publication*. Document of the World Bank.
- EARGED. (2002). *ÖBBS 2002 Durum Belirleme Raporu*, MEB, 2003.
- Gelbal, S. & Kellecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *HÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), s.135-145.
- Jonassen D., H., (1991). *Objectivism versus Constructivism: Do we need a New Philosophical Paradigm?* Derya kulu, D. (2001). (Edit.: Ali Şimşek). Yapııcı Öğrenme. *Sınıfta Demokrasi*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Kanadlı, S ve Sağlam, Y. (2011). *Öğretmen İnançlarının Otoriter Ve Diyalojik Söyleve Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep
- Karacaoğlu, C. & Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *YÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(7), s.45-58.
- Kauchak D. Ve Eggen, P. (2003), *Learning and Teaching Research Based Methods*, 4th Edition, *Pearson Education*.
- Köseoğlu, F., Kavak, N. (2001). Fen Öğretiminde Yapılandırıcı Yaklaşım. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), s.139-148
- Limon, M. (2001). "On the Cognitive Conflict as an Instructional Strategy for Conceptual Changes: a Critical Appraisal", *Learning and Instruction*, 36 (4-5), s.357-380
- Lorsbach, A. & Tobin, K. (1992). Constructivism as a Referent for Science Teaching. *NARST News letter* (30), s.5-7.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (1999). *Designing Qualitative Research (3. Baskı)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MEB (2005). *İlköğretim 1-5 Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd ed.)*. Thousand Oak, CA: Sage.
- Millar, R. (1989). "Constructive Criticisms", *International Journal Science Education*, 11, Special issue, s.587-596
- Mortimer, E. F. & Scott, P. H. (2003). *Meaning making in econdary science classrooms*. Maiden head, UK: Open University Press.

- Mortimer. E. F. (2005). Dialogic and Authoritative Discourse: A Constitutive Tension of Science Classroom. [http://icar.univ-lyon2.fr.\(10/12/2011\)](http://icar.univ-lyon2.fr.(10/12/2011))
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Özden, Y. (2003). *Öğrenmeye Farklı Bir Bakış: Yapılandırmacılık, Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özenç, B. Arslanhan, S. (2010). *Pisa 2009 Sonuçlarına İlişkin Bir Değerlendirme*. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı, s.2-5
- Özmantar, M. F., Bingölbali, E., Demir, S., Sağlam, Y. ve Keser, Z. (2009). Değişen öğretim programları ve sınıf içi normlar. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), ss.1-23.
- Palmer, D.H. (1999). Exploring the Link Between Students' Scientific and Nonscientific Concepts. *Science Education*. s.639-653.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3th Ed.). Thousand Oak: SAGE Publications.
- PISA. (2003). Learning for Tomorrow's World. First results of PISA 2003. *OECD Publication*. <http://egt.kou.edu.tr/ismetsahin/kouepg/raporlar/pisa2003.pdf> (15/10/2006)
- PRILS. (2001). International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schoolin 35 Countries. <http://egt.kou.edu.tr/ismetsahin/kouepg/raporlar/prils2001.pdf> (15/10/2006)
- Saban, A. (2000). *Öğrenme Öğretme Süreci*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- 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 Lessons. *Wiley Periodicals, Inc. Scied* (90), 605– 631.
- Sherman, J.S. (2000). *Science and Science Teaching*. The College of New Jersey, U.S.A.
- Şahin (2005). Yeni ilköğretim Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim online*, 6(2), 284-304, 2007
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi* 3(5). Ankara: Pegem A Yayınevi.



- TIMSS. (1999). International mathematics report, findings from IEA's repeat of The Third International Mathematics and Science Study at the eight grade  
[http://timss.bc.edu/timss1999i/pdf/T99i\\_Math\\_TOC.pdf](http://timss.bc.edu/timss1999i/pdf/T99i_Math_TOC.pdf) (12/03/2001)
- Tomakin, E. (2009). The problem of approach, method and technique in the scientific studies: an alternative interpretation. Ankara University, *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42,(1), ss. 105-128.
- Toptaş, V. (2006). İlköğretim Matematik dersi (1-5). Öğretim Programının Uygulanmasında Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Bildiri Kitabı*, Cilt 1, s.277-285. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Uçar, R. & İpek, C. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 34-53.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Voigt, J. (1996). Negotiation of mathematical meaning in classroom processes: Social interaction and learning mathematics. In L. P. Steffe & P. Nesher (Ed.), *Theories of Mathematical Learning* (p. 21-50). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vygotsky, L.S. (1981) The genesis of higher mental functions, in J.V.Wertsch (Ed.), *The Concept Of Activity In Soviet Psychology*. Armonk, NY: M.E. Sharpe. s. 163.
- Yackel, E ve Cobb, P (1996) Socio mathematical Norms, Argumentation, and Autonomy in Mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27, s.458-477.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğretme-öğrenme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8(1-2). Güz 1998 ss. 68-75.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları.



## EK-2. Kategori ve Kod Tanım Tablosu Diyalog Örnekleri (Scott, Mortimer ve Aguiar, 2006).

| Kategoriler ve Kodlar              | Tanım   | Örnek Diyalog   |
|------------------------------------|---|---|
| <b>1. Otoriter Söylem Kodları</b>  |   |   |
| 1.1. Doğruyu bulma                 | <p>-Öğretmenin sınıfa soruyu sorup doğru yanıtı aldıktan sonra cevapla ilgisi olmayan başka bir soru sorduğu durumlar</p> <p>-Öğretmenin doğru yanıtı bulduktan sonra diğer öğrencilerin fikirlerinin alınmadığı ya da öğretmenin konuyu anlatmaya devam ettiği durumlar.</p> <p>-Öğretmenin doğru yanıtı bulduktan sonra verilen cevabın gerekçesinin, alternatifinin ya da açıklamasının istenmediği ya da öğrencilere katılıp katılmadıklarının sorulmadığı durumlar.</p> <p>-Öğretmenin öğrenciye doğru cevabı buldurmak için aynı öğrenciye konuyla ilgili sürekli soru sorduğu durumlar.</p> <p>-Öğretmenin sorduğu soruya bütün sınıfın aynı anda cevap verdiği durumlar</p> | <p><b>Ö:</b> Şimdi buna bakarak yukarıdaki ilk iki bireyin yani ataların karakterlerini belirleyelim. Nasıl olabilir bunlar söyleyebilecek var mı? Evet, birincisi içi boş ve yuvarlak. Yuvarlak ne idi?</p> <p><b>S2:</b> Sağlam karakter.</p> <p><b>Ö:</b> Peki içi dolu olunca...?</p> <p><b>S2:</b> İçi dolu olunca hasta olan.</p> <p><b>Ö:</b> Güzel. Şimdi burada X kromozomu üzerinde taşınan hastalık değil mi? Saç karakteri. X kromozomu üzerinde taşınan karakterler nasıldı? Çekinik ti değil mi?</p>  |
| 1.2. Öğretmen- açıklama            | <p>-Öğretmenin soru sorup doğru yanıtı kendisinin verdiği durumlar</p> <p>-Öğretmenin açıklama yapıp öğrenciler tarafından onaylandığı durumlar.</p> <p>-Öğretmenin, öğrenci yanıtlarının gerekçesini kendisinin açıkladığı durumlar</p>  | <p><b>Ö:</b> Toprak sürüldüğü zaman toprağın gaz yönünden yani oksijen yönünden zenginleşmesi aynı zamanda sağlanıyor. Toprak ne yapılıyor? Havalandırılıyor, sonra filmlerde de görüyorsunuz. Tohumlar ne yapılıyor? Serpiştiriliyor değil mi?</p> <p><b>TS:</b> Evet.</p>   |
| <b>2. Diyalojik Söylem Kodları</b> |   |   |
| 2.1. Açıklama                      | <p>-Öğretmenin, öğrencilerin verdiği yanıtların ya da paylaştığı fikirlerin açıklamasını istediği durumlar</p> <p>-Öğretmenin öğrencilerin fikirlerini paylaştıktan sonra “söylediğini açıklar mısın?”, “ ne demek istediğini anlatır mısın? Neyi kastetmek istedin?” dediği durumlar.</p>  | <p><b>Ö:</b> Kuvvetli diyorsun. [Bir başka öğrenciye dönerek]Katılıyor musun arkadaşına?</p> <p><b>s6:</b> Evet.</p> <p><b>Ö:</b> Kuvvetli mi?</p> <p><b>s6:</b> Evet.</p> <p><b>Ö:</b> Kuvvetli derken neyi kastediyorsun?</p> <p><b>s6:</b> Çabuk, hızlı, erken gidip erken geri dönen.</p>   |
| 2.2. Gerekçe                       | <p>-Öğretmenin, öğrencilerin verdiği yanıtların ya da paylaştığı fikirlerin nedenlerini sorduğu durumlar.</p> <p>-Öğretmenin, öğrencilerin fikirlerini ya da yanıtlarını paylaştıktan sonra bunlarla ilgili olarak “neden?”, “niye?”, “niçin?” sorularını yönelttiği durumlar</p>   | <p><b>s1:</b>[Okuyor] Şehir meydanları ve tanklardaki fiskeye suyu metrelerce yükseklerle çıktığını görmüşsünüzdür. Buralarda suyun hangi etkiyle yükseklerle çıktığını biliyor musunuz?</p> <p><b>Ö:</b> Evet Hüseyin?</p> <p><b>S6:</b>Kuvvetle.</p> <p><b>Ö:</b> Kuvvetle [öğretmen başka bir öğrenci işaret ederek söz hakkı veriyor]</p> <p><b>s7:</b> Basınçla.</p> <p><b>Ö:</b> Peki şimdi biriniz basınç dedi biriniz kuvvet dedi. Şimdi basınç kuvvet mi kuvvet basınç mı? Ya da ikisi birbirinin yerine kullanılıyor mu? Birbiri arası nasıl? Hüseyin önce sen söyle. Sen niye kuvvet dedin?</p> <p><b>s6:</b>Hocam çünkü fiskeye hani alt tarafa doğruya onu yüzeye çıkarmak için hocam belli bir kuvve uygulamalıyız ki öyle su yukarı çıkmalı.</p> |

|                               |   |   |
|-------------------------------|---|---|
| <p><b>2.3. Anlama</b></p>     | <p>-Öğretmenin, öğrencinin fikrini paylaşırken diğer öğrencilerin dinlemesini istediği durumlar<br/>-Öğretmenin, öğrencinin fikrini paylaştıktan sonra diğer öğrencilere “arkadaşınız ne dedi?”, “arkadaşınızın dediği sana anlamlı geldi mi?” “arkadaşınızın dediğini kim toparlayacak?” diye sorduğu durumlar<br/>-Anlaşılamayan yerlerin tekrar açıklandığı durumlar<br/>-Öğretmenin, öğrencilerden anlamadıkları yerleri sormalarını istediği durumlar.</p>                   | <p><b>Ö:</b> Arkadaşlar birbirimizi dinleyelim. Sorumu tekrarlıyorum. İki arkadaşınız yarıştı. Onların koşuşu bitirme süreleri tahtada yazılı. Şimdi hangi arkadaşınız daha süratli diye sordum. Kimse bir arkadaşınız konuşurken sözünü kesmesin. Evet.<br/><b>S3.</b> Daha hızlı hareket ettiği için.<br/><b>Ö:</b> daha hızlı hareket ettiği için. evet, arkadaşın ne dedi Merve?<br/><b>s4.</b> Daha hızlı hareket ettiği için.</p>   |
| <p><b>2.4. Sorgulama</b></p>  | <p>-Öğretmenin, öğrencilerin paylaştıkları fikirlere katılıp katılmadığını sorduğu durumlar<br/><br/>-Öğretmenin öğrencilerden fikirlerini tartışmalarını istediği durumlar<br/><br/>-Öğretmenin öğrencilerin fikrini paylaştıktan sonra o fikirlerle ilgili olarak “aksini iddia eden var mı?”, “hatası nerede?” “nerde yanlış yaptı”, “böyle değil diyen var mı?”, “sence doğru mu?”, “itirazı olan var mı?”, “sizce doğru söylediler mi?” gibi sorular yönelttiği durumlar</p> | <p><b>Ö:</b> Arkadaşlar birbirimizi dinleyelim. Sorumu tekrarlıyorum. İki arkadaşınız yarıştı. Onların koşuyu bitirme süreleri tahtada yazılı. Şimdi hangi arkadaşınız daha süratli diye sordum. Kimse bir arkadaşınız konuşurken sözünü kesmesin. Evet.<br/><b>s3.</b> Daha hızlı hareket ettiği için.<br/><b>Ö:</b> Daha hızlı hareket ettiği için. Evet, arkadaşın ne dedi Merve?<br/><b>s4.</b> Daha hızlı hareket ettiği için.<br/><b>Ö:</b> Sence doğru mu?<br/><b>s4.</b> Bence doğru ama adımları daha fazla olduğu için.</p> |
| <p><b>2.5. Alternatif</b></p> | <p>-Öğretmenin sorduğu soruyu bir öğrenci yanıtladıktan sonra öğretmenin soruyla ilgili olarak “farklı fikri olan var mı?” “ başka?” “sen ne dersin bu konuda?” , “başka açıklaması olan?” , “fikrin ne”, “farklı bir şey söylemek isteyen var mı?” “eklemek isteyen” sorularının sorarak alternatif cevaplar beklediği durumlar.<br/>-Öğretmenin öğrencilerden farklı fikirler beklediğini ifade ettiği durumlar.</p>  | <p><b>s1.</b> [okuyor] İş makinelerinin tekerlekleri veya paletleri geniş yapılarak toprağa batmaları engellenir.<br/><b>Ö:</b> Evet iş makinelerinin çoğu paletlidir. Bunun ne olarak ifade etmiş kitabımız?<br/><b>Ts.</b> Toprağa batmamak.<br/><b>Ö:</b> Toprağa batmamak. Peki, niye toprağa batmıyor paletler büyük olunca? Evet murat?<br/><b>s32.</b> Geniş olduğu için.<br/><b>Ö:</b> Geniş olduğu için. Başka? Evet Mustafa...?<br/><b>s33.</b> Uygulanan basınç küçük olduğu için.</p>                                     |

## **ÖZGEÇMİŞ**

Aysun AKIŞ 1985 yılında Gaziantep’te doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Gaziantep’te tamamladı. 2007 yılında İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nden mezun oldu. Aynı yıl Kilis Gülbaba Zeynep Yıldırım Yatılı İlköğretim Bölge Okulunda sınıf öğretmeni olarak göreve başladı. 2008 yılında Gaziantep Üniversitesi İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümünde yüksek lisansa başlayan araştırmacı, Gaziantep’in Şahinbey ilçesine bağlı Şehit Karayılan İlköğretim Okulunda sınıf öğretmeni olarak görevine devam etmektedir.

## **VITAE**

Aysun AKIŞ was born in Gaziantep in 1985. She graduated her primary and secondary education in Gaziantep. She was authorized from faculty of education at İnönü Üniversty and she began to work as a primary school teacher at Kilis Gülbaba Zeynep Yıldırım boarding school. She began her post graduate in elementary school education department at faculty of education in 2008 at Gaziantep Üniversty and she has been working as aprimary school teacher at Şehit Karayılan Primary School since then.