T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARI İLE ÖĞRENCİLERİN SINIF İÇİ ETKİLEŞİMLERİ SIRASINDAKİ SORU VE DEĞERLENDİRMELERİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aslı ELGÜN CEVİZ

Doç. Dr. Sibel KAYA

KOCAELİ 2016

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARI İLE ÖĞRENCİLERİN SINIF İÇİ ETKİLEŞİMLERİ SIRASINDAKİ SORU VE DEĞERLENDİRMELERİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tezi Hazırlayan: Aslı ELGÜN CEVİZ
Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 30.06.16/13

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Sibel KAYA

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Elif Çelebi ÖNCÜ

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Alper Tolga KUMTEPE

KOCAELİ 2016

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Lisans, yüksek lisans eğitimim sırasında ve tez sürecinde bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan ve bana yol gösteren iyi ki tanımışım dediğim yaşamımın her döneminde ve alanında kendisiyle görüşmek, paylaşmak ve birçok şey öğrenmek isteyeceğim çok sevgili kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Sibel Kaya'a çok teşekkür ederim.

Kocaeli üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans ve yüksek lisans eğitimim sürecinde derslerinde ve kendilerinden birçok şey öğrendiğim değerli hocalarım Doç. Dr. Soner POLAT, Doç. Dr. Esma BULUŞ KIRIKKAYA, Dr. Ergün Altun, Yrd. Doç. Mevlüt TAŞTAN, Yrd. Doç. Dr. Yıldız ÖZTAN ULUSOY'a; Sayın jüri üyeleri Doç, Dr. Elif Çelebi ÖNCÜ, Doç. Dr. Alper Tolga KUMTEPE, Yrd. Doç. Dr. Hakan Turan, ve eğitim-öğretim yaşamımda üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerime sevgimle teşekkür ederim

Yüksek lisans eğitimim boyunca beni destekleyen ve keyifli zamanlar geçirdiğim değerli yüksek lisans arkadaşlarım Öznur RENGİ, Abdullah KORKMAZ ve Tolga TOPÇUBAŞI'na a çok teşekkür ederim. Hayatımın her aşamasında ve aldığım her kararda yanımda olan ve bana her türlü desteği sağlayan biricik babam, annem, erkek kardeşim ve sevgili eşim Okan Ceviz'e sonsuz teşekkürler.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR ii
ŞEKİLLER DİZİNİ vi
TABLOLAR DİZİNİ vii
ÖZET viii
ABSTRACT x
1.1. Problem Durumu 2
1.2. Araştırmanın Amacı 3
1.2.1. Alt Amaçlar 3
1.3. Araştırmanın Önemi 4
1.4. Sayıltılar 6
1.5. Sınırlılıklar 6
Bu araştırma; 6
1.6. Tanımlar 6
ALANYAZIN TARAMASI 8
2.1. Söylem 8
2.1.1 Söylem Türleri 9
2.1.2 Söylem Analizi 10
2.2 Teorik Çerçeve 11
2.2.1 Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı ve Kategorileri 11
2.2.2 Sosyo-Kültürel Teori 13
2.2.2.1 Yakınsal Gelişim Alanı 14
2.2.2.2 Yapı İskelesi 17
2.2.2.3 Sosyal Yapılandırmcılıkta Öğretmen 17

2.3 Öğretmen Soruları 20

2.4 IRE (Başlatma-Yanıtlama-Değerlendirme) 22

2.5 Öğrenci Soruları 27

2.6 Sınıf İçi Söylemlerde Kullanılan Sorularla İlgili Yapılan Araştırmalar 29

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ 35

3. 1. Araştırma Modeli 35

3.2 Evren ve Örneklem 36

3.3 Veri Toplama 37

3.3.1 Geçerlik ve Güvenirlik 37

3.3.2. Soruların ve Değerlendirme Düzeylerinin Kodlanması 38

3.4. Veri Analizi 40

BULGULAR 41

4.1. Öğretmen Adaylarının Ve Öğrencilerin Ders Öğretimi Sırasındaki Sınıf İçi Söylemlerde Sordukları Soru Sayısına İlişkin Bulgular 41

4.2. Öğretmen Adaylarının ve Öğrencilerin Ders Öğretimi Sırasındaki Sınıf İçi Söylemlerde; Konuşma Uzunluğu ve Konuşma Sıklığı 44

4.3. Öğretmen Adaylarının Ders Öğretimi Sırasındaki Sınıf İçi Söylemlerde Yer Alan Üst Düzey Değerlendirme, Alt Düzey Değerlendirme ve Alıntılama'yı Kullanma Sıklığı 45

4.4. Öğretmen Adaylarının Ders Öğretimi Sırasındaki Sınıf İçi Söylemlerde Üst Düzey-Alt Düzey-Etkinliğe Yönelik Soruları Kullanma Sıklığı 46

4.5. Gözlem Yapılan Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri Derslerinde Sorulan Sorular ve Yapılan Değerlendirmelere Ait Bulgular 47

TARTIŞMA VE ÖNERİLER 52

5.1. Araştırmanın 1. Alt Amacına İlişkin Sonuç ve Tartışma: Öğretmen Adaylarının ve Öğrencilerin Ders Öğretimi Sırasındaki Sınıf İçi Söylemlerde Sordukları Soru Sayısı, Konuşma Sıklığı ve Konuşma Uzunluğu Nedir? 52

5.2. Araştırmanın 2. Alt Amacına İlişkin Sonuç ve Tartışma: Öğretmen Soru Türlerinin Dağılımı Nasıldır? (Üst Düzey, Alt Düzey ve Etkinliğe Yönelik) 54

5.3. Araştırmanın 3. Alt Amacına İlişkin Sonuç ve Tartışma: Öğretmen Adaylarının Sınıf İçi Söylemlerde Üst Düzey Değerlendirme, Alt Düzey Değerlendirme ve Alıntılama'yı Kullanma Sıklığı Nedir? 55

5.4. Araştırmanın 4. Alt Amacına İlişkin Sonuç ve Tartışma: Öğretmen ve Öğrencilerin Konuşma Sıklığı ve Konuşma Uzunluğu Nasıldır? 57

5.5. Araştırmanın 5. Alt Amacına İlişkin Sonuç ve Tartışma: IRE Değişkenlerinin Gözlem Yapılan Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimler Derslerine Göre Dağılımı Nasıldır? 57

5.6. Öneriler 59

KAYNAKÇA 62

EKLER 69

ÖZGEÇMİŞ 77

ŞEKİLLER DİZİNİ

1. Şekil 2.1. Yakınsal Gelişim Alanı 16

2. Şekil 2.2. Başlatma-Yanıtlama-Değerlendirme (IRE)..... 23

TABLOLAR DİZİNİ

1. Tablo 4.1. Öğretmen Adaylarının ve Öğrencilerin Ders Öğretimi Sırasındaki Sınıf İçi Söylemlerde Sordukları Soru Sayısına İlişkin Bulgular 42

2. Tablo 4.2. Öğrenci Soruları 43

3. Tablo 4.3. Öğretmen Adaylarının ve Öğrencilerin Ders Öğretimi Sırasındaki Sınıf İçi Söylemlerde; Konuşma Uzunluğu ve Konuşma Sıklığı. **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

4. Tablo 4.4. Öğretmen Adaylarının Ders Öğretimi Sırasındaki Sınıf İçi Söylemlerde Yer Alan Üst Düzey Değerlendirme, Alt Düzey Değerlendirme ve Alıntılama'yı Kullanma Sıklığı 45

5. Tablo 4.5. Öğretmen Adaylarının Ders Öğretimi Sırasındaki Sınıf İçi Söylemlerde Üst Düzey-Alt Düzey-Etkinliğe Yönelik Soruları Kullanma Sıklığı 46

6. Tablo 4.6. Öğretmen Adaylarının ve Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine Göre Soru Dağılımı 47

7. Tablo 4.7. Öğretmen Adaylarının Ve Öğrencilerin Matematik Dersine Göre Soru Dağılımı 48

8. Tablo 4.8. Öğretmen Adaylarının Ve Öğrencilerin Sosyal Bilimler Dersine Göre Soru Dağılımı 49

9. Tablo 4.9. Öğretmen Adaylarının Ve Öğrencilerin TürkçeDersine Göre Soru Dağılımı 50

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARI İLE ÖĞRENCİLERİN SINIF İÇİ ETKİLEŞİMLERİ SIRASINDAKİ SORU VE DEĞERLENDİRMELERİN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adayları ile öğrencilerin sınıf içi etkileşimleri sırasındaki soru ve değerlendirmelerin incelenmesidir. Araştırma 2015-2016 eğitim/öğretim yılında Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğretim gören toplam 39 öğretmen adayı ve Kocaeli ili İzmit ilçesinde bulunan dört okuldaki 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Her öğretmen adayı Matematik, Fen Bilimleri, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinden belirlediği bir dersi ortalama 35-40 dakika süresince öğretmiş ve bu öğretim araştırmacı tarafından video kamera ile kaydedilmiştir. Sınıf içi söylemler Word dosyasına aktarılmıştır. Araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının ve öğrencilerin soruları, öğrenci cevaplarının değerlendirilmesi söylem analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Soru sayıları ve türleri ile değerlendirme sıklığı ve türlerine ait betimsel istatistikler SPSS 18 programı kullanılarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf içi söylemlerde çok sayıda alt düzey soru sorarken, üst düzey soru ve etkinliğe yönelik sorulara yeterince yer vermediği belirlenmiştir. Bunun nedeni, etkinliklere fazla yer vermemeleri ve zaman yönetimi kaygısı olabilir. Öğretmen adaylarının sınıf içi söylemlerde çok sayıda alt düzey değerlendirme yaparken, üst düzey değerlendirmeyi daha az kullandıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrenci

cevaplarını aynen değerlendirmenin içinde kullandığı üst düzey değerlendirme olan *alıntılamaya (uptake)* fazla rastlanmamıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının öğrenci sorularının bazılarını değerlendirmediği belirlenmiştir. Üst düzey öğretmen soruları ve öğrenci soruları en çok Fen Bilimleri dersinde gözlenmiştir. Bu durum Fen Bilimleri dersinin öğrencilerin merak duygularına hitap etmesinden ve günlük hayatlarıyla yakından ilişkili olmasından kaynaklanıyor olabilir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının üst düzey soru sorma, üst düzey değerlendirme yapma ve öğrencileri soru sormaya teşvik etme konusunda gelişime ihtiyaçları olduğu; bunun için de eğitim fakültelerinde verilen öğretim derslerinde, soru ve değerlendirme türlerinin, üst düzey soru ve değerlendirmenin ve öğrenci sorularının öneminin vurgulanması tavsiye edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Soru türleri, değerlendirme türleri, sınıf içi söylem, IRE, alıntılama

Tezi Hazırlayan: Aslı Elgün CEVİZ

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sibel KAYA

Tez Kabul Tarihi ve No: 30.06.16/13

Jüri Üyeleri: Doç. Dr. Sibel KAYA

Doç. Dr. Elif Çelebi ÖNCÜ

Doç. Dr. Alper Tolga KUMTEPE

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

THE EXAMINATION OF QUESTIONS AND EVALUATIONS DURING THE CLASSROOM INTERACTION OF TEACHER CANDIDATES AND STUDENTS

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the classroom interactions between primary school teacher candidates and students. The participants were 39 teacher candidates enrolled in The Department of Primary Education at Kocaeli University, Faculty of Education as well as 3rd and 4th grade students in four schools located in İzmit, Kocaeli. Each teacher candidate has taught a course she or he selected from Mathematics, Science, Turkish or Social Sciences subjects for about 35-40 minutes and these courses have been recorded with a video camera by the researcher. Classroom discourse has been transcribed into MS Word file. Questions of teachers and students and evaluation of student answers have been analyzed by the researcher using discourse analysis techniques. Descriptive statistics on number and types of questions and types and frequency of evaluation was determined using SPSS 18 software. It has been observed that while teacher candidates used numerous low-level questions in classroom discourse, they did not use high-level questions and task oriented questions sufficiently. This may be due to not utilizing activities frequently or time management issues. It has been found that teacher candidates use significantly more lower-level evaluations in classroom discourse compared to few high-level evaluations. Uptake, which is a high-level evaluation where the teacher uses student answers directly in the evaluation, was rarely observed. Furthermore, it has been observed that teacher candidates did not evaluate some of the student

questions. Higher order teacher and student questions were mainly observed in Science classes. This may stem from the fact that science classes cater to the curiosity of students and are directly related to their daily life. Findings indicate that teacher candidates are open to development in asking higher-level questions, high-level evaluation and promoting students to ask higher level questions and it is recommended to emphasize the importance of question and evaluation types, high-level questions and evaluations and student questions during teaching courses in education faculties.

Keywords: Question types, evaluation types, classroom discourse, IRE, uptake

Prepared by: Aslı Elgün CEVİZ

Supervisor: Doç. Dr. Sibel KAYA

Dissertation Date and No: 30.06.16/13

Dissertation Committee Members: Doç. Dr. Sibel KAYA

Doç. Dr. Elif Çelebi ÖNCÜ

Doç. Dr. Alper Tolga KUMTEPE

I. BÖLÜM

Bu bölümde "Sınıf öğretmeni adayları ile öğrencilerin sınıf içi etkileşimleri sırasındaki soru ve değerlendirmelerin incelenmesi" adlı araştırmanın giriş kısmına, problem cümlesine, araştırmanın amacı ve önemine, araştırmanın sayıltılarına ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

GİRİŞ

Son yıllarda yapılan araştırmalar sınıflardaki öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi anlamak için sınıf içi söylemlere, özellikle sorulara odaklanmıştır (Chin, 2007: s. 839; Erdoğan ve Campbell, 2008: s. 1893; Scott vd 2006: s. 606; van Zee vd 2001: s. 160). Sınıf içi söylem, sınıftaki öğretmen öğrenci etkileşiminin mekanizması olarak tanımlanır (Nystran vd 2003: s. 138). Nystrand ve arkadaşları (2003: s. 192) sınıf içi söylemin yapısının, kalitesinin ve akışının öğrencilerin ne öğrendiklerini ve nasıl öğrendiklerini etkilediğini öne sürmektedir.

Öğretmen soruları sınıf içi etkileşimin en temel kaynağıdır; bu nedenle, sınıf söylemleri hakkında detaylı bilgiler ortaya koymaktadır (Chin, 2007: s. 820). Geleneksel olarak, soruların amacı öğrencinin ne bildiklerini sorgulamaktır. Ayrıca, sorular öğrencilerin ne düşündüklerini ortaya çıkardığı gibi bilgilerini yapılandırmalarında da onlara yardımcı olabilir (Chin, 2006: s. 184).

Mercer (2010: s. 3)'a göre sınıf ortamlarında, kavramlar belli bir zaman içerisinde müzakere edilerek ortak anlamlara ulaşılır. Böylece, sınıf içi etkileşimlerle ilgili doğru genellemelere ulaşmak için tekrar eden gözlemler yapmakta fayda vardır. Bu nedenle, bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının farklı derslerde öğrencilerle yaşadıkları sınıf içi etkileşimler hakkında genel bilgiye sahip olmak adına 39 farklı öğretmen adayı gözlenmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanlar arasında oluşan söylemlerin en önemli kısmını, sorular ve sorulara verilen cevaplar oluşturmaktadır (Messick ve Reynolds, 1992: s. 190). Soru; bireylerin merak düşüncesini harekete geçirerek bilgi edinimi sağlama yoludur (Aktaran Ayvacı ve Türkdoğan: 2010 s. 14). Sınıf içi söylemlerin temel kaynağını oluşturan öğretmen soruları ise sınıf söylemleri hakkında oldukça önemli bilgiler sunmaktadır (Chin, 2007: s. 820).

Öğretmenlerin sahip olması gereken en önemli özelliklerden bir tanesi de soru sorma tekniğini etkili kullanabilmesidir. Soruların niteliği, öğrencilerin yaşı, önbilgisi ve konunun içerik özellikleri gibi birçok değişkenden etkilenmektedir (Açıkgöz, 2003: s. 251). Ders sırasında, öğretmen ve öğrencilerin soru sorması eğitim öğretimde önemli bir yer tutar. Ancak; alan yazındaki araştırmalara göre; hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerin üst düzey soru sorma becerilerinde önemli eksiklikleri bulunmaktadır (Büyükalan Filiz, 2002: s. 45; Korkmaz ve Yeşil, 2011: s. 4). Hem yurt dışında hem de yurt içinde yapılan araştırmalar, öğretmen sorularının bilgi düzeyinde olduğunu ve öğretmenlerin araştırmaya yönelik sorulara çok fazla yer vermediğini göstermektedir (Beskisiz, 2009: s. 3).

Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli amaçlarından biri öğrencilerin soru sorma becerilerini geliştirmektir (Chin ve Osborne, 2008: s.16). Ancak; yapılan araştırmalara göre sınıftaki soruların çok az bir kısmı, öğrenciler tarafından sorulmaktadır (Graesser ve Person, 1994: s. 105; Kaya vd 2014: s. 621). Öğretmenlerin sınıf kontrolünü kaybetme korkusu (Hand ve Treagust, 1994; Jofili vd 1999), belirtilen zamanda konuyu yetiştirme baskısı ve sınıflarda öğretmen merkezli modellerin uygulanması gibi nedenlerden ötürü derslerde öğrenci sorularına yer verilmemektedir (Chin ve Osborne, 2008: s. 26). Öğrencilerin soru sormaları onların problem çözme, akıl yürütme ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine de yardımcı olacağından, yeni öğretim programları bu noktaya odaklanmalıdır (Zoller vd 1997: s. 101).

Henüz mesleğin başında olan öğretmen adaylarının sınıf içi söylemlerde soru ve değerlendirmeleri nasıl kullandıklarının ve öğrencilerle olan etkileşimlerinin incelenmesi, onların bu konuda bilinçlendirilmesi ve eksiklerin giderilmesi bakımından önem arz etmektedir.

Yapılandırmacı öğretim kuramları, öğretmen-öğrenci etkileşiminde tamamlayıcı sorular ile geri bildirimlerin önemini vurgulamaktadır. Ancak yurt içinde yapılan çalışmalar soru türleri ile değerlendirme düzeylerini ayrı ayrı incelemektedir. Ayrıca, öğretmen soruları ile öğrenci soruları ülkemizde az araştırılan konulardan biridir. Öğretmen adayları ile öğrencilerin sınıf içi etkileşimleri sırasındaki soru ve değerlendirmelerin inceleme sonuçları bağlamında öğretmenlerin kendi öğretmenlik uygulamalarına yansıtma yapmaları amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı sınıf öğretmeni adayları ile öğrencilerin sınıf içi etkileşimleri sırasındaki soru ve değerlendirmelerin incelenmesidir. Bu amaçla, sınıf öğretmeni adaylarının ders anlatımları sırasında sorulan sorular ve yapılan değerlendirmeler detaylı olarak incelenmiştir. Araştırmanın alt amaçları aşağıdaki gibidir.

1.2.1. Alt Amaçlar

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Öğretmen adaylarının ders öğretimi sırasındaki sınıf içi söylemlerde;

1. Öğretmen ve öğrencilerin sordukları soru sayısı nedir?
2. Öğretmen soru türlerinin dağılımı nasıldır? (üst düzey, alt düzey ve etkinliğe yönelik)
3. Öğretmenlerin değerlendirme türlerinin dağılımı nasıldır? (üst düzey değerlendirme ve alt düzey değerlendirme)

4. Öğretmen ve öğrencilerin konuşma sıklığı ve konuşma uzunluğu nedir?

5. Gözlem yapılan Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri derslerinde;

a. Öğretmen ve öğrencilerin sordukları soru sayısı nedir?

b. Öğretmen soru türlerinin dağılımı nasıldır?

c. Öğretmenlerin değerlendirme türlerinin dağılımı nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Sınıf içi söylemin yapısının, kalitesinin ve akışının öğrencilerin ne öğrendiklerini ve nasıl öğrendiklerini etkileyen önemli bir unsurdur (Nystrand vd 2003: s. 192). Öğrenci-öğretmen diyaloglarını incelemek, dersin kalitesinin, buna bağlı olarak ta öğrenci başarısının artırılması açısından önemlidir. Bu çalışmada elde edilecek bulgular sayesinde, öğretmen adaylarının, üniversite eğitimleri sırasında edindikleri bilgileri öğretmenlik deneyimlerine nasıl aktardıkları ve yapılandırmacı öğretim yaklaşımları tarafından tavsiye edilen sınıf içi söylemleri ne derece uyguladıkları ortaya konmuştur.

Soru, eğitim-öğretim araçlarının en eski olanlarından biridir. Günümüzde de iyi bir eğitim-öğretim için kaliteli soru sorma becerisine sahip olmak önemli bir gerekliliktir. Ders esnasında; öğretmen ve öğrencilerin soru sorması ve ders kitaplarında ya da çalışma yapraklarında bulunan soruların cevaplandırması eğitim-öğretimde önemli bir yer tutmaktadır (Açıkgöz, 2003: s. 249). Sorular, öğrenciyi derste düşünmeye davet eder ve derse katılması için cesaretlendirir; öğrencinin düşünmesini geliştirir ve öğrendiklerini farklı durumlara uyarlayabilmesine katkı sağlar (Doğanay ve Yüce, 2010: s. 198). Bu nedenle; öğretmenler ve öğrenciler farklı bilişsel seviyede sorular sormalıdır (Ayvacı ve Türkdoğan, 2010: s. 14).

Öğretmen soruları, sınıf içi konuşmaların önemli bir parçasıdır ve öğretim esnasında söylemlerin yapısını belirlemede önemli rol oynarlar. Öğretmen soruları sadece öğrencilerin öğrenmesine rehberlik etmez; aynı zamanda dili düşünme aracı olarak kullanmaları için onları cesaretlendirir (Mercer & Howe, 2012: s.13). Öğretmenin derste öğrencilere ne tür sorular yönelttiği önemlidir; çünkü sorular,

bilişsel sürecin yapısını etkiler ve öğrencinin bilimsel bilgiyi yapılandırma sürecinde aktif ya da pasif olarak alacağı rolü belirler. Öğretmen soruları, sınıf içi söylem bileşeninin anahtarını oluşturmakla birlikte, öğrencilerin bilimsel bilgiyi oluşturmasına aracılık eden psikolojik bir araç özelliği taşımaktadır. Bundan dolayı; öğretmen soruları, öğrencilerin bilimsel bilgiyi sınıf içi söylemler yolu ile nasıl oluşturduğunu anlayabilmemiz için araştırmamız gereken önemli bir alanı oluşturmaktadır.

Öğretmenin soru sorma yolu ve şekli öğrencilerin bilimsel bilgiyi nasıl yapılandıracağını etkiler (Chin, 2007: s. 820). Yip'e göre; öğretmenlerin soruları şu amaçlar için kullanılabilir: öğrencilerin konu ile ilgili ön yargılarını ve ya kavram yanılgılarını araştırmak, birbiriyle çelişen fikirlere karşı çözüm üretmelerini sağlamak, yeni öğrenilen kavramlar ile eski öğrenmeler arasında bağlantı kurmak, yeni öğrenilen bilgiyi farklı durumlarda kullanmak, bilgi dağarcığını geliştirmek. Özellikle üst düzey sorular, öğrencilerin fikirlerini ve düşünme yapılarını destekleme ve genişletme konusunda daha etkilidir (Chin, 2006: s. 184).

Öğretmen soruları kadar öğrenci soruları da sınıf içi etkileşimin önemli bir parçasıdır. Öğrenci soruları, sınıfta farklı amaçlara hizmet etmektedir ve sınıfta yapılan öğretimin yönünü de etkilemektedir (Chin ve Brown, 2002: s. 526). Chin ve Brown (2002: s. 531) öğrencilerin soru sorduklarında; hipotez kurma, tahmin etme, açıklama gibi bilgiyi yapılandırmalarına yardımcı olacak pek çok beceriyi de harekete geçirdiklerini belirtmektedir. Farklı derslerde sorulan öğrenci sorularının incelenmesi, dersin akışı, niteliği ve öğrenci katılımı konularında ipuçları verebilir. Öğrenci soruları sınıf içi söylemlerin monolojik (tek yönlü) olmaktan çıkıp, diyalojik (etkileşimli) olmasını sağlayan en önemli unsurlardan birisidir. Dolayısıyla, öğrencilerin ne sıklıkta ve düzeyde soru sorduklarının incelenmesi önem arzetmektedir.

Bu çalışma, öğretmen adaylarının sınıf içi söylemlerde sorulara ne derece ve hangi düzeyde yer verdiklerini detaylı bir biçimde incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmanın diğer bir amacı sınıf içi söylemde öğrenci sorularının.

1.4. Sayıltılar

Araştırmanın sayıltıları aşağıda belirtildiği gibi kabul edilmiştir.

1. Öğretmen adayların yapılan gözlemler esnasında dersi her zamanki gibi işledikleri kabul edilmiştir.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin yapılan gözlemler esnasında her zamanki gibi derslere katıldıkları kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki öğretmen adayları,
2. Kocaeli ili İzmit İlçesinde bulunan 4 ilkokul,
3. 2015-2016 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde 4 ilkokula devam eden 3.ve 4. sınıf öğrencileri,
4. Her öğretmen adayı için seçilen temel derslerden yalnızca birinde, bir kereye mahsus yapılan video çekimi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan bazı temel kavramların tanımlarına aşağıda yer verilmiştir.

Soru: Bireyin meraklandırılarak düşüncesini uyandırmak ve bu yolla bilgi edinimini sağlamak amacıyla oluşturulan, tamamlanmış, gereken bilginin verilmesiyle birlikte düşünsel olarak tamamlanacak olan ve bilgi istemeye dayalı gereksinim ifadeleridir (Aktaran Demir ve Dindar, 2006: s. 88).

Söylem: Söylem bir meta-eylemdir ve ideoloji, bilgi, diyalog, anlatım, beyan tarzı, müzakere, güç ve gücün mübadelesiyle eyleme dönüşen dil pratiklerine ilişkin

süreçlerdir. Söylem**;** sosyal, siyasi, kültürel, ekonomik alanlar gibi, sosyal hayatın tüm yönleri ile ilişkilidir (Sözen, 1999).

Söylem Analizi: Söylem analizi farklı disiplin dallarından (felsefe, sosyoloji, antropoloji edebiyat, medya ve iletişim) aldıkları bilgiler ile gelişen ve bu farklı disiplin dallarının teorik bilgilerine dayanan bir analiz tekniğidir (Ekşi ve Çelik, 2008: s. 105).

Alıntılama (Uptake): Alıntılama değerlendirme sırasında öğretmenin öğrencinin verdiği yanıtı aynen kullanması ve bir nevi onu doğrulamasıdır (Collins, 1982).

Başlama-Yanıtlama-Değerlendirme (IRE): Sınıf içi etkileşimlerde en yaygın olarak karşılaşılan söylem yapısıdır ve şu şekildedir: Öğretmen sorusu - Öğrenci cevabı - Öğretmen değerlendirmesi. Bu sıralama I-R-E (Initiation-Respond-Evaluation) yapısı olarak bilinir (Cazden, 2001; Mehan, 1979).

Üst Düzey Soru: Öğrencileri eleştirel düşünmeye, sentez ve değerlendirme yapmaya teşvik eden sorulardır (Chin ve Osborne 2008: s. 10).

Alt Düzey Soru: Genellikle "evet", "hayır" ve ya "belki" gibi tek bir kelime ve ya kısa cümle içeren ve öğrencilerden fazla bilişsel çaba göstermeleri beklenmeyen sorulardır (Lemke, 1990).

Etkinliğe Yönelik Soru: Sınıf etkinliklerini, öğrenciler için anlaşılır hale getirmek amacıyla sorulan sorulardır (Reinsvold ve Cochran, 2011: s.751).

II. BÖLÜM

ALANYAZIN TARAMASI

Bu bölümde; söylem, söylem türleri, söylem analizi, sınıf içi söylemlerde kullanılan soruların nitelikleri, kuramsal görüşler ve konuyla ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Söylem

Söylem bir meta-eylemdir ve ideoloji, bilgi, diyalog, anlatım, beyan tarzı, müzakere, güç ve gücün mübadelesiyle eyleme dönüşen dil pratiklerine ilişkin süreçlerdir. Söylem sosyal, siyasi, kültürel, ekonomik alanlar gibi, sosyal hayatın tüm yönleri ile ilişkilidir (Sözen, 1999). İnsanlar belli bir toplumsal yapının ve kültürün içinde doğarlar. İçinde doğdukları bu yapı onlara belirli kavramları ve anlam kategorileri taşıyan bir dil sunar. Kavram ve anlam kategorileri o dili paylaşan kişiler tarafından günden güne üretilir ve değiştirilir. Bu anlamda "söylem" linguistik bir kavram değildir (Hall, 2001).

Söylem, farklı yaklaşımlara dayandırılarak farklı açıklamaların getirildiği bir kavramdır. Söylem kavramını bazı araştırmacılar, bütün konuşma ve yazma eylemi olarak açıklarken; bazı araştırmacılar ise sadece konuşma ağından oluşan dil uygulamaları olarak açıklar. Foucault ise, söylem kavramını tarihi ve gelişmekte olan dil uygulaması olarak açıklar (Aktaran elçi ve Çelik, 2008: s.105). En genel anlamı ile söylem, dil yolu ile gerçeklerin, bilginini anlamların, nesnelerin, kısaca dünya hakkında konuşma yollarının ve sosyal pratiklerinin oluşumudur (Elçi, 2011: s. 4).

Söylem, sadece dil ile beraber düşünülebilir ve sadece dil olarak mümkün olmaktadır (Sözen, 1999). Ergin (1993: s. 3), dili şu şekilde tanımlar: "Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine özgü kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş sosyal bir kurumdur."

Saussure'e göre dil ile düşünce birbirinden ayırt edilemez. Düşüncede dilin ortaya çıkmasından önce hiçbir şey belirgin değildir. Dilin düşünceye karşı üstlendiği görev, kavramların anlatımı için özdeksel bir ses aracı yaratmak değil, düşünce ile sese aracılık etmektir (Tura, 2005). Kaplan (1985: s. 43) dili, "duygu ve düşünceyi insanlara aktaran bir araç olduğu için insan topluluklarını amaçsız bir yığın ve kitle olmaktan kurtaran, aralarında duygu ve düşünce birliği olan bir "millet" hâline getiren değer" şeklinde tanımlamıştır. Bu bağlamda söylem, içeriksel ve yapısal tutarlılığı olan, bireylere sosyal bağlamda anlam oluşturmayı sağlayan dilsel malzemenin araçları olarak görülmektedir (Wood ve Kroger, 2000).

2.1.1 Söylem Türleri

Sınıf içi söylemler, monolojik ve diyalojik özelliklerine göre çözümlenebilir (Scott, 1998). *Monolojik* söylemde, öğretmen bilgileri öğrencilere aktarır; bu nedenle, öğretmen konuşması aktarıcı bir işleve sahiptir. Öğretmen konuşmaları çoğunlukla olgusal açıklamalar ve yorumlar içerir; öğretmenin sorusuna verilen cevaplar ise genellikle tek veya birkaç kelimeden oluşur. Öğretmen öğrencinin minimum katılımı ile dersin akışını kontrol ettiği zaman söylem monolojik olma eğilimindedir. Bu tarz söylemlerde, öğrenciler bilginin yapılandırılmasında aktif değillerdir ve bilgiyi yapılandırmak için öğrencilerin aktif katılımın sağlanması çok zordur.

Öğretmen öğrenci bilgilerini yapılandırmak için zemin hazırladığında ve öğrencilerin fikirlerinin paylaşıldığı tartışma açıldığında sınıf içi söylem *diyalojik* olarak tanımlanır. Diyalojik söylemde öğretmenler, öğrencilerin fikirlerini öne sürmeleri, açıklamaları ve fikir ayrılıklarını belirtmeleri için onları teşvik eder. Öğretmen-öğrenci arasındaki bu etkileşim zinciri öğrenci başarısını olumlu etkilemektedir. Öğrenci fikirlerinin değişime

açık olduğu tartışmalarda ve öğretmenlerin öğrencilerine bilgiyi yapılandırmaları için ortam hazırladığı yerlerde sınıf içi söylemler diyalojiktir. Öğrenci soruları, tartışma tarzındaki diyalojik sohbetlerde önemli rol oynar (Nystrand vd 2003: s. 139).

Nystrand ve arkadaşları (2003: s. 144) üst düzey *sorular, alıntılama (uptake), üst düzey değerlendirme* ve öğrenci sorularının sınıf içinde diyalojik unsurları oluşturduğunu ve bunların öğrenciler tarafından daha ilgi çekici olduklarını belirtmişlerdir. Bu unsurlar, sınıf içi söylemin *"dinamik değişkenleri"* olarak tanımlanır. Bu değişkenler öğretimsel söylemin kalitesi ve öğrenci katılımı hakkında ipuçları vermektedir. Bu unsurlar, aktif öğrenci katılımını içeren yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenci merkezli dinamik bir söylem için gereklidir. Mercer (2012: s. 17-18) öğrencilerin görüşlerinin, diyalojik söylem ile ele alındığında daha iyi motive olduklarını ve derse karşı daha çok ilgi duyduklarını vurgular.

Sınıflarda daha diyalojik bir söylemin oluşturulması için, öğretmenlerin, soru-cevap ve konuşmanın öğrenmeyi nasıl destekleyip yönlendirdiğinin farkında olmaları gerekir (Aktaran Mercer, 2012: s. 14). Sınıf içi dinamik değişkenlerin öneminin vurgulanmasına rağmen araştırmalar göstermektedir ki sınıfta geçen zamanın %85 inde düz anlatım ve alıştırma yapmak gibi monolojik unsurlar hakimdir (Nystrand vd 2003: s. 187).

2.1.2 Söylem Analizi

Söylem analizi farklı disiplin dallarından (felsefe, sosyoloji, antropoloji edebiyat, medya ve iletişim) aldıkları bilgiler ile gelişen ve bu farklı disiplin dallarının teorik bilgilerine dayanan bir analiz tekniğidir (Ekşi ve Çelik, 2008: s. 105). Söylem analizi bu açıdan bütünleşmiş tek bir uygulama, metot ve teori değil; farklı disiplin dallarını içinde barındıran heterojen özelliğe sahip nitel bir araştırma tekniğidir (Tonkiss, 2006).

Söylem analizinin en basit anlatımı dilin işlevinin ve içeriğinin incelenmesidir (Mercer, 2010: s. 7). Ancak bu inceleme ifade edilen dilsel öğelerin basit bir incelenmesi olmayıp ifadelerin/söze dökülenlerin sözdizimsel ve semantik sınırlarının ötesine gitmeyi ve bu ötede yatan anlam ve içeriği incelemeyi gerektirmektedir (Ekşi ve Çelik, 2008: s. 105). Dijk (2001: s.354) in de işaret ettiği gibi söylem analizi, söylem ya da dil kullanımının sadece biçimsel yönü ile ilgilenmez. Bundan ziyade ilgi odağını sosyal ve

kültürel bağlam içinde iletişim kuran dil kullanıcılarının oluşturduğu sosyal olaylara çevirir. Söylem kullanıldığı fonksiyona göre değişkenlik göstermektedir ve bundan dolayı değişkenlik kavramı söylem analizinin temel taşını oluşturmaktadır (Elliot, 1996). Söylem analizindeki temel vurgu; dil ile ne yapıldığı ve neyin başarıldığıdır (Wood ve Kroger, 2000). Söylem analizi, farklılıkları keşfederek söylem içinde dönüşüp değişime uğrayan bilgi yapılarını inceler (Sözen, 2009).

Günümüzde tek bir söylem analizinden bahsedilemez. Söylem analizinin de birbirinden farklı çeşitleri bulunmaktadır. Söylem analizinin nesnesini; yazılı, sözlü ve ya sözsüz metinler oluşturmaktadır. Ancak söylem analizi metinlerin anlamlarının oluşturduğu düşünceyi temel alarak okuyucuyu yok sayar. Dolayısıyla söylem analizi metnin kendisini değil de; metin ile bağlam arasındaki ilişkiyi söylem olarak kabul eder. Kısaca söylem analizi; yorumlayıcı, açıklayıcı ve biraz da sezgiseldir (Gökçe, 2006: s. 43-44).

2.2 Teorik Çerçeve

Bu araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan sosyal yapılandırmacılık bir sonraki bölümde ele alınmıştır. Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenme kuramı ve sosyo-kültürel teori de incelenmiştir.

2.2.1 Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı ve Kategorileri

Yapılandırmacılık yaklaşıma göre, çocuklar dünyayı yapılandırmacı etkinlikler ile anlamlandırır. Öğrenme; çocuğun beklentilerinin karşılanmadığı zamanlarda, anlaşmazlıkları ya da çatışmaları çözmeye başlayarak dünyasını kendisinin yapılandırmasıyla gerçekleşir (Duffy ve Cunningman, 1996: s. 175), öğretim ise, bilgiyi aktarmaktan çok bilginin yapılandırılmasını destekleyen bir süreçtir (Duffy ve Cunningman, 1996: s. 171). Başka bir tanıma göre; yapılandırmacılıkta öğrenme, kişisel bilişte bulunan öznel anlam ve kavramların sosyo-kültürel bağlamlarda özneler arası ilişkilerle tekrar oluşturulmasıdır (Yurdakul, 2005: s. 40).

Yapılandırmacı kuram, kendi içerisinde bilişsel yapılandırmacılık ve sosyal yapılandırmacılık olmak üzere iki temel türe ayrılmıştır (aktaran Duman ve İkiel, 2002: s. 248). Bunların yanında daha farklı düşünceleri savunan radikal yapılandırmacılık da bulunmaktadır (Duman, 2002: s. 250).

Piaget'e göre bilişsel yapılandırmacılık, çocuğun çevresi ile etkileşimleri sonucu anlam oluşturması ve çevreyi analiz ederek bilgiyi yapılandırmasıdır (Aktaran Edward, 2000: s. 221). Bilgi, gerçekliğin edilgin bir kopyası değildir; çocuğun zamanla başardığı etkin bir yapılanmadır. Bir nesneyi bilmek, onu aynen kopyalamak değildir; nesne üzerine dönüşüm sistemleri kurmaktır. Piaget'e göre çocuklar, aktif katılım ile anlayışı adım adım inşa eder bunun için öğretmenler sınıf ortamlarını; çocukların ilgisini çekebilecek, kavramlar arası ilişkilerin keşfedebildiği ve özerk olabilecekleri etkinliklerle zenginleştirmelidir (Aktaran: Bock, 2001: s. 321).

Sosyal yapıcılandırmacılık, Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisine dayandırılarak geliştirilmiştir. Vygotsky'e göre öğrenmenin gerçekleşebilmesi için sosyal olarak zengin bir çevreye gereksinim vardır ve deneyimli akranlar ve öğretmenler ile çalışıldığında bilişsel fonksiyonlar gelişmektedir. Sosyo-kültürel yapıcılandırmacılık, anlamı yapılandırırken bir araç olarak kullanılan dilin önemini ve sosyo-kültürel olarak belirlenmiş bağlamını incelemektedir (Duffy ve Cunningman, 1996: s. 175).

Radikal yapılandırmacı görüşe göre, bilgi ve gerçekler insanın aklı dışında değildir ve bilgiler insanın kendi tarafından yapılandırılmaktadır (Duffy ve Jonassen, 1999: s. 9). Çocuk, bilgilerini sosyal ve fiziksel deneyimleri içerisine kendine özgü eşsiz algılamalar şeklinde yerleştirmektedir. Böylece; gerçek dünyada olan olgular hakkında sonuç çıkarmak, tahminde bulunmak ve açıklamak için farklı zihinsel kapasitesini kullanır (Jonassen, 1991: s. 7-10). Gerçeklik, çocuğun bir nesneyi ne kadar algılayıp algılamadığıyla ilişkilidir. Gerçek bir nesne yoktur; bireyler gerçekleri kişisel deneyimleriyle algılarlar (Jonassen, 1990: s. 32-34).

Her ne kadar bizim dışımızda duran bir nesne olma olasılığı bulunsa da, nesnel gerçekliğin varlığından söz edilemez. Anlamlar; ancak bizim deneyimlerimizle oluşturulur, düzenlenir ve organize edilir. Her bireyin deneyimleri değişebildiğinden gerçekliğin tek bir doğru görüşü yoktur bu sebeple; bireyin oluşturmuş olduğu bu anlamların dışsal

gerçeklerle uyuşması beklenemez (von Glasersfeld, 1984: s. 24). Glassersfeld'e göre, iyi öğretmenlerin çoğu eğitim-öğretim sırasında öğrencilere verilecek rehberliğin gerekli ve önemli olduğunun farkındadır çünkü; radikal yapılandırmacılıkta bir problemin birden fazla çözümü bulunmaktadır ve farklı çözüm yollarına ancak farklı kişilerin yardımıyla ulaşılır (Aktaran: Arslan, 2007: s. 54).

2.2.2 Sosyo-Kültürel Teori

Hem Vygotsky, hem de Piaget yapılandırmacı öğrenme kuramının savunucularındandır; ancak Vygotsky okuldaki öğrenmenin sosyal öğrenme ile gerçekleşeceği üzerine yoğunlaşırken Piaget ise, bireysel öğrenme üzerine yoğunlaşmaktadır (Martin, 2006: s. 195). Sosyo-kültürel öğrenme; sosyal ve kültürel bağlamın etkisine vurgu yapmaktadır. Buna göre, çocuk bilgiyi dil aracılığı ile yapılandırır ve anlamı bulmada dili aktif şekilde kullanır. Bilginin yapılandırılması sürecinde, dilin diyalektik olarak kullanıldığı sosyal etkileşim büyük önem taşımaktadır (Jonassen, 1999: s. 218).

Sosyal yapılandırmacı olarak Vygotsky, çocukların başkalarıyla etkileşim içinde olup onların bilgilerini kullanmaları gerektiğini düşünmektedir; çünkü çocukların kendi deneyimleri tek başına yeterli olmayabilir. Vyggotsky'in teorisine göre (Martin, 2006: s. 195) :

- Öğrenme, sosyal ve işbirlikçi bir etkinliktir.
- Öğrenmede, diğerlerinin bilgileri kullanılmalıdır.
- Diğerleri; akranlar, aileler, arkadaşlar, birçok insanı ve internet, kitap ve film gibi kaynaklar içerir.
- Öğretmen öğrenmeyi kolaylaştırandır.

Vygotsky'e göre çocuklar, rehber yönlendirmesi ile yapabilecekleri görevlerde yalnız yapabileceklerinden daha başarılıdır. Ancak, burada bahsedilen çocuğa rehberlik eden kişinin özellikleri değil; çocuğun öğrenmesinde ve gelişmesinde yapılan yardım veya işbirliğinin önemidir. Bu işbirliği öğrencinin gelişim özellikleri ile paralel düzeyde olmalıdır. Gelişim öğrenme için ön şarttır ve çocuğun bilişsel işlevleri, belirli bir konuyu

veya işi yapabilme düzeyinde olgunlaşmamışsa öğretim o çocuğa yarar sağlayamaz. Bundan dolayı öğretim, çocuğun gelişen ya da gelişmekte olan özelliklerine uygun olmalıdır (Vygotsky, 1978: s. 80).

Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramına göre gelişimin temel ilkeleri şunlardır (Özden, 2003):

- Dil, çocuğun zihin gelişiminde önemli rol oynar.
- Öğrenme, gelişmeye neden olur.
- Çocuklar, kendi bilgi ve kavramlarını kendileri yapılandırır.
- Gelişme, kendi sosyal içeriğinden ayrılmaz.

Vygotsky'nin kuramında bireysel gelişimin kaynağını, toplumsal etkileşimler oluşturmaktadır. Vygotsky'e göre; çocuklar, gelişimin her bir evresinde psikolojik işlevler kazanmaktadır. Bu psikolojik işlevler, bulundukları yaş dönemlerinde çevresinde bulunan yetişkinler ve daha yetenekli akranlarıyla girdikleri özel etkileşimlerle oluşmaktadır; bundan dolayı öğrenme için sosyal bakımdan zenginleşmiş bir çevreye gereksinim vardır (Ahioğlu, 2008: s. 174; Duman ve İkiel, 2002: s. 249). Vygotsky, kuramında bilişsel gelişim ve öğrenmede sosyal etkileşimin önemini vurgulamıştır ve bunu literatüre *yakınsal gelişim alanı* (*zone of proximal development)* kavramı şeklinde kazandırmıştır (Çakır, 2009: s. 19).

2.2.2.1 Yakınsal Gelişim Alanı

Vygotsky'e göre çocuğun dünyasındaki öğrenmeler en iyi yetişkinlerin yardımı ile anlaşılır. Çocuk ve yetişkinler arasında devam eden karşılıklı etkileşim *Yakınsal Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development-ZPD)* olarak tanımlanmaktadır (Vygotsky, 1978: s. 84). Yakınsal gelişim alanı: Çocuğun bağımsız şekilde problem çözebilme becerisi şeklinde tanımlanan, çocukta var olan gelişim düzeyi ile problemi bilgili yetişkin veya daha deneyimli akran rehberliğinde çözebilmesi anlamına gelen potansiyel gelişimin ileri düzeyi arasındaki uzaklıktır (Vygotsky, 1978: s. 86). Ayrıca, Vygotsky, yakınsal gelişim alanını (YGA) çocuğun bilgili bir yetişkin ya da çocuktan aldığı yardımlarla ulaştığı zihinsel potansiyel olarak da belirtmiştir. Bu yardım etme süresi esnasında çocuk, bir

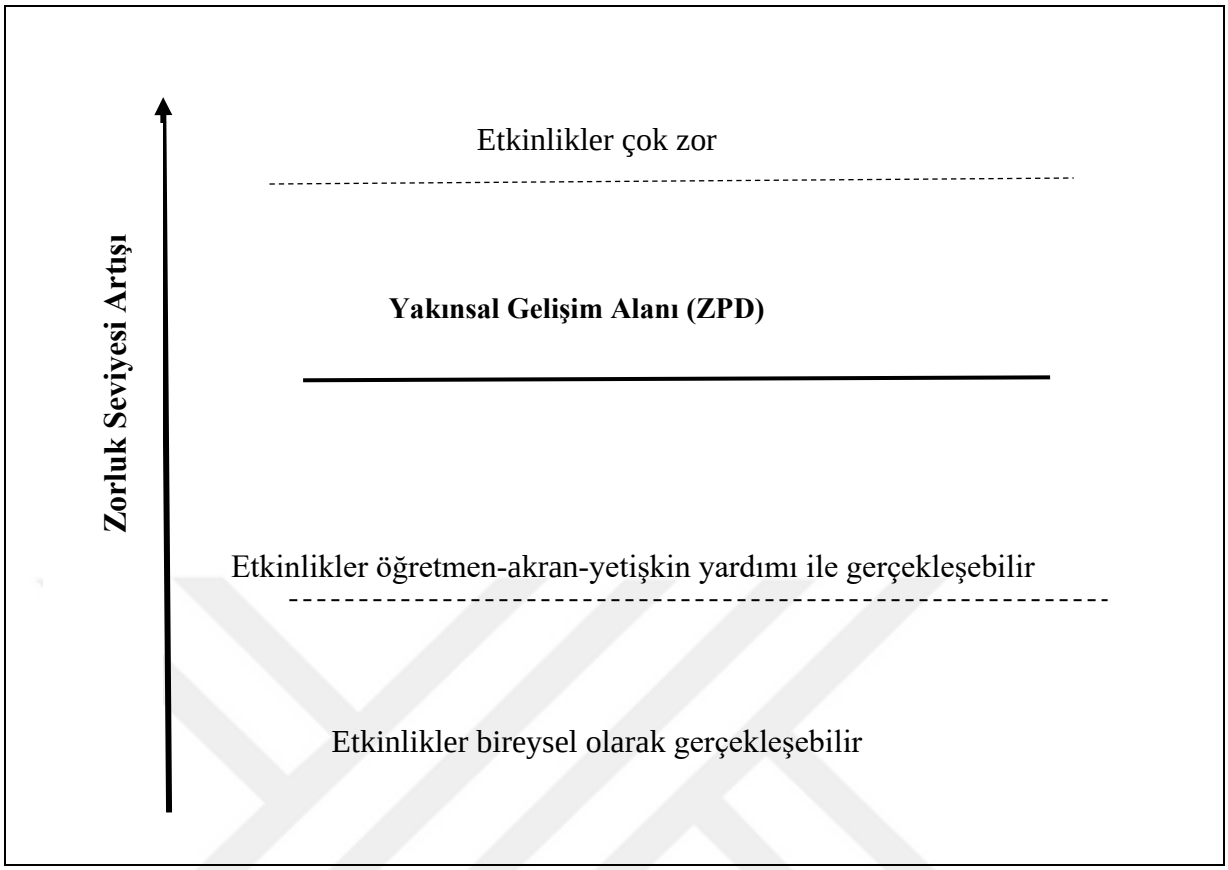
yetişkin ya da daha yetenekli akran tarafından dışarıdan yönlendirilen durumundadır. Dışarıdan yönlendirilme; yetişkin veya daha yetenekli akranın sağladığı destekleri ve ipuçlarını simgelemektedir. Çocuk bu yardımların katkısı ile kendi kendini yönlendirme yeteneğini kazanabilir veya bir problemi çözmek için gerekli olan zihinsel gelişimin bazı aşamaları geçebilir (Vygotsky, 1978: s. 86).

Vygotsky'e göre çocukların, yetişkinlerle veya akranlarıyla birlikte çalışmaları onların bilişsel gelişimlerini iyi yönde etkilemektedir; yani, yetişkinlerin çocukların bilişsel gelişimlerindeki rolleri oldukça fazladır. Çocuğun bilişsel gelişiminde 2 yaşına kadar doğal süreç hakimdir; ama zamanla bu doğal süreç yerini kültürel sürece bırakmaktadır. Çocuğun zihni, sadece kendisinin keşfettikleri ile gelişmez; çevreden edindiği bilgi ve kavramların da gelişime büyük katkısı vardır (Kol, 2011: s. 7).

Vygotsky, yakınsal gelişim alanının bu özelliğini bir örnekle açıklamaktadır:

> "Her biri yedi yaşında olan iki çocukla çalıştığınızı düşünün. Her biri, verilen görevi yedi yaşında olan bir çocuğun seviyesine uyacak şekilde çözer. Bunun yanı sıra, daha ileri düzeyde olan testleri çocuklardan birine yetişkin yardımıyla veya örneklerle çözdürürken; diğerine ise testleri, bireysel çözdürdüğümüzde iki çocuk arasında farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Yetişkin yardımı alan çocuk kendi gelişim seviyesinin iki yıl üstündeki testleri çözebilirken diğer çocuk ancak gelişim düzeyinin altı ay ilerisindeki testleri çözebilir. O halde bu iki çocuğun bilişsel gelişim seviyeleri aynı mıdır? Gerçek gelişim düzeyleri eşittir; ancak potansiyel gelişim düzeyleri kesinlikle birbirinden farklıdır…" (Aktaran: Wertsch, 1997: s. 68).

Şekil 2.1. yakınsal gelişim alanını (YGA) açıklamaktadır. YGA da düşük seviye, öğrenenin sadece bireysel olarak yapabildiği görevleri temsil ederken; üst düzey seviye, sadece yardım ile yapabileceği görevleri temsil etmektedir Schutz (2002). ZPD bireyin yalnız başına problem çözme becerileri ile yardım alarak problem çözme becerisi arasındaki farkı belirtmektedir (Aktaran Martin, 2006: s. 195). (Şekil 2.1.). Yakınsal gelişim alanı; kültür, deneyim ve doğuştan yeteneğe göre çeşitlilik kazanmaktadır.



Şekil 2.1. *Yakınsal Gelişim Alanı*

Vygotsky kuramında, bilişsel gelişimde, sadece bireyin gelişiminin değil; onun gelişimine etki eden sosyal ve kültürel dokunun da önemli olduğunu belirtmektedir (Palmer vd 2001: s. 35). Vygotsky'e göre, çocuğun bilişsel gelişiminde ilk iki yıl doğal faktörler hakimdir ve daha sonraki yıllarda bu doğal faktörlerin yerini kültürel faktörlere bırakır (Ergün ve Özsüer, 2006: s. 271). Bilişsel gelişimde, diğer kişilerin yardımı ile düzenlenen davranışlar kişinin bireysel olarak düzenlediği davranışa doğru bir ilerleme gösterir (Kol, 2011: s. 7). Sosyal çevre; dışsal denetimi zamanla azaltıp çocuğun kendi kendini düzenlemesini destekleyerek onun içsel denetimi sağlamasına yardımcı olmalıdır (Ergün ve Özsüer, 2006: s. 286). Vygotsky bu düşünceyi sosyo-kültürel kuramından türemiş bir fikir olan *yapı iskelesi (scoffolding)* ile açıklamaktadır (Kol, 2011: s. 8). Yapı iskelesi, bir yetişkinin çocuğa ortam aracılığı ile sağladığı yardım olarak açıklanır (Yurdakul, 2010: s. 45).

2.2.2.2 Yapı İskelesi

Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramındaki önemli diğer bir fikir de yapı iskelesi (scoffolding) dir. Yapı iskelesi, çocuğa öğrenme aşamasında yetişkinlerin yeterli düzeyde destek vermesi ve verilen bu desteğin zamanla azaltılması sonucunda çocuğun sorumluluk alabilmesini sağlamaktır. Bu yöntem, öğretmenin kademeli müdahalesi yardımıyla çocuğun öğrenmesini de kolaylaştırmaktadır (Arı, 2006).

Ash ve Levit (2003); Vygotsky'e göre yapı iskelesinde öğretmenin rolü, öğrenciye problem veya durum araştırma evresinde ona yeterli desteği sağlamak; sonra da öğrencinin sorumluluk alma yeteneği arttıkça, verilen desteği mümkün olduğunca azaltmaktır. Yapı iskelesinde, çocuk bir işi bağımsız bir şekilde yapabilecek duruma gelene kadar öğretmen-yetişkin etkileşimi dikkatli bir şekilde düzenlemelidir. Çocuklar kendi bilgileri ile diğerlerinin bilgilerini kullanmaya başladığı zaman çocuğun bilgiyi yapılandırması tamamlanmış olur (Aktaran Martin, 2006: s.196).

2.2.2.3 Sosyal Yapılandırmcılıkta Öğretmen

Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı kuramı, öğretmen-öğrenci etkileşiminde tamamlayıcı sorular ve geribildirimin önemini vurgulamaktadır (Zhang ve Patrick, 2012: s. 161). Öğretmenler sosyal bağlam içindeki etkileşimlerle öğrencilerin sadece bilgiyi yapılandırmasını sağlamaz; aynı zamanda öğrencilerin düşüncelerini ve inançlarını da tekrar tekrar yapılandırıp paylaşmalarını sağlar. Bu sebeple, öğretmenlerin öğrencilerle sosyal etkileşim içinde olması sosyal yapılandırmanın önemli bir parçasıdır (Aktaran, Edward, 2000: s. 221). Öğretmenler, yapılandırmacı eğitim ortamında öğrenci ve öğretim programları arasında aracılık etmelidir (Açıkgöz, 2003: s. 65).

Vygotsky, öğrenciye yönlendirilen soruların öğrencinin bilişsel seviyesi ya da kavrayışının ötesinde olduğunda, öğretmenlerin soruyu öğrencilerin düşünmesine yardımcı olacak tamamlayıcı sorularla zenginleştirmesi ve öğrencilere düşünmeleri için yeterli zamanının sağlanması gerektiğini vurgular. Öğrenciye sorulan uygun bir

tamamlayıcı soruyla, onların önceki bilgileri ve soru arasındaki bağlantıları kolaylaştırmak mümkündür. Geri bildirimlerin çalışılan konuyla ilgili öğretmen soruları ile zenginleştirilmesi gerekir böylece öğrenciler yönlendirilmiş olur. Ayrıca, geribildirimler öğretilmesi hedeflenenlerle ilgili olmalı, öğrencinin doğrudan dikkatini çekebilecek bilgiler ve ipuçları içermelidir (Zhang ve Patrick, 2012: s. 162). Sosyal yapılandırmacılık teorisine göre öğretmen soruları, ne çok kolay ne de çok zor olmalıdır ve yeni bilgiler, öğrencinin ön bilgisi üzerine inşa edilmelidir. Öğretmen soruları, öğrencinin yakınsal gelişim alanına uygun olmalıdır. Yakınsal gelişim alanına uygun olmayan üst düzey bilişsel sorular, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasına yardımcı olmayacaktır. Bu sebeple öğretmenlerin öğrencilerin içinde bulunduğu gelişimsel düzeylerini bilmesi gerekmektedir (Zhang ve Patrick, 2012: s. 161).

Brook ve Brooks'a göre bilginin yapılandırılması aşamasında yapılandırmacı öğretmenlerin rolleri aşağıdaki gibidir (Aktaran Martin, 2006: s. 196-197):

- Öğrenci özerkliğini ve girişimciliğini benimser ve bunu teşvik eder.
- Birincil kaynaklar ile etkileşimli ve fiziksel materyalleri kullanabilir.
- Sınıflandırma, açıklama, tahmin, analiz ve yaratma gibi bilişsel terminolojiyi kullanır.
- Öğrenciye dersi yönlendirme ve öğretim yöntemini değiştirme fırsatı verir.
- Kavramların gerçek anlamlarını öğrencilerle paylaşmadan önce öğrencinin o kavram hakkında sahip olduğu ön bilgileri araştırır.
- Öğrencileri öğretmen veya başka birileri ile iletişim kurmaya cesaretlendirir.
- Öğrencilere açık uçlu sorular yönlendirerek onları derse katar ve onları soru sormaya teşvik eder.
- Öğrencilerin deneyimlerini de derse katarak, onları tartışmaya cesaretlendirir ve onların çelişkilerini ortaya çıkarır; böylece, onların hipotez oluşturmalarına yardımcı olur.
- Soruyu cevaplandırabilmeleri için onlara yeterli bekleme süresi sağlar.

Sosyokültürel teoriye göre, fikir ve açıklamalar sınıf içi tartışmalar sırasında sosyal olarak birlikte inşa edilir ve bireyler tarafından içselleştirilir (Mortimer ve Scott, 2003: s. 33). Vygotsky'e göre, öğrenme sosyal etkileşim yolu ile gerçekleşir. Onun sosyokültürel teorisine göre, öğrenen ve öğreten desteklenmiş bir öğrenme ortamında fikirleri müzakere ederler. "Yakınsal gelişim alanı" yaklaşımına göre, öğretmenler öğrencilere etkinlikler esnasında rehberlik ederek öğrenme düzeylerini geliştirebilirler (Vygotsky, 1978).

Lemke (1990) ve Tobin (1990) öğrenmeyi sosyo-kültürel bakış açısı ile ele alır. Öğrenciler sosyal etkileşimler yolu ile sınıf içi söylemler sırasında anlar ve fikirlerini test eder. Öğretmenlerin öğrencilerle olan diyalogları ve onların sorularına verdikleri cevaplar öğrencilerin düşüncelerini şekillendirir (Wertsch, 1998). Öğretmenler var olan etkinlikleri öğrencilerin tamamlaması için onları yönlendirir ve akranları ile araştırma yapma sorumluluğunun gelişmesi için öğrencilere rehber olur. Etkinliklerde yol alındıkça, öğrenci ve öğretmen arasındaki güç dinamikleri de ortaya çıkmaya başlar (Fairclough, 1992; Van Dijk 1996). Sosyal ve sözel etkileşimler, öğrencilerin konuşmasını ve davranışlarını etkiler. Bu katılım yolu ile öğrenciler bilgiyi yapılandırmış olur (Vygotsky, 1978).

Van Dijk (1996: s. 86) sınıf içi etkileşimleri güç ilişkileri bakımından açıklar. Buna göre, öğretmenler genelde iletişim olaylarını, konuşma sırasını ve genel anlamda sınıf içi söylemi yönlendiren taraftır. Sınıftaki güç dinamikleri öğretimin seyrini etkiler (Scott vd 2006: s. 60). Genel anlamda sınıflarda otorite büyük ölçüde öğretmende bulunmaktadır. Bu otorite, hem dersin islenişini etkilemekte, hem de içeriğin öğretmenin isteği doğrultusunda belirlenmesine neden olmaktadır (Lemke, 1990). Wang'a (2006) göre, gerek formal gerek informal diyaloglarda taraflardan birisi kontrolü elinde tutma eğilimindedir ve bunu genellikle sorular yoluyla yaparlar. Soruları soran taraf genellikle diyaloğun akışını da belirleyen taraftır.

2.3 Öğretmen Soruları

Söylem analizi üzerine yapılan eğitim araştırmalarının çoğu sınıf içi konuşmaların yapısal düzenine odaklanmaktadır (Mercer, 2010: s. 7). Bütün sınıf öğretim ortamlarında sınıf içi tartışmalar genellikle öğretmen sorusu ile başlamaktadır (Nassaji ve Wells, 2000: s. 379). Araştırmalar göstermektedir ki, sınıflarda sorulan soruların büyük bir çoğunluğu (%96) öğretmenler tarafından sorulmaktadır. Öğretmenler sınıflarda ortalama her ders 30 ile 120 arası soru sormaktadır (Graesser ve Person, 1994: s. 105).

Farklı etkinlikler esnasında farklı söylem ve konuşma türleri ortaya koyulmuştur (Chin, 2006: s. 183). Düz anlatım esnasında, öğretmen olgu ve süreçleri anlatırken, öğrencilerin anlatılanları dinlemesi beklenir. "Anlatarak öğretim" in esas amacı bilgiyi mümkün olduğunca verimli bir şekilde sunmaktır. Güdümlü tartışma sırasında öğretmenlerin kavramsal soru sorması; öğrencilerin fikirlerini ortaya çıkarır ve onların yaratıcı düşünmesine olanak sağlar, öğrencileri farklı soru-cevaplar ile derse katılması için güdüler ve öğretmenlere, öğrencileri sürekli değerlendirme imkanı tanır.

Geleneksel yaklaşım yöntemlerinin uygulandığı derslerde öğretmen sorularının amacı öğrencilerin bildiklerini değerlendirmektir; ancak yapılandırmacı yaklaşım yönteminin uygulandığı sınıflarda sorular farklı amaçlarda kullanılır. Bu sınıflarda, öğretmenlerin hedefi öğrencilerin düşüncelerini, tahmin ve açıklamalarını ortaya çıkarmak, önceki cevaplarla karşılaştırmak ve öğrencilere öz-değerlendirme fırsatı sunmaktır. Öğretmenler, öğrencilerin cevapları karşısında yargılayıcı olmaktan çok mümkün olduğunca tarafsız bir tutum sergilemelidirler; böylece öğrenciler fikirlerini özgürce söyleme konusunda güdülenmiş olurlar (Chin, 2006: s. 184).

Araştırmacılar öğretmen sorularını sınıflandırmak için farklı terimler kullanmışlardır. Bazı araştırmacılar soruları *"açık uçlu", "kapalı uçlu"* ve *"etkinliğe yönelik"* olarak gruplandırmıştır (Erdoğan ve Campbell, 2008: s. 1898); bazıları ise *"otantik"* ve *"otantik olmayan"* şekilde gruplandırmıştır (Aktaran Nystrand vd 2003: s. 144); veya *"bilgi sorusu"* ve *"muhakeme sorusu"* olarak tanımlamıştır (Nassaji ve

Wells, 2000: s. 384-385). Graesser and Person (1994: s. 123) da öğretmen sorularını *"kısa cevaplı"* ve *"uzun cevaplı"* olarak sınıflandırmıştır.

Kısa cevaplı sorular genellikle tek bir kelime ve ya kısa cümle içerir ve öğrencilerden fazla bilişsel çaba göstermeleri beklenmez. Örneğin, bir doğrulama sorusu "sıvıların belli bir şekli var mıdır?" öğrencilerin "evet", "hayır" veya "belki" demesi beklenir. Lemke (1990) kısa cevaplı soruları, hatırlama sorusu olarak tanımlar ve öğrencilerin öğrenmesini sınırlandırdığını vurgular. Diğer taraftan ise uzun cevaplı bir soru, içerisinde çeşitli cümleleri içerir ve öğrencilerin düşünce ve kavram yanılgılarını aydınlatır. *Etkinliğe yönelik sorular*, sınıf etkinliklerini öğrenciler için anlaşılır hale getiren sorulardır (Reinsvold ve Cochran, 2011: s. 751); bu sorular, öğrencilerin ev ödevlerini veya yapacakları araştırmaları tamamlamalarına yardımcı olmaktadır (Erdoğan ve Campbell, 2008: s. 1905). Öğretmenlerin kısa cevaplı sorular yerine uzun cevaplı soruları daha sık kullanmaları beklenir (Graesser ve Person, 1994: s. 133).

Araştırmalar gösteriyor ki üst düzey düşünme ve açık uçlu sorular öğrencilerin ezber düzeyindeki bilgiden çok, bir şeyleri nasıl ve neden bildiklerini sorgulamalarını sağlar (Scott vd 2006: s. 606; van Zee ve Minstrell 1997: s. 231). Erdoğan ve Campell (2008: s. 1911) sınıflarda açık uçlu (uzun cevaplı) soruların daha sık kullanıldığı zaman öğrencilere bilimsel bilgiyi yapılandırmaları için daha çok fırsat verildiğini vurgular. Bu tür soruların sorulması, öğrencilerin konuya olan ilgi ve katılımını canlı tutar (Nystrand vd 2003: s. 183). Bununla birlikte, açık uçlu sorular öğrencileri konu üzerine çok yönlü bakış açısı ile bakmaya teşvik eder (Lemke, 1990) ve bu sayede, öğretmenler açık uçlu sorular sayesinde bilginin yapılandırılmasına katkı sağlayabilir (Nassaji ve Wells, 2000: s. 400). Öğretmen öğrenci katılımına bağlı olarak soruları değiştirebilir (van Zee ve Minstrel, 1997: s. 257). Soruların genelde farklı cevaplar gerektiren açık uçlu sorulardan oluşması tavsiye edilmektedir (Graesser ve Persons, 1994: s. 133).

Nystrand ve arkadaşları (1993: s. 145) bu soru çeşidini *otantik* ve *yarı otantik* olarak tanımlar. Otantik soruların önceden belirlenmiş cevapları yoktur ve sonsuz sayıda doğru cevapları vardır. Yarı otantik sorular birden fazla ancak sınırlı sayıda

cevaba sahiptir. Diğer yandan otantik olmayan sorunun sadece tek bir cevabı vardır. Öğrenci tartışmasını oluşturmak için öğretmenlerin daha sık otantik sorular kullanması gerekir (Graesser ve Person, 1994: s. 106). Bu sorular, hem öğrencilere bilgiyi yapılandırmaları için imkan sağlayacak (Erdogan ve Campbell, 2008: s. 1912; Nassaji ve Wells, 2000: s. 401), hem de onların konuya olan ilgilerinin artmasına yardımcı olacaktır (Nystrand vd 2003: s. 145).

Ulusal Fen Bilimleri Standartları "fen öğretimi için öğrencilerin deneyimleri sonucu otantik sorular sordukları sorgulayıcı yöntemi teşvik eder (Ulusal Araştırma Konseyi, 1996: s. 31). Bu bakış açısına göre; öğretmen sınıf içinde öğrencileri birbirlerine otantik sorular sormaya yöneltmeli, buna yönelik sorgulayıcı etkinlikler planlamalıdır (Chin, 2007: s. 818; King, 1994: s. 362; Roth, 1996; van Zee vd 2001: s. 160; van Zee ve Minstrell, 1997: s. 261).

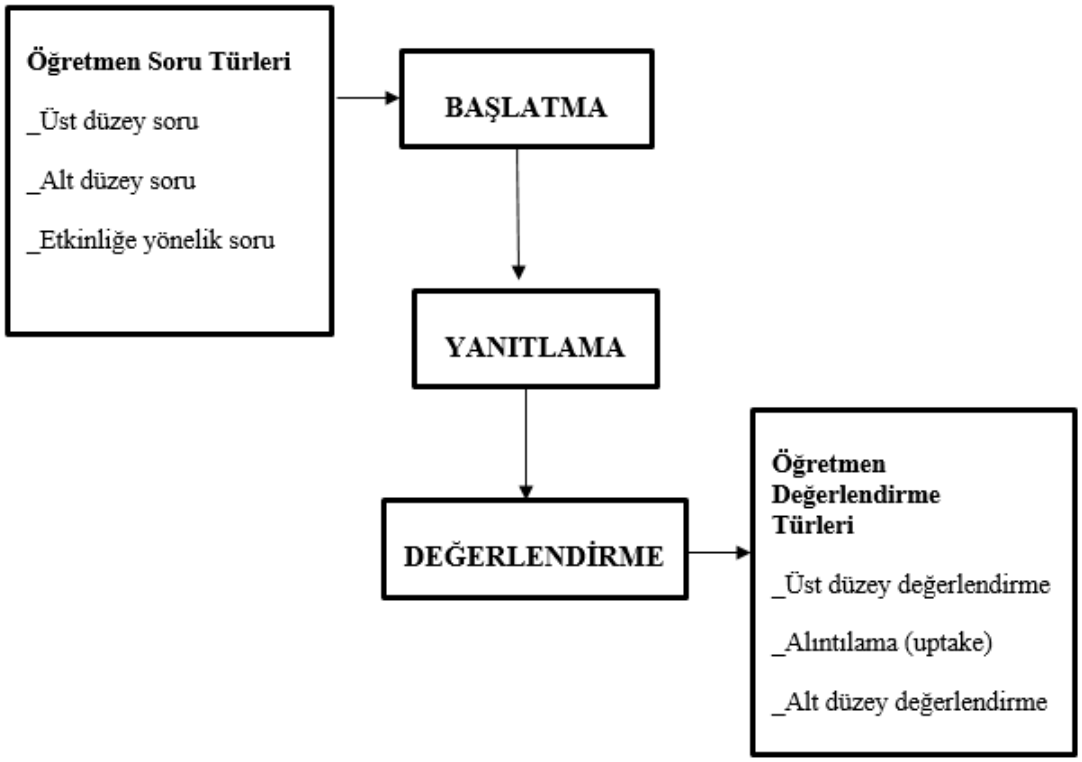
Öğretmen soruları, sınıf içi konuşmaların akışında belirleyici rol oynar. Literatürdeki öğretmen soruları söylem modeli olan *IRE (başlatma-yanıtlama-değerlendirme)* üzerine yoğunlaşmıştır (Chin, 2006: s. 184).

2.4 IRE (Başlatma-Yanıtlama-Değerlendirme)

Sınıflardaki en yaygın öğretmen-öğrenci etkileşimi modellerinden biri de Başlatma-Yanıtlama-Değerlendirme (Initiation–Response–Evaluation - IRE) modelidir (Mehan, 1979). Bu modele göre, sınıf içi etkileşimlerde en yaygın olarak karşılaşılan söylem yapısı şu şekildedir: Öğretmen sorusu - öğrenci cevabı - öğretmen değerlendirmesi. Genelde, bu yapı geleneksel sınıftaki öğretmenin gücünün varlığını gösterir ancak, bu geleneksel söylem biçiminde dahi öğrenciler zaman zaman gücü kontrol edebilirler. Bunu, tartışmalarda görüşlerini savunarak, öğretmenin veya sınıf arkadaşlarının açıklamalarını değerlendirerek, açıklamalara yönelik sorular yönelterek veya yeni bir tartışma konusu ortaya atarak yapabilirler (Candela, 1999).

İçerik merkezli sınıf ortamlarında, daha çok test etme ve bilgileri ortaya çıkarma amacıyla, öğrenci-öğretmen etkileşimi daha çok başlatma-değerlendirme-

izleme (IRF) şeklinde görülür (Chin, 2006: s. 184). Ayrıca bu üçlü yapı, başlatma-yanıtlama-değerlendirme (IRE) dizilişi (Mehan, 1979) ve üçlü diyalog şeklinde de bilinir (Lemke, 1990). Bu otoriter söylem yapısında; öğretmen, öğrencilere bir soru (öğrencinin bilgisini test etme amaçlı) yönelterek modelin birinci kısmı olan başlatma bölümünü gerçekleştirir. Bir öğrencinin, öğretmenin sorduğu soruya cevap vermesi ile yanıtlama kısmı gerçekleşir. Son olarak da; öğretmenin öğrencinin cevabını doğru ve ya yanlış şeklinde değerlendirmesi ile modelin üçüncü kısmı gerçekleşmiş olur.



*2. Şekil 2.2. Başlatma-Yanıtlama-Değerlendirme (*İnitiation-Respond- evaluation *IRE)*

Belirtildiği gibi, IRE modelinin ilk bölümü "Başlatma" dır. Tüm sınıf öğreniminde, model genellikle öğretmen sorusu ile başlar (Aktaran Nystrand vd 2003: s. 139). Öğrenciler genelde bilgi almak veya düşünceleri açıklığa kavuşturmak için soru sorar. Bunu fırsat bilerek öğretmenler, soruları kendileri cevaplandırmaktansa sınıfta bir tartışma ortamı yaratabilirler (Nystrand vd , 2003: s. 139). Araştırmalar göstermektedir ki, sınıftaki

soruların çok küçük bir yüzdesi öğrenciler tarafından sorulmaktadır (Graesser ve Parson, 1994: s. 121). Tüm sınıflarda, öğretim esnasındaki konuşmalar genelde öğretmen sorusu ile başlar (Aktaran Nystrand vd 2003: s. 139). Öğretmen tarafından sorulan soruların biçimi ve niteliği, öğrencilerin bilimsel bilgiyi nasıl yapılandıracağını etkiler (Chin, 2007: s. 839). Geleneksel sınıflarda, öğretmenler soruları öğrencinin ne bildiğini değerlendirmek için sorar. Bunlar genelde kısa cevaplar içeren hatırlama düzeyi sorulardır (Chin, 2007: s. 818). Ancak, yapılandırmacı öğretim yaklaşımına göre soru sormanın asıl amacı öğrencilerin fikir ve düşüncelerini aydınlatmak ve onları geliştirmek olmalıdır (Smith, Blakeslee ve Anderson, 1993).

IRE modelinin ikinci bölümü öğrenci cevaplarıdır. Anlama ve kavramanın yapılandırması için sık ve genişletilmiş öğrenci cevapları teşvik edilmelidir. (Myhill, 2006: s. 38). Daha önce belirtildiği gibi, öğrencinin cevabını ortaya çıkartmanın bir yolu öğrenciye açık uçlu soru sormaktır. Açık uçlu sorular sorulduğu zaman, öğrencilerin de daha uzun konuştuğu gözlemlenmiştir (Kaya vd 2014: s. 633). Bilgi düzeyinde soruların fazlasıyla sorulduğu sınıflarda öğrenciler ortalama dört kelime kullanarak cevap vermektedirler. Açık uçlu soruların daha fazla sorulduğu durumlarda bu rakamın yükseleceği düşünülmektedir (Myhill, 2006: s. 30).

Öğrencilerin daha uzun ve detaylı cevaplar vermesinin diğer bir yolu da bekleme zamanını uzatmaktır (Kaya vd 2014: s. 623). Bekleme zamanı, öğretmenin konuşmasının bitmesi ile öğrencini konuşmasının başlaması arasındaki duraklama zamanı (Tobin, 1987: s. 90) veya; bir soru sorulduktan sonra, cevaba müdahale edilene kadar geçen süreyi belirtir (Kauchak ve Eggen, 1998: s. 192). Araştırmalara göre, öğrencilerin başarısının artması için bekleme zamanının en az 3 saniye olması gereklidir (Aktaran Kaya vd, 2014: s. 623). Öğrencilerin soruları kavrayabilmesi, önceki düşünceleri ile bağdaştırabilmesi ve fikirlerini açıklayabilmesi için öğrencilere gerekli zaman verilmelidir (Willen, 2004: s. 34). Eğer düşünmeleri için öğrencilere gerekli zaman verilmezse, öğrenciler doğru cevap veremeyebilirler (Wilen, 2004: s. 35).

IRE modelinin üçüncü bölümü "değerlendirme" aşamasıdır. Değerlendirme, üçlü diyaloğun çok kritik olan kısmıdır; çünkü bu adım yanlış bilgilerin düzeltilerek doğruların aktarıldığı veya teyit edildiği kısımdır (Newman, Griffin, ve Cole, 1989). Ayrıca, bir

sonraki öğrenme etkinliğine geçiş sağlar. Bazen öğretmen bir yorumu değerlendirdikten sonra yeni bir soru sorduğunda IRE zinciri oluşabilir (van Zee & Minstrell, 1997: s. 230). Sinclair ve Coulthard'a (1975) göre, değerlendirme iki şekilde gerçekleşebilir. Birinde öğretmen yanıtı basitçe kabul eder ve ya onu reddeder; diğerinde ise cevabı yorumlar veya örneklendirerek genişletir.

Öğretmen öğrencinin cevabını "iyi", "evet" diye katılıyor, öğrencinin cevabını tekrarlıyor veya öğrenci katılımına fırsat vermeden öğrencilerin cevaplarını doğru veya yanlış şekilde değerlendiriyorsa, bu değerlendirme "alt düzey değerlendirme" olarak adlandırılır. Öğrencinin yanıtı öğretmen tarafından detaylandırılıyorsa ya da soru ile devam ettirilerek öğrencilerin söylediklerine göre söylem yapılandırılıyorsa, bu durum "üst düzey değerlendirme" olarak nitelendirilir (Nystrand vd 2003: s. 147-148). Waring (2002) öğretmen değerlendirmelerini "minimum yorum" ve "anlamlı yorum" olarak da isimlendirir. İlkin de, öğretmen öğrencileri dinlerken sadece 'evet', 'tamam' gibi basit tepkiler gösterir; oysa ikincisinde, öğretmen öğrencilerin fikirlerini göz önünde bulundurarak daha anlamlı açıklamalarda bulunur.

Üst düzey değerlendirme *alıntılama* (*uptake)* şeklinde de olabilir. Alıntılama değerlendirme sırasında öğretmenin öğrencinin verdiği yanıtı aynen kullanması ve bir nevi onu doğrulamasıdır (Nystrand vd 2003: s. 145). Bunu yapmak için, öğretmen bir sonraki soruyu öğrencilerin cevapları ile oluşturur ve söylemi diğer öğrencilerin katılımı ile genişletir. Öğrenci fikirlerinin onaylanıp bir sonraki tartışmaya zemin hazırlandığından dolayı bu süreç üst düzey değerlendirme olarak tanımlanır (Nystrand vd 2003: s. 147). Mortimer ve Scott (2003) öğrenci cevapları üst düzey değerlendirmeleri takip ettiği zaman I-R-E-R-E zincirinin ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Bu interaktif yaklaşım sayesinde, öğretmen öğrencilerin fikirlerini daha ayrıntılı keşfedebilir. Ayrıca, öğretmenler ayni soruyu cevaplamaları için birden fazla öğrenciye fırsat verebilir. Bu durumda I-R1-R2-R3-E zinciri ortaya çıkar (Scott vd 2006: s. 613).

Wells (1993) öğrenciler açısından daha sorgulayıcı bir diyalog sürdürmek adına, üçüncü sınıflarla işlediği derste IRE söylem yapısının üçüncü kısmını, öğrencinin cevaplarını değerlendirmek amacından ziyade geri bildirim için kullanıldığında, öğrenci

fikirlerinin genişletilmesine, diğer deneyimler ile bağlantı kurmalarına ve derse daha çok katılmalarına fırsat verilmiş olduğunu savunur.

Öğretmenin nasıl bir değerlendirme yapacağı dersin amaç ve kazanımlarıyla da ilgilidir (Well, 1999: s. 200). Scott ve arkadaşları (2006: s.612) I-R-E diyaloğunu I-R-P-R-P-R-E ve ya I-R-P-R-P-R zinciri şeklinde genişletilebileceğini savunmaktadırlar. P (prompt), öğrenci cevaplarının öğretmen tarafından teşvik edildiği *harekete geçirme*'yi temsil eder. Öğretmenlerin en çok kullandıkları harekete geçirme türü "Başka?" dır. Bu diyalog öğretmen ve öğrenci bilgilerinin alış verişi şeklinde devam eder. Konuşma öğretmen değerlendirmesi (E) ile son bulabilir ya da bir değerlendirme olmadan açık kalır. Bu tur zincirleme etkileşimler sınıfta güç dengesinin kurulmasına, daha diyalojik bir iletişimin gerçekleşmesine ve öğrencilerin fikirlerini savunmalarına yardımcı olur.

Öğrenci cevapları detaylandırılması veya yeni fikirlerin ortaya çıkması öğrenci katılımı ile olur ki bu durumda da öğretmenin üst düzey değerlendirme yapması gerekir. Aksi takdirde, IRE modeli tamamen öğretmen-merkezli bir model haline gelir (Mortimer ve Machado, 2000: S.436). Alt düzey bir soru ile başlansa bile öğretmenin açıklama yapılmasını ve bağlantı kurulmasını istediği üst düzey değerlendirmeler yoluyla öğrencinin katılımı ve ilgisi desteklenebilir (Nassaji ve Wells, 2000: s. 400).

IRE modeli, basit bir bilgi aktarımının ötesinde, zaman zaman öğrencilerin muhakeme becerilerini güdüleyebilir veya bakış açılarını zenginleştirebilir (Molinari vd 2012: s. 426; Nassaji ve Wells, 2000: s. 400). Bu model, "iyi" ya da "kötü" olarak değerlendirilemez; öğrencinin aktif katılımını sağlama konusunda IRE'nin sınıflarda nasıl uygulandığı daha önemlidir (Haneda, 2005). Etkili bir IRE modeli için; öğretmenlerin öğrencilere bilişsel düzeyi yüksek açık uçlu sorular sağlaması gerekir; böylelikle, öğrencilerin eleştirel düşünceleri harekete geçmiş olur (Chin, 2007: s. 836).

Molinari ve arkadaşları (2012: s.424) IRE modelinin aynı sınıf içi söylemlerde farklı şekillerde olabileceğini belirtir. Örneğin, Chin (2006: s. 184) yapılandırmacı modelin uygulandığı derslerde öğretmen ve yedinci sınıf öğrencileri arasındaki tartışmanın, başlatma-tartışma-yanıtlama-geri bildirim şeklinde görüldüğünü ve model uygulanırken öğrencilerin, öğretmenin başlatma sorusunu cevaplamadan önce öğrencilerin kendi aralarında tartıştıklarını belirtir. Bu sınıf içi söylem yapıları sınıf içi diyalogların daha

simetrik olması açısından önemlidir. Simetrik diyaloglar, öğrenci ve öğretmene daha eşit yetki paylaşımı ve konuşma fırsatı sağlar.

Neal'e (2008) göre IRE'nin sınıflarda etkili bir biçimde uygulanmasını etkileyen pek çok faktör vardır. Soruları kimin sorduğu, ne tür sorular sorulduğu, soruya kaç farklı cevap verilebileceği, değerlendirmeyi kimin, nasıl yaptığı, öğretmenin ve öğrencilerin soruları ne amaçla kullandıkları gibi. Eğer soruları sadece öğretmen sorarsa ve bu soruların cevabı önceden belli ise sınıf içi söylem yapısı asimetrik biçimde yani, öğretmenin kontrolünde gelişir.

2.5 Öğrenci Soruları

Öğrenci soruları, sınıfta faklı amaçlara hizmet etmektedir. Bu sorular bazen, öğrencilerin konuyla ilgili ne anladıklarını ortaya çıkarır (Chin ve Osborne, 2008: s. 34), bazen de konu ile ilgili oluşan kavram yanılgılarını da gösterir (Etkina, 2000; Etkina ve Harper, 2002: s. 777). Öğrenci soruları; öğrencinin neyi bilip neyi bilmediğini gösterdiği için öğrenim sürecinde değerlendirme aracı olarak kullanılabilir (Chin ve Osborne, 2008: s. 5). Bunların yanı sıra, öğrenci soruları, sınıfta yapılan öğretimin yönünü de etkileyebilir (Chin ve Brown, 2002: s. 526; Etkina ve Harper, 2002: s. 777). Chin ve Osborne'a (2008: s. 34) göre, öğrenci sorularının derse entegre edilmesi güdülenmeye de yardımcı olur.

Öğrenciler basit cevapları olan veya hatırlamaya dayalı tek kelimeyle cevaplanabilecek düşük düzey sorular sorabilirler (Chin ve Brown 2002: s. 539; King 1994: s. 363). Zaman zaman da kitaptaki bilgilerin dışında daha farklı bilgileri içeren araştırmaya dayalı üst düzey sorular sorabilirler (Hofstein vd 2005). Üst düzey sorular genelde, öğrenciler eski bilgi ile yeni bilgiyi ilişkilendirmeye çalışırken ve çeşitli kaynaklardan elde ettikleri

Farklı bilgileri birleştirirken ortaya çıkar (Chin ve Brown 2002: s. 531). Üst düzey sorular öğrencileri eleştirel düşünmeye, sentez ve değerlendirme yapmaya teşvik eder (Chin ve Osborne 2008: s. 10). Bu tarz sorular daha derin cevaplar taşımaktadır ve bilginin yapılandırılması sürecinde alt düzey sorulara göre daha etkilidir (Aktaran Kaya, 2015: s. 433).

Öğrencileri üst düzey sorular sormaya teşvik etmek gerekir; nitekim anlama ve başarı düzeyi, soruların niceliğinden çok niteliğiyle ilişkilidir (Harper vd 2002: s. 784). Kaya (2014: s. 438) 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği deneysel çalışmada, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin daha çok üst düzey soru sorduklarını gözlemlemiştir. Chin ve Brown (2002: s. 531) öğrencilerin soru sorduklarında hipotez kurma, tahmin etme, açıklama gibi bilgiyi yapılandırmalarına yardımcı olacak pek çok beceriyi de harekete geçirdiklerini belirtmektedir.

Araştırmalar gösteriyor ki, öğrenciler kendiliğinden üst düzey sorular sormamaktadır (Chin ve Brown, 2002: s. 543). Üst düzey soru sormaları için, öğrencilerin teşvik edilip güdülenmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin soru sorma yeteneklerini geliştirmek amacıyla öğretmenlere çeşitli stratejiler önerilmiştir. Rosenshine ve arkadaşlarına (1996) göre, öğrencilerin soru sormayı öğrenmeleri için başlangıçta destek verilmeli, sonra da verilen destek yavaş yavaş azaltılarak kesilmelidir. Öncelikle, öğrencilerin nasıl soru sorulacağı ile ilgili bir eğitime ihtiyaçları vardır (Chin ve Osborne 2008: s. 16; King 1994: s. 341). Öğrencilerin açık uçlu, üst düzey soru ile alt düzey bilgi sorusu arasındaki farkı bilmeleri gerekmektedir (Chin ve Osborne, 2008: s. 13).

Üst düzey soru sormayı teşvik eden diğer bir önemli unsur grup çalışmalarıdır. Sosyo-kültürel açıdan bakıldığında sosyal etkileşim yolu ile bilgi yapılandırılır (Chin ve Brown 2002: s. 543) ve öğrenmenin en büyük aracı dildir (Vygotsky, 1978). Fikir ve açıklamalar, sınıf tartışmaları sırasında birlikte yapılandırılır ve bireylerce içselleştirilir (Mortimer ve Scott, 2003). İşbirlikçi öğrenme yöntemleri üst düzey sorular için daha etkilidir (Chin ve Osborne 2008: s. 21). King'e (1994: s. 339) göre, akran sorgulama kendi kendini sorgulamadan daha etkilidir çünkü bireysel öğrencinin bildiği şey zaten sınırlıdır. Grup tartışmaları sırasında, öğrenci soruları gruptaki diğer öğrenciler için güdüleyici olabilir; böylece, daha fazla soru sorularak grup halinde bilginin yapılandırılması sağlanabilir (Chin ve Brown, 2002: s. 543). Grup tartışmaları ayrıca, öğretimin öğretmen-merkezli bir süreçten öğrenci-merkezli, aktif bir surece dönüşmesini sağlar. Konunun zorluk derecesi, öğrenci motivasyonu ve başarısı gibi çeşitli diğer faktörler öğrenci sorularının niteliğini etkilemektedir (Chin ve Osborne, 2008: s. 16).

2.6 Sınıf İçi Söylemlerde Kullanılan Sorularla İlgili Yapılan Araştırmalar

Kaya, Kablan ve Rice (2014) dördüncü sınıf Fen dersindeki sınıf içi söylemlerde; bekleme süresi, öğretmen soru türleri ve öğrenci cevapları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için 31 sınıf öğretmeni ve onların 775 öğrencisi ile betimsel bir çalışma yapmıştır. Sınıf içi söylemler, Başlatma-Yanıtlama-Değerlendirme (IRE) şeklinde ve öğretmen soruları kısa cevaplı ve uzun cevaplı olarak kodlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; öğretmen sorularının %65'lik kısmının kısa cevaplı sorulardan oluştuğu uzun cevaplı sorularda ise; bekleme ile değerlendirme süresinin kısa cevaplı sorulara göre daha uzun olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak; öğretmen soru türleri, bekleme süresi ve öğrenci cevaplarının uzunluğu arasında pozitif korelasyon olduğu belirtilmiştir.

Kaya (2014) beşinci sınıf Fen dersinde öğrencilerin başarı düzeylerinin öğrenci soru türlerine olan etkisini incelemiştir. Toplam 46 öğrenci ile gerçekleştirilen yarı deneysel çalışma sonucunda; homojen ve heterojen olarak ayrılan gruplardaki öğrencilerin sorduğu toplam soru sayısı, üst düzey soru sayısı ve alt düzey soru sayısı bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grup türleri göz önüne alınmadan bakıldığında ise, başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha çok üst düzey soru sordukları gözlenmiştir.

Kaya (2014) dördüncü sınıf Fen dersinde öğretmenlerin öğretim inançları ile sınıf söylem değişkenlerinden olan; otantik sorular, üst düzey değerlendirme, alıntılama (uptake) ve öğretmen soruları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Toplam 12 öğretmen ile yapılan görüşme ve gözlemler sonucunda; öğretmenlerin sınıf içi söylemlerde, öğretim inançlarına göre daha öğrenci merkezli oldukları halde, fen öğretimi sırasında daha çok öğretmen merkezli uygulamalara yer verdikleri gözlenmiştir. Araştırmada, öğretmen ve öğrenci söylemlerindeki soruların çok az bir kısmının öğrenciler tarafından sorulduğunun vurgusu yapılmıştır.

Chin ve Brown (2002) sekizinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırmada; öğrencilerin fen öğretimi boyunca sordukları soru türlerini belirlemek, bilginin yapılandırılması sırasında özellikle de sınıf içi söylemlerde öğrenci sorularının rolünü açıklamak ve öğrenme yöntem-teknikleri ile öğrenci soruları arasındaki ilişkiyi araştırmayı

amaçlamışlardır. Araştırmacılar, araştırmadan önce ve sonra öğrencilerle bazı fen kavramları hakkında görüşmeler yapmıştır ve öğrencileri dokuz hafta boyunca kamera ile gözlemlemiştir. Gözlemler sonucunda, öğrencilerin sınıf söylemleri sırasında genellikle yüzeysel bilgiler içeren sorular sorduğu ancak, üst düzey, araştırmaya yönelik soru türlerini çok fazla kullanmadığı; oluşturulan öğrenci merkezli sınıf ortamları ve doğru yönlendirmelerle öğrencilerin üst düzey, araştırmaya yönelik sorular sorduğu gözlenmiştir.

Harper, Etkina ve Lin (2002) üniversite öğrencilerini Fizik dersinde bulunan konularla ile ilgili, anlamlı ve araştırmaya yönelik sorular sormaya güdülemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Ohio State Üniversite'sinde 200 öğrenci ve 4 araştırmacı ile 10 haftalık bir sürede gerçekleşmiştir. Araştırmacılar, öğrenci sorularını zorluk derecelerine göre kaydetmiş, soruların cevaplarını öğrencilere ayrıntılı olarak aktarmıştır. Daha sonra, anlatılacak konunun içeriğini öğrenci sorularına göre belirlemiştir. Farklı düzeydeki sorularla öğrencilerin testlerdeki performansı arasındaki ilişki gözlemlenmiştir. Araştırma sonucuna göre, geleneksel öğretim yöntemiyle işlenen bir sınıfa göre öğrencilerin daha fazla soru sorduğu belirtilmiş. Araştırmada, soru sayısından ziyade konuyla ilgili anlamlı ve araştırmaya yönelik soruların sorulmasının, öğrencinin kavrama düzeyini anlamlı bir biçimde etkilediği gözlemlenmiştir.

Hostein ve arkadaşları (2004) lise öğrencilerinin Kimya dersinde sordukları soruların türünü ve miktarlarını belirlemek amacıyla deneysel bir çalışma yapmışlardır. Çalışmaya deney grubunda 55, kontrol grubunda 56 olmak üzere toplam 111 öğrenci katılmıştır. Deney grubu öğrencileri Kimya dersini özel öğretim programlarının kullanıldığı yöntem ve tekniklerle işlerken kontrol grubu ise geleneksel öğretim yöntemi ile işlemiştir. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin derste sordukları sorular, dört araştırmacı tarafından bir birinden bağımsız şekilde üst düzey ve alt düzey olarak kodlanmıştır. Sonuçlara göre; deney grubu ile kontrol grubu arasında Kimya dersinde sorulan üst düzey soru sayısı bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunurken alt düzey soru sayısı bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

King (1994) öğrencilerin Fen dersinde soru kartları kullanarak sordukları soruların ve verilen cevapların bilimsel bilginin yapılandırılması sürecine olan etkisini araştırmıştır. Toplam 48 ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileriyle deneysel bir çalışma

yapılmıştır. Her iki sınıfta da Fen dersi öğretimi, ikişerli şekilde oluşturulmuş tartışma gruplarıyla gerçekleşmiştir. Araştırmacı, her iki gruba da konu ve eğitim materyaline yönelik soru sorma ve cevaplandırma eğitimi vermiştir; ayrıca öğrenci sorularını yönlendirmek amacıyla öğrencilere soru kartları hazırlamıştır. Soru kartları; a) konun içeriğine yönelik soru sorma b) konuyu kavramaya ve önceki öğrenilenlerle ilişki kurmaya yönelik sorma yönergelerini içermiştir. Kontrol grubunda dersler sadece konunun içeriğine ilişkin soruların sorulabileceği yönlendirme kartları kullanılarak işlenirken deney grubundaki derslerde hem konunun içeriğine yönelik hem de kavrama soruların sorulabileceği yönlendirme kartları kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; deney grubunda işlenen Fen derslerinde öğrencilerin daha nitelikli sorular sorduğu ve açıklamalar yaptığı, ayrıca bu gruptaki öğrenci sorularının hem daha karışık bilgilerin yapılandırılmasını sağladığı hem de etkili öğrenmeyi artırdığı gözlemlenmiştir.

Marbach-Ad ve Sokolove (2000) Biyoloji dersinde aktif öğrenme ortamının üniversite öğrencilerinin üst düzey soru sorma becerilerine olan etkisini incelemiştir. Bir eğitim-öğretim döneminde ortalama 450-500 kişiyle deneysel bir çalışma yapılmıştır. Biyoloji dersleri; deney grubundaki öğrencilerle aktif öğrenme ortamında işlenirken kontrol grubundaki öğrencilerle geleneksel öğrenme ortamında işlenmiştir. Her iki grupta bulunan öğrenciler, ders kitabındaki konularla ve yaptıkları araştırmalarla ilgili sorular yazmıştır. Öğrencilerin yazmış olduğu soruların türleri, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan değerlendirme ölçeğine göre incelenmiş ve yazılan öğrenci soruları gruplar arasında karşılaştırılmıştır. Deney grubunda yazılan soruların daha çok kavrama, yorumlama ve araştırmaya yönelik sorular olduğu kontrol grubundakilerin ise; daha çok basit açıklamalara sahip sorular olduğu gözlenmiştir. Araştırmacı, öğretimin tümünü göz ardı etmeden öğrencilerin soru sorma ve cevaplama becerilerini geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Graesser ve Person (1994) tutor destekli eğitim yöntemini uygulandığı matematik dersinde öğrenci sorularının türünü, içeriğini ve sayısını araştırmıştır. Araştırmada 10 lise öğrencisi 13 ortaokul öğrencisine bir ay boyunca matematik dersinde zorlandıkları konularda özel ders vermişlerdir. Derslerin seansları ortalama 60 dakika sürmüştür. Bu süreçte sorulan bütün öğrenci soruları kaydedilmiştir; kaydedilen öğrenci sorularının sayısı ve türü araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler özel

ders ortamında, sınıf ortamına kıyasla daha fazla soru sormuşlardır. Öğrenci başarısıyla soru türü arasında pozitif korelasyon bulunmuştur; ancak öğrenci başarısıyla soru sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmada, öğrencilerin bilgi eksikliklerini belirleyip onları gidermek amacıyla soru sorduğu; bu nedenle öğrencilerin soru sorma becerilerinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Reinsvold ve Cochran (2011) üçüncü sınıf Fen dersindeki sınıf içi söylemlerin dinamik değişkenlerini incelemiştir. Sınıf içi söylemlerin başlatma-yanıtlama-değerlendirme aşamasında; öğretmen ve öğrenci sorularının etkisine, soruların türlerine, öğretmenin otoritesinin kullanılan öğretim yöntemine etkisine odaklanmıştır. Araştırma, toplam 26 öğrenci ve iki sınıf öğretmeniyle iki hafta sürede gerçekleşmiştir. İki sınıfın da Fen dersi ortalama 50 dakika süre boyunca gözlemlenmiş ve sınıf söylemleri ses kaydına alınmıştır. Gözlemlenen sınıf içi söylemlere göre; öğretmen söylemleri öğrencilerin iki katı kadardır. Soruların genellikle kapalı uçlu ve etkinliğe yönelik olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenciler az sayıda soru (358 öğretmen-26 öğrenci sorusu) sormuştur. Öğretmen otoritesini sağlamak için planlı etkinlikler ve geleneksel yöntemler kullanmıştır.

Erdoğan ve Campbell (2008) Fen dersinde alt düzey ve üst düzey yapılandırmacı öğretim ortamları ile öğretmen soru türlerinin ilişkisini incelemiştir. Toplam 4 öğretmen ve on dört yaşında toplam 22 öğrenciyle deneysel ve betimsel bir çalışma yapılmıştır. Sınıfların ikisi alt düzey yapılandırmacı ortama göre düzenlenmiş, diğer ikisi de üst düzey ortama göre düzenlenmiştir. Sınıf içi söylemler kamera ile kaydedilip iki uzman tarafından öğretmen-öğrenci soru türleri ile dersin işleyiş süreci incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, üst düzey sınıf ortamındaki soruların sayısı, alt düzey sınıf ortamlarındaki soruların sayısından oldukça fazladır ancak; her iki sınıfta da dersin işleyiş süreci bakımından bir fark bulunmadığı gözlemlenmiştir. Üst düzey yapılandırmacı sınıf ortamında, genellikle açık uçlu sorular sorulmuştur; alt düzey sınıf ortamlarında ise, kapalı uçlu ve etkinliğe yönelik sorular sorulmuştur. Üst düzey yapılandırmacı sınıflardaki kapalı uçlu soruların, öğrencileri etkinliklere odakladığı; açık uçlu soruların ise, öğrencilerin bilgiyi yapılandırma sürecine destek sağladığı gözlenmiştir.

Beskisiz (2009) ilköğretim beşinci sınıf öğretmelerinin sahip olduğu baskın öğrenme stillerine göre sordukları soru türlerini incelemiştir. Kolb Öğrenme Stili Enventari'nin

uygulandığı 63 sınıf öğretmeni arasında sayıca fazla öğrenme stiline sahip (ayrıştıran ve özümseyen) 4 öğretmen seçilmiştir ve seçilen öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersinde gözlemlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmen sorularının %50'sinden fazlasının hatırlama düzeyinde olduğu görülmüştür. Faklı öğrenme stiline sahip dört öğretmenin de en yüksek oranda sorduğu soru sayısı odaklayıcı sorular iken en az sorduğu soru sayısının destekleyici sorulardır. Özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmenlerin, hatırlama düzeyindeki sorulara başvurma oranın daha fazla olduğu ve ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğretmenlerin ise, anlama düzeyinde sorulara başvurma oranının daha fazla olduğu gözlemlenmiştir.

Yeşil (2009) II. kademe Sosyal Bilgiler dersine giren öğretmen ve öğrencilerin ders sürecinde sordukları soruların nitelikleri ve öğretmen-öğrenci soruları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Toplam 117 öğrenci ve 57 öğretmene uyguladıkları taslak gözlem formu sonuçlarına göre; evet-hayır şeklinde cevaplanabilecek veya cevabı ezbere dayalı soruların, öğrencilerin öğretmenlere göre daha sık kullanmakta olduğu ve sayıca, öğretmen sorularının öğrenci sorularından daha fazla olduğu, ayrıca, öğretmen ve öğrenci sorularının bir birinden pozitif yönde etkilendiği gözlenmiştir.

Yeşil (2009) Sosyal Bilgiler bölümünde okuyan aday öğretmenlerin sınıf içi öğretim sürecinde sorulardan yararlanma yeterliliklerini incelemiştir. Toplam 187 öğrenciye uygulanan veri toplama aracı; soru hazırlama, soru sorma ve geri bildirim verme alt boyutlarından oluşmuştur. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının sorularının, öğrencilerin zihinsel gelişmişlik ve bilgi düzeylerini dikkate almadığı; ayrıca öğretmen adaylarının hem nitelikli soru hazırlama konusunda eksikliklerinin olduğu hem de bir ders sürecinde sorulardan etkili düzeyde yararlanmadığı gözlemlenmiştir.

Büyükalan Filiz (2002) sınıf öğretmenlerine verilen Bloom taksonomisi temel alınarak hazırlanan soru cevap yöntemi öğretiminin, öğretmenlerin soru sorma bilgisi ve teknikleri üzerindeki etkisini incelemiştir. 40 sınıf öğretmeninin katıldığı ön test-son test uygulamalı deneysel çalışma sonucunda, soru cevap yöntemi öğretiminin öğretmenlerin soru sorma tekniklerinin değişmesinde olumlu yönde etkisi olduğu gözlenmiştir.

Bay ve Sinanoğlu (2012) okul öncesi eğitimi öğretmenlerine uygulanan soru sorma becerisi öğretim programının öğretmenlerin sorularının bilişsel taksonomisine olan etkisini

incelemiştir. Beş yaş grubuna öğretmenlik yapan 2 öğretmenin katıldığı ön test-son test uygulamalı deneysel çalışma sonucunda, soru sorma becerisi öğretimi uygulanmadan önce öğretmenlerin daha çok bilgi düzeyinde soru sordukları fakat değerlendirme düzeyinde hiç soru sormadıkları; öğretim sonrasında ise bu öğretmenlerin analiz-sentez-değerlendirme düzeyindeki soruları kullanma sıklığında anlamlı bir artış olduğu gözlemlenmiştir.

Akbulut (1999: s.38) ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin soru sorma becerilerini bazı değişkenler açısından incelenmeyi amaçlamıştır. Öğretmen soruları üzerine yaptığı uygulamalar sonucunda, öğretmenlerin genellikle olgulara dayalı sorular sorduğunu ve üst düzey soruları çok fazla kullanmadıklarını incelemiştir. Öğretmenlerin soru sorma becerilerini artırmaya yönelik uyguladığı programların sonucunda; öğretmenlerin sordukları soruların niteliklerinde anlamlı düzeyde artış olduğunu gözlemlemiştir.

III. BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde; kullanılan araştırma modeline, çalışma grubuna, araştırmanın evren ve örneklemine ayrıca verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3. 1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, 2015-2016 eğitim/öğretim yılında Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğretim gören öğretmen adaylarının ve öğrencilerin sınıf içi söylem sırasındaki iletişimleri söylem analizi teknikleri kullanılarak incelenmiştir. Betimsel bir analiz türü olan söylem analizi, toplumsal iletişim çözümleme yöntemi olup, insanların çeşitli zamanlarda kendiliğinden ve gelişigüzel oluşturdukları konuşmaları inceleyen bir çözümleme alanıdır (İçbay, 2008: s. 238). Bu araştırma, sınıf ortamlarında öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını ortaya çıkarmayı amaçlar. Dolayısıyla, sınıf içinde kendiliğinden ortaya çıkan konuşmalar kaydedilip daha sonra bu kayıtlar yazıya dökülmüş ve incelenmiştir. Söylem analizi farklı disiplin dallarından (edebiyat, felsefe, sosyoloji) beslenerek çalışma alanını bu farklı disiplin dallarının kuramsal bakış açısına dayandıran bir tekniktir. Bu yönüyle söylem analizi tek bir metot, kuram ve ya uygulama olmayıp heterojen özelliğe sahip nitel bir araştırma yöntemidir (Ekşi ve Çelik, 2008: s. 105).

Bu araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden olan gözlem kullanılmıştır. Gözlem, araştırmacılara verilere doğrudan ulaşma imkanı sağlar. Gözlem, herhangi bir ortam veya

kurumda oluşan davranışları ayrıntılı olarak tanımlamak amacı ile kullanılmaktadır. Elde edilen zengin veri sayesinde, sınıf içi söylem sırasında yararlanılan soru ve değerlendirme türlerinin ayrıntılı olarak incelenmesi sağlanmıştır.

Gözlem, araştırmanın ve gözlemin geçtiği ortama göre farklı türlere ayrılmaktadır; (1) Yapılandırılmış alan çalışması, (2) Yapılandırılmamış alan çalışması, (3) Yapılandırılmış laboratuar çalışması, (4) Yapılandırılmamış laboratuvar çalışması (Yıldırım ve Şimşek, 2005: s. 172). Bu araştırmada yapılandırılmamış alan çalışması kullanılmıştır. Bu tür çalışmalarda araştırmacı, yapılandırılmış gözlem aracı kullanarak yapılandırılmamış alan çalışmaları ile elde edilen sonuçları doğal ortamda test etmeyi amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: s. 172).

3.2 Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2015-2016 eğitim/öğretim yılında Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğretim gören öğretmen adayları ve Kocaeli İzmit ilçesinde bulunan 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları ve ilköğretim okulları uygun örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Ulaşılabilirlik ve elverişlilik esasına dayalı olan uygun örnekleme yöntemi, araştırmalarda bilgilerin hızlı bir şekilde toplanmasına hizmet eden bir yöntemdir (Aypay, 2010: s. 121). Bu örnekleme yöntemi genellikle, araştırmacının örneklem tasarlaması, ulaşması çok zor durumlarda ya da evren elemanlarının hepsinin belirlenmesinin imkansız olduğu araştırmalarda kullanılan popüler bir yöntemdir. Uygun örnekleme, özellikle pratik ve ekonomik olması açısından araştırmacılar tarafından tercih edilir (Özen ve Gül, 2007: s. 413).

Araştırma, Kocaeli ilinin İzmit ilçesinde gerçekleştirilmiştir. İzmit ilçesi sınırlarında bulunan okullardan öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında devam ettikleri dört okul belirlenmiştir. Araştırma izni Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Araştırmaya 2015-2016 eğitim/öğretim yılında Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğretim gören toplam 39 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adayların 9'u erkek ve 30'u ise

kadın olup öğretmen adaylarının yaş ortalaması 22'dir. Gözlem yapılan sınıfların öğrenci mevcudu 25 kişiden oluşmaktadır.

3.3 Veri Toplama

Veriler 2015-2016 eğitim/öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Araştırmada; öğretmen adaylarının sınıf söylemi sırasında öğrencilerle etkileşimlerini incelenmek amacıyla veri toplama aracı olarak video kayıtları kullanılmıştır. Öğretmen adayları video kaydı yapılmadan önce bilgilendirilmiş, kayıt gün ve saatleri önceden planlanmıştır. Her öğretmen adayı Matematik, Fen Bilimleri, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinden belirlediği bir dersi ortalama 35-40 dakika süresince öğretmiş ve bu öğretim araştırmacı tarafından video kamera ile kaydedilmiştir. Araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının ve öğrencilerin soruları, öğrenci cevaplarının değerlendirilme sıklığı ve değerlendirme türleri söylem analizi teknikleri kullanarak belirlenmiştir.

3.3.1 Geçerlik ve Güvenirlik

Word dosyasına aktarılan sınıf içi söylemler Cazden (2001) ve Mehan (1979)'ın tanımladığı IRE formatına dönüştürülmüştür. Soru türlerinin belirlenmesinde Erdoğan ve Campbell (2008), Nystrand ve arkadaşları (2003) ile Graesser ve Person'un (1994) soru türü tanımlamaları kullanılmıştır. Buna göre, tek ya da birkaç kelimelik cevabı olan, ezbere dayalı bilgiyi ölçen sorular *alt düzey*, uzun cevaplar gerektiren, aynı zamanda öğrencileri akıl yürütmeye teşvik eden sorular *üst düzey*, sınıfta yapılan etkinliklere açıklık getirmeye yönelik sorulan sorular da *etkinliğe yönelik soru* olarak sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin yaptığı değerlendirmeler Nystrand ve arkadaşlarının (2003) belirlediği değerlendirme türleri esas alınarak sınıflandırılmıştır. Buna göre, öğretmen öğrencinin cevabını tek kelime ile onaylıyorsa *alt düzey değerlendirme,* öğrenci cevabını detaylandırıyor veya ek sorularla söylemi sürdürüyorsa *üst düzey değerlendirme* olarak kodlanmıştır. Üst düzey değerlendirme sırasında öğretmen öğrencinin verdiği yanıtı aynen kullanıyorsa, bu durum *alıntılama* olarak belirlenmiştir.

Söylem analizi için kodlamaya başlamadan önce, araştırmacılar tarafından örnek sınıf içi öğretim videoları izlenmiş ve yukarıdaki kaynaklardan yola çıkılarak, soru türü, değerlendirme türü ve alıntılama durumlarına ait örnekler belirlenmiş ve kodlamalar esnasında bu örneklerden yararlanılmıştır.

39 videonun tamamı araştırmacı tarafından Word dosyasına aktarılmıştır. Bu dosyalar iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak, soru türü, değerlendirme türü, alıntılama, öğretmen ve öğrenci soru sayıları bakımından kodlanmıştır. Araştırmacılar arasındaki uyumu belirlemek amacıyla SPSS'de Kappa analizi kullanılmıştır. Soru türlerine ve değerlendirme türlerine ait uyum değerleri ayrı ayrı hesaplanmıştır. Sorulara ait Kappa değeri 0.82 ($p<0.001$), değerlendirmelere ait Kappa değeri 0.77 ($p<0.001$) olarak bulunmuştur. Alanyazında 0.60'ın üzerindeki Kappa değerleri yeterli, 0.80'in üzerindeki Kappa değerleri yüksek düzeyde uyumun göstergesi olarak tanımlanmıştır (Landis ve Koch, 1977: s.165). Alıntılama, öğretmen sorusu ve öğrenci sorusu bakımından araştırmacılar arasındaki tutarlılık ise %95'in üzerinde hesaplanmıştır. Uyuşmazlıklar tartışılarak çözüme kavuşturulmuştur.

3.3.2. Soruların ve Değerlendirme Düzeylerinin Kodlanması

Öğretmen ve öğrenci soruları üst düzey soru, alt düzey soru ve etkinliğe yönelik soru şeklinde kodlanmıştır. Alt düzey sorular; basit gerçekleri hatırlama ve olayları açıklama ile ilgilidir. Üst düzey sorular ise; genellikle öğrencilerin eski bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirmelerini amaçlar ve onlara farklı kaynaklardan çeşitli bilgileri araştırma imkanı sunar. Üst düzey sorular; fikirlerden yeni çıkarımlar elde ederek bunları uygulama, sentezleme ve değerlendirme düzeyi ile ilişkilidir. Kolayca ders kitabından bulunabilen kısa cevapları içeren sorular alt düzey soru olarak kodlanmıştır (Kaya, 2014: s. 59). Genellikle "Nasıl" ve "Niçin" tarzı sorular bir fikri araştırıp açıklama imkanı sunduğu için üst düzey soru olarak kabul edilir ancak; bir sorunun türünü belirlemek için tek bir kelime yeterli değildir (Nystrad vd 2003: s. 146-147). Etkinliğe yönelik sorular ise, sınıf etkinliklerini anlaşılır hale getirip öğrencinin yapması gerekenler hakkında ipuçları verir (Reinsvold ve Cochran, 2011: s. 751). Alt düzey, üst düzey ve etkinliğe yönelik öğretmen soru örnekleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.1. *Üst Düzey Soru, Alt Düzey Soru ve Etkinliğe Yönelik Öğretmen Soru Örnekleri*

Üst Düzey Soru	Alt Düzey Soru	Etkinliğe Yönelik Soru
Bitkilerin canlı olduğunu nasıl anlıyoruz?	Dünyamızın nasıl bir şekli vardır?	Şimdi hangilerini yazacağız?
Yönetim olmasaydı neler olurdu?	Kesir çeşitlerini nelerdir?	Gülsüm öğretmeninizle hangi etkinliği yaptınız?
Sudaki yansımanın sebebi nedir?	Görsellerde neler görüyorsunuz?	Karakterlerinizi belirlediniz mi?
Elektriği göremiyoruz ama etkilerini nasıl hissederiz?	Biz magmayı görebiliyor muyuz?	Herkes cevabı bu şekilde buldu mu?
Bora elindeki malzemeler ile ne yapmış olabilir?	Sıcaklığı sizce ne ile ölçeriz?	Size taş örnekleri dağıtacağım onları inceleyin size soru soracağım tamam mı?

Öğretmen öğrencinin cevabına “evet”, “olabilir”, diye tepki veriyor, öğrenci cevabını tekrarlıyor veya öğrencinin soruyu detaylı şekilde açıklamasına fırsat vermeden cevabını “doğru”, “yanlış” şekilde değerlendiriyorsa alt düzey değerlendirme olarak kodlanır. Öğretmen, öğrencinin cevabını ayrıntılı şekilde açıklıyorsa ya da cevabı açacak şekilde farklı bir soru ile devam ediyorsa; değerlendirme üst düzey değerlendirme olarak kodlanır (Nystrand vd 2003: s. 146). Öğrencinin cevabı öğretmen tarafından aynen aktararak öğrenci doğrulanır ve sonraki soru öğrenci cevabı ile oluşturulursa bu değerlendirme alıntılama olarak nitelendirilir (Collins, 1982). Üst düzey ve alt düzey değerlendirme ve alıntılama örnekleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.2. *Üst Düzey Değerlendirme-Alt Düzey değerlendirme-Alıntılama Örnekleri*

Üst Düzey Değerlendirme
Ö1: Hayır, başka bir sebepten dolayı olmuş olabilir mi?
Ö2: Bileşik mi bu yoksa payı paydasından küçük mü?
Ö3: Evet bitkiler de gelişebilir. O zaman bitkinin büyüyebilmesi için neler gereklidir?
Ö4: Evet. Kapının kendisi hareket etmiyor çocuklar şuan benden destek alarak hareket ediyor o bir cansız varlıktır hareket edemez.
Ö5: Çok güzel başka?
Alt Düzey Değerlendirme
Ö1: Aynen o şekilde. Tahtaya canlılık özelliklerini yazıyoruz.
Ö2: Hayır.
Ö3: Evet aydınlanmak için.
Ö4: Tamam.
Ö5: Güzel.
Alıntılama*
Ö1: Evet, aynen dediğin gibi şimdi de birlikte söyleyelim. **Bir bütünün eş parçalarına mesi**ne biz kısaca kesir diyoruz. Tekrar söyleyecek var mı?
Ö2: Evet arkadaşınızın dediği gibi **yüksek seslerden rahatsız olup onlara tepki veririz** başka?
Ö3: Sizce de bu bir **denge deneyi** olabilir mi arkadaşınızın bahsettiği gibi?
Ö4: Evet **büyüyüp gelişiyor ve hareket ediyor**. Başka büyüyüp gelişip hareket etmesi dışında farklı ı ne olabilir?
Ö5: Ben şimdi tekrar edeyim, doğru mu anlamışım sen bir bak. **Tuzu yanmayan bir kabın içine ınız. Sonra onu ocakta ısıttınız ve tuzun erimediğini** gördünüz değil mi?

**Öğrencinin verdiği cevaplar koyu renkle gösterilmiştir.* *Kısaltmalar Ö : Öğretmen*

3.4. Veri Analizi

Öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimler, betimsel söylem analizi yöntemi kullanılarak analiz edildikten sonra, veriler SPSS 18'de betimsel analize tabi tutulmuştur. Sınıf içi söylemde kullanılan soru ve değerlendirmelere ait yüzde, frekans, ortalama, minumum, maximum, ve toplam değerler rapor edilmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu araştırma, sınıf öğretmeni adayları ile öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerini incelenmeye yöneliktir. Bu amaçla, sınıf öğretmeni adaylarının ders anlatımları sırasında sorulan sorular ve yapılan değerlendirmeler ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Bu bölümde elde edilen sayısal bulgular ve bulgulara ait betimsel açıklamalar alt amaçlar doğrultusunda sunulmuştur.

4.1. Öğretmen Adaylarının ve Öğrencilerin Ders Öğretimi Sırasındaki Sınıf İçi Söylemlerde Sordukları Soru Sayısına İlişkin Bulgular

Öğretmen adayları ve öğrencilerin sınıf söylemlerinde sordukları soru sayılarının birbirinden farklı olduğu gözlenmiştir. Öğretmen adayları ve öğrencilerin bir derste sordukları soru sayılarına ait bulgular Tablo 4.1.'deki gibidir.

Tablo 4.1. *Öğretmen Adaylarının ve Öğrencilerin Ders Öğretimi Sırasındaki Sınıf İçi Söylemlerde Sordukları Soru Sayısına İlişkin Bulgular*

	Öğretmen Soruları	Öğrenci Soruları
N	39	39
Ortalama	15.79	0.92
En Yüksek	43	6
En Düşük	4	0
Toplam	616	36
Yüzde (%)	94.48	5.52

Tablo 4.1.'de "Ders öğretimi sırasındaki sınıf içi söylemlerde; Öğretmen ve öğrencilerin sordukları soru sayısı nedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının ders başına ortalama 16 soru sordukları tespit edilmiştir. Öğretmen adayları bir derste en az 4 soru, en çok 43 soru sormuşlardır. Öğrenci soruları incelendiğinde, toplam 36 öğrenci sorusuna rastlanmıştır. Bu da her derste ortalama 1 öğrenci sorusuna rastlandığı anlamına gelmektedir. Ders öğretim sırasında sorulan sorular incelendiğinde soruların %94'ü öğretmen adayları %6'sı öğrenci tarafından sorulmuştur. Tüm öğrenci soruları Tablo 4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. *Öğrenci Soruları*

Öğrenci Soruları	
• İkincisi yarım saat oluyor mu? • Öğretmenim kaç yıl görevde duruyor? • Dörtte üç değil mi? • Ağır küre çekirdek değil mi öğretmenim? • Dağlardan mı? • Sürpriz olabilir mi? • Öğretmenim başbakanı biz seçmiyor muyuz? • Derece nedir? • Öğretmenim termometre bir gün gösteriyor diğer günleri göstermiyor değil mi? • Bilginler yaşlı oluyor değil mi? • Uzmanlaşana kadar yaşlanıyorlar ama? • Saniye mi? • Öğretmenim ben çizemiyorum nasıl çizeceğim? • Dışarı çıkmamış mı? • Öğretmenim sadece S(A) mı yapıyoruz? • Öğretmenim ben çizemiyorum nasıl çizeceğim? • Mors alfabesi gibi mi? • Kapı cansızdır hareket eder mi hiç öğretmenim? • Ondaki ilk çizgi akrep için çeyrek saat değil mi?	• Öğretmenim pembe açık renk midir? • Kaç hafta kaç yıl çalışmıştır, çok çalışmış değil mi öğretmenim? • Şehitleri görebiliyor olabilir mi öğretmenim? • Orası Sabiha Gökçen havaalanı mı? • Sadece erkekler mi? • Elektrik olmayan fabrika her şey elle yapılmaz mı? • Öğretmenim başarılı olmazsak iyi bir üniversiteye gidemeyiz değil mi? • Benzinli ya da şarjla da olabilir mi? • Numaraları olur mu öğretmenim? • Mikroplarda canlıdır öğretmenim bazıları değil mi? • Öğretmenim bitkiler canlı oluyor limon, çay ve portakal gibi su neden canlı olmuyor? • Öğretmenim hava canlı mıdır cansız mıdır? • Öğretmenim bitkiler katı boşaltımlarını yapraklarında biriktiriyormuş sonbahar gelince de yapraklarını dökerek boşaltım yapıyorlarmış doğru mu? • Niçin de var dimi öğretmenim? • Neden ile niçin aynı değil mi öğretmenim? • Ne olabilir mi öğretmenim? • Öğretmenim bazı saatlerde üç çizgi sadece oluyor ya?

Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi öğrenci sorularının daha çok etkinliğe yönelik veya alt düzey olduğu gözlenmektedir. Örneğin; "Öğretmenim ben çizemiyorum nasıl çizeceğim?" sorusunu sorarak geometrik şekilleri çizme konusunda öğretmenden yardım istemektedir. Bunun yanı sıra öğrenci sorularının bir kısmı da anlatılan konuya açıklık getirilmesini talep eden alt düzey, basit sorulardan oluşmuştur örneğin; "Ağır küre çekirdek değil mi öğretmenim?

4.2. Öğretmen Adaylarının ve Öğrencilerin Ders Öğretimi Sırasındaki Sınıf İçi Söylemlerde; Konuşma Uzunluğu ve Konuşma Sıklığı

Ders öğretimi sırasındaki sınıf içi söylemlerde öğretmen adaylarının ve öğrencilerinin sınıf söylemlerindeki; konuşma uzunluğu ve konuşma sıklığına ait bulgular Tablo 4.3.'teki gibidir.

Tablo 4.3. *Öğretmen Adaylarının ve Öğrencilerin Ders Öğretimi Sırasındaki Sınıf İçi Söylemlerde; Konuşma Uzunluğu ve Konuşma Sıklığı*

	Öğretmen	Öğrenci
f	1253	928
Yüzde (%)	57.45	42.55
Ortalama	5.83	3.34
En Düşük	1	1
En Yüksek	42	20

Tablo 4.3.'te "Öğretmen adaylarının ve öğrencilerin ders öğretimi sırasındaki sınıf içi söylemlerde; konuşma uzunluğu ve konuşma sıklığı nedir?" sorusu incelenmiştir. Tablo 4.3.'te görüldüğü gibi konuşma sıklığı; toplam 2181 konuşmanın %57'si öğretmen adaylarına, %43'ü ise öğrencilere aittir. Konuşmaların uzunluğu incelendiğinde ise, ders öğretimi sırasında, öğretmen adayları ortalama 6 kelime uzunluğunda cümle kurarken, öğrenciler ortalama 3 kelimelik cümle kurmuşlardır. Öğretmen adayları en fazla 42 kelime uzunluğunda cümle kurarken, öğrencilerin en uzun cümlesi 20 kelimeden oluşmuştur.

4.3. Öğretmen Adaylarının Ders Öğretimi Sırasındaki Sınıf İçi Söylemlerde Yer Alan Üst Düzey Değerlendirme, Alt Düzey Değerlendirme ve Alıntılama'yı Kullanma Sıklığı

Öğretmen adaylarının sınıf söylemlerinde; üst düzey değerlendirme, alt düzey değerlendirme ve alıntılama kullanma sıklığına ait bulgular Tablo 4.4.'teki gibidir.

Tablo 4.4. *Öğretmen Adaylarının Ders Öğretimi Sırasındaki Sınıf İçi Söylemlerde Yer Alan Üst Düzey Değerlendirme, Alt Düzey Değerlendirme ve Alıntılama'yı Kullanma Sıklığı*

	Üst Düzey Değerlendirme	Alt Düzey Değerlendirme	Alıntılama
N	39	39	39
Ortalama	6.05	9.23	2.26
En Düşük	0	0	0
En Yüksek	23	23	13
Toplam	236	360	88
Yüzde (%)	39.60	60.40	

Tabloda görüldüğü gibi ders öğretim sırasında yapılan sınıf içi söylemlerdeki öğretmen değerlendirmeleri incelendiğinde, yapılan toplam 596 değerlendirmenin yaklaşık %60'ı alt düzey, %40'ı üst düzeydir. Toplam öğretmen soru sayısının (n=616) toplam değerlendirme sayısından (n=596) yüksek olması, öğretmen adaylarının bazı sorulara yönelik değerlendirme yapmadığı anlamına gelmektedir. Bir derste ortalama6 adet üst düzey değerlendirme ve 9 adet alt düzey değerlendirme yapılmıştır. Yapılan en yüksek üst düzey değerlendirme sayısı 23 ve en yüksek alt düzey değerlendirme sayısı 23 olarak gözlenmiştir. Üst düzey değerlendirmelerin %37'sinde öğretmenlerin öğrenci cevaplarını aynen değerlendirmenin içinde kullandığı alıntılamaya rastlanmıştır. Bu da bütün değerlendirmelerin %15'ine tekabül etmektedir. Ders başına ortalama 2 alıntılama gözlenmiştir. Bir derste gözlenen en yüksek alıntılama sayısı 13 olarak tespit edilmiştir.

4.4. Öğretmen Adaylarının Ders Öğretimi Sırasındaki Sınıf İçi Söylemlerde Üst Düzey-Alt Düzey-Etkinliğe Yönelik Soruları Kullanma Sıklığı

Öğretmen adaylarının ders öğretimi sırasındaki sınıf içi söylemlerde; üst düzey, alt düzey ve etkinliğe yönelik soruları kullanma sıklığına ait bulgular Tablo 4.5.'teki gibidir.

Tablo 4.5. *Öğretmen Adaylarının Ders Öğretimi Sırasındaki Sınıf İçi Söylemlerde Üst Düzey-Alt Düzey-Etkinliğe Yönelik Soruları Kullanma Sıklığı*

	Üst Düzey Soru	Alt Düzey Soru	Etkinliğe Yönelik Soru
N	39	39	39
Ortalama	3.74	10.26	1.79
En Yüksek	14	27	8
En Düşük	0	0	0
Toplam	146	400	70
Yüzde (%)	23.70	64.94	11.36

Tablo 4.5.'te "Öğretmen adaylarının ders öğretimi sırasındaki sınıf içi söylemlerde; üst düzey-alt düzey-etkinliğe yönelik soruları kullanma sıklığı nedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 4.5.'te görüldüğü gibi sorular türlerine göre incelendiğinde, %65'i üst düzey, %24'ü alt düzey, %11'i etkinliğe yönelik olarak sınıflandırılmıştır. Öğretmen adayları ders başına ortalama 4 üst düzey soruya karşılık 10 alt düzey soru ve 2 adet te etkinliğe yönelik soru yöneltmektedirler. Bir derste en fazla 14 adet üst düzey soru, 27 adet alt düzey soru ve 8 adet ekinliğe yönelik soru yöneltilmiştir.

4.5. Gözlem Yapılan Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri Derslerinde Sorulan Sorular ve Yapılan Değerlendirmelere Ait Bulgular

Fen Bilimleri dersinde sorulan sorular ve yapılan değerlendirmelere ait bulgular Tablo 4.6.'daki gibidir.

Tablo 4.6. *Fen Bilimleri Dersinde Sorulan Soruların ve Yapılan Değerlendirmelerin Dağılımı*

	Ü.D. Soru	A.D. Soru	E.Y. Soru	Ü.D. Değer.	A.D. Değer.	Alıntılama	Öğrt Soru	Öğrc Soru
N	4	4	4	4	4	4	4	4
Ortalama	5.50	12.00	1.50	10.25	11.50	6.00	19.00	2.00
En Düşük	2	0	0	3	3	0	5	0
En Yüksek	12	20	3	19	23	13	32	4
Toplam	22	48	6	41	46	24	76	8
Yüzde (%)	28.95	63.16	7.89	47.13	52.87		90.48	9.52

Kısaltmalar: Ü.D.: Üst Düzey, A.D.: Alt Düzey, E.Y. : Etkinliğe Yönelik

Tablo 4.6.'da görüldüğü öğretmen adaylarının ve öğrencilerin sordukları soru türleri ve sayıları Fen Bilimleri dersine göre incelendiğinde; öğretmenler bir derste ortalama 19 soru sorarken öğrenciler ortalama 2 soru sormaktadır. Öğretmen değerlendirmelerinin ortalama 10'unun üst düzey, 12'sinin alt düzey değerlendirme olduğu ve üst düzey değerlendirmelerden 6'sında alıntılama gözlenmiştir. Öğretmen sorularının yaklaşık %29'u üst düzey, %63'ü alt düzey ve %8'i etkinliğe yönelik sorulardır. Öğretmen değerlendirmeleri incelendiğinde, değerlendirmelerin %47'si üst düzey ve %53'ü alt düzeydir. Fen Bilimleri dersindeki soruların %90'nı öğretmen soruları ve %10'u öğrenci soruları oluşturmaktadır.

Matematik dersinde sorulan sorular ve yapılan değerlendirmelere ait bulgular Tablo 4.7.'deki gibidir.

Tablo 4.7. *Matematik Dersinde Sorulan Soruların ve Yapılan Değerlendirmelerin Dağılımı*

	Ü.D. Soru	A.D. Soru	E.Y. Soru	Ü.D. Değer.	A.D. Değer.	Alıntılama	Öğrt Soru	Öğrc Soru
N	13	13	13	13	13	13	13	13
Ortalama	3.08	11.31	2.46	5.31	8.62	2.31	16.8	38
En Düşük	0	1	0	0	2	0	6	0
En Yüksek	9	27	8	10	18	8	31	3
Toplam	40	147	32	69	112	30	219	5
Yüzde(%)	18.26	67.12	14.62	38.12	61.88		97.7	2.23

Kısaltmalar: Ü.D.: Üst Düzey, A.D.: Alt Düzey, E.Y. : Etkinliğe Yönelik

Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının ve öğrencilerin sordukları soru türleri ve dağılımı Matematik dersine göre incelendiğinde, öğretmenler ortalama 17 soru sorarken öğrenciler bu derste hiç soru sormamaktadır. Matematik dersindeki sorular incelendiğinde, soruların %98'i öğretmen adayları ve %2'si öğrenci tarafından sorulmuştur. Öğretmenler, Matematik dersinde ortalama 3 üst düzey soru, 11 alt düzey soru ve 2 adet etkinliğe yönelik soru sormaktadır. Öğretmen değerlendirmelerinin ortalama 5'inin üst düzey, 9'unun alt düzey değerlendirme olduğu ve üst düzey değerlendirmelerden 2'sinin alıntılama gözlenmiştir. Öğretmen soruları türlerine göre incelendiğinde, soruların %18'i üst düzey, %67'si alt düzey ve %15'i etkinliğe yönelik sorulardır. Yapılan öğretmen değerlendirmelerin, %38'i üst düzey ve %62'si alt düzeydir

Sosyal Bilimler dersinde sorulan sorular ve yapılan değerlendirmelere ait bulgular Tablo 4.8.'deki gibidir.

Tablo 4.8. Sosyal Bilimler Dersinde Sorulan Soruların ve Yapılan Değerlendirmelerin Dağılımı

	Ü.D. Soru	A.D. Soru	E.Y. Soru	Ü.D. Değer.	A.D. Değer.	Alıntılama	Öğrt Soru	Öğrc Soru
N	8	8	8	8	8	8	8	8
Ortalama	3.00	10.88	.63	4.13	8.25	1.50	14.50	1.13
En Düşük	1	5	0	0	0	0	10	0
En Yüksek	7	6	4	10	14	4	19	6
Yüzde(%)	20.69	75.00	4.31	33.33	66.66		92.80	7.20

Kısaltmalar: Ü.D.: Üst Düzey, A.D.: Alt Düzey, E.Y. : Etkinliğe Yönelik

Tablo 4.8.'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının ve öğrencilerin sordukları soru trleri ve dağılımı Sosyal Bilimler dersine göre incelendiğinde, öğretmenler ortalama 15 soru sorarken öğrenciler ortalama 1 soru sormaktadır. Sosyal Bilimler dersindeki soruların %93'ü öğretmen adayları ve %7'si öğrenci sorularıdır. Öğretmenler, Sosyal Bilimler dersinde ortalama 3 üst düzey soru, 11 alt düzey soru ve 1 adet etkinliğe yönelik soru sormaktadır. Öğretmen değerlendirmelerinin ortalama 4'ünün üst düzey, 8'inin alt düzey değerlendirme olduğu ve üst düzey değerlendirmelerden 2'sinin alıntılama olduğu gözlenmiştir. Öğretmen sorularının yaklaşık %21'i üst düzey, %75'i alt düzey ve %4'ü etkinliğe yönelik sorulardır. Öğretmen değerlendirmeleri incelendiğinde, değerlendirmelerin %67'si alt düzey ve %33'ü üst düzeydir.

Türkçe dersinde sorulan sorular ve yapılan değerlendirmelere ait bulgular Tablo 4.9.'daki gibidir.

Tablo 4.9. *Türkçe Dersinde Sorulan Soruların ve Yapılan Değerlendirmelerin Dağılımı*

	Ü.D. Soru	A.D. Soru	E.Y. Soru	Ü.D. Değer.	A.D. Değer.	Alıntılama	Öğrt Soru	Öğrc Soru
N	14	14	14	14	14	14	14	14
Ortalama	4.29	8.43	1.93	6.64	9.71	1.57	14.64	1.00
En Düşük	0	1	0	0	1	0	4	0
En Yüksek	14	25	4	23	21	5	43	3
Toplam	60	118	27	93	136	22	205	14
Yüzde(%)	29.27	57.56	13.17	40.61	59.39		93.61	6.39

Kısaltmalar: Ü.D.: Üst Düzey, A.D.: Alt Düzey, E.Y. : Etkinliğe Yönelik

Tablo 4.9.'da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının ve öğrencilerin sordukları soru türleri ve dağılımı Türkçe dersine göre incelendiğinde, öğretmenler ortalama 15 soru sorarken öğrenciler ortalama 1 soru sormaktadır. Türkçe dersindeki sorular incelendiğinde, soruların %94'ü öğretmen adayları ve %6'si öğrenci tarafından sorulmuştur. Öğretmenler, Türkçe dersinde ortalama 4 üst düzey soru, 8 alt düzey soru ve 2 adet etkinliğe yönelik soru sormaktadır. Öğretmen değerlendirmelerinin ortalama 7'sinin üst düzey değerlendirme, 10'unun alt düzey değerlendirme olduğu ve üst düzey değerlendirmelerden 2'sinin alıntılama olduğu gözlenmiştir. Öğretmen soruları türlerine göre incelendiğinde, soruların %29'u üst düzey, %58'i alt düzey ve %13'ü etkinliğe yönelik sorulardır. Yapılan öğretmen değerlendirmelerin, %41'i üst düzey ve %59'u alt düzeydir.

Öğretmen adaylarının ve öğrencilerin sorduğu soru türleri ve dağılımı derslere göre incelendiğinde, Fen Bilimleri dersinde öğretmen adayları hem daha çok üst düzey soru sormuş hem de daha çok üst düzey değerlendirme yapmışlardır. Öğretmen adayları Fen Bilimleri dersinde ortalama 6 üst düzey soru sorarken, diğer derslerde 3 ila 4 üst düzey soru sormuşlardır. Ayrıca öğrenciler ders başına ortalama 1 soru sorarken Fen Bilimleri dersinde ortalama 2 soru sormuşlardır. Alıntılama konusunda da Fen Bilimleri dersinde en

çok alıntılamaya rastlanmıştır. Öğretmen adayları Fen Bilimleri dersinde ortalama 6 alıntılama uygularken diğer derslerde 1 ila 2 alıntılama uygulamışlardır.

V. BÖLÜM

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen sonuçlar özetlenerek tartışılmış ve yorumlanmıştır; ayrıca bu konuda çalışma yapacak olan araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

5.1. Araştırmanın 1. Alt Amacına İlişkin Sonuç ve Tartışma: Öğretmen Adaylarının ve Öğrencilerin Ders Öğretimi Sırasındaki Sınıf İçi Söylemlerde Sordukları Soru Sayısı, Konuşma Sıklığı ve Konuşma Uzunluğu Nedir?

Araştırmanın birinci alt amacı "*Öğretmen adaylarının ve öğrencilerin ders öğretimi sırasındaki sınıf içi söylemlerde sordukları soru sayısı nedir?*" şeklinde belirlenmiştir. Öğretmen adayları ders öğretimi sırasındaki sınıf içi söylemlerde öğrencilerden daha fazla soru sormaktadır.

Eğitim-öğretimin yaklaşık %30'luk kısmını öğretmen soruları oluşturmaktadır (Büyükalan Filiz, 2002: s. 28; Küçükahmet, 1999: s. 7). Stevens (1912) lise öğretmenlerin günlük ortalama 395 soru ve ilkokul öğretmenlerinin ise bir günde ortalama 348 soru; Wragg (1984) öğretmenlerin bir günde ortalama 400 soru; Moyer (1966) beşinci sınıf öğretmenin ortalama 30 dakikalık bir derste 64 soru soru sorduklarını tespit etmiştir (Aktaran Büyükalan Filiz, 2002: s. 29);

Bu araştırmanın temel sonuçlarından birisi derslerde öğretmen adaylarının öğrencilere kıyasla çok daha fazla soru sormalarıdır. Bu sonuç daha önce yapılmış benzer çalışmalarla paralellik göstermektedir (Arthur ve Natalie, 1994; Kaya vd 2014; Svold ve Cochran, 2011: s. 745; Yeşil, 2009). Kaya (2014: s. 66) Fen Bilimleri dersinde öğretmen ve öğrenciler ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin ders öğretimi sırasında toplam soruların %92'sini sorduğunu belirtmiştir. 7. sınıf öğrencileri ile yapılan farklı bir araştırmada benzer sonuçları gözlemlenmiştir (Arthur ve Natalie, 1994). Reinsvold ve Cochran (2011:

s. 754) Fen Bilimleri dersindeki öğretmen ve öğrenci diyaloglarını inceledikleri araştırmada, sınıf içinde sorulan soruların %93'ünün öğretmenler tarafından sorulduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Yeşil (2009: s.59) Sosyal Bilgiler dersinde yaptığı araştırmada öğretmen sorularının daha çok kullanıldığını gözlemlemiştir.

Öğrencilere soru sorma becerisi kazandırabilmek için öğretmenlerin; üst düzey soruların öneminin farkında olması, bu soruların sahip olduğu özellikleri bilmesi, bu tür sorulara sınıfta yer vermesi, öğrencilere nitelikli soru sorabilecekleri ortam hazırlayabilmesi, onlara soru sormaları için yeterli zamanı verebilmesi ve sorulara üst düzey değerlendirmelerle geri bildirim verebilmesi gerekmektedir (Yeşil, 2010: s. 126).

Aday öğretmenlerin öğrenciler hakkında detaylı bilgiye sahibi olmamaları, ilgi ve dikkatlerini nasıl toplayacaklarını bilmemeleri daha düşük nitelikte soru sormalarına neden olmuş olabilir. Araştırmalar gösteriyor ki, deneyimli öğretmenler deneyimsiz öğretmenlere göre daha fazla soru sormaktadır (Akbulut, 1999: s. 36). İnsanların bilgi birikimi ile birlikte soru niteliklerinin de arttığına dair genel bir yargı bulunmaktadır (Büyükalan Filiz, 2002, s. 33).

Araştırmacılar, nitelikli bir eğitim-öğretim için öğrencilerin soru sormasının önemli olduğunu vurgulamıştır (Akbulut, 1999: s. 35; Açıkgöz, 2004: s. 262). Öğrencilerin yeterince soru sormamalarının çeşitli sebepleri olabilir. Bunlar, öğrencilerde merak uyandırıcı, soru sorgulamayı teşvik edici öğretim ortamlarının sağlanmaması, öğrenci merkezli modellerin uygulanmaması ve öğretmenlerin sınıf kontrolünü kaybetme korkusu gibi nedenler olabilir (Chin ve Osborne, 2008: s. 26).

Aday öğretmenler, verilen kazanımları zamanında yetiştirebilmek için derslerini çok hızlı işlemiş olabilir. Soru sorma ve dinleme zamanı çok hızlı yapıldığı için öğrencilere soru sorabilmeleri için çok fazla söz hakkı verilmemiş olabilir. Bu sebepten dolayı; öğrenciler az sayıda soru sormuş olabilir. Öğrencilerin soruları kavrayabilmesi, fikirlerini açıklayabilmesi ve soru sorabilmesi için öğrencilere gerekli bir zaman verilmelidir (Baysen vd, 2003: s. 54, Kaya vd 2014: s. 623, Willen, 2004: s. 34).

Öğretmenlerin, nitelikli soru sorabilmesi, öğrenci cevaplarını analiz edip uygun bir şekilde değerlendirebilmesi ve öğrencilerin rahatlıkla soru sorabileceği bir öğretim ortamı

oluşturabilmesi pedagojik alan bilgisi bağlamında son derece önemlidir. Öğretmenin iyi bir alan bilgisinin yanında çağdaş öğretim yöntem ve tekniklere de sahip olması gerekmektedir. Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi, onları yetiştiren üniversitelerin öğretim elamanlarının niteliksel ve niceliksel yeterliliğiyle ilişkilidir (Işık vd, 2010: s. 58). Öğretmen adayların; hizmet öncesi eğitimleri süresince iyi yetiştirilmesi ve deneyim kazanmaları için eğitim fakültelerinde uygulamalı derslere daha çok ağırlık verilmelidir. Öğretim elamanların; çağdaş öğretim ilke ve yöntemleri, sınıf yönetimi, değerlendirme yöntem ve teknikleri başta olmak üzere mesleki alan derslerinde nitelikli soru sorma ve geri bildirim verme üzerinde durması öğrencilerin sorgulama becerilerinin gelişmesinde önemli bir etki gösterebilir.

5.2. Araştırmanın 2. Alt Amacına İlişkin Sonuç ve Tartışma: Öğretmen Soru Türlerinin Dağılımı Nasıldır? (Üst Düzey, Alt Düzey ve Etkinliğe Yönelik)

Araştırmanın ikinci alt amacı "*Öğretmen adaylarının ders öğretimi sırasındaki sınıf içi söylemlerde soru türlerinin dağılımı nasıldır? (üst düzey, alt düzey ve etkinliğe yönelik)*" şeklinde belirlenmiştir. Öğretmen adayları sınıf içi söylemlerde en fazla alt düzey sorulara yer verirken bununla birlikte, üst düzey soru ve etkinliğe yönelik sorulara yeterince yer vermemektedir.

Alanyazında incelenen pek çok çalışma da benzer sonuca ulaşmıştır (Akbulut, 1999: s.85; Büyükalan Filiz, 2002: s. 3; Dindar ve Demir, 2006: s. 94; Kaya vd, 2014: s. 745; Küçükahmet, 1999: s. 7; Oktar ve Bulduk, 1999: s. 69). Bu çalışmaya benzer şekilde Yeşil (2009: s. 169) Sosyal Bilgiler dersinde öğretmen adaylarının ders sürecinde alt düzey soruları çok sık kullandığını ancak üst düzey sorulara çok fazla yer vermediğini gözlemlemiştir.

Üst düzey sorular, anlamlı öğrenme ve bilimsel sorgulamanın oluşmasında oldukça önemlidir. Bu tür soruların farklı görüşlerin tartışılmasında, yeni fikirlerin ortaya çıkmasında ve eleştirel düşüncenin gelişmesinde katkısı oldukça fazladır (Chin ve Obsorne, 2008: s. 4). Dolayısıyla, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmek için sınıf içi söylemler, üst düzey sorularla desteklenmelidir (Storey, 2004:

s. 56). Ayrıca, üst düzey sorular öğrenmeyi olumlu etkilemekte (Yeşil ve Korkmaz, 2013: s.1581) ve sınıf içi söylemlerin diyalojik olmasını sağlamaktadır (Günel vd 2012: s. 319).

Eğitim bilimciler; üst düzey soru sormanın önemini açıklamalarına ve öğretmenleri bu tarz sorular kullanmaya teşvik etmelerine rağmen yapılan araştırmalar, öğretmenlerin öğretim ortamlarında alt düzey soruları daha fazla kullandıklarını göstermektedir (Hickman, 2006: s. 2). Alan yazı incelendiğinde, hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerin üst düzey soru sorma becerilerinde önemli eksiklikleri bulunmaktadır (Akbulut, 1999: s. 69; Büyükalan Filiz, 2002: s. 45; Korkmaz ve Yeşil, 2011: s.4; Yeşil, 2009: s. 161). Hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerin kendilerini bu konuda geliştirmeleri gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

Bir ders süresince öğretmenlerin farklı düzeyde sorular sorması beklenir (Baysen, 2006: s. 26). Ancak bu çalışmada, öğretmen sorularının %65'i alt düzey sorulardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrencilerin derinlemesine düşünebileceği ve onları soru sormaya cesaretlendirebilecek üst düzey sorular sorması önemlidir. Farklı düzey soruların kullanılması, öğretim ortamını öğrencilerin derse aktif olarak katıldığı, daha çok soru sorabildiği ve düşüncelerini daha rahat açıklayabildikleri bir ortam haline dönüştürür. Fakat alt düzey soruların bir ders boyunca bu kadar çok kullanılması, öğrencilerin kritik ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanmamasına ve az sayıda soru sormasına sebep olmuş olabilir.

5.3. Araştırmanın 3. Alt Amacına İlişkin Sonuç ve Tartışma: Öğretmen Adaylarının Sınıf İçi Söylemlerde Üst Düzey Değerlendirme, Alt Düzey Değerlendirme ve Alıntılama'yı Kullanma Sıklığı Nedir?

Araştırmanın üçüncü alt amacı "*Öğretmen adaylarının sınıf içi söylemlerde üst düzey değerlendirme, alt düzey değerlendirme ve alıntılama'yı kullanma sıklığı nedir*" şeklinde belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf içi söylemlerinde en fazla alt düzey değerlendirmeyi kullandığı ve üst düzey değerlendirmeyi ve daha az kullandığı saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrenci cevaplarını aynen değerlendirmenin içinde kullandığı

üst düzey değerlendirme olan fazla *alıntılamaya* rastlanmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının öğrenci sorularının bazılarını değerlendirmediği belirlenmiştir.

Öğretmenler, öğrenci cevaplarını değerlendirme sırasında hatalı davranışlar sergileyebilmektedir; öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarındaki bu yanlış davranışları, sınıf içi söylemlerde sorulardan etkili bir biçimde yararlanmalarına engel oluşturabilmektedir (Oktar ve Bulduk, 1999: s. 69; Senemoğlu, 1997). Bundan dolayı öğretmenler öğrencilerin cevaplarını değerlendirme sürecinde; öğrencileri cevap vermeye güdülemeli, onlara güven vermeli, açık ve anlaşılır dönüt ve düzeltmeler vermelidir (Yeşil, 2008: s. 171).

Öğretim sürecinde nitelikli soruların önemli olduğunu düşünen öğretmenlerin sordukları sorularla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmesi için öğrenci cevaplarını değerlendirirken de bu öğretmenlerden üst düzey değerlendirmeler kullanmaları beklenmektedir. Ancak buna rağmen, öğretmenler etkili değerlendirme yapma konusunda başarısız olabilmektedirler (Ragland, 2007)

Konu ve kavramların öğrencilere diyalojik söylemin etkili olduğu sınıf ortamlarında öğretilmesi, öğrencilerin anlayarak öğrenmesinde etkilidir. Öğretmenlerin değerlendirme sürecine öğrenci soru ve cevaplarını dahil etmesi öğrencinin konuya olan ilgisini artırmakta ve konular arası ilişki kurabilmesinde katkı sağlamaktadır (Nystrand, 2003: s. 146). Bunun için *alıntılama'*nın değerlendirme sürecinde kullanılması çok önemlidir. Ancak; öğretmenler öğrenci soru ve cevaplarını üstünkörü değerlendirme sürecine dahil etmekte yani *alıntılama'*yı kullanmamaktadırlar (Nystrand, 2003: s. 140).

Yapılan araştırmalar sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının değerlendirmeyi genellikle öğrencilerin bilgi seviyesini belirleyip bilgi eksikliklerini gidermek, öğretimi yönlendirmek ve not vermek amacıyla yaptığı belirlenmiştir (Birgin ve Gündüz, 2009: s.174). Dolayısıyla, anlamayı derinleştirici üst düzey değerlendirmeler yerine, alt düzey değerlendirmeleri tercih etmektedirler. Öğretmen adaylarının alt düzey değerlendirme yöntemlerini kullanmayı daha fazla tercih etmeleri, öğrencilerin alt düzey öğrenme gerektiren çalışmalara yönlendirilmesine neden olabilir (Birgin ve Gündüz, 2009: s. 175).

Soru sorma döngüsünün etkili bir biçimde tamamlanması için öğretmenlerin yeterli düzeyde değerlendirme bilgi ve becerilerine sahip olması gerekmektedir ancak; yapılan çalışmalar, öğretmenlerin değerlendirme bilgi ve becerilerinin yeterli düzeyde olmadığını göstermiştir (Çakan, 2004: s. 100).

5.4. Araştırmanın 4. Alt Amacına İlişkin Sonuç ve Tartışma: Öğretmen ve Öğrencilerin Konuşma Sıklığı ve Konuşma Uzunluğu Nasıldır?

Araştırmanın dördüncü alt amacı "*öğretmen ve öğrencilerin konuşma sıklığı ve konuşma uzunluğu nasıldır?*" şeklinde belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf içi söylemlerde konuşma sıklığının öğrencilerden daha fazla olduğu görülmüştür. Konuşma uzunluğu incelendiğinde, öğretmen adayları öğrencilerden daha uzun cümle kurmaktadır.

Myhill (2006) İngiliz ilk ve ortaokullarında yaptığı gözlemlerde sınıf içi öğrenci konuşmasının ortalama dört kelime olduğunu rapor etmiştir. Bu durumun öğretmenlerin sorduğu kısa cevaplı, bilgi düzeyindeki soruların fazla olmasından kaynaklandığını öne sürmüştür. Bu çalışmada da benzer şekilde, öğrenciler ortalama üç kelimelik cümleler kurmuşlardır. Öğretmen adaylarının sordukları soruların %76'sının alt düzey ve etkinliğe yönelik sorular olduğu göz önüne alındığında, öğrencilerin kısa cümleler kurmaları kaçınılmazdır.

5.5. Araştırmanın 5. Alt Amacına İlişkin Sonuç ve Tartışma: IRE Değişkenlerinin Gözlem Yapılan Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimler Derslerine Göre Dağılımı Nasıldır?

Araştırmanın beşinci alt amacına gözlem yapılan Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimler derslerine göre Gözlem yapılan Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri derslerinde "*Öğretmen adayları ve öğrencilerin sordukları soru sayısı nedir? Öğretmen adaylarının soru türlerinin dağılımı nasıldır? Değerlendirme türlerinin dağılımı nasıldır? "* şeklinde belirlenmiştir.

Öğretmen sorularına; en fazla Fen Bilimleri dersinde rastlanırken en az ise, Sosyal Bilgiler dersinde rastlanmıştır. Öğrenciler, en fazla Fen Bilimleri dersinde soru sorarken en az Matematik dersinde soru sormuşlardır. Öğretmen adayları sınıf içi söylemlerde üst düzey soruları, en fazla Fen Bilimleri dersinde sormuş en az ise Sosyal bilgiler dersinde sormuştur. Alt düzey sorular; en fazla Fen Bilimleri dersinde en az ise, Türkçe dersinde kullanılmıştır. Etkinliğe yönelik sorular en faz Matematik dersinde sorulurken en az Sosyal Bilgiler dersinde sorulmuştur. Üst düzey değerlendirme, alt düzey değerlendirme ve *alıntılama*, en fazla Fen Bilimleri dersinde en az ise Sosyal Bilimler dersinde yapılmıştır.

Fen Bilimleri dersinde daha fazla öğrenci sorusuna rastlanması bu dersin öğrencilerde sorgulama becerilerine ve merak duygularına hitap etmesinden kaynaklanıyor olduğu görüşü bulunmaktadır (Carin ve Bass, 2001: s. 8; Martin, 2006: s. 3). Yine aynı şekilde, üst düzey ve toplam öğretmen sorularının bu derste fazla sorulması, bu dersin içeriğinin öğrencilerin çevreleriyle ve günlük hayatlarıyla yakından ilişkili olmasından kaynaklanıyor (Carin ve Bass, 2001: s. 8; Martin, 2006: s. 3).

Öğrenme psikolojisi alanında yapılan çalışmalara göre, öğrencilerin zihinsel gelişmişlik düzeyi ve yaşı artıkça bilgi düzeyleri de artmaktadır (Yeşil, 2008: s. 172). Öğretmenlerin bilgi birikimi yüksek olan derste hem üst düzey sorulara hem de üst düzey değerlendirme ve alıntılamaya daha fazla yer vermesi beklenir. Öğrenciler Sosyal Bilgiler dersi ile dördüncü sınıfta karşılaşmaktadır. Bundan dolayı, öğrencilerin ön bilgi eksiklikleri bulunmaktadır. Aday öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde üst düzey soruları daha az sayıda kullanmasının, ders süresince daha az sayıda soru sormasının ve alt düzey değerlendirmeleri daha sık kullanmasının birçok sebebi olabilir. Bunlar: öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde bulunan konular ve kavramlara ilişkin bilgi birikiminin yetersiz olması, sosyal konuların öğrencinin ilgisini çekmiyor olması ve milli mücadele dönemi, kurtuluş savaşı vb. tarihi konuların öğrencilerin bilişsel seviyesine uygun olmamasıdır. Ayrıca, konularda ilerleme sağlandıkça öğrencilerin bilgilerinde artış görülür ve buna paralel olarak sınıf ortamında üst düzey soruların daha çok kullanılması beklenir (Sever vd, 2009: s. 23).

Bu çalışma, önemli gözlemsel veriler içermesi dışında bazı sınırlılıklar taşımaktadır. Araştırma küçük bir örneklem grubu ile gerçekleştirilmiştir. 4 ilköğretim okulu ve toplam

39 öğretmen adayından elde edilen bulgular Türkiye'de yer alan eğitim öğretim ortamlarını genellemeyebilir. Diğer bir sınırlama ise; öğretmen adayı ve öğrencilerin kamera ile gözlemcinin karşısında bulunmasından dolayı sınıf ortamında doğal davranamamış olmalarıdır. Kamera kaydı süresince katılımcılar kameranın varlığından rahatsız olabilmektedir (Aktaran: Kaya, 2014: s. 70). Öğretmen adayları ders öğretimleri sırasında doğal davranmaları ve özel hazırlık yapmamaları için uyarılmıştır. Ancak, öğretmen adayları ve öğrencilerin gözlemci olmadan ders esnasında sınıfta nasıl davrandıklarını bilmek imkansızdır (Daymon ve Holloway, 2011: s. 110).

5.6. Öneriler

Soru sorma, sınıf içi söylemlerde yaygın bir şekilde kullanılan öğretim stratejisi olma özelliğini taşımaktadır. Soru sormak beceri gerektiren bir iştir (Küçükahmet, 1999: s. 78-79) ve öğretmenlerin soru sorma becerisine sahip olması gerekmektedir (Açıkgöz, 2004: s. 240; Kauchak ve Eggen, 1998: s. 155). Ancak, sınıf söylemlerinde çok fazla soruya yer vermek eğitim öğretimin nitelikli olduğunu göstermez; önemli olan nitelikli soruların sınıf söylemlerinde etkili bir şekilde kullanılmasıdır (Açıkgöz, 2004: s. 249). Öğrencilerin başarısı ile soru niteliği arasında pozitif korelasyon vardır (Grasser ve Person, 1994: s. 131). Ayrıca, öğretmenlerin öğretim sürecinde; üst düzey soru, üst düzey değerlendirme ve alıntılama kullanması daha çok öğrencinin sınıf içi söyleme katılmasına fırsat vermektedir (Mercer ve Home, 2012).

Küçükahmet (1999: s. 78-79) öğretim ortamında kullanılan öğretmen sorularının taşıması gereken nitelikleri şu şekilde sıralamıştır: (1) evet-hayır cevaplı olan kapalı uçlu sorular olmamalı, (2) öğrencilerin seviyesinin çok altında ya da çok üstünde olmamalı, (3) anlaşılır ve açık olmalı, (4) gereksiz detay bilgiler taşımamalı ve (5) yeni bilgileri araştırma ve öğrenmeye yönelik olmalı. Ensar (2003: s. 15)'a göre öğretmenler alt düzey soruların yanı sıra, üst düzey sorular da sormalıdır ve özellikle soru sorma becerisine sahip olan öğretmenler bunu başarılı bir şekilde uygulayabilir.

Bulgulara dayanarak öğretmen adaylarının üst düzey soru sorma, üst düzey değerlendirme yapma ve öğrencileri soru sormaya teşvik etme konusunda gelişime ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Bunun için de eğitim fakültelerinde verilen öğretim

derslerinde soru ve değerlendirme türleri, üst düzey soru ve değerlendirmenin ve öğrenci sorularının önemi vurgulanmalıdır. Üst düzey öğretmen ve öğrenci soruları, alıntılama ve üst düzey değerlendirmeler diyolojik söylemlerin oluşmasında önemli rol oynamaktadır. Ayrıca bu değişkenler, öğretim ortamının ilgi çekici, eğitsel bir ortam olmasına yardımcı olmakta ve öğrencileri öğrenmeye teşvik etmektedir. Öğretmen adaylarının diyalojik söylemlerin öğrencilerin öğrenmesinde anlamlı bir etki yarattığının farkında olması gerekmektedir. Video analizleri ve transkriptler derslerde eğitim amaçlı kullanılabilir. Öğretmen adaylarının nitelikli soruların nasıl kullanılacağını ve öğrenci cevaplarının nasıl değerlendirileceğini daha iyi kavrayabilmesi için mikro öğretim çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

Benzer şekilde, alanyazında yapılan araştırmalar, öğretmenlerin soru sorma becerilerinin uygulanan eğitim programları sonucunda olumlu yönde geliştiğini belirtmiştir (Storey, 2004: s. 13; Akbulut, 1999: s. 38). Örneğin, Storey'in (2004) okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenler kademeli bir eğitim sürecine tabi tutulmuşlardır. Öncelikle sorular ile ilgili teorik bir eğitim alan öğretmenler, soru türleri, üst düzey soruların önemi, ideal bekleme süresi gibi konularda detaylı bilgiler edinmişlerdir. Ardından, eğitimden önce kayıt altına alınan kendi ders öğretimlerini analiz etmiş ve değerlendirmişlerdir. Daha sonra, ikişer kişilik gruplara ayrılarak gerçek sınıflarda ders öğretimi yapmışlar; bu öğretimler sırasında üst düzey soru sorma pratiği yapmış ve birbirlerine geri dönüt vermişlerdir. Aynı zamanda bir uzman da bu öğretimler esnasında hazır bulunmuştur. En son aşamada ise bağımsız olarak kendi sınıflarında öğretim yapmışlardır. Bu öğretimler de kayıt altına alınıp incelendiğinde, öğretmenlerin anlamlı bir biçimde daha fazla üst düzey soru sordukları tespit edilmiştir.

İleriye yönelik olarak, araştırmacılar açısından, öğretmen adaylarının gelişimleri gözlenebileceği gibi eğitim almadan önce ve eğitim aldıktan sonra hazırladıkları ders planları ve uygulamaları karşılaştırılıp diyalojik öğelere ne derece yer verdikleri incelenebilir. Diyalojik öğeler kullanılarak işlenen derslerin farklı derslerdeki etkileri incelenebileceği gibi deneysel ve yarı deneysel çalışmalarla, diyalojik öğeler kullanmanın öğrencilerin öğrenmelerine ve motivasyonlarına etkileri araştırılabilir. Diyalojik öğelerden en önemli olanı öğrenci sorularıdır (Nystrand vd 2003: s. 139). Dolayısıyla, öğrencileri daha fazla soru sormaya teşvik edecek öğretim yöntemleri ve etkinlikler tasarlanıp

uygulanabilir. Öğrencinin fazla ilgisini çekmeyen konularda günlük yaşantı ile bağlantılı, öğrencinin de dahil olduğu, drama, hikaye, tartışma, oyun gibi yöntem ve teknikler tasarlanıp uygulanabilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (2003). *Aktif öğrenme* (5. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Ahioğlu, N. (2008). Türkiye'de oyun ve oyuncak kültürü: "süreklilik mi süreksizlik mi?". *Folklor ve Edebiyat Dergisi, 14*(55), 63-71.

Akbulut, S. (1999). *The improvement of geotechnical properties in granular soils by grouting*. Doktora tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Altındağ, M. (2005). *Nitel araştırma teknikleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ensitütüsü, Ankara.

Arslan, M. (2007). Constructivist approaches in education. *Journal of Faculty of Educational Sciences, 40*(1), 41-61.

Aypay, A. (2010). General self-efficacy (gse) scale to turkish. *İnonu Unıversıty Journal Of The Faculty Of Educatıon, 11*(2), 113-131.

Ayvacı, H. Ş. ve Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom Taksonomisine göre Fen ve Teknoloji Dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 7*(1), 13-25.

Bay, N. ve Alisinanoğlu, F. (2012). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerine uygulanan soru sorma becerisi öğretim programının öğretmenlerin sorularının bilişsel taksonomisine etkisi. *Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(8), 80-93.

Baysen, E., Soylu, H., Baysen, F. (2003). Soru sorma ve dinleme süresi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 11*(1), 53.

Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastomonu eğitim dergisi, 14*(1), 21-28.

Beskisiz, E. (2009*). Beşinci sınıf öğretmenlerinin öğrenme stillerine göre sosyal bilgiler dersinde sordukları soru türleri ve bilişsel düzeylerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Büyükalan, F. (2002). *Soru cevap yöntemine ilişkin öğretimin öğretmenlerin soru sorma düzeyi ve tekniklerine etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Campbell, C. ve Tytler, R. (2007). "Views of student learning". In V. Dawson Ve G. Venville (Ed.), Crows Nest, NSW: *The Art Of Teaching Primary Science.*

Candela, A. (1999). Students' power in classroom discourse. *Linguistics and Education*, *10*(2), 139–163.

Carin, A. A. ve Bass, J. E. (2001). *Methods for teaching science as inquiry.* Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Chin, C. ve Brown, D. E. (2002). Student-generated questions: A meaningful aspect of learning in science. *International Journal of Science Education*, *24*(5), 521-549.

Chin, C. (2006). Classroom ınteraction in science: Teacher questioning and feedback tostudents' responses. *International Journal of Science Education*, *28*(11), 1315-1346. http://dx.doi.org/10.1080/09500690600621100 (12.02.2016)

Chin, C. (2007). Teacher questioning in science classrooms: approaches that stimulateproductive thinking. *Journal of Research in Science Teaching*, *44*(6), 815-843. http://dx.doi.org/10.1002/tea.20171 (15.12.2015)

Chin, C. ve Osborne, J. (2008). Students' questions: a potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, *44*(1), 1–39.

Çakır, B. (2009). *Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve tekniklerin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi: Trabzon örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Çelik, H. ve Ekşi, H. (2008). Söylem analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *27*, 99-117.

Daymon, C. ve Holloway, I. (2010). *Qualitative research methods in public relations and marketing communications*. UK: Routledge.

Doğanay, A. ve Yüce, S. G. (2010). öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinde rehberli yardım: Bir öğretmenin sözel ifadelerinin analizine ilişkin durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(2), 185-214.

Duban, N. ve Küçükyılmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, *7*(3), 769-784.

Duman, B. Ve İkiel, C. (2002). Yapici ögrenme kuramina göre Sosyal Bilgiler ögretimi. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilgiler Dergisi*, *12*(2), 245-262.

Elliott, R. (1996). Discourse analysis: Exploring action, function and conflict in social texts. *Marketing Intelligence and Planning*, *14*(6), 65-68.

Ensar, A. G. F. (2003). Türkçe eğitiminde bir öğretim yönteminin geliştirilmesine kaynaklık etmesi bakımından soru. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, *13*(13), 267.

Erdoğan, I. ve Campbell, T. (2008). Teacher questioning and interaction patterns in classrooms facilitated with differing levels of constructivist teaching practices. *International Journal of Science Education, 30*(14), 1891-1914. http://dx.doi.org/10.1080/09500690701587028 (02.01.2016)

Ergin, M. (1993). *Türk dil bilgisi* (20. Baskı). İstanbul: Bayrak Basım.

Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 2,* 269-292.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Pres.

Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi: kuramsal ve pratik bilgiler*. İstanbul: Siyasal Kitabevi.

Graesser, A.C. ve Person, N. K. (1994). Question asking during tutoring. American Educational Research Journal, *31*(1), 104-137.

Gündüz, Y. (2009). İköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Fen ve Tteknoloji sorularının ölçme araçlarına ve Bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 150-165.

Hall, S. (2001). "Foucault: power, knowledge and discourse", discourse as data: a guide to analysis (M. Wetherell, S. Taylor ve S. J. Yates Ed.). London: *Sage*.

Hand, B. ve Treagust, D. F. (1994). Teachers' thoughts about changing to constructivist teaching/learningapproaches within junior Secondary Science Classrooms. *Journal of Education for Teaching, 20*(1), 97–112.

Harper, K. A., Etkina, E. vd (2002). Encouraging and analyzing student questions in a large physics course. meaningful patterns for instructors. *Journal of Research in Science Teaching, 40*(8), 776-791.

Hofstein, A., Navon, O. vd (2005). Developing students' ability to ask more and better questions resulting from inquiry-type chemistry laboratories. *Journal of Research in Science Teaching, 42*(7), 791-806.

Işık, A., Çiltaş, A.., Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği/teacher training and teaching profession. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(1).

İçbay, M. A. (2008). *Sınıf içindeki iletişimin sınıf düzenini yapılandırmadaki rolü: bir konuşma çözümlemesi çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ensititüsü, Ankara.

Jonassen, D. H. (1999). *"Desing conslrucıivist learning enviroııents" ıısltl'llctioııal-desiıg theories alld /v/odels a neıv paradigıı of ı1lstıuctional theory*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Kaplan, M. (1985). *Kültür ve dil*. Ankara: Dergâh Yayınları.

Kauchak, D.P. ve Eggen P.D. (1998). *Learning and teaching: research based method*. Boston: A Viacom Company 160 Gould Street Needham Heights.

Kaya, S. (2014). Dynamic variables of science classroom discourse in relation to teachers' ınstructional beliefs. *Australian Journal of Teacher Education, 39*(6), 6.

Kaya, S., Kablan, Z. vd (2014). Examining question type and the timing of IRE pattern in elementary science classrooms. *International Journal of Human Sciences, 11*(1), 621-641.

Kaya, S. (2014). The Effect of the type of achievement grouping on students' question generation in science. *The Australian Educational Researcher*, *42*(4), 429-441.

King, A. (1994). guiding knowledge construction in the classroom: effects of teaching children how to question and how to explain. *American Educational Research Journal*, *31*(2), 338-368.

Korkmaz, Ö. ve Yeşil, R. (2011). Öğretmen Adaylarının sorulara ilişkin nitelik algıları ve oluşturdukları soruların değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(21), 251-273.

Kuş, E. (2003*). Nicel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Küçükahmet, L. (1999). *Öğretimde planlama ve değerlen-dirme*. Ankara: Alkım Yayınevi.

Landis, J. R.nve Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159- 174.

Lemke, J. L. (1990*). Talking Science. Language, Learning and Values*. Norwood, NJ: Ablex.

Marbach-Ad, G. ve Sokolove, P. G. (2000). Can undergraduate biology students learn to ask higher level questions. *Journal of Research in Science Teaching*, *37*(8), 854-870.

Martin, D. J. (2006). *Elementary science methods: a constructivist approach.* Belmont, CA: Thomson Wadsworth.

Myhill, D. (2006). Talk, talk, talk: teaching and learning in whole class discourse. *ResearchPapers in Education*, *21*(1), 19-41. http://dx.doi.org/10.1080/02671520500445425 (28.11.2015)

Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Havard University Press. http://dx.doi.org/10.4159/harvard.9780674420106 (18.12.2015)

Mercer, N. (2010). The Analysis of classroom talk: methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, *80*(1), 1-14. http://dx.doi.org/10.1348/000709909X479853 (23.02.2016)

Mercer, N. ve Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: the value of Sociocultural Theory. Learning, *Culture and Social Interaction*, *1*(1), 12-21. http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001 (03.03.2016)

Molinari, L., Mameli, C. vd (2012). A sequential analysis of classroom discourse in Italian Primary Schools: The many faces of the IRF Pattern. *British Journal of Educational Psychology*, *83*(3), 414-430. http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02071.x (14.04.2016)

Mortimer, E.F. ve Machado, A.H. (2000). Anomalies and conflicts in classroom discourse. *Science Education, 84*(4), 429-444.

Mortimer, E.F. ve Scott, P.H. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms.* Maidenhead: Open University Press.

Myhill, D. (2006). Talk, talk, talk: Teaching and learning in whole class discourse. *Research Papers in Education*, *21*(1), 19-41. http://dx.doi.org/10.1080/02671520500445425 (13.03.2016)

Nassaji, H. ve Wells, G. (2000). What's the use of Triadic Dialogue? An investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics*, *21*(3), 376-406. http://dx.doi.org/10.1093/applin/21.3.376 (28.12.2015)

National Research Council (1996). *National Science Education Standards*. Washington, DC: National Academy of Sciences.

Nystrand, M. Ve Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research İn The Teaching Of English*, *25*(3), 261-290.

Nystrand, M. (1997). *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press.

Nystrand, M., Wu, L.L. vd (2001). *Questions in time: ınvestigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse*. Albany, NY: National Research Center on English Learning and Achievement.

Nystrand, M., Wu, L.L. vd (2003). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes*, *35*(2), 135-198. http://dx.doi.org/10.1207/S15326950DP3502_3 (16.04.2016)

Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu/populatıon-samplıng ıssue on socıal and educatıonal research studıes. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*, 395-422.

Palmer, J. (2001). *Fifty modern thinkers on education: From Piaget to the present.* New York: Psychology Press.

Parker, I. (1992). *Discourse dynamics: critical analysis for social and individual psychology*. London: Routledge.

Potter, J. ve Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.

Reinsvold, L. A. ve Cochran, K. F. (2011). Power dynamics and questioning in elementary science classrooms. *Journal of Science Teacher Education*, *23*(7), 745-768.

Sever, R., Budak, F. M., Yalçınkaya, E. (2009). Coğrafya eğitiminde kavram haritalarının önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. *13*(2), 19-32.

Scott, J. C. (1998). *Seeing like a state: how certain schemes to improve the human condition have failed*. New Haven: Yale University Press.

Scott, P.H., Mortimer, E.F. vd (2006). The Tension between authoritative and dialogic discourse: a fundamental characteristic of meaning making interactions İn High School Science Lessons. *Science Education*, *90*(4), 605-631. http://dx.doi.org/10.1002/sce.20131 (28.04.2016)

Sinclair, J. Ve Coulthard, R. M. (1975). *toward an analysis of discourse. The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.

Sözen, E. (1999). *Söylem: belirsizlik, mübadele, bilgi, güç ve refleksivite*. İstanbul: Paradigma Yayınları.

Storey, S. (2004). *Teacher questioning to improve early chıldhood reasoning.* Doktora Tezi, Arizona University, Arizona.

Tanışlı, D. (2013). İlköğretim Matematik öğretmeni adaylarının pedagojik alan bilgisi bağlamında sorgulama becerileri ve öğrenci bilgileri. *Eğitim ve Bilim*, *38*(169), 80-95.

Tonkiss, F. (2006). Analysing text and speech: content and discourse analysis. *Researching Society And Culture*, 2, 367-382.

Tura, S. (2005). *Freud'dan Lacan'a psikanaliz* (3. Baskı.). İstanbul: Kanat Kitap.

van Dijk, Teun A. (2001). 18 Critical Discourse Analysis. *The Handbook of Discourse Analysis*, 349-371.

van Zee, E.H. ve Minstrell, J. (1997). Using questioning to guide student thinking. *The Journal of the Learning Sciences*, *6*(2), 227-269. http://dx.doi.org/10.1207/s15327809jls0602_3 (16.01.2016)

van Zee, E. H., Iwasyk, M. vd (2001). Student and teacher questioning during conversations about science. *Journal of Research in Science Teaching*, *38*(2), 159-190.

Von Glasersfeld, E. (1984). An introduction to radical constructivism. *The invented reality*, 17-40.

Wang, J. (2006). Questions and the exercise of power. *Discourse and Society*, *17*(4), 529–548.

Wetherell, M. ve Potter, J. (1987) *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.

Wertsch, J. (1997). *Vygotsky and the social formation of mind***.** Cambridge: Harward University Press.

Wilen, W. (2004). Refuting misconceptions about classroom discussion. *the Social Studies, 95*(1), 33-40.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. Cambridge*. MA: Harvard University Press.

Wood, L. A. ve Kroger, R. vd (2000). *Doing discourse analysis: methods for studying action in talk and text.* Lodan: Sage.

Yeşil, R. (2009). Sosyal Bilgiler aday öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlikleri (Kırşehir örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(2), 161-174.

Yeşil, R. (2010). Tarih eğitiminde soru sorma temelli öğrenme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2). 119-137.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
http://ilkogretim-online.org.tr (06.03.2016)

Yurdakul, B. (2004), *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin proble çözme becerilerine, biliş ötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yurdakul, B. (2010). *Yapılandırmacılık. Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi.

Zhang, Y. ve Patrick, P. (2012). Introducing questioning techniques to pre-service teachers öğretmen adaylarının soru sorma teknikleri. *Öğretmen Eğitimi ve EğitimcileriDergisi*, *2*, 159-184.

Zoller, U., Tsaparlis, G. Vd (1997). Student self-assessment of higher-order Cognitive Skills İn College Science Teaching. *Journal of College Science Teaching*, 27(2), 99–101.

EKLER

EK-1

A. Fen Bilimleri Dersi

Öğretmen: Bitkilerin nasıl canlı olduğunu anlıyoruz?	Üst Düzey Soru
Ö1: Büyüyüp gelişiyor ve hareket ediyor.	Öğrenci Cevabı
Öğretmen: Evet büyüyüp gelişiyor hareket ediyor. Başka?	Alıntılama ve Üst Düzey Değerlendirme
Ö2: Boşaltım yapıyor.	Öğrenci Cevabı
Öğretmen: (Cevap Yok)	Değerlendirme Yok
Ö3: *Öğretmenim bitkiler canlı oluyor limon, çay ve Portakal gibi su neden canlı olmuyor?*	Öğrenci Sorusu
Öğretmen: Çayın suyun kendisi canlı değil onun bitkisi var canlı olan o. Bitkisinin kökleri var yaprakları var ama suyun bir bitkisi yok o başlı başına bir içecek.	Üst Düzey Değerlendirme
Öğretmen: Başka örnek istiyorum?	Üst Düzey Değerlendirme
Ö5: Mikroskobik canlılar canlı ve tahta cansız.	Öğrenci Cevabı
Öğretmen: Evet.	Alt Düzey Değerlendirme

B. Türkçe Dersi

Öğretmen: Herkes çantasını sıraya koyabilir mi? Sonrada hanileri açık renkli söyleyebilir misiniz?	Alt Düzey Soru
Ö1: Ali'nin çantası.	Öğrenci Cevabı
Öğretmen: Evet	Alt Düzey Değerlendirme
Ö2: Şuradaki kalemlik	Öğrenci Cevabı
Öğretmen: Evet	Alt Düzey Değerlendirme
Ö2: Şuradaki kalemlik.	Öğrenci Cevabı
Öğretmen: Evet.	Alt Düzey Değerlendirme
Ö3: *Öğretmenim pembe açık renk midir?*	Öğrenci Sorusu
Öğretmen: Evet açık renktir. Senin çantanın rengi de açık renktir değil mi?	Öğrenci Cevabı
Öğretmen: Pekiyi, açık renk mi karanlıkta daha iyi gözüküyor koyu renk mi?	Alıntılama ve Alt Düzey Soru
Ö3: Açık renk.	Öğrenci Cevabı
Öğretmen: (Cevap Yok)	Alt Düzey Değerlendirme

C. Türkçe Dersi

Öğretmen: Birinci dörtlükte ne anlatmıştır?	Alt Düzey Soru
Ö1: Atatürk'ün Selanik'te doğduğunu ve sarı saçlı, mavi gözlü çocuk olduğunu anlatmıştır	Öğrenci Cevabı
Öğretmen: Evet	Alt Düzey Değerlendirme
Öğretmen: İkinci dörtlükte?	Alt Düzey Soru
Ö2: Annesi Zübeyde Hanımmış ve babası Ali Rıza Beymiş.	Öğrenci Cevabı
Öğretmen: Yani ailesinden bahsetmiş evet.	Üst Düzey Değerlendirme
Öğretmen: Üçüncü dörtlükte?	Alt Düzey Soru
Ö3: Halkı ile konuşuyor savaş olacağını anlatıyor.	Öğrenci Cevabı
Öğretmen: Evet halkı ile konuşuyor ve karar alıyor orada ne kararı alıyor?	Alıntılama ve Üst Düzey Değerlendirme
Ö4: Samsun'a çıkma kararı alıyor.	Öğrenci Cevabı
Öğretmen: Evet neden Samsun'a çıkmak istiyor?	Üst Düzey Değerlendirme

D. Sosyal Bilgiler Dersi

Öğretmen: İlk devletlerde yönetim nasıl ortaya çıkmıştır?	Üst Düzey Soru
Ö1: Atatürk ile çıkmıştır.	Öğrenci Cevabı
Öğretmen: Hım. Atatürk'ten önce yönetim yok muydu?	Üst Düzey Değerlendirme
Ö2: Hayır. İlk devletler vardı Osmanlı gibi onlarda da yönetim vardı yani Atatürk'ten öncede vardı.	Öğrenci Cevabı
Öğretmen: (cevap yok	Değerlendirme Yok
Öğretmen: Yönetim olmasaydı neler olurdu?	Üst Düzey Değerlendirme
Öğretmen: Kavgalar artar mıydı?	Alt Düzey Soru
Ö3: Evet.	Öğrenci Cevabı
Öğretmen : (cevap yok)	Değerlendirme Yok

E. Matematik Dersi

Öğretmen: Kesri tamamen bir hatırlayalım çocuklar. Kesrin tanımını yapabilir misiniz?	Alt Düzey Soru
Ö1: Bir bütünün eş parçalarına bölünmesine kesir denir.	Öğrenci Cevabı
Öğretmen: Evet. Birlikte söyleyelim. Bir bütünün eş parçaların bölünmesine biz kısaca kesir diyoruz. Arkadaşınızın açıklamasını tekrar söyleyecek var mı?	Alıntılama
Ö2: Eşit şey.	Öğrenci Cevabı
Öğretmen: Eş parçalara bölünmüş?	Üst Düzey Değerlendirme
Ö3: Eş parçalara bölünmüş bir bütünün.	Öğrenci Cevabı
Öğretmen: Eş parçalara bölünmüş bir bütünün o parçalarla bir ya da bir kaçına kesir diyoruz.	Alıntılama
Öğretmen: Kesir çeşitlerini nelerdir?	Alt Düzey Soru
Ö4: 3 taneydi.	Öğrenci Cevabı
Öğretmen: Evet.	Alt Düzey Değerlendirme

EK-2 Başlatma-Yanıtlama-Değerlendirme (IRE) Örnekleri

Katılım Durumu	Örnekler
Başlatma (I)	Öğretmen: Kitaptaki etkinlikte yer alan buzdolabının boyu ne kadardır?
Yanıtlama (R1)	Öğrenci: 2 m.
Yanıtlama (R2)	Öğrenci: 1.75 cm.
Yanıtlama (R3)	Öğrenci: 2.10 cm.
Değerlendirme (E)	Öğretmen: Pekiyi.

Katılım Durumu	Örnekler
Başlatma (I)	Öğretmen: Tarih bilmek bize ne gibi fayda sağlar?
Yanıtlama (R1)	Öğrenci: Arkadaşlarımızın doğum günlerini biliriz.
Yanıtlama (R2)	Öğrenci: Hangi günlerin tatil olduğunu biliriz öğretmenim.
Değerlendirme (E)	Öğretmen: Evet.

EK-3

Sayı : 99332089/605/2059985 23/02/2016
Konu: Araştırma İzni
(Aslı Elgün CEVİZ)

VALİLİK MAKAMINA
KOCAELİ

Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Aslı Elgün CEVİZ' in, " Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretimi Sırasında Kullandıkları Sınıf İçi Söylemlerin İncelenmesi" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Ortaöğretim kurumlarında uygulama talebi, ilgili Üniversitenin 22.01.2016 tarih ve 1446 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz İlkokullarının 3. ve 4. sınıflarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fehmi Rasim ÇELİK
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
..../03/2016

Derviş Ahmet SET
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.
29/04/2016
EMEL SAĞLAM YAVUZ
ŞEF

Körfez Mah. Ankara Karayolu Cad.No:129 Valilik Binası B Blok Kat:3 KOCAELİ
Elektronik Ağ: www..kocaelimem.meb.gov.tr
E-posta: stratejigelistirme41@meb.gov.tr

Bilgi için: E. SAĞLAM YAVUZ
Tel: (0262) 3005871

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 5ba8-9a01-36fe-a17e-86d0 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

1988 yılında Edirne'de doğdum. Lise öğrenimini Yusuf Çapraz Süper Lisesi'nde tamamladım. 2012 yılında Kocaeli Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programından mezun oldum. Aynı yıl Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği programında yüksek lisans eğitimine başladım. Halen 2014 yılında MEB'e bağlı bir ilkokulda başladığım Sınıf Öğretmenliği görevine devam etmekteyim.