

PAPER DETAILS

TITLE: Sinif İçi Konusmalarin Bir Analizi: Diyalojik mi Monolojik mi?

AUTHORS: Seyit ATES,Yasin DÖGMECİ,Esra GÜRAY,Feride Fulya GÜRSOY

PAGES: 603-625

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1487671>

Sınıf İçi Konuşmaların Bir Analizi: Diyalojik mi Monolojik mi?*

Seyit ATEŞ¹, Yasin DÖĞMECİ²,
Esra GÜRAY³, Feride Fulya GÜRSOY⁴

Geliş Tarihi: 11.06.2016

Kabul Ediliş Tarihi: 12.08.2016

ÖZ

Öğrenmenin gerçekleşmesinde sınıfta kullanılan dilin karakteri oldukça önemlidir. Uluslararası literatürde diyalojik öğretimi konu edinen çok sayıda araştırmaya rastlanırken Türkiye’de sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin sınıflarında nasıl bir dil kullandıklarını diyalojik öğretim açısından analiz etmek ve diyalojik öğretimi geliştirmeye yönelik öneriler geliştirmektir. Araştırma nitel yaklaşımla betimsel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında yer alan sınıflarda, öğrenme – öğretme sürecinde gerçekleşen konuşmaların diyalojik bir yapıya sahip olup olmadığı tespit edilmiştir. Gönüllü olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerindeki sınıf içi konuşmaları kayıt altına alınmış ve her bir kayıt Reznitskaya’nın (2012) belirlediği göstergeler dikkate alınarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda diyalojik öğretimin göstergeleri olan otorite, sorular, geri bildirim, üst-düzey tepkiler, açıklama ve işbirliği boyutlarında sınıf içi konuşmaların monolojik boyuta yakın olduğu tespit edilmiştir. Diyalojik konuşmaların gerçekleştirilebilmesi için öncelikle onun bir sınıfta olup olmadığının tespit edilmesi ve dikkate alınan göstergeler açısından geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Anahtar kelimeler: diyalojik öğretim, monolojik öğretim, sınıf içi konuşmalar

An Analysis of Speeches of Classroom Inside: Is It Dialogic or Monologic?

ABSTRACT

Language used in classroom inside has a profound impact on when learning occurs. Although there is increasing research related to dialogic learning in international scientific literature, the research on dialogic learning do not get much more attention in Turkey. This research aimed to analyze how teachers use the language on the inside of classroom in accordance with dialogic instruction and develop some suggestions for dialogic instruction. The present research used qualitative survey design. In the first phase of the research, it was decided which classrooms had dialogic speeches. The volunteer social studies teachers’ and elementary school classroom teachers’ speeches of classroom inside were recorded. Every record was analyzed according to the indicators determined by

* Çalışma XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, e-posta: seytates@gmail.com

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, e-posta: fthplt00077@gmail.com

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, e-posta: esraguray54@gmail.com

⁴ Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, e-posta: feridefulya@gmail.com

Reznitskaya (2012). The findings showed that the some indicators of dialogic learning, including questions, feedback, high-level responses, explanation, and cooperation related to the speeches of classroom inside were close to monologic dimension. In order to develop dialogic speeches in classroom inside, it is required to be determined whether or not there are dialogic speeches classroom inside. And then it should be developed by giving attention to its indicators.

Keywords: dialogic instruction, monologic instruction, classroom inside speeches.

GİRİŞ

Öğrenmenin gerçekleşmesinde sınıfta kullanılan dilin karakteri oldukça önemlidir. Diğer bir ifade ile ‘öğretmen – öğrenci’ ve ‘öğrenci – öğrenci’ arasında gerçekleşen diyalog süreci öğrenmenin niteliğini belirleyen en önemli değişkenlerden biridir. Bu düşüncenin sosyal yapılandırmacı öğrenme (Vygotsky, 1978), diyaloga dayalı öğretim (Brown ve Palincsar, 1985) ve okuyucu tepki teorisi (Rosenblatt, 1982, 2004) gibi pek çok teorik temeli bulunmaktadır. Son yıllarda sıkça gündeme gelen ve pek çok araştırmaya konu olan bir başka yaklaşım ise ‘diyalojik öğretim’dir (Reznitskaya, 2012). Araştırmacılar üst düzey düşünmenin gelişiminde dilin önemli bir rolü olduğunu vurgulamakta ve arzulanan kazanımların gerçekleşmesi için sınıflardaki dilin daha diyalojik bir karakterinin olması gerektiğini belirtmektedirler. Literatürde diyalojik yaklaşımın önemli öğrenme çıktılarıyla ilişkili olduğuna yönelik teorik görüşlerin yapılan deneysel çalışmalarla da desteklendiği görülmektedir. Öte yandan pedagojik potansiyelinin bilinmesine rağmen bugünün okullarında diyalojik öğrenmenin nadiren gerçekleştiği yönünde araştırma bulguları da bulunmaktadır.

Reznitskaya’nın (2012) sınıf içi göstergeleri dikkate alındığında diyalojik öğretim; açık uçlu sorularla başlayan sürecin sınıfın tüm üyelerinin görev ve sorumluluk olarak işbirliği içerisinde tartıştığı, yönettiği, gerektiğinde sürecin akışını değiştirdiği ve farklı boyutlara taşıdığı; cevapların/açıklamaların gerekçelenerek detaylandırıldığı; konuşulanlara yönelik anlamlı ve özel geri bildirimlerin ve üst düzey tepkilerin verildiği; sonuçtan ziyade özellikle sürecin önem kazandığı bir süreç olarak tanımlanabilir. Dil eğitiminde bu yaklaşım esas alınarak gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde bazı araştırmacıların birbirinden bağımsız olarak dil becerilerine (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) odaklandığı, bazılarının ise birkaç beceriyi (konuşma ve dinleme gibi) bir arada ele alarak çalışmalarını gerçekleştirdiği görülmektedir (Fisher, 2005; Hargrave ve Sénéchal, 2000; Jones, 2007; Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer ve Samwell, 1999; Soter vd., 2008). Literatürde ulaşılan dil eğitimiyle ilgili, özellikle de diyalojik öğretimin kullanışlığı ya da etkililiğini konu edinen çalışmaların, ağırlıklı olarak okuduğunu anlama düzeyine odaklandığı; bu çalışmalarda okunan metinden derinlemesine anlam kurma, muhakeme yapma ve grup olarak metinlerden anlam çıkarma konuları üzerinde söz konusu öğretimin öğrenci gelişimine önemli katkılar sağladığı belirlenmiştir (Beck, McKeown, Sandora, Kucan ve 1996; Chinn, Anderson ve Waggoner, 2001; Cohrssen, Niklas ve Tayler, 2015; Reznitskaya vd., 2009; Rogoski vd., 2015; Soter vd.,

2008; Sandora, Beck ve McKeown, 1999; Taylor, Pearson, Peterson ve Rodriguez, 2003). Bunun yanı sıra diyalojik öğretimin öğrenci motivasyonunu artırdığına yönelik bulgular (Adler, Roughton, Kaiser ve Caughlan 2003; Gambrell, 1996) ve sınıfta öğrenci ve öğretmenin rollerinin farklılaştığına yönelik vurgular da dikkat çekmektedir. Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey ve Alexander (2009) diyalojik öğretimin önemli bir parçası olan tartışma tekniğinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini belirlemek için bir meta-analiz çalışması gerçekleştirmiş ve bu amaç kapsamında 42 araştırmayı incelemişlerdir. Çalışmada sınıf tartışmalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve muhakeme becerileri üzerinde önemli etkileri olduğu ifade edilirken öğretmenlerin merkezi rollerinin azaldığına, öğrencilerin de süreçte daha aktif rol aldıklarına dikkat çekilmektedir.

Diyalojik öğretimin etkililiğinden ziyade böyle bir yaklaşımın doğal sınıf ortamlarında nasıl görüldüğüne yönelik çalışmalar da söz konusudur (Haworth, 1999; Skidmore, 2003). Sınıflarda gerçekleştirilen konuşmaların diyalojik analizleri için araştırmacılar çeşitli göstergeler belirlemişlerdir. Bu alanda çok sayıda çalışması olan Reznitskaya (2012) bu göstergeleri otorite, sorular, geri bildirim, üst-düzyer tepkiler, açıklama ve işbirliği şeklinde ifade etmiştir. Tartışmanın süreç ve içeriğine ilişkin sorumluluğu kimin üstlendiğine, bu süreçte sorulan soruların yapısına ve hedeflediği zihinsel süreçlere, verilen geri bildirimlerin türlerine ve işlevlerine, süreçte ileri sürülen fikirlerin diğerlerinin düşünceleriyle ilişkilendirilip ilişkilendirilmemesine, tartışma konusu üzerinde kişisel duruşlar sergilenip sergilenmemesine ve ileri sürülen fikirlerin nedenler/gerekçeler ve örneklerle desteklenip desteklenmemesine bağlı olarak sınıfta yapılandırmacı anlayış temelinde diyalojik ya da davranışçı yaklaşım esaslarına dayalı monolojik bir dilin hâkim olduğunu söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra öğretmenlerin diyalojik öğretim konusundaki yeterlilik ve deneyimlerini inceleyen çalışmalar yaşanan güçlüklerle dikkat çekerek öğretmenlerin diyalojik öğretimi sınıflarda uygulamada zorlandıklarını ortaya koymuşlardır (Alvermann, O'Brien ve Dillon, 1990; Reznitskaya, 2012; Siebert, 1996).

Türkiye'de diyalojik öğretimi konu edinen çalışmaların yaygın olduğunu söylemek güçtür. Diyalojik analiz açısından konuyla ilgili sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılabilmektedir. Bu çalışmalardan bazıları Akış (2012) ve Baykal'ın (2014) çalışmalarıdır. Akış (2012) çalışmasında otoriter ve diyalojik öğretmenlerin öğretmen-öğrenci rollerine dair beklenti ve inançlarını incelerken; Baykal (2014) Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin sınıf içi iletişim ve etkileşimlerini diyalojik ve otoriter tartışmalar açısından analiz etmiştir. Diyalojik öğretimin etkililiğini sınavan iki çalışmaya ulaşılabilmektedir. Akoğlu, Ergü ve Duman (2014) çevresel nedenlerle gelişimleri risk altında olan, Şimşek ve Erdoğan (2015) ise düşük gelirli ailelerden gelen 4-5 yaş civarındaki çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirmede diyalojik öğretimin etkililiğini araştırmışlar, diyalojik konuşmaların çocukların dil gelişimleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Uluslararası literatürün aksine

Türkiye’de doğal sınıf ortamlarında diyalojik konuşmaların gerçekleşip gerçekleşmediğini, öğretmenlerin bu konudaki bilgi düzeyleri ve yeterlik algılarını belirlemeye çalışan ya da konunun farklı boyutlarını ele alan çalışmalar söz konusu değildir. Oysa uluslararası literatürde 2-3 yaşlarından itibaren çocuklarla diyalojik yaklaşıma dayalı paylaşımların nasıl yapılacağına ilişkin kuramsal ve uygulama temelli pek çok çalışma (Doyle ve Bramwell, 2006; Flynn, 2011; Gormley ve Ruhl, 2005; Justice ve Pullen, 2003; Lever ve Sénéchal, 2011; Opel, Ameer ve Aboud, 2009; Rahn, Coogle ve Storie, 2016; Sim ve Berthelsen, 2014) olduğu görülmekte ve bu çalışmalar önemli öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmektedir. Bu çerçevede araştırmanın temel amacı iki binli yılların başlarından itibaren gerek program, gerekse öğretim materyalleri açısından yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde değişikliklerin gerçekleştirildiği sınıflarda, bütün bu değişikliklerin merkezinde bulunan öğretmenlerin sınıflarında nasıl bir dil kullandıklarını diyalojik öğretim açısından analiz etmek ve sınıf içi konuşmaların analizi ve geliştirilmesi noktasında öneriler geliştirmektir. Kullanılan dilin karakterinin pek çok kuramla ve doğrudan öğrenme ile ilişkilendirilmesi çalışmayı önemli kılmaktadır. Çünkü sınıf içi konuşmaları geliştirme adına yapılacak çalışmalardan önce var olan durumun fotoğrafının çekilmesi ve analiz edilmesi gerekmektedir. Bu noktada doğal sınıf ortamlarında kullanılan dilin diyalojik analizinin bu konuda yapılabilecek çalışmalara esin kaynağı olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma nitel yaklaşımla betimsel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında yer alan sınıflarda öğrenme – öğretme sürecinde gerçekleşen konuşmaların diyalojik bir yapıya sahip olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmış, sürece yönelik herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Bu amaçla kolay ulaşılabilir örneklem tekniğiyle gönüllü olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf içi konuşmaları kayıt altına alınmıştır. Katılımcıların rahat olmalarını ve doğal davranmalarını sağlamak adına böyle bir örneklem tekniği ve gönüllülük tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada gönüllülük esasına göre belirlenmiş dört katılımcı yer almıştır. Biri Aydın, diğeri Denizli olmak üzere ikisi Türkiye’nin batısında ve yine biri Ağrı, diğeri Van olmak üzere ikisi de Türkiye’nin doğusundaki illerde görev yapmakta olan katılımcıların biri erkek, üçü kadındır. Araştırmada katılımcıların Türkiye’nin doğusunda ya da batısında olma durumlarına göre bir değerlendirme yapılmamıştır. Katılımcılar araştırmacıların tanıdığı kişiler olup kolay ulaşılabilir örneklem tekniği ile belirlenmişlerdir. Dolayısıyla doğuda ya da batıda yer alma durumları tamamen tesadüfidir. Mesleki deneyimleri 2 ila 10 yıl arasında değişmekte olan katılımcılardan Aydın ve Denizli’de görev yapanların sınıflarında sırasıyla 17 ve 19, Ağrı ve Van’daki öğretmenlerin sınıflarında ise sırasıyla 33 ve 34 öğrenci bulunmaktadır. Ağrı’daki öğretmenin sınıfında 6 öğrenci okula devamsız olup dersler 27 öğrenci ile yürütülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analiz Süreci

Araştırmada katılımcılara telefon aracılığıyla ulaşılmıştır. Katılımcılara bir yüksek lisans dersi kapsamında ödev olarak sınıf içi konuşmalara gereksinim duyulduğu ifade edilmiş ve Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersi olmak üzere yaklaşık on ders saatlik öğretim sürecini kayıt altına almaları istenmiştir. Katılımcıların kendi öğretim süreçlerini kendilerinin kaydetmesi ve bu süreçte sınıfın doğal ortamını bozabilecek bir yabancınn bulunmaması çalışmanın güvenilirliğine katkı sağlarken öğretim sürecine yönelik alınan kayıtların manipüle edilip edilmediği hususu ise araştırmanın sınırlılıkları arasındadır. Kayıt altına alınan öğretim süreci elektronik ortamlar yoluyla araştırmacılara ulaştırılmıştır. Her bir kayıt araştırmacılar tarafından kelime kelime yazıya dökülmüştür. Toplamda 390 sayfalık ve 70518 kelimelik bir doküman elde edilmiştir.

Veriler Reznitskaya'nın (2012) belirlediği göstergeler dikkate alınarak analiz edilmiştir. Reznitskaya bu göstergeleri otorite, sorular, geri bildirim, üst-düzey tepkiler, açıklama ve işbirliği şeklinde ifade etmiştir. Buna göre her bir göstergenin iki ucu bulunmakta, bu uçlardan biri sürecin monolojik diğeri ise diyalojik yapısını ifade etmektedir. Reznitskaya'nın diyalojik öğretimin göstergelerine ilişkin tanımlamaları (Ek 1) sınıf içi konuşmaların analizinde referans noktalarını oluşturmuştur.

Monolojik ←-----→Diyalojik

(1,2) (3,4) (5,6)

Örneğin “otorite” açısından durum değerlendirildiğinde; tartışma ve süreç üzerinde öğretmenin özel bir ayrıcalığı, kontrolü söz konusu ise sürecin monolojik (1,2 puan), öğretmen ve öğrenciler sorumlulukları paylaşıyorlarsa, her biri diğerrinin fikirlerine tepki veriyor, soru soruyor, sürecin yönetimine katılıyor ve geçişleri destekliyorsa diyalojik (5,6 puan) yapısının olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenciler sürecin yönetimiyle nadiren meşgul oluyorlarsa ve bu durum sadece birkaç öğrenci ile sınırlıysa, diğerr bir ifade ile konuşma sırasının, konu seçiminin ya da değişiminin kontrolü büyük ölçüde öğretmende ise öğrenme – öğretme sürecinin diyalojik konuşma ile monolojik konuşma arasında bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Analizin nasıl yapıldığının anlaşılması amacıyla kayıtlardan alınan bir konuşma sürecinin analizi örneklendirilmiştir (öğrenci isimleri takma isimler olup gerçek isimler kullanılmamıştır).

“Öğretmen :Karın oluşumu ile ilgili kim bana bilgi vermek ister? Farklı kişiler istiyorum. Kar nasıl oluşuyor? Beyhan?

Beyhan :Buz parçalarıyla.

Öğretmen :Buz parçalarıyla oluşuyor. Sabri?

Sabri :Havadaki su buharının...

Öğretmen :Su buharı ne oluyor? Haydi, tamamla cümleli.

Sabri :Kar oluyor.
Öğretmen :Peki nasıl o kar oluyor acaba? Hayriye?
Hayriye :Suyun buharıyla su kar tanesine dönüşüp
kar haline dönüşüyor.
Öğretmen :Orada bir şey var, onu söylemeyi unuttuk.
Gül :Öğretmenim, bulutlardaki buharlar domuyor.
Sonra kristallere dönüşüyor. Sonra da kar
oluyor, sonra da aşağı yere iniyorlar.
Öğretmen :Evet.
... ”

Burada sunulan örnek monolojik uca daha yakındır. Dolayısıyla böyle bir tartışma diyalojik göstergeler açısından 1 veya 2 gibi düşük puanlar alacaktır. Sürece baktığımızda tüm konuşma sürecinin öğretmen tarafından yönetildiği, soruların açık uçlu olmaktan ziyade cevabı belli olan türden sorular olduğu, öğrenci tepkilerinin işbirliğinden uzak ve birbirlerinin söylediklerinden ziyade öğretmenin söylediklerine yönelik olduğu, öğretmenin de bu tepkileri birbirleriyle ilişkilendirmeye çalışmadığı, geribildirimlerin ise kısa ve belirli tip geribildirim niteliği taşıdığı görülmektedir. Ancak sürecin nasıl bir yapıya sahip olduğunu görmek için burada yer alan tartışma oldukça kısadır. Reznitskaya (2012) sınıf içi konuşmaların kısa bölümler (örn., 20 dk.) ya da sadece gerçek zamanlı gerçekleşen tartışmalar halinde gözlenmesini ve diyalojik konuşmanın göstergeleri (Ek 1) dikkate alınarak analiz edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Buna göre çalışmada yer alan dört katılımcının kayda alınan toplam 40 ders saatlik öğretim süreci 20’şer dakikalık bölümler halinde analiz edilmiştir. Her bir sınıfın kayıtları araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş, analiz sonucunda araştırmacılar arasında fikir ayrılığı olmadığı görülmüştür.

BULGULAR

Araştırmada verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular sınıflara göre farklılık göstermediği için Reznitskaya’nın (2012) belirlediği diyalojik öğretimin göstergeleri dikkate alınarak tüm katılımcılar için bir bütün halinde ifade edilmiş, her bir kategoriye ilişkin doğrudan alıntılar yapılarak bulgular desteklenmiştir. Araştırmanın verileri otorite, sorular, geribildirim, üst düzey yansıtma, açıklama ve işbirliği açısından analiz edildiğinde tüm sınıflarda sınıf içi konuşmaların monolojik boyutta olduğu gözlenmiştir. Diğer bir ifade ile katılımcıların sınıflarında diyalojik öğretimin göstergelerine yönelik bir süreç gözlenmemiştir. Kimi sınıfların bazı derslerinde herhangi bir tartışma sürecine rastlanmazken, tartışmanın, daha doğrusu diyalogun olduğu bölümlerde, sınıf içi konuşmaların diyalojik yapıdan uzak, monolojik bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Aşağıda her bir kategoriye ilişkin bulgular ayrı ayrı ele alınmıştır.

Otorite açısından veriler değerlendirildiğinde, tüm sınıflarda konuşmaların tek yöneticisi ve yönlendiricisinin öğretmenler olduğu, kimin konuşacağına ve ne kadar konuşacağına, hangi soruların tartışılacağına, konuşulacak bir sonraki konuya vb. sadece onların karar verdiği gözlenmiştir. Dokümanlar

incelendiğinde arada bir kaç satırlık cümleler olmakla birlikte öğrencilerin konuşmalarının genellikle bir iki kelimeden ya da bir satırdan oluşan ifadeler olduğu, öte yandan öğretmenlerin öğrencilere sordukları sorular dışında genellikle beş altı satırlık hatta yarım sayfalık konuşmalar yaptıkları gözlenmiştir. İçeriği dikkate almadan sadece öğretmen ve öğrencilerin konuşmalarının kâğıt üzerindeki görünümü bile otoritenin öğretmenler olduğunu göstermektedir.

Öğrenciler herhangi bir şekilde konuşma çerçevesinin dışına çıktıklarında ise öğretmenler buna izin vermemiş ve sadece sormuş oldukları soruya odaklanmışlar, kimi zamansa bu soruların cevaplarını yine kendileri vermişlerdir. Öğretmen sorularıyla başlayan süreç genellikle cevapların taranması ve öğretmenin açıklamalarıyla sonlandırılmıştır. Örneğin Denizli'deki öğretmen Türkçe dersinde atasözleri ve vecizeler konusunu işlerken bunların ne gibi özellikleri olduğunu sormuş, öğrenciler atasözlerine örnek vermek istediklerinde buna izin vermemiş ve sadece özelliklerini söylemelerini istemiştir. Öğretmenlerin soruyu sorup büyük ölçüde kendilerinin cevapladıklarına ilişkin bir başka örnek ise şu şekildedir:

Öğretmen : “... Konumuzun başlığı şöyle; üretim nedir? Üretim nedir ve bizim ülkemize has ve bizim ülkemizde üretilen şeyler nelerdir? Bunlarla ilgili konuşalım biraz. İnsanlar ilk ortaya çıktıkları andan itibaren bir şeyleri üretmek zorunda kalmışlardır. Bir şeyleri üretmek, bir şeyleri geliştirmek zorunda kalmışlardır. Bunun nedeni insanların ihtiyaçlarının sonsuz olması ve ihtiyaçlarının sürekli değişim göstermesidir. Bu ne demek? Bakın tekrar söylüyorum. Üretim insanların ihtiyaçlarını karşılamak için yeni şeyler üretmesidir. İhtiyaçlarını ortadan kaldırmasıdır. Bu durum insanların ortaya çıktığı andan itibaren günümüze kadar gelmiştir. İnsanoğlu dünyaya geldi. İlk insanlardan bahsediyorum. İlk ihtiyacı ne?

Öğrenci : Yemek.

Öğretmen : Giyinmek. Kıyafet üretti. İlk ihtiyacı ne? Yemek.

Öğrenci : Barınmak.

Öğretmen : Yemek buldu. İlk ihtiyacı ne? Barınmak. Kendisine çadırlar üretti. Mağaralarda yaşam alanları gerçekleştirdi. Bu ihtiyaçlar gün geçtikçe değişim gösterdi. İnsanoğlu da gün geçtikçe üretimini değiştirdi. İhtiyaçlarına cevap buldu. Önceden sadece kıyafet, giyinmek, yemek, barınma ihtiyacı varken insanoğlunun geçen zamanla bu ihtiyaçlar yerini çok gelişmiş, çok çeşitli, çok başka şeylere bıraktı. İnsanoğlu da kendisini geliştirerek, düşüncesini geliştirerek üretimi artırdı,

ihtiyaçlarını karşıladı. Çünkü geçen zaman, gelişen zaman insanların ihtiyaçlarını da değiştirdi, ihtiyaçlarını da geliştirdi...

... Bakın tekrar söylüyorum. Eğer ihtiyaç duyduğumuz şeyi üretim sonunda elimize alamazsak, ona kavuşamazsak ona duyduğumuz ihtiyaç, ihtiyaç olmaktan çıkar, artık soruna dönüşür. Mesela bu sınıfta sıra olmazsa ders işlememiz oldukça zorlaşır. Tahta olmasa ders işlememiz oldukça zorlaşır.

Öğrenci : Lamba?

Öğretmen : Duyduğumuz ihtiyaç soruna dönüşür. Gece bizim gündüz aydınlığımızı sağlayan Güneş.

Öğrenci : Güneş olmazsa?

Öğretmen : Bizim şu an ışığa ihtiyacımız yok. Bunu üretmemiz lazım değil. Ama insanoğlu bunu ne zaman fark etmiş, ışığı üretme ihtiyacı olduğunu? Gece hava kararınca. Bunu üretmesi lazım ki gece de görebilsin. Otomobili ürettiniz bir yerden bir yere gitmeye ihtiyacımız var. Otomobili ürettiniz. Bir yerden bir yere gündüz gidersiniz. Ama ona far koymazsanız gece bir yerden bir yere gidemezsiniz. O yüzden üretimin ihtiyaçları karşılaması gerekir... Üretim ihtiyaçlara göre belirlenir. İhtiyaçlara göre üretim belirlenir ki ürettiğimiz ürünün bir anlamı olsun. Bize bir faydası dokunsun. Anlaşıldı mı?

Öğrenciler : Anlaşıldı."

Öğrenme – öğretme süreci diyalojik öğretimin ve diyalojik bir konuşmanın en önemli ve ilk göstergelerinden biri olan **sorular** açısından incelendiğinde, sürecin yine tüm katılımcılar açısından monolojik bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenler nadiren açık uçlu sorulara yer vermiş olup öğrencilere sorulan sorular genellikle kısa cevaplar gerektiren ya da cevabı belli olan türden sorulardır. Konuya ilişkin örnek bir konuşma süreci şu şekildedir:

“Öğretmen : Peki şimdi size bir şey soracağım. Somut anlam ve soyut anlamı işlemiştik hatırlıyor muyuz? Hayal somut muydu? Soyut muydu?

Öğrenciler : Soyut, soyut...

Öğretmen : Bir dakika. Meral'in gördüğü hayalleri, kurduğu rüyaları ben görebiliyor muyum?

Öğrenciler : Hayır!

Öğretmen : O zaman nedir?

Öğrenciler : Soyuuuuut!

Öğretmen : Eğer ben göremiyorsam soyut, eğer ben de görebiliyorsam somut.

Öğretmen : Sevgi soyut mudur? Somut mudur?

Öğrenciler : Soyuuuuut!

- Öğretmen** : Sevgiii?
Öğrenciler : Soyuuuuut!
Öğretmen : Ağaç somut mudur? Soyut mudur?
Öğrenciler : Somuuuuut!
Öğretmen : Eeeeeet! Beş duyu organımdan herhangi biri ile algılayabiliyorsam somuttur.

Öğretmen : Mesela, diyorum ki; Nida matematik sınavından 100 aldı. Veya Hasan matematik sınavından 100 aldı örneğin. Bu gerçek ifade mi?
Öğrenciler : Gerçeeek!
Öğretmen : Eeeeeet! Diyorum ki Nida 'nın matematik sınavından 100 almasını istiyorum. Bu hayal mi gerçek mi?
Öğrenciler : Hayaaal!
Öğretmen : Hayal değil mi? Ben onu hayal ediyorum, istiyorum değil mi? Veya diyorum ki Nida birinci dönemin sonunda takdir belgesi alır. Hayal mi gerçek mi?
Öğrenciler : Hayaaaalll!
Öğretmen : Evet, hayaaaalll! Çünkü henüz gerçekleşmemiş bir olay.
 ...”

Geribildirim açısından süreç değerlendirildiğinde öğretmenlerin daha fazla açıklama yapmalarını teşvik etmek amacıyla öğrenci cevaplarıyla çalıştığı söylenemez. Öğretmenler sordukları sorulara ilişkin daha fazla cevap almaya çalışmışlar ancak bunu öğrenci cevaplarıyla çalışarak değil, soruyu farklı öğrencilere yönlendirerek ve kimi zaman kendileri bilgi vererek yapmaya çalışmışlardır. Ayrıca sordukları sorular nedeniyle öğretmenlerin bekledikleri cevaplar çeşitlilik göstermemekte ve öğrencilerin konuşulan konu üzerinde kişisel ya da yoruma dayalı konum almalarını gerektirmemektedir. Öğretmenler istedikleri yönde ve nitelikte cevap alamadıklarında genellikle kısa, kalıplaşmış ya da muğlak geribildirimler vermiş, soruyu bir başka öğrenciye yönlendirmiş, beklediği cevapları aldıklarında onaylamış ya da öğrencinin söylediğini tekrarlamış, kimi zaman övücü geribildirimlere yer vermişlerdir. Öğretmenlerin yetersiz ya da hatalı cevaplar üzerinde çalışarak, ipucu sunarak, örneklendirerek ya da soruyu farklı şekilde sorarak çalışmaları söz konusu değildir. Örnek bir konuşma süreci şu şekildedir:

- “Öğretmen** : Peki hikâyede anlatılan olay, olay neydi?
 Olay neydi?
Öğrenci : Öğretmenim dolabın şeysi, çerçevesi.
Öğretmen : Dolabı açınca kitapların ve eşyaların bir anda yere yığılması ve Damla 'nın da

- utanması değil mi? Peki Damla'nın Türkçe kitabını almadan okula gitmesinin nedeni nedir? Damla'nın kitabını almadan okula gitmesinin nedeni nedir?
- Başka bir öğrenci:** Öğretmenim arkadaşım ile ortak kullanırız.
- Öğretmen** : Eeeeett! Çok güzel arkadaşım ile ortak kullanırız dediği için almıyor kitabı değil mi? Peki Damla'nın annesi Damla'dan niçin şikâyetçidir? Eyüp?
- Eyüp** : Çok dağınık olduğu için.
- Öğretmen** : Peki Damla'nın Başakla ders çalışmasını kim istemiştir? Pınar?
- Pınar** : Öğretmeni.
- Öğretmen** : Öğretmeni, neden? Belki derli toplu olur diye değil mi? Peki Damla ile Başak eve giderken Damla'nın aklı fikri neden odasındadır?
- Öğrenci** : Öğretmenim çünkü dağınık olduğu için.
- Öğretmen** : Çünkü dağınık değil mi? Peki Damla'nın Başak'ın yanında utanmasının nedeni nedir? Damla'nın Başak'ın yanında utanmasının nedeni nedir?
- Başak** : Öğretmenim çünkü odası dağınık olduğu için.
- Öğretmen** : Odası dağınık olduğu için, kitapları üstüne düştüğü için. Damla yaşadığı utançtan sonra nasıl bir kız olmuştur? Örnek öğrenci olmuştur değil mi? Evet devam edelim.
- ...

Öğrenciler soruları cevaplarken ya da konuşma sürecine katılırken bireysel ve sadece öğretmene yönelik olarak bunu gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerin konuşmalarının/cevaplarının diğer öğrencilerin yaptığı konuşmalarla ilişkilendirilmesi söz konusu değildir. Öğretmenler de onları fikirlerini diğerlerinininkilerle ilişkilendirme konusunda hiç teşvik etmemişlerdir. Teşvik bir yana öğrencilerin fikirlerinin kimi zaman diğerlerinininki ile belirgin bir şekilde ilişkili olduğu durumlarda bile öğrenci fikirleri arasındaki bu bağlantılara vurgu yapmamışlardır. Herhangi bir öğrencinin konuşmasını bir diğerine bağlamaya ya da isnat etmeye yönelik bir yansıtma davranışı gözlenmemiştir (örn., Emre Fatih'in söylediklerine bir cevabın ya da eklemek istediğin bir şey var mı?). Örnek bir konuşma süreci şu şekildedir:

- “Öğretmen** : Şimdi çocuklar, Kim bana atasözlerinin özelliklerini birer birer söyleyecek? Özellikleri. Atasözü neydi?
- Öğrenci** : Öğretmenim tek bir özelliğini mi?
- Öğretmen** : Beyhan
- Beyhan** : Anlamları değişik öğretmenim.
- Öğretmen** : Düzgün cümle. Sıla
- Sıla** : Öğretmenim mesela...
- Öğretmen** : Hayır örnek istemiyorum. Özellik.
- Sıla** : Kısadır. Kimin söylediği belli değildir.
- Öğretmen** : Tamam. Kısadır. Kimin söylediği belli değildir. Bakalım başka?
- Ece** : Öğretmenim neyi sordunuz?
- Öğretmen** : Atasözlerinin özellikleri.
- Ece** : Güneş girmeyen eve doktor girmez.
- Başka öğrenci:** O öyle değil.
- Öğretmen** : Neymiş bir tane söyle.
- Başka öğrenci:** Toplumu ilgilendiren sözlerdir. Öğretmenim bir tane daha söyleyebilir miyim?
- Öğretmen** : Tamam, dur. Bir tane. Toplumu ilgilendiren sözlerdir. Başka? Açın şu defterlerinizi. Bir bakın yahu yazdık. Hatırlayın. Atasözlerinin özellikleri. Mehmet söyle bakayım.
- Mehmet** : Zengin bir anlam yükü ve yol gösterici bir özellik taşırlar.
- Öğretmen** : Zengin bir anlam yükü ve yol gösterici bir özellik taşırlarmış. Turan'dan, Tuğba'dan Halime'den başka kimse bilmiyor mu?
- Beyhan** : Öğretmenim.
- Öğretmen** : Beyhan söyle.
- Beyhan** : Dost acı söyler.
- Öğretmen** : Ben örnek istemiyorum. Atasözlerinin özellikleri. Kadir.
- Kadir** : Birlikten kuvvet doğar.
- Öğretmen** : Elif?
- ...”

Öğrencilerin konuşulan konular üzerinde kişisel tavır aldıkları gözlenmemiştir. İncelenen kayıtlarda ‘düşünüyorum, inanıyorum, hissediyorum’ gibi ifadeler neredeyse yok denecek kadar azdır. Sorulan soruların niteliği, öğretmenin verdiği geribildirimler ve sınıfın diğer üyelerinin süreçte sergiledikleri roller öğrencilerin kişisel pozisyonlar almalarını, bunları başkaları için açıklamayı, desteklemeyi, gerekçelendirmeyi, uzun açıklamalar yapmayı ya da örneklendirmeyi gerektirmemiştir. Öte yandan öğrencilerin diğerlerinden bağımsız şekilde öğretmenin sorduğu sorunun cevabıyla meşgul olmaları eleştirel ve işbirliğine dayalı olarak fikirlerin yapılandırılmasıyla meşgul

olmalarını engellemiştir. Öğrenciler diğerlerinin fikirlerine tepki gösterdiği sürece onların tepkileri-cevapları sosyokültürel bağlamın etkisiyle birlikte değişir. Ancak kayıtlarda cevapların birlikte yapılandırıldığına ilişkin bir süreç gözlenmemiştir. Yukarıda diğer boyutlara ilişkin sunulan örnek konuşmalar **açıklama** ve **işbirliği** boyutları için de örnek oluşturmaktadır. Öğrenci cevapları kısa, dağınık ve her birinin cevabı diğerlerinininki ile ilişkisizdir. Öğretmenlerin önceden bilinenlere ve bu bilinenlerin öğrenciler tarafından tekrar edilmesine yönelik sorular sormaları öğrencileri bildikleri ya da hatırladıkları şeyleri söylemeye sevk etmiş, öğrenciler fikirlerini diğerlerinin fikirleri üzerine inşa etme ihtiyacı hissetmemişlerdir. Başka bir öğrencinin fikrine ilişkin yapılan atıflar sadece benzer deneyimlerin paylaşıldığına yöneliktir (örn., ‘Ben de Bursa’da halamı ziyaret etmiştim.’ gibi).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Yapılan incelemede çalışma grubundaki öğretmenlerin sınıflarındaki konuşma süreçlerinin diyalojik yapıdan dolayısıyla yapılandırmacı anlayışla gerçekleştirilen bir öğretim sürecinden uzak, davranışçı yaklaşımın özelliklerini yansıtan bir atmosfere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Windschitl’e (2002) göre geleneksel sınıflar olarak nitelendirilen bu öğrenme ortamlarında süreç büyük ölçüde belirsizliğe yer vermeyecek bir şekilde dilin kullanımı yoluyla hatırlanmak durumunda olan bilginin öğretmen tarafından aktarımını destekleyen davranışçı yaklaşım esasına göre şekillendirilmiştir. Buna göre öğrencilerden pasif bir biçimde aktarılan orijinal bilgiyi kopyalamaları ve istendiğinde yeniden üretmeleri beklenmektedir.

Diğer taraftan, diyalojik öğretim ya da diyalojik konuşmalar sosyal yapılandırmacı öğrenme teorisini yansıtır (örn. Vygotsky, 1968). Bu teoriler öğrencileri çevreyle etkileşimleri yoluyla daha yüksek bilişsel gelişim düzeylerine ulaşabilen aktif anlam yapıcılar olarak görür. Dil sadece fikir alışverişi için bir araç olmanın ötesinde düşünme ve bilmenin yeni yollarını biçimlendiren birincil bir araç olarak görülür (Boyd ve Markarian, 2011; Vygotsky, 1968). Diyalojik bir tartışmada katılımcılar kolektif olarak her biri diğerlerinin görüşlerini detaylı olarak inceler, formüle eder, yeni anlamlar oluşturur ve savunur (Reznitskya, 2012). Öğrencilerin sunulan bilgiyi hatırlayan ve istenildiğinde tekrar eden bireyler olmanın ötesinde bilgiye ulaşan, onu değerlendiren, kullanan ve yeniden anlamlandıran, dahası bilgi üreten bireyler olabilmeleri için sınıflardaki dilin doğasının değişmesi gerekmektedir.

Sınıfta soruların sadece öğretmen tarafından sorulması, teşvik edilmek bir yana kendileri inisiyatif almak istediklerinde bunun engellenmesi öğrencilerin sorumluluk ve risk alma becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir. Öte yandan sınıfta sorulan soruların türü ve düzeyi diyalojik öğretimin diğer boyutlarıyla yakından ilgilidir. Açık uçlu ve üst düzey düşünmeyi gerektirmeyen soruların ağırlıklı olduğu sınıflarda öğrencilerin öğretmenden alacakları yegâne mesaj bilinen gerçeklere dayalı cevapların önemli olduğu düşüncesidir. Bu

durumda öğrenciler öğretmenin duymak istediği cevapların sınırlı aralığında, çeşitli kaynaklarda yer alan bilgileri hatırlamaya çalışacaklardır. Öğrencilerin yorumlama yapmaları, analiz etmeleri ya da eleştirel düşünmeleri beklenmemektedir. Bu durum doğrudan diyalogik öğretimin bir başka göstergesi olan açıklama boyutuyla ilgilidir. Üst düzey düşünmenin gelişiminde dilin rolünün önemini vurgulayan teorisyenler ve araştırmacılar sınıf içi iletişimin daha diyalogik bir yapısının olması gerektiğini iddia etmektedirler (Akt. Reznitskaya, 2012; Vygotsky, 1968). Öte yandan çocukların alacağı bir diğer mesaj ne tür soruların önemli olduğu ile ilgilidir. Sürekli düşük düzey, kapalı uçlu ya da cevabı belli olan sorularla karşılaşan öğrencilerden herhangi bir metne yönelik soru sormaları istendiğinde genellikle cevabı metin içerisinde yer alan 5N1K türünde sorular sordukları (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013; Gürsoy, Güray ve Döğmeci, 2016) gözlenmiştir. İlginç olan ise bu öğrencilerin öğretmenlerinin de benzer düzeylerde sorular sorduklarının belirlenmiş olmasıdır. Sınıfta öğretmen konuşmalarının öğrenci konuşmalarına baskın olduğuna işaret eden araştırmacılar (örn., Cazden 2001; Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser ve Long, 2003; Wells, 1999) monolojik yaklaşımla bilgi aktarımında bulunan öğretmenlerin bu sürecin devamlılığını sağlayacak şekilde soruyla süreci başlattıklarını, öğrencilerin cevaplarını dinlediklerini ve sonra onları değerlendirdiklerini belirtmektedirler.

Monolojik konuşmaların genellikle öğretmenler tarafından gerçekleştirilen uzun açıklamalarla sonuçlandığı gözlenmektedir. ‘Sadece öğretmenin bildiği ve gerçeği ortaya koyduğu’ anlatım gibi monolojik yaklaşımların (Bakhtin, 1984, s. 81) aksine diyalogik bir tartışmada gerçek ‘işbirliği içerisinde onu arayan insanlar arasında doğar’ (Bakhtin, 1984, s. 110). Uluslararası alanda diyalogik öğretimi önemli öğrenme çıktılarıyla ilişkilendiren teorik ve deneysel çalışmaların yanı sıra (Mercer ve Littleton, 2007; Reznitskaya vd., 2009; Soter vd., 2008; Burbules, 1993; Wells, 1999); böyle bir süreci yönetme becerisi öğretmenler için mesleki standartlar arasında gösterilmekte (National Board for Professional Teacher Standards, 2002); İngiltere gibi kimi ülkelerde ise diyalogik öğretim bir müfredat amacı olarak ele alınmaktadır (Fisher, 2011).

Teorik ve deneysel olarak diyalogik öğretimin etkililiğine yönelik güçlü görüşler ileri sürülmekle birlikte literatürde dikkat çeken bir diğer husus bu tür öğrenmelerin sınıflarda nadiren gerçekleştiği ve gerçekleştirmenin zor olduğudur (Nystrand vd., 2003; Reznitskaya, 2012; Smith, Hardman, Wall ve Mroz, 2004). Amerika’da yapılan bir araştırmada 200 sınıf derinlemesine incelenmiş ve açık uçlu olarak nitelendirilebilecek tartışmaların çok az ve, sınıftaki tartışmaların genellikle anlatımın bir versiyonu olarak nitelendirilen “soru-cevap tartışması” şeklinde olduğu belirtilmiştir (Nystrand vd., 2003, s. 178). Uygulamadan uzak teori ağırlıklı eğitim, geleneğe bağlılık, sınıfların kalabalıklığı gibi bir dizi neden diyalogik öğretimin sınıflarda uygulanmasının önündeki engeller olarak ortaya çıkmaktadır. Öte yandan bir mekân olarak sınıfın yapısının da bunda etkili olduğu söylenebilir. Nitekim Dağ (baskıda) çalışmasında Türkiye’deki sınıfların yapılandırmacı anlayışa uygun olarak tasarlanmadığını, esnekliğe, hareketliliğe

ve oturma düzenlerini değiştirmeye elverişli bir ortamın olmamasının sınıf üyeleri arasındaki iletişimi olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Dağ'ın belirttiğine göre öğrencilerin, art arda dizilmiş sıralarda ikişerli -yer yer de üçerli- oturmaları ve toplu olarak işbirliği içinde çalışmalarını gereken durumlarda bile bu oturma düzenlerini değiştirememeleri, başka bir deyişle sınıfın fiziksel şartlarından kaynaklanan bu mecburi oturma düzeni dar manada -en fazla-yanındakiyla, önündekiyle veya arkasındakiyla sosyalleşmeyi yeğleyen öğrenci tavrını/tutumunu ortaya çıkarırken geniş manada zihne bir form kazandırmaktadır. Oysa yapılandırmacı sınıf, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi gereken bir sınıftır.

Yapılandırmacı yaklaşım ve işbirliğine dayalı öğrenme gibi çeşitli teorik temelleri olsa da Alexander (2008'den akt., Reznitskaya, 2012), diyalojik öğretimin kullanımının her zaman ve her amaç için savunulabilir olmadığına dikkat çekmektedir. Bu durumda diğer pedagojik yaklaşımlarda olduğu üzere dogmatik olmamak koşuluyla diyalojik bir tartışmayı gerçekleştirebilmek için neler yapılabilir sorusunu akla gelmektedir. Diyalojik bir tartışmayı gerçekleştirebilmek, geliştirebilmek ya da kolaylaştırabilmek için yapılacak ilk iş onun bir sınıfta olup olmadığını belirlemektir (Sandora, Beck ve McKeown, 1999). Bu konuda özellikle uluslararası literatürde diyalojik öğretimin ne olduğuna yönelik çok sayıda açıklama, tanımlanmış sözel davranış ve uygulama örnekleri bulunmaktadır (Alexander, 2008; Boyd ve Markarian, 2011; Billings ve Fitzgerald, 2002; Mercer ve Littleton, 2007; Nystrand vd., 2003; Soter vd., 2008). Mercer (2000) sınıf konuşmalarını keşfedici, birikimsel ve tartışmacı olmak üzere üç kategoride ele alırken, bunlardan keşfedici konuşmayı diyalojik olarak nitelendirir. Birikimsel konuşma temelde kabulü, tartışmacı konuşma ise karşı çıkmayı ön plana çıkarırken keşfedici konuşmada akıl yürütme süreci aleni olup, düşüncelerin sorgulanmasını, iddiaların gerekçelendirilmesini, alternatifler sunmayı, ikna ve eleştiri ile uğraşmayı içermektedir. Boyd ve Markarian (2011) çalışmalarında diyalojik öğretimi 'özgürleştirici öğretim' olarak nitelendiren Freire'nin böyle bir öğretim için öğretmenin sınıfta nasıl hareket edeceğine dair görüşlerine yer verirler. Buna göre öğretmen didaktik olmaktan çok karşılıklı konuşmaya önem verir. Öğrenciler konuşuyorken onları dikkatle dinler, ilk cümlelerinin sonunda onlara cevap vermek yerine sorusuna yönelik daha fazla konuşmasını ister ve diğer öğrencileri de aynı şekilde davranmaya teşvik eder. Öğrencilerin kendi cevabını öğrenmek istedikleri durumda bile diğer öğrencilerin görüşlerini ön plana alarak öğrenci ifadelerinin önemine işaret eder ve cevabını olabildiğince geciktirir. Bu süreçte mutlaka sınıfında mizaha yer verir.

Sınıftaki sözel davranış ve uygulama örneklerini çözümlemede kullanılabilecek göstergelerin yer aldığı bir başka çalışma bu çalışmada da kullanılan, Reznitskaya (2012) tarafından geliştirilen diyalojik öğretimin göstergelerinin tanımlandığı ve örneklerinin sunulduğu araştırmadır. Hangi sınıflama ya da göstergeler dikkate alınırsa alınsın öğretmenler kendi öğretim süreçlerini kaydederek kısa bölümler halinde ya da sadece tartışmanın yapıldığı bölümleri dikkate alarak süreci analiz edebilirler. Bu süreçte ele alınan boyutlar açısından

yapılan analizler ve ortaya çıkan örüntüler geliştirilmesi gereken alanları da işaret edecektir. Öğretmenlerin dil pratiklerini incelemelerini takiben bu repertuarı genişletmeleri, esnek ve stratejik olarak farklı pedagojik amaçlar için uygun konuşma biçimleri geliştirmeleri önerilmektedir (Reznitskaya, 2012). Whitehurst ve meslektaşları (1998) tarafından geliştirilen diyalojik okuma teknikleri bunlardan biridir. Vygotsky'nin (1978) olası gelişim alanı ilkesi üzerine temellendirilen diyalojik okumada İngilizce CROWD ve PEER şeklinde kısaltılan iki teknik yer almaktadır. Bu tekniklerden ilki yetişkinin (ebeveyn veya öğretmen) ne tür sorular soracağını işaret ederken diğeri nasıl davranması gerektiğini göstermektedir. Buna göre C (completion) boşluk doldurma, R (recall) hatırlama, O (open-ended) açık uçlu ve W (Wh) ne, nerede, ne zaman sorularını, D ise (distancing) çocuğun kitabın dışına çıkarak kitabın içeriğini yaşamıyla ilişkilendirmesini gerektiren soruları işaret etmektedir (Zevenbergen vd., 2003). Öte yandan PEER kelimesi Prompt (teşvik), Evaluate (değerlendirme), Expand (genişletme) ve Repeat (tekrarlama) kelimelerinin ilk harflerinden oluşmaktadır. Bu tekniğe göre öğretmenin kitaba ilişkin konuşmaya öğrenciyi teşvik etmesi, çocuğun cevaplarını değerlendirmesi, bilgiyi yeniden ifade ederek veya üzerine ekleyerek çocuğun cevabını genişletmesi ve çocuğun genişletme işleminden öğrendiğinden emin olmak için süreci tekrarlama gerekmektedir. Bu teknik küçük çocuklar için geliştirilmiş olmasına rağmen öğrenme-öğretme sürecinin daha diyalojik bir yapıya dönüşmesinde öğretmenler bu teknikleri başlangıç olarak kullanabilirler. Söz konusu teknikler çocukları olası gelişim alanı içerisinde daha zor diyaloglara katılmaya teşvik ederler. Diyalojik okumanın temel ilkesi çocuklara pasif olarak hikâye dinleyicisi olmaktan ziyade bir hikâye anlatıcısı olmayı öğretmektir. Diyalojik okumada okuyucu (yetişkin) tüm okumayı tek başına gerçekleştirmez, aksine çocukları hikâyeyi okumaya ve hikâyeye ilişkin konuşmaya teşvik eder. Bu ise büyük ölçüde sorularla gerçekleştirilmektedir.

Diyalojik okuma ya da diyalojik öğretimin öğrencilerin dil gelişimlerini ya da herhangi bir disiplinden elde ettikleri kazanımları artırdığına ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğine yönelik pek çok çalışma bulunmaktadır (Akoğlu, Ergü ve Duman, 2014; Howe ve Abedin, 2013; Lonigan ve Whitehurst, 1998; Morgan ve Meier, 2008; Opel, Ameera ve Aboud, 2009; Rodriguez, 2013; Şimşek ve Işıkoğlu, 2015; Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). Bütün bunlar diyalojik konuşmaların/okumaların sınıf içerisinde önemli bir yerinin olduğuna işaret etmektedir. Bu çalışmada sınıf içi konuşmaların analizinde kullanılan göstergeler – sorular, otorite, geribildirim, açıklama, üst düzey yansımalar, işbirliği – dikkate alındığında literatürden ayrı ayrı her bir değişkene ve bunların öğrenme – öğretme sürecindeki önemine ilişkin pek çok çalışma bulmak mümkündür. Dolayısıyla adı diyalojik olsun ya da olmasın bu değişkenlere ilişkin öğretmenlerin sınıfta nasıl hareket ettikleri konusu önem arz etmektedir. Öğretmenlerin tek tek bu değişkenler ya da bir bütün olarak diyalojik öğretim açısından gelişimlerini sağlamak için atacakları ilk adım ise sınıftaki durumlarının tespitidir. Bu çalışmada bunun nasıl yapılacağına dair bir örnek

sunulmuştur. Çalışmada ele alınan her bir değişkene ilişkin gözlenen durum izlenmesi gereken yol haritasını gösterecektir.

Sınırlılıklar

Araştırma sınırlı sayıda öğretmenin Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerindeki konuşmalarının analizini içermektedir. Buna ek olarak sınıflarda gerçekleştirilen kayıt süreleri, katılımcıların mesleki deneyimleri, farklı coğrafyalarda bulunan öğrencilerin Türkçe kullanımları açısından sahip oldukları farklılıklar çalışma sonuçlarının değerlendirilmesinde dikkate alınması gereken sınırlılıklar arasındadır. O nedenle araştırmada sonuçlarının bu tür çalışmaların nasıl gerçekleştirilebileceği ve mevcut durumlardan hareketle uygulamaların nasıl geliştirilebileceği açısından değerlendirilmesi ve sadece bir örnek olarak dikkate alınması gerekmektedir. Bu tür çalışmaların yukarıda sözü edilen değişkenleri kontrol altına alarak tekrarlanması, genişletilmesi ve farklı yaklaşım ya da göstergelerle analiz edilmesi sınıfta kullanılan dilin geliştirilmesi adına önemli katkılar sağlayacaktır. Ayrıca Türkçede sınıfta kullanılan dili geliştirmeye yönelik uygulamalarla hem kullanılan yöntemin etkililiğine hem de yöntemin öğrenme çıktılarıyla ilişkisine yönelik çalışmalara ihtiyaç vardır.

KAYNAKLAR

- Adler, M., Rougle, E., Kaiser, E., & Caughlan, S. (2003). Closing the gap between concept and practice: Toward more dialogic discussion in the language arts classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47, 312–322.
- Akış, A. (2012). *Otoriter ve diyalojik öğretmenlerin öğretmen-öğrenci rollerine dair beklenti ve inançları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akoglu, G., Ergu, C. ve Duman, Y. (2014). Dialogic reading: Its effectiveness on receptive and expressive language of children in need of protection. *Elementary Education Online*, 13, 622-639.
- Akyol, H., Yıldırım K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç (2013). Anlamaya yönelik ne tür sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 41-56.
- Alvermann, D. E., O'Brien, D. G., & Dillon, D. R. (1990). What teachers do when they say they're having discussions of content area reading assignments: A qualitative analysis. *Reading Research Quarterly*, 25, 297–322.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics* (Vol. 8). Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Baykal, B. (2014). *Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin sınıf içi iletişim ve etkileşimlerinin analizi: Diyalojik ve otoriter tartışmalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., Sandora, C., Kucan, L., & Worthy, J. (1996). Questioning the author: A year-long classroom implementation to engage students with text. *The Elementary School Journal*, 96, 385–414.
- Billings, L., & Fitzgerald, J. (2002). Dialogic discussion and the Paideia seminar. *American Educational Research Journal*, 39, 907–941.
- Boyd, M.P., & Markarian, W.C. (2011) Dialogic teaching: talk in service of a dialogic stance, *Language and Education*, 25, 515-534.
- Brown, A.L., & Palincsar, A.S. (1985). *Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of one program for enhancing learning*. 19.05.2016 tarihinde

- ERIC veri tabanından indirilmiştir.
- Burbules, N. (1993). *Dialogue in teaching: Theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Cazden, C.B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chinn, C. A., Anderson, R. C., & Waggoner, M. A. (2001). Patterns of discourse in two kinds of literature discussion. *Reading Research Quarterly*, 36, 378-411.
- Cohrsen, C., Niklas, F., & Tayler, C. (2015). Is that what we do?' Using a conversationanalytic approach to highlight the contribution of dialogic reading strategies to educator-child interactions during storybook reading in two early childhood settings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0 (0), 1-22.
- Dağ, N. (baskıda). Yapılandırıcılık bağlamında sınıf içi iletişime ve sınıftaki birliktelik hâline ilişkin tespitler. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*,
- Doyle, B.G., & Bramwell, W. (2006) Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher* 59, 554-564.
- Fisher, A. T. (2011) Creating an articulate classroom: examining pre-service teachers' experiences of talk. *Language and Education*, 25, 33-47.
- Fisher, R. (2005). Teacher-child interaction in the teaching of reading: a review of research perspectives over twenty-five years. *Journal of Research in Reading*, 28, 15-27.
- Flynn, K. S. (2011). Developing children's oral language skills through dialogic reading: Guidelines for implementation. *Teaching Exceptional Children*, 44, 8-16.
- Gambrell, L. (1996). What research reveals about discussion. In L. Gambrell & J. Almasi (Eds.), *Lively discussions! Fostering engaged reading* (pp. 25-38). Newark, DE: International Reading Association.
- Gormley, S. & Ruhl, K. L. (2005) Dialogic shared storybook reading: An instructional technique for use with young students in inclusive settings, *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 21, 307-313.
- Gürsoy, F.F., Güray, E. ve Döğmeci, Y. (2016). *Öğretmenim senin sorduğundan daha zorunu soramam ki*. XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur, (11-14 Mayıs, Muğla).
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 75-90.
- Haworth, A. (1999) Bakhtin in the classroom: What constitutes a dialogic text? Some lessons from small group interaction, *Language and Education*, 13, 99-117.
- Howe, C. & Abedin, M. (2013) Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43, 325-356.
- Jones, D. (2007). Speaking, listening, planning and assessing: The teacher's role in developing metacognitive awareness. *Early Child Development and Care* 177(6 & 7), 569-579.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23,99-113.
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: How a dialogic reading intervention improves kindergarteners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 1-24.
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Examination of the relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 263-290.
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., & Samwel, C. S. (1999).

- Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22, 306-322.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds*. New York, NY: Routledge.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A socio-cultural approach*. London: Routledge.
- Morgan, P.L., & Meier C.R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52, 11-16.
- Murphy, P.K., Soter, A.O., Wilkinson, I.A., Hennessey, M.N., & Alexander, J.F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101, 740-764.
- Naomi L. Rahn, N.L., Coogle, C.G., & Storie, S. (2016). Preschool children's use of thematic vocabulary during dialogic reading and activity-based intervention. *The Journal of Special Education*, 1-11
- National Board for Professional Teacher Standards. (2002). *What teachers should know and be able to do*. Arlington, VA: Author.
- Nystrand, M., Wu, L., Gamoran, A., Zeiser, S., & Long, D.A. (2003). Questions in time: Investigating the structure and Dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes*, 35, 135-198.
- Opel, A., Ameer, S., & Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, 48, 12-20.
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic teaching: Rethinking language use during literature discussions. *The Reading Teacher*, 65, 446-456.
- Reznitskaya, A., Kuo, L., Clark, A., Miller, B., Jadallah, M., Anderson, R.C., et al. (2009). Collaborative Reasoning: A dialogic approach to group discussions. *Cambridge Journal of Education*, 39, 29-48.
- Rodriguez, I.S. (2013). *The effects of trained teachers' integration of dialogic reading discourse on hispanic english language learners' literacy skills in kindergarten*. Unpublished Doctoral Dissertation, Florida International University, Miami, Florida.
- Rogoski, B.N., Flores, E.P., Gauche, G., Freire, R., & de Souza, C.B.A. (2015). Comprehension after dialogic reading: effects of prompts, probes and differential reinforcement based on narrative functions. *Revista Perspectivas*, 6, 48-59.
- Rosenblatt, L.M. (1982). The literary transaction: Evocation and Response. *Theory into Practice*, 21, 268-277.
- Rosenblatt, L.M. (2004). The transactional theory of reading and writing. In R.B. Ruddell, and N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., p. 1363-1368). Newark, DE: International Reading Association.
- Sandora, C., Beck, I., & McKeown, M. (1999). A comparison of two discussion strategies on students' comprehension and interpretation of complex literature. *Journal of Reading Psychology*, 20, 177-212.
- Siebert, H. (1996). *Dialogic teaching in a monologic culture*. Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication, Milwaukee, March 29. 10.04.2016 tarihinde ERIC veri tabanından erişilmiştir.
- Sim, S., & Berthelsen, D. (2014). Shared book reading by parents with young children: evidence-based practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39, 50-55
- Skidmore, D. (2003). From pedagogical dialogue to dialogic pedagogy. *Language and Education*, 14, 283-296.
- Smith, F., Hardman, F., Wall, K., & Mroz, M. (2004). Interactive whole class teaching in the National Literacy and Numeracy Strategies. *British Educational Research*

- Journal*, 30, 395–411.
- Soter, A., Wilkinson, I.A., Murphy, P.K., Rudge, L., Reninger, K., & Edwards, M. (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*, 47, 372-391.
- Şimşek, Z. C. ve Erdoğan, I. N. (2015). Effects of the dialogic and traditional reading techniques on children's language development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, 754 – 758.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Peterson, D. S., & Rodriguez, M. C. (2003). Reading growth in high-poverty classrooms: The influence of teacher practices that encourage cognitive engagement in literacy learning. *The Elementary School Journal*, 104, 3-28.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA:Harvard University Press.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511605895
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72, 131–175.
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. En A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer, *On reading books to children: Parents and teachers* (p. 177-200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zevenbergen, A.A., Whitehurst, G.J., & Zevenbergen, J.A. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Applied Developmental Psychology*. 24, 1–15.

SUMMARY

Character of language used in classroom has a profound impact on learning occurring. Given the international literature, there are many researches exploring either the effectiveness of dialogic teaching or the practicality of dialogic teaching in learning settings. Also, these researches have investigated how dialogic teaching seems in natural classroom settings and teachers and student roles in this process (Chinn, Anderson ve Waggoner, 2001; Haworth, 1999; Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey ve Alexander, 2009; Soter vd., 2008; Sandora, Beck ve McKeown, 1999; Skidmore, 2003). There is a lack of research related to dialogic teaching in Turkey (Akış, 2012; Akoğlu, Ergu ve Duman, 2014; Şimşek ve Erdoğan, 2015). Compared to international scientific literature, there has not research exploring whether or not dialogic speeches appears in natural classroom settings. Retnizkaya (2012) stated that for development of dialogic speeches, it is required to be determined whether or not a classroom has dialogic speeches. In that regard, the present research aimed to analyze how teachers use the language with regard to dialogic instruction.

The present research used qualitative survey method. For the current research, whether or not the classrooms had dialogic teaching were determined. The process was not manipulated by the researcher of the study. The study employed convenient sampling technique and the volunteer elementary classroom teachers were enrolled in the study. The teachers were observed in Turkish language arts and social studies classes. Their classroom speeches were recorded. After then, all records obtained from classrooms were transcribed word by word. All transcripts were analyzed according to Retnizkaya's (2012) indicators relevant to how dialogic speeches come out in classroom environment. These indicators include authority, questions, feedback, high level responses, explanation, and collaboration.

The findings showed that all speeches in the classrooms were monologic. The teachers who were responsible and mentor for learning and teaching process used the questions, the answers of which were obvious. Instead of dealing with the students' responses to the questions, the teachers asked the other students to answer the questions and did not give effective feedback to the students. The quality of the questions, the teachers' feedback, and the roles of the other members of the classroom in the process did not require taking individual positions, explaining all these for the others, supporting, justifying, doing explanations in detailed, giving examples, or collaborations.

The current research revealed that the teachers speeches in the classrooms did not included dialogic learning process. That is, dialogic speeches did not occur in the classroom settings and support constructive approach for teaching. In that regard all speeches reflected the characteristics of behaviorist approach. Windschitl (2002) stated that traditional classrooms are based on the characteristics of behaviorist approach and support the reciting information to

students by teachers. Thus, it is expected that the students should copy the information recited and produce again when asked. The nature of language use in the classrooms should change. It is expected that the students reach knowledge, evaluate it, use it, construct meaning of it, and further produce knowledge rather than retrieving and reciting knowledge when asked. Theoretic and empiric researches have argued that while use of dialogic teaching in classrooms has a profound impact on learning process, the approach are rarely used in modern classroom settings (Alexander, 2008; Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser, & Long, 2003; Smith, Hardman, Wall, & Mroz, 2004). Instead of using a practice-based education, some problems such as use of a theory-driven education, dependence on traditions, crowded classrooms, and classroom environment, and so forth appear as barriers in front of the dialogic learning and teaching. The first thing for enabling dialogic discussion is to determine whether the dialogic processes there are in a classroom or not (Sandora, Beck, & McKeown, 1999). Considering the scientific literature, it can be seen different explanations, defined oral behaviors, and examples of practice regarding what dialogic teaching is (Alexander, 2008; Boyd & Markarian, 2011; Billings & Fitzgerald, 2002; Mercer & Littleton, 2007; Nystrand et al., 2003; Reznitskaya, 2012; Soter et al., 2008).

No matter how it is classified or whichever indicators for dialogic teaching are chosen, the teacher can record their teaching practices and analyze the different sections of the records. The research that is relevant to dialogic teaching that has focused on language development of students or increase of learning outcomes in any discipline, and improving of high level thinking skills (Akoğlu, Ergu, & Duman, 2014; Howe, & Amedin, 2013; Lonigan & Whitehurst, 1998; Morgan & Meier, 2008; Opel, Ameera, & Aboud, 2009; Rodrigez, 2013; Saldarriaga, 2012; Şimşek & Işıkoğlu, 2015; Zevenbergen & Whitehurst, 2003) has pointed out that the dialogic speeches/ readings have a crucial role in classroom inside. Taken account of the indicators of dialogic teaching used for analyzing of the speeches in classroom inside in the present research, it can be found a number of researches giving attention to its the importance in learning and teaching process. That's why, the important thing is that how teachers use dialogic teaching indicators in classrooms draw attention. The development of dialogic teaching in classroom or increasing awareness of teachers on whole dialogic teaching or every indicators of dialogic teaching depends on determining what teachers have in terms of the dialogic teaching. Observing and monitoring every indicator situation about how to come out in the classroom would provide new insights into figuring out required measures.

Ek 1. Diyalojik konuşmanın göstergeleri

Boyutlar	Monolojik 1,2	3,4	Diyalojik 5,6
Otorite	Öğretmenin süreç ve tartışma içeriği üzerinde özel, ayrıcalıklı bir hâkimiyeti ve kontrolü bulunmaktadır.	Öğrencilerin tartışmayla ve süreçle bağımsız olarak meşgul olmaları nadiren veya tesadüfen gerçekleşir. Bu durum ise sadece birkaç öğrenciyi içerir. Konuşma sırasını, konu seçimini ve değişimini sağlamak yine çoğunlukla öğretmenin kontrolündedir.	Süreç ve tartışma içeriği konusunda öğrenciler temel sorumlulukları paylaşırlar. Onlar konuşma sırasını belirleyen, soru soran, diğerlerinin fikirlerine tepki veren, konuyla ilgili geçişleri destekleyen ve süreçle ilgili değişiklikler öneren üyelerdir.
Sorular	Öğretmen soruları hikâyeye ilişkin belirgin (spesifik) gerçeklerin hatırlanmasına yöneliktir. Bunlar hikâyeden veya diğer kaynaklardan cevaplanan doğru yanlış türünde basit test sorularıdır.	Öğretmenler açık uçlu ve kompleks soruları içeren karışık nitelikte sorular sorar. Açık uçlu sorular genellikle öğrenciyi öğretmen tarafından metnin kabul edilebilir dar bir çerçevedeki yorumlamalarına götürür.	Tartışma tam olarak açık uçludur ve bilişsel olarak zorlayıcıdır. Sorular öğrencilerin eleştirel değerlendirme ve analiz yapmasını içeren yüksek düzey düşünmeyi hedefler.
Geribildirim	Öğretmenler kısa, kalıplaşmış veya muğlak geribildirimler kullanır. Geribildirimler öğrencileri cevaplarını daha fazla geliştirmeye teşvik etmez (örn, Himm, peki. Elif?).	Öğretmenin öğrenci tepkisini izlemesi karışık niteliktedir. Genellikle öğrenci tepkilerini dinler ve öğrenci tepkileriyle çalışır; fakat nadiren onların daha fazla sorgulamalarını sağlayacak şekilde ya da konuyu irdelemelerini teşvik edecek şekilde imkânlar sunar.	Öğretmen tutarlı olarak daha fazla açıklama yapmalarını teşvik edecek şekilde öğrenci cevaplarıyla çalışır. Öğretmen sonuçları değil, sorgulama ve akıl yürütme sürecini över (örn, Fakat hile yalandan nasıl ayrılır?).
Üst düzey yansıtma: öğrenci fikirleriyle ilişkilendirme	Öğretmen öğrencilerin tepkilerini diğerlerinininkilerle ilişkilendirmez.	Öğretmen öğrencilerin fikirlerini ilişkilendirme imkânlarını bazen kaçıır.	Öğretmen öğrenci fikirleri arasındaki bağlantıları görünür kılmayı atlamaz ve öğrencileri fikirlerini diğerlerinin söyledikleriyle ilişkilendirme konusunda teşvik eder (örn. Emre Fatih'in örneğine cevap/tepki vermek istiyor musun?)

Açıklama	Öğrenciler ne düşündüklerini ve neden öyle düşündüklerini açıklamaz. Onların tepkileri bir kelime veya ifadeyi içerecek şekilde kısa, öz ve gerçeğe dayalıdır.	Öğrenciler nadiren görüşlerini paylaşır ve onlar için iyi bir gerekçe sunarlar. Daha uzun öğrenci tepkileri belki hikâyedeki olayların basitçe yeniden anlatımı olabilir.	Öğrenciler konular üzerinde (örn, düşünüyorum, inanıyorum, hissediyorum) kişisel pozisyonlar alır ve onları gerekçe ve örneklerle destekler. Onlar diğerleri için düşüncelerini detaylandırır, ayrıntılı ve uzun açıklamalar yaparlar.
İşbirliği	Öğrenci cevapları kısa, dağınık ve her biri diğeri ile ilişkisizdir. Öğrenciler öncelikle bilenen, kurgulanan gerçeklere ilişkin anlatım yaparlar.	Öğrenciler düşüncelerini nadiren diğerlerinin fikirleri üzerine inşa eder. İşbirliği diğerlerinin fikirlerini eleştirel olarak analiz etmekten ziyade genellikle benzer deneyimlerin paylaşımını gerektirir (örn. Bu benim başıma da çok geldi.)	Öğrenciler eleştirel ve işbirlikli olarak fikirlerin yapılandırılmasıyla meşgul olur. Öğrenciler diğerlerinin fikirlerine tepki gösterdiği sürece onların tepkileri-cevapları birlikte değişir.