

PAPER DETAILS

TITLE: Sosyokültürel Diyalektik Yöntemin Öğrencilerin Derse Katilimine Etkisi

AUTHORS: Yılmaz SAGLAM,Pinar GÖKSU

PAGES: 18-34

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1488256>



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education
ISSN: 2667-5234



Sosyokültürel Diyalektik Yöntemin Öğrencilerin Derse Katılımına Etkisi*

Yılmaz SAGLAM, Pınar GÖKSU*****

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 04.01.2021	Bu çalışmanın amacı sosyokültürel diyalektik yöntemin (SDY) öğrencilerin davranışsal, bilişsel ve duygusal katılımlarına olan etkisini belirlemektir. Bu bir vaka çalışmasıdır ve üç öğretmenin sınıf uygulamaları mevcut çalışmada ayrıntılı olarak ele alınan vakalarımızdır. Bu çalışmada verilerin toplanması ve analizi için tek denekli ve yarı deneysel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemi üç farklı sınıf öğretmenin sınıf uygulamaları oluşturmaktadır. Yapılan çalışma iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın birinci aşamasında öğretmenlerin kendi tasarladıkları dersler kaydedilmiştir. İkinci aşamada öğretmenlerden uygulamalarında sosyokültürel diyalektik yöntemi kullanmaları istenmiş ve bu uygulamalar tekrar videoya alınmıştır. Akabinde öğrencilerin katılımını gösteren kod (operasyonel) tanım tablosuna göre kayıtların dedüktif analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin sınıf uygulamaları birbirinden bağımsız olarak analiz edilmiş ve her uygulama bir vaka olarak incelenmiştir. Sonuçlar, SDY'in öğrencilerin davranışsal, bilişsel ve duygusal katılımında bir artışa neden olduğunu göstermiştir. Ayrıca, her üç sınıfta, SDY ile öğretim, sınıf tartışmalarına katılan öğrenci sayısında ve katılım süresinde bir artışa neden olmuştur.
<i>Düzeltilme Tarihi:</i> 02.03.2021	
<i>Kabul Tarihi:</i> 15.06.2021	
<i>Basım Tarihi:</i> 30.07.2021	
© 2021MREFD. Tüm hakları saklıdır Anahtar Sözcükler: Sosyokültürel diyalektik yöntem, öğrenci katılımı, davranışsal katılım, bilişsel katılım, duygusal katılım	

The Impact of Sociocultural Dialectic Model on Student's Engagement

Article Info	ABSTRACT
Received: 04.01.2021	This study aimed to investigate the impact of sociocultural dialectic model (SDM) on students' behavioral, cognitive and emotional engagement. This is a case study and three teachers' classroom practices were our cases thoroughly elaborated in the present work. The study adopted one sample semi-structured research model in gathering and analyzing data. The sample involved three teachers' classroom practices. The study has two main stages. In the first stage, the teachers' classroom practices were video recorded. In the second phase, the teachers were asked to use sociocultural dialectic method in their classes and classroom practices were again videotaped. The recordings were later deductively analyzed according to the table of operational definitions predefining students' engagement. The teachers' classroom practices were analyzed independently and every practice became a case. The results indicated that SDM had a positive impact on students' behavioral, cognitive and emotional engagement. Furthermore, in all three classes, SDM based instruction caused an increase in the number of participating students and participation time.
Revised: 02.03.2021	
Accepted: 15.06.2021	
Published: 30.07.2021	
© 2021JMRFE. All rights reserved	

*Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinin ürünüdür.

**Prof. Dr., Kilis 7 aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, Kilis, Türkiye, eposta: ysaglam@kilis.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5076-8339

*** Sınıf Öğretmeni, Adıyaman Bilim ve Sanat Merkezi, Adıyaman-TÜRKİYE, eposta: pinar1747@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7882-0971

Keywords: Socio-cultural dialectic method, student engagement, behavioral engagement, cognitive engagement, emotional engagement

1. GİRİŞ

Milli Eğitim Bakanlığı belirli aralıklarla eğitim sistemimizin mevcut kalitesini belirlemek amacıyla 'Kalite Kontrol ve Durum Belirleme' çalışmaları yapmaktadır. Bu amaçla MEB ülke içinde birtakım ulusal sınavlar yapmakta ve TIMMS (Uluslar arası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması), ve PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) gibi ülkelerin eğitim başarılarının izlendiği uluslararası değerlendirme çalışmalarına katılmaktadır. Bu değerlendirme çalışmalarından İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatının 3 yılda bir uyguladığı uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programına (PISA) Türkiye ilk olarak 2003 yılında katılmıştır. 41 ülkenin katıldığı bu çalışmada Türkiye matematik alanında 34, fen alanında 35 ve okuma becerileri alanında ise 34. sırada yer almıştır (OECD, 2004). Bu sınav sonucu MEB tarafından kaygı verici bulunmuş ve MEB 2005 yılında eğitim sistemimizde bir takım değişiklikler yapmaya karar vermiştir.

Öğrencilerin başarı seviyelerinde istenilen düzeyin sağlanabilmesi için eğitim alanında yapılan en büyük değişiklik öğretmeni merkeze alan geleneksel yöntemlerin bir kenara bırakılıp çağdaş öğretim yöntemlerine geçilmesi olmuştur (MEB, 2005). Çağdaş öğretim yönteminde öğrenciler, sürecin içerisinde yer alırlar (Aydede ve Kesercioğlu, 2012). Bir başka ifade ile çağdaş eğitim anlayışıyla birlikte öğretmen merkezli olan öğretimin yerini öğrenci merkezli öğretim almıştır (Şentürk ve Oral, 2008). Bilginin öğretmenden öğrenciye aktarılan ve öğrencinin pasif bir dinleyici olduğu eski yaklaşımdan bilginin bizatihi öğrencinin kendisi tarafından zihinde inşa edildiği ve bu süreçte öğrencinin aktif bir katılımcı olduğu yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşımda bu nedenle öğrenme sürecinin her aşamasında öğrenciyi içten motive edebilen ve ilgi çeken sınıf aktiviteleri önemli bir yere sahiptir (Brewster ve Fager, 2000).

Literatürde zorlu görevlere istekle yaklaşan, karşılaştığı zorluklarda çaba harcayan ve ısrarcı davranan öğrencilerin aktif oldukları ifade edilmiştir. (Helme ve Clarke, 2001). Helme (2001)'e göre öğrencilerin katılımı, onların öğrenme ortamında yapılan etkinliklere aktif katıldıkları ölçüde gerçekleşmektedir. Öğrenciler daha önceki bilgilerinin üzerine koyabilecekleri ve yaşadıkları çevre ile öğrendikleri arasında bağlantı kurabilecekleri aktivitelerle daha fazla katılırlar (Brewster ve Fager, 2000). Bu aktivitelerin ilginç olması öğrencilerin daha fazla katılım göstermelerini ve aktivitenin daha fazla aşamasına katılmalarını sağlamaktadır.

Öğrencileri aktivitelerle katmak için motivasyonlarını sağlamak gereklidir (Brewster ve Fager, 2000). Dev (1997) yaptığı bir çalışmada motivasyonun iki farklı boyutunu incelemiştir. Ona göre öğrenci motivasyonu iki kategoriye ayrılmaktadır. Öğrencilerin herhangi bir zorunluluk amacıyla ya da bir ödüle sahip olmak için yahut cezadan kaçmak için aktivitelerle katılması olarak adlandırılan dışsal motivasyon ile öğrencilerin kendi kendine güdülenmesini sağlayan içsel motivasyondur. Kendi kendine güdülenen öğrencileri içsel motivasyonlu öğrenci olarak tanımlamaktadır. İçsel motivasyona sahip öğrenciler kişisel amaçlarına ulaşmak için keyif, ilgi ve merak içerisinde sürece aktif olarak katılırlar. İçten motivasyona sahip öğrenciler bir görevi tamamlamak ya da başlatmak için ödül veya teşvike ihtiyaç duymazlar. Bu tip öğrenciler aktivitelerin zorlu yapısı karşısında ve seçilen görevi tamamlama konusunda dışsal

motivasyonlu öğrencilere göre daha isteklidirler. Bu tip öğrenciler öğrenilen kavramları akılda tutmakta ve yeni karşılaştıkları öğrenme durumlarıyla başa çıkmada daha kararlıdır.

Yapılan araştırmalar öğrencilerin katılım davranışlarıyla bilişsel öğrenmeleri arasında bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur (Fredricks vd. 2004; Helme ve Clarke, 2001). Öğrenme ortamına yüksek seviyede katılan öğrenciler, düşük seviyede katılım gösterenlere göre daha başarılı bir şekilde öğrenebilmektedirler. Bilişsel katılımın başarıyla ilintisi iki faktörle gösterilmektedir. Bunlardan ilki öğrencilerin meraklı olması, ikincisi ise istek duyması olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle öğretmenler öğrenme ortamını soyut olmaktan çıkararak öğrencilerde merak ve istek uyandıracak bir şekilde düzenlenmelidir. Sağlam (2013) tarafından ortaya konan Sosyokültürel Diyalektik Yöntem böyle bir ortamı sunabileceğini iddia etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı SDY'nin öğrencilerin derse katılımına (davranışsal, bilişsel ve duygusal katılımına) etkisini incelemektir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sosyokültürel diyalektik yöntemin (SDY) öğrencilerin derse katılımına etkisini incelemektir. Bu amaçla aşağıda verilen araştırma ve alt araştırma sorularına bu çalışmada yanıt verilmeye çalışılmıştır.

1. SDY'nin öğrencilerin derse katılımına etkisi nasıldır?
 - 1.1.SDY'nin öğrencilerin duygusal katılımına etkisi nasıldır?
 - 1.2.SDY'nin öğrencilerin bilişsel katılımına etkisi nasıldır?
 - 1.3.SDY'nin öğrencilerin davranışsal katılımına etkisi nasıldır?

1.2. Teorik Çerçeve

1.2.1.Katılım

Katılım terimi, genellikle bir öğrencinin öğrenme faaliyetlerinin içeriği ile ilgili aktif olduğu bir durumu gösterir (Helme ve Clarke, 2001). Skinner (1993)' e göre ise katılım öğrencilerin sınıf aktivitelerinde hoşnut olmaları ve bu aktivitelerin başlatılması ve sürdürülmesinde olanak sağladıkları durumlardır. Katılım kavramının cevaplayıcı bir kavramsal özelliğe sahip olması ve çevresel faktörlere duyarlı olması ise önem arz etmektedir (Fredricks vd., 2004). Araştırmacılar katılım kavramını davranışsal, duygusal ve bilişsel olmak üzere üç bölümde incelemekte ve katılım kavramını çok yönlü bir yapı olarak ele almaktadırlar (a.g.e, 2004).

Alinyazında davranışsal katılım üç farklı şekilde tanımlanmaktadır. İlk tanım; öğrencilerin okul kurallara uyup sınıf normlarına bağlı kaldıklarını gösteren olumlu davranışlardır (Finn, 1993; Finn, Pannozzo ve Voelkl, 1995; Finn ve Rock,1997, Akt: Fredricks, vd., 2004). İkinci tanım, öğrenmeye, öğrenme ortamına ve akademik görevlere katılımı ilgilendirir. Ayrıca çaba, ısrar, soru sorma ve grup tartışmalarına katılım davranışlarını da içermektedir (Finn et al., 1995, Skinner ve Belmont, 1993, Akt: Fredricks, vd., 2004). Üçüncü tanım ise atletizm ve okul yönetimi gibi okulla ilgili aktivitelerle katılmayı içerir (Fredricks, vd., 2004). Bu çalışmada ikinci tanım benimsenmiş ve davranışsal katılım, öğrencilerin derste fiili olarak yer almaları ya da yer almak istemeleri olarak tanımlanmıştır. Bu durum öğrencinin davranışsal olarak fiziki anlamda derse katıldığıнын bir göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Bilişsel katılım daha çok öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgilendiği, bir öğrencinin sınıf aktivitelerine katılımı sırasında üstlendiği görevlerdir (Helme & Clarke, 2001). Bu çalışmada bilişsel katılım, öğrencilerin öğretmen sorularını yanıtlamaları ya da kendi düşüncelerini ifade etmeleri şeklinde tanımlanmıştır. Bu durum onların zihinsel anlamda derse katıldıklarının bir göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Katılımın üçüncü ögesi olan duygusal katılım; ilgiyi, can sıkıntısını, mutluluğu, üzüntüyü ve endişeyi gösteren öğrencilerin duygusal tepkileridir (Connel ve Welborn, 1991; Skinner ve Belmont, 1993). Skinner (1993)'e göre duygusal katılımın tanımı, olumlu duygular ve yüksek katılım ya da sorumluluk arasında niteliksel bir ayrım gözetmez. Katılım davranışı gösteren çocuklar, pozitif bir duygusal üslubun yer aldığı öğrenme ortamlarında sürekli davranışsal katılım göstermektedirler. Katılımın zıttı olan kavram hoşnutsuzluktur ve hoşnut olmayan çocuklar pasiftirler, zorlu görevler karşısında çabuk pes ederler (Skinner ve Belmont, 1993). Bu çalışmada duygusal katılım, öğrencilerin ders esnasındaki hoşnut ya da coşkulu olma durumları şeklinde tanımlanmıştır. Bu durumlar onların duygusal anlamda derse katılımlarının bir göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Yapılan araştırmalar davranışsal, bilişsel ve duygusal katılım ifadelerinin aslında birbirinin üzerinde yığılıp kaldığını ve bu ifadeleri kesin çizgilerle ayırabilmenin mümkün olmadığını da ortaya koymaktadır (Fredricks vd., 2004; Helme ve Clarke, 2001). Sonuç olarak bu çalışmada davranışsal katılımı ifade eden aktif katılım 'Öğrencilerin derse fiili olarak yer almaları ya da yer almak istemeleri' şeklinde tanımlanırken bilişsel katılımı ifade eden cevap verme 'Öğrencilerin öğretmenin sorduğu soruları yanıtlaması' fikir paylaşma 'Öğrencilerin yapılan etkinliklerde düşüncelerini kendi cümleleri ile ifade etmeleri' şeklinde tanımlanmıştır. Duygusal katılımı ifade eden coşkulu olma 'Öğrencilerin dersin işleniş sırasında heyecanlandıklarını gösteren davranışlarda bulunmaları' hoşnut olma ise 'Öğrencilerin derse katılmak için istekli olması' şeklinde tanımlanmıştır.

1.2.2. Sosyokültürel diyalektik yöntem (SDY)

Sosyokültürel Diyalektik Yöntem (SDY) bir öğretim yöntemi olup Yılmaz Sağlam (2013, 2014, 2019) tarafından geliştirilmiştir. Yöntem, Bir Öğretim Sanatı: Sosyokültürel Diyalektik Yöntem (2019) adlı kitapta detaylı olarak tanıtılmıştır. SDY birtakım araştırma verileri ve kuramlar temelinde geliştirilmiştir. Sağlam (2019)'a göre öğrenme bireyin belirli bir bağlamda sosyal ve kültürel bir aktiviteye katılımı ile gerçekleşir. Öğrenmenin bu şekilde bağlam temelli olduğu birçok araştırmacı tarafından dile getirilmiştir (Bingolbali & Monaghan, 2007; David & Watson, 2007; Lave & Wenger, 1991; Lemke, 1997; Samarapungavan, Westby, and Bodner, 2006). Örneğin bilinmeyen bir meyve hakkında elde edilecek anlamlı bir bilgi ancak meyvenin tadılması (Sağlam, 2019) ve bir yaşantı (Lewis, 1933) ile mümkün olacaktır.

SDY ikinci olarak öğrenmenin sosyal/kültürel bir katılım/etkileşim gerektirdiğini ifade eder. Katılımın gerekliliği Vygotsky'nin çalışmalarında göze çarpmaktadır. Vygotsky'e (2016) göre öğrenme kültürel bir etkileşim ile gerçekleşir. Bu tıpkı çocuğun bir oyuna katılarak onun kurallarını öğrenmesine benzer. Oyunlar bize atalarımızdan miras kalan kültürel aktivitelerdir ve biz onları sosyal bir etkileşim sonucunda öğreniriz. Bu etkileşim Vygotsky'e (1978) göre iki farklı zeminde gerçekleşir: Sosyal (1) ve Psikolojik (2) zemin. Öğrenme bireyin bir yetişkin ile dışsal bir etkileşimi (sosyal) ile başlar. Bu etkileşim sonrasında zihinsel (psikolojik) bir

aktiviteye dönüşerek içselleştirilir. Bir başka ifade ile sosyal zeminde bireyin bir yetişkin ile kurduğu diyaloglar/konuşmalar örgüsü sonrasında iç diyaloglara (bireyin kendisiyle yaptığı sessiz konuşmalara) dönüşür. Bu konuşmalar bireyin düşünmesini sağlayan araçlardır (Vygotsky, 1930). Bu tıpkı yürümemizi sağlayan ayaklarımız gibidir. Bir yere varmak için ayaklarımızı kullanırken düşünmek için iç diyalogları kullanırız. Bu nedenle öğrenme ya da anlam elde etme çabamız temelde sosyaldır (Wertsch, 1991) ya da sosyal aktivitelerimizdir. Bu nedenle sahip olduğumuz anlamlar Vygotsky'e göre yarı sosyaldır. Anlamlarımız yada sahip olduğumuz teorik kavramlar bir zamanlar bir başkasına aitti.

Vygotsky tarafından önerilen bu yaklaşım vanOers'e ilham vermiştir. vanOers (2001), öğrenmenin bir soyutlama olduğunu ve bireyin belirli bir bağlamda bir bilen ile sosyal zeminde yapılan bir etkileşim ile gerçekleştiğini ifade etmiştir. Ona göre bir bağlamın önemli elementlerine bilen tarafından dikkat çekilerek öğrenme ya da soyutlama gerçekleşir. Bu dikkat çekme eylemine bağlamsal aksiyon adını vermiştir. Dolayısıyla vanOers öğrenmeyi acemi-uzman etkileşimi olarak görmüştür. Benzer biçimde Rogoff (1990) öğrenmeyi çocuk-anne etkileşimi olarak görmüştür.

SDY'e göre anlam ise, bir nesnenin benzerleri ile olan ortak/genel özellikleri olmayıp nesneyi diğer nesne gruplarından ayıran ayırt edici özelliklerdir (Cassirer, 1957). Örneğin zihnimizdeki at kavramına yüklediğimiz anlamda atların genel özellikleri (sıcakkanlı olmaları, hareket etmeleri, vb.) yerine onları diğer hayvanlardan farklı kılan özellikler (tek tırnak, yele, kısa dik kulak, uzun kuyruk, uzun baş, vb.) bulunur. Bu nedenle bir at karikatürü bize tuhaf ya da yabancı gelmez. Bir karikatürdeki bir atı bu nedenle kolaylıkla tanıyıp anlamlandırırız. Dolayısıyla görme gözlerle değil kavramlarla yapılır. Kavramlarımız dış dünyayı görmemizi sağlayan pencerelerimizdir. Bir doktorun bir röntgen filmine (bizlerin hiçbir anlam veremediği o filme) bakarak onu anlamlandırması gözlerinin keskinliğinden değil sahip olduğu bilgiden dolayıdır.

Yukarıda bahsi geçen kuram ve araştırmalara dayanan SDY üç adımdan oluşmaktadır: Bağlam (1), Bağlamsal Aksiyon (2) ve Etiketleme (3). Örneğin *geometrik şekiller* kavramını öğretmek isteyelim. SDY'e göre anlamlı bir bağlamın oluşturulması için geometrik şekillerin öncelikli olarak sınıfa getirilmesi gerekmektedir. Örneğin sınıfa bu şekillere sahip oyuncaklar ya da resimler getirilebilir. Bu aşamaya **bağlam** adı verilmektedir. İkinci aşamada geometrik şekillerin farklılıklarına dikkat çekmek için her bir şekli ayrı ayrı incelemek yerine hepsi beraber (örneğin kare, üçgen ve çember birlikte) çocukların görebileceği bir yere konur. Aralarındaki farklılıklara dikkat çekmek amacıyla bu şekiller arasında *kenar ve köşe* özellikleri bakımından nasıl bir farklılık/farklılıkları olduğu öğrencilere sorulur. Bu soru hayatidir. Bu soruya alınan yanıtlar tahtaya yazılır. Farklılıklara (çemberden farklı olarak karenin ve üçgenin kenarları düzdür; karenin dörtkenarı varken çemberin üç kenarı vardır; çemberden farklı olarak kare ve üçgen köşelere sahiptir; karenin dört köşesi varken üçgenin üç köşesi bulunur; çemberin köşesi yoktur; çember doğru parçalarından oluşmaz; vb.) öğrencilerin dikkat çekilir. Bu adıma **Bağlamsal Aksiyon** adı verilir. Son adımda öğretmen dört köşe ve kenara sahip olan şekle KARE, üç kenar ve köşeye sahip olana ÜÇGEN ve köşesiz ve kenarları doğru parçalarından oluşmayan şekle ise matematikçilerin ÇEMBER adı verdiğini söyler ve büyük harflerle her bir şeklin üzerine isimlerini yazar. Bu son adıma ise **Etiketleme** adı verilir.

2. YÖNTEM

Bu çalışma tek denekli araştırma modelinin AB desenine göre hazırlanmış nitel bir araştırmadır. AB deseni yarı deneysel bir araştırma türüdür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., 2012: 214). Bu araştırma deseni iki aşamadan oluşur. İlk aşamada araştırmanın bağımlı değişkeninin denekteki düzeyi başka bir ifadeyle başlama düzeyi belirlenir. Deneklerin başlama düzeylerinin belirlenmesi için her bir öğretmenden kendilerince en iyi dersi kendilerinin tasarlamaları (Serbest) istenmiştir. Sonrasında araştırmacılar SDY'e göre tasarlanmış ders planlarını öğretmenler ile paylaşmış, uygulama eğitimleri verilmiş ve onlardan bu planları sınıflarında uygulamaları istemiştir.

Desenin ikinci aşamasında ise deneysel işlemin sonunda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerine olan etkisi ölçülür. Bu çalışmada SDY yöntemin (bağımsız değişken), öğrenci katılımı (bağımlı değişken) üzerine etkisi araştırılmaktadır. Araştırma üç denekli paralel araştırmalar şeklinde yürütülmüş ve her bir denek diğerlerinden bağımsız olarak analiz edilerek elde edilen sonuçlar diğerleri ile karşılaştırılmıştır. Araştırmaya Adıyaman İli'nin Kahta İlçesi'ndeki bir ilköğretim okulunda 2013-2014 eğitim öğretim yılında görev yapan üç sınıf öğretmeni ve bu sınıfların öğrencileri gönüllülük esası temelinde katılmıştır. İlkokul düzeyinde 2, 3 ve 4. Kademedeki öğrenciler araştırmaya katılmıştır. Bu öğrencilerin sırasıyla Matematik, Türkçe ve Türkçe dersleri izlenmiştir. Dolayısıyla araştırmanın örneklemini öğretmenlerin her birine ait ikişer dersin kaydedilmesi ile elde edilen altı video kaydı oluşturmaktadır. Video kayıtlarda tüm öğrencilerin görünmeleri, öğretmen ve öğrencilerin seslerinin duyulabilmesi ve tahtada bulunan metinlerin okunabilmesi için gereken teknik alt yapı araştırmacılar tarafından sağlanmıştır. Öğretmenlerin kendi tasarladıkları ile SDY'e göre yürüttükleri derslerin detaylı bilgileri Tablo1'de verilmektedir. Derslerin içerikleri ile ilgili daha detaylı bilgi için lütfen ilgili teze (Göksu, 2015) bakınız.

Tablo 1. Öğretmenlerin yürüttükleri derslerin konu, yöntem, kazanım, sınıf düzeyi, öğrenci sayısı ve süresi

Öğretmen	Ders	Yöntem	Kazanım	Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayısı	Süre
Berna	Matematik	Serbest	Çarpma işlemi	2. sınıf	32	21 dk36sn
Berna	Matematik	SDY	Zihinden toplama işlemi	2. sınıf	32	21dk 20 sn
Samet	Türkçe	Serbest	Somut anlam Soyut anlam	3. sınıf	18	17 dk25sn
Samet	Türkçe	SDY	Gerçek anlam Mecaz anlam	3. sınıf	19	17 dk27sn
Rana	Türkçe	Serbest	Gerçek anlam Mecaz anlam	4. sınıf	17	12 dk52sn
Rana	Türkçe	SDY	Öznel yargılar Nesnel yargılar	4. sınıf	19	12dk 31 sn

2.1. Veri Analizi

Bu bölümde öğretmenlerin video kayıtları katılım kavramına ait teorik çerçeve temelinde oluşturulan kod tanım tablosuna göre dedüktif yöntemle analiz edilmiştir (Patton, 2001, s. 453). Bu analiz yönteminde ham veri üzerinden indüktif bir şekilde yeni kodlar keşfetmek yerine, teorik çerçeve temelinde tanımlanan kodlar dedüktif bir şekilde veri içerisinde taranır. Bu çalışmada **katılım** kavramına ait teorilerden davranışsal, bilişsel ve duygusal katılımı gösteren bir takım kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar, tanımları ve örnek davranışlar Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Katılımın göstergelerini ifade eden kod-tanım tablosu

1. Davranışsal Katılımın Göstergesi		
Kod	Tanım	Örnek Gözlem
1.1 Aktif Katılım	Öğrencilerin derse fiili olarak yer almaları ya da yer almak istemeleri.	Öğrencilerin öğretmenin sorduğu sorulara kendi cümleleri ile cevap vermeleri ya da cevap vermek için parmak kaldırmaları.
2. Bilişsel Katılımın Göstergeleri		
Kod	Tanım	Örnek Gözlem
2.1 Cevap Verme	Öğrencilerin öğretmenin sorduğu soruları yanıtlaması.	Öğrencilerin öğretmenin sorduğu sorulara cevap vermeleri
2.2 Fikir paylaşma	Öğrencilerin yapılan etkinliklerde düşüncelerini kendi cümleleri ile ifade etmeleri.	Öğrencilerin öğretmenin sorduğu sorulara yorum yapmaları; kendi düşüncelerini ifade etmeleri.
3. Duygusal Katılımın Göstergeleri		
Kod	Tanım	Örnek Gözlem
3.1 Coşkulu Olma	Öğrencilerin dersin işleniş sırasında heyecanlandıklarını gösteren davranışlarda bulunmaları.	Öğrencilerin ayağa kalkarak parmak kaldırmaları; Parmaklarını kaldırarak söz almak istemeleri.
3.2 Hoşnut Olma	Öğrencilerin derse katılmak için istekli olması.	Öğrencilerin dersin işlenişine katkıda bulunmaları ya da katkıda bulunmak istemeleri.

Yapılan kodlamaların güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla iki farklı araştırmacı tarafından kod tanım tablosuna bağlı kalınarak videolar tekrar analiz edilmiştir. Araştırmacılara öncelikle analizlerin nasıl yapıldığı ayrıntılı bir şekilde anlatılmış, daha sonra birbirlerinden bağımsız olarak araştırmacılar video kayıtlarını izlemiştir. Akabinde araştırmacıların kendilerinin oluşturduğu kodlar ile çalışmanın kodları karşılaştırılarak kodların güvenilirlik katsayısı aşağıdaki formüle (Miles ve Huberman, 1994, s. 69) göre hesaplanmıştır.

2.2. Güvenirlik Katsayısı = Kod Sayısı (görüş birliği) / Toplam Kod Sayısı (görüş birliği + görüş ayrılığı)

Yapılan bu hesaplama ile kodlamaların güvenilirliği ortalama 0.95 olarak bulunmuştur. Güvenirlik hesaplamalarında Miles ve Huberman (1994)’a göre kodlamaların 0.70’in üzerinde tutarlı

olması, analizin güvenilir olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu sonuç kodlamanın yüksek oranda güvenilir olduğunu göstermiştir.

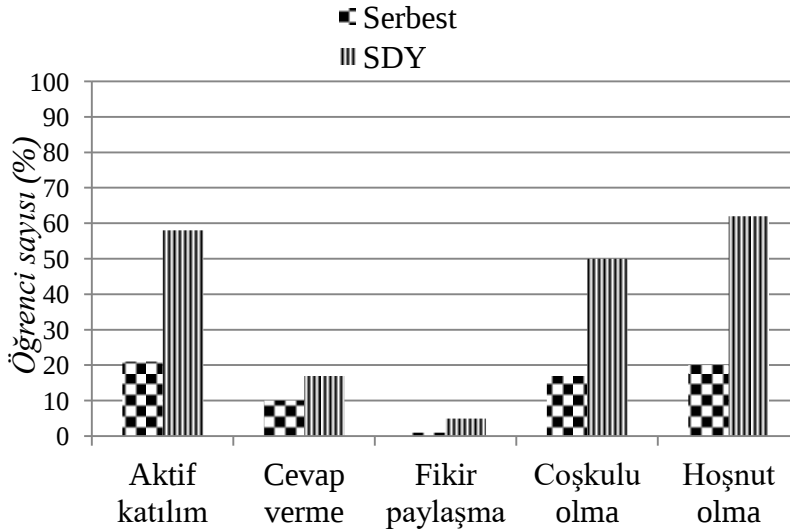
3. BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin kendi tasarladığı (Serbest) ve SDY'e göre işledikleri derslerin davranışsal, bilişsel ve duygusal katılımı ifade eden kodlara ilişkin bulguları sunulmuştur. Bulgular bir ilkokulda görev yapan takma adları Berna, Samet ve Rana olan üç öğretmenin ikişer derslerinin analiz edilerek karşılaştırılmasıyla elde edilmiştir. Derslerde ortaya çıkan öğrencilerin davranışsal katılımını gösteren aktif katılım; bilişsel katılımını gösteren cevap verme ve fikir paylaşma davranışları; duygusal katılımı gösteren coşkulu olma ve hoşnut olma davranışlarının sıklıklarına ve sürelerine ilişkin elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Öğretmenlerin dersleri iki boyutta analiz edilmiştir: (1) Katılan öğrenci sayısı ve (2) Katılım süresi. Bu amaçla video kayıtlar birer dakikalık süre aralıklarına ayrılarak analiz edilmiştir. Akabinde her bir dakikalık zaman dilimine ait video görüntüleri izlenerek derse katılan öğrenci sayıları tespit edilmiştir.

3.1. Katılımın öğrenci sayısına göre dağılımı

Katılan öğrenci sayısı, sınıf mevcuduna oranlanarak katılımcı öğrencilerin oranları elde edilmiştir.

Berna Öğretmen

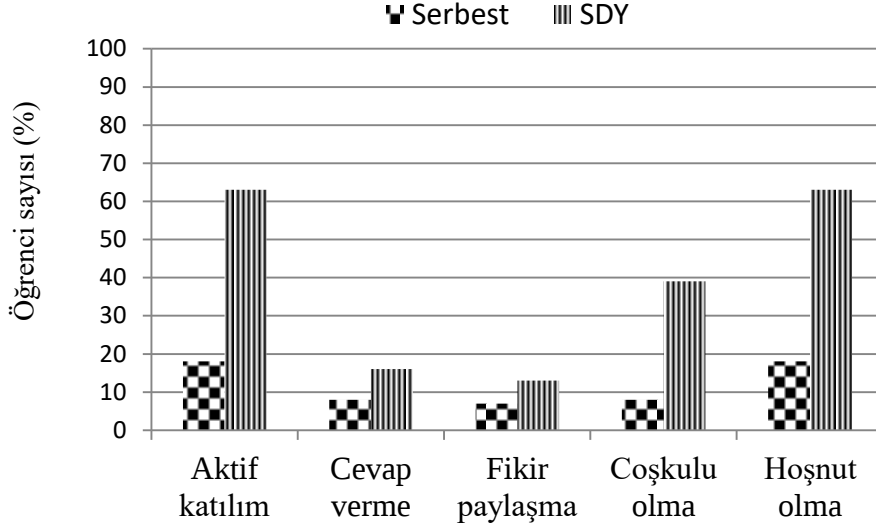


Grafik 1. Berna öğretmenin derslerine katılan öğrenci yüzde dağılımı

Grafiğe göre öğretmenin tasarladığı (Serbest) derste öğrencilerin derse aktif katılım oranlarının %21, öğretmenin sorularına cevap verme oranının %10, öğrencilerin fikirlerini paylaşma oranının %1, derste coşkulu olma oranlarının %17 ve dersin işlenişine katkıda bulunma oranlarının %20 olduğu görülmektedir. Buna karşılık, öğretmenin SDY ile işlediği derste ise öğrencilerin derse aktif katılım oranlarının %58, öğretmenin sorularına cevap verme oranının %17, öğrencilerin fikirlerini paylaşma oranının %5, derste coşkulu olma oranlarının %50 ve dersin işlenişine

katkıda bulunma oranlarının %62 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla derse katılan öğrenci yüzdeleri karşılaştırdığında SDY'nin öğrencilerin Davranışsal katılımını (Aktif katılım), Bilişsel katılımını (Cevap verme ve Fikir paylaşma) ve Duygusal katılımını (Coşkulu ve Hoşnut olma) arttırdığı görülmektedir.

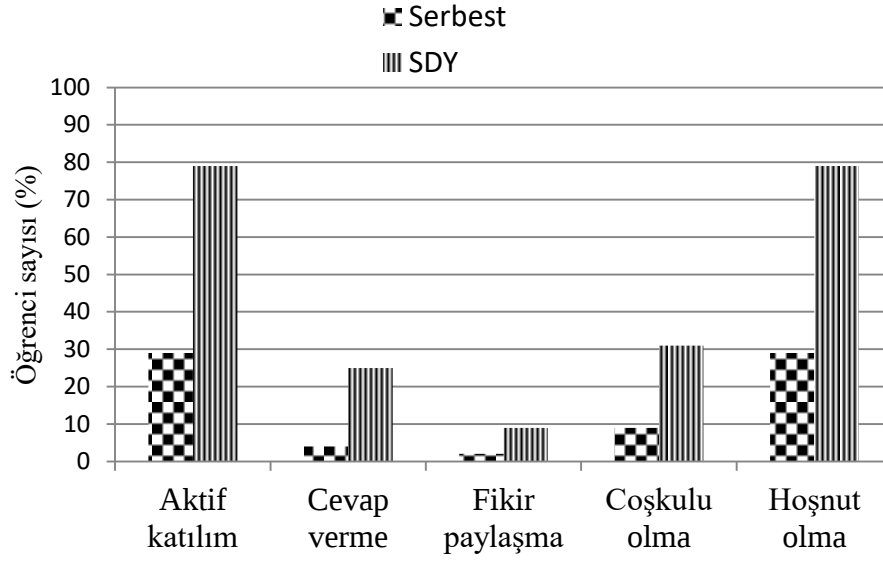
Samet Öğretmen



Grafik 2. Samet öğretmenin derslerine katılan öğrenci yüzde dağılımı

Grafiğe göre öğretmenin kendi tasarladığı yöntemine göre işlediği derste öğrencilerin aktif katılım oranlarının %18, öğretmenin sorularına cevap verme oranının %8, öğrencilerin fikirlerini paylaşma oranının %7, derste coşkulu olma oranlarının %8 ve dersin işlenişine katkıda bulunma oranlarının %18 olduğu görülmektedir. Öğretmenin SDY ile işlediği derste ise öğrencilerin derse aktif katılım oranlarının %63, öğretmenin sorularına cevap verme oranının %16, öğrencilerin fikirlerini paylaşma oranının %13, derste coşkulu olma oranlarının %39 ve dersin işlenişine katkıda bulunma oranlarının %63 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla derse katılan öğrenci yüzdeleri karşılaştırdığında SDY'nin öğrencilerin Davranışsal katılımını (Aktif katılım), Bilişsel katılımını (Cevap verme ve Fikir paylaşma) ve Duygusal katılımını (Coşkulu ve Hoşnut olma) arttırdığı görülmektedir.

Rana Öğretmen



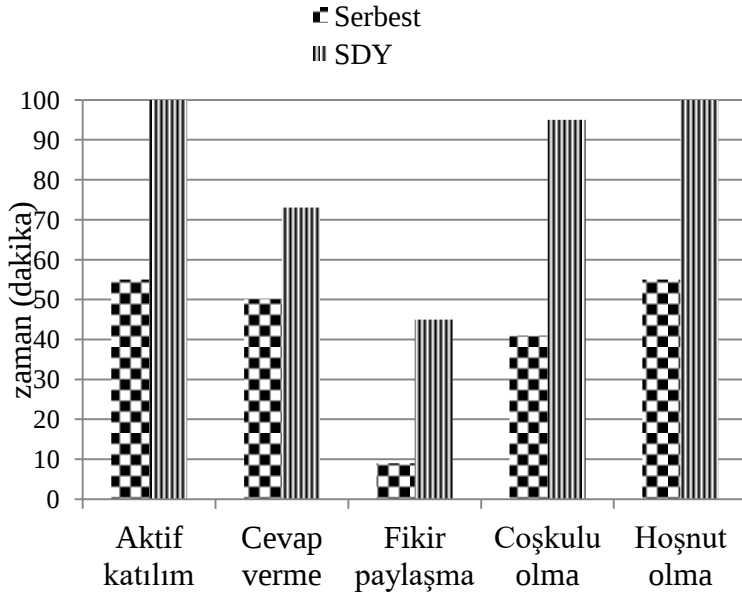
Grafik 3. Rana öğretmenin derslerine katılan öğrenci yüzde dağılımı

Grafiğe göre öğretmenin kendi tasarladığı derste öğrencilerin derse aktif katılım oranlarının %29, öğretmenin sorularına cevap verme oranının %4, öğrencilerin fikirlerini paylaşma oranının %2, derste coşkulu olma oranlarının %9 ve dersin işlenişine katkıda bulunma oranlarının % 29 olduğu görülmektedir. Öğretmenin SDY ile işlediği derste ise öğrencilerin derse aktif katılım oranlarının %79, öğretmenin sorularına cevap verme oranının %25, öğrencilerin fikirlerini paylaşma oranının %9, derste coşkulu olma oranlarının %31 ve dersin işlenişine katkıda bulunma oranlarının %79 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla derse katılan öğrenci yüzdeleri karşılaştırdığında SDY'nin öğrencilerin Davranışsal katılımını (Aktif katılım), Bilişsel katılımını (Cevap verme ve Fikir paylaşma) ve Duygusal katılımını (Coşkulu ve Hoşnut olma) arttırdığı görülmektedir.

3.2. Katılım Süresi

Öğrencilerin derse katıldıkları dakikaların toplam süreye oranlanması ile öğrenci katılım süresi elde edilmiştir.

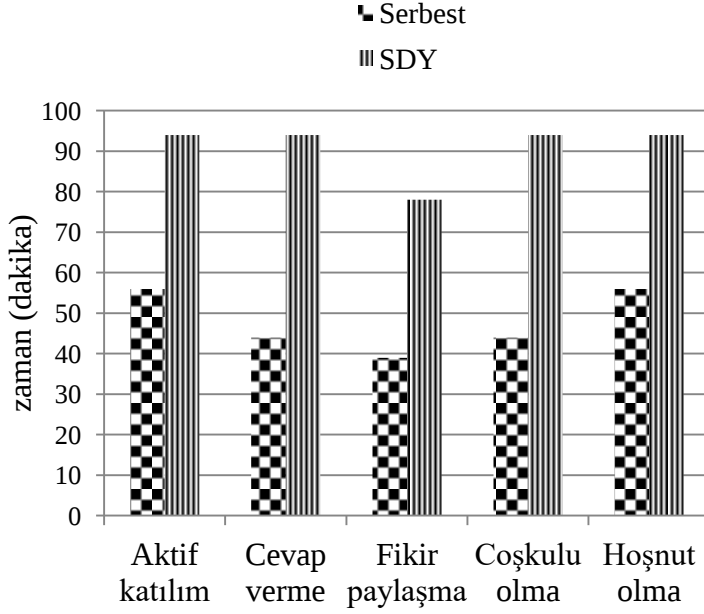
Berna Öğretmen



Grafik 4. Berna öğretmenin derslerinde öğrenci katılım süresi

Grafiğe göre öğretmenin kendi tasarladığı (Serbest) derste öğrencilerin derse aktif katılım süresi (dakika) %55, öğretmenin sorularına cevap verdikleri süre %50, öğrencilerin fikirlerini paylaştıkları süre %9, derste coşkulu oldukları süre %41 ve dersin işlenişine katkıda bulundukları sürenin %55 olduğu görülmektedir. Öğretmenin SDY yöntemini kullanarak işlediği derste ise öğrencilerin derse aktif katılım oranlarının %100, öğretmenin sorularına cevap verme oranının %73, öğrencilerin fikirlerini paylaşma oranının %45, derste coşkulu olma oranlarının %95 ve dersin işlenişine katkıda bulunma oranlarının %100 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrenci katılımının göstergelerini ifade eden kodların toplam süre boyunca ortaya çıktığı zaman dilimlerine (dakika) baktığımız zaman, öğretmenin SDY yöntemini kullanarak işlediği derste öğrencilerin derse katılım sürelerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

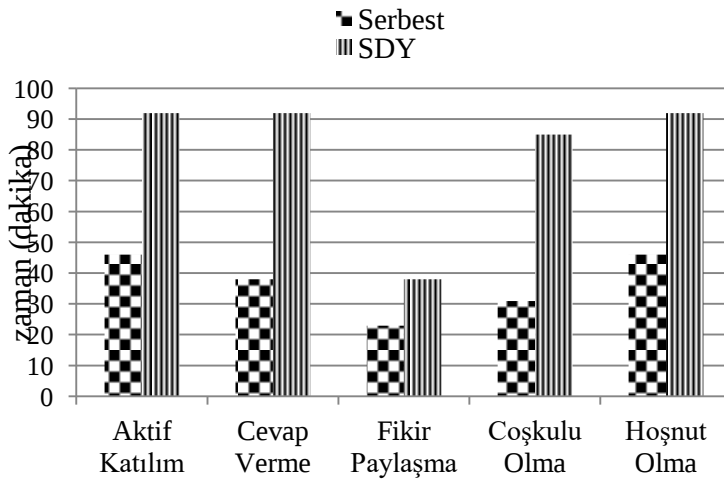
Samet Öğretmen



Grafik 5. Samet öğretmenin derslerinde öğrenci katılım süresi

Grafiğe göre öğretmenin kendi tasarladığı (Serbest) derste öğrencilerin derse aktif katılım süresi(dakika) %56, öğretmenin sorularına cevap verdikleri süre %44, öğrencilerin fikirlerini paylaştıkları süre %39, derste coşkulu oldukları süre %44 ve dersin işlenişine katkıda bulundukları sürenin %56 olduğu görülmektedir. Öğretmenin SDY yöntemini kullanarak işlediği derste ise öğrencilerin derse aktif katılım oranlarının %94, öğretmenin sorularına cevap verme oranının %94, öğrencilerin fikirlerini paylaşma oranının %78, derste coşkulu olma oranlarının %94 ve dersin işlenişine katkıda bulunma oranlarının %94 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrenci katılımının göstergelerini ifade eden kodların toplam süre boyunca ortaya çıktığı zaman dilimlerine baktığımız zaman, öğretmenin SDY yöntemini kullanarak işlediği derste öğrencilerin derse katılım sürelerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Rana Öğretmen



Grafik 6. Rana öğretmenin derslerinde öğrenci katılım süresi

Grafiğe göre öğretmenin kendi tasarladığı (Serbest) derste öğrencilerin derse aktif katılım süresi(dakika) %46, öğretmenin sorularına cevap verdikleri süre %38, öğrencilerin fikirlerini paylaştıkları süre %23, derste coşkulu oldukları süre %31 ve dersin işlenişine katkıda bulundukları sürenin %46 olduğu görülmektedir. Öğretmenin SDY yöntemini kullanarak işlediği derste ise öğrencilerin derse aktif katılım oranlarının %92, öğretmenin sorularına cevap verme oranının %92, öğrencilerin fikirlerini paylaşma oranının %38, derste coşkulu olma oranlarının %85 ve dersin işlenişine katkıda bulunma oranlarının %92 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrenci katılımının göstergelerini ifade eden kodların toplam süre boyunca ortaya çıktığı zaman dilimlerine baktığımız zaman, öğretmenin SDY yöntemini kullanarak işlediği derste öğrencilerin derse katılım sürelerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Yapılan çalışmanın sonunda sosyokültürel diyalektik yönteminin, öğrencilerin davranışsal, bilişsel ve duygusal katılımlarını sağladığı ve öğretmenlerin kendi tasarladıkları derslere oranla katılımı arttırdığı sonucuna varılmıştır. SDY her üç öğretmenin sınıfında da öğrenci sayısı ve katılım süresi bakımından bir artışa neden olmuştur. Bu yöntemin öğrenci katılımını bu derece arttırmasının birçok nedeni olabilir. Araştırmalar daha önceki bilgilerinin üzerine koyabilecekleri ve yaşadıkları çevre ile öğrendikleri arasında bağlantı kurabilecekleri türden aktivitelere öğrencilerin daha fazla katıldıklarını ortaya koymuştur (Brewster ve Fager, 2000). SDY yöntem kazanıma uygun bir bağlam oluşturulmasıyla bunu gerçekleştirebilmektedir Bu yöntemde öğretmen her aktiviteye uygun, öğrencinin yaşadığı çevre ile ilişki kurabileceği bir bağlam oluşturmaktadır. Böylelikle dersi karmaşık, anlaşılmaz ve soyut bir yapı olmaktan çıkartarak, öğrencinin katılabildiği, kolay ve anlaşılır bir öğrenme ortamına dönüştürmektedir. SDY yönteminin katılımı arttırmasında önemli olan bir diğer husus ise etiketin/kazanımın etkinliğin başında değil sonunda verilmesidir. Öğretmenlerin genel olarak dersin başında verdiği etiket (kazanım) öğrencileri henüz hiç tanışmamış oldukları zorlu ve karmaşık bir görevle karşı kaşıya getirmektedir. Skinner (1993)'e göre düşük motivasyona sahip ya da sürece katılmayan bazı öğrenciler zoru denemezler ve zorlu görevler karşısında kolayca pes ederler. SDY'de öğrenciler karmaşık ve zorlu bir sürecin içerisinde bulunmak yerine, farkında olmadıkları kolay ve anlaşılır bir etkinlik ya da oyun ortamında yer alırlar. Burada öğretmen anlama sahip bir bilen olarak öğrenciler için uygun bir bağlam ya da öğrenme ortamı oluşturur, oluşan bağlamın önemli elementleri arasındaki ilintiye öğrencilerin dikkatini çeker ve bu ilintiyi etiketlendirerek amaçlanan anlamı/kavramı öğrencilerin kazanmasını sağlar. Etiketlemeyi son adımda yaparak öğrencilerin birkaçı yerine büyük bir çoğunluğunu sürece dahil edebilme imkanına öğretmen böylelikle sahip olur.

Bu durumu Berna öğretmenin dersinde somut olarak görebilmekteyiz. Berna öğretmen, sayıları en yakın onluğa yuvarlayarak toplama işlemini zihinlerinden yapmalarını öğrencilere kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla sınıfa eşit bölmelere ayrılmış bir sayı doğrusu getirir. Kurdele yardımı ile yapılan sayı doğrusunu uç kısımlarından iki öğrenci tutmaktadır. Kurdelenin başında 10 sonunda 20 vardır. Öğrencilerden birisi 13 sayısında diğeri ise 18 sayısı önünde durur. Öğretmen bu öğrencilerin hangi sayıya (en yakın onluğa) yakın olduğunu sorar. Öğrenciler birinin 10 sayısına diğersinin ise 20 sayısına daha yakın olduğunu ifade ederler. Berna öğretmen böylelikle toplama işleminde verilen sayıların en yakın onluğa yuvarlama işlemini somut bir şekilde öğrencilerin görebilmelerini sağlamıştır. Bu aktivitede öğretmen öğrencilerin yakın-uzak kavramlarını kullanarak sayıları en yakın onluğa yuvarlamalarını sağlamıştır. Bu şekilde

öğrenciler kolaylıkla anlayabilecekleri, yorumlayabilecekleri ve verilen görevleri rahatlıkla yapabilecekleri bir etkinliğe katılırlar. Skinner (1993)'e göre öğrenciler yeteneği dahilinde görevler seçerler, fırsat verildiğinde aktivitelere katılırlar ve yapılan aktivitede yer almak için gerekli motivasyon ve yoğun çabayı gösterirler. Bu şekilde daha fazla öğrencinin katılım göstermesine olanak sağlanmıştır. Öğrencilerin daha sonra kağıt ve kalem kullanmadan zihinlerinden bu sayıları toplamalarını istenmiştir. Aktivite aynı etkinliğin birkaç defa tekrarlanmasıyla devam etmektedir. Öğrenciler aktivitenin bu bölümüne kadar bir oyun ortamı içerisinde yer almaktadırlar. Öğretmenin öğrencilere yaptıkları bu aktivitenin adının 'Zihinden toplama işlemi' olduğunu söylemesiyle etiketleme yapılmıştır. Böylelikle öğrenciler önce kazanıma ulaşmış daha sonra kazanımdan haberdar olmuşlardır.

Rana öğretmenin kendi yöntemiyle işlediği derste ise öğretmen sınıfa girer ve 'Çocuklar bugün gerçek ve mecaz anlamlı sözcükleri işleyeceğiz, önce tanımlarını yazalım, çıkarın defterlerinizi' der. Daha sonra sırasıyla gerçek ve mecaz anlamlı kelimelerin tanımlarını öğrencilerin defterlerine yazdırır. Öğretmen gerçek ve mecaz anlamlı kelimelere örnekler vererek açıklamalar yapar. Buraya kadar öğrenciler hem zor ve karmaşık birçok kavram ile karşı karşıya bırakılmış hem de pasif durumdadırlar. Daha sonra öğretmen birkaç örnek daha vererek bu kez öğrencilerin cevap vermesini ister. Dersin işlenişi bu şekilde tamamlanmıştır. Rana öğretmenin SDY yöntemine uygun olarak işlediği derste ise öğretmen öğrencilere en sevdikleri mevsimin, dersin, yemeğin hangisi olduğunu sorarak öğrencilerden gelen cevapları tahtayı ikiye bölerek birinci bölümüne yazar. Daha sonra Atatürk'ün doğum yerini, yılını, ülkemizin başkentini sorarak öğrencilerin verdiği cevapları tahtanın ikinci bölümüne yazar. Öğretmen gelen cevaplar arasında ne gibi farklılıklar olduğunu öğrencilere sorarak oluşan bağlamın elementleri arasındaki ilişkiye öğrencilerin dikkatini çeker. Böylelikle öğrenciler eğlenceli ve anlaşılır bir etkinliğe katılırlar. Analizlerde sınıftaki öğrencilerin neredeyse tamamının öğretmenin sorularına cevap verebildiği görülmüştür. Bunun nedeni öğretmenin sınıfta öğrencilerin cevaplayabileceği, yaşantılarıyla ilişki kurabilecekleri, basit ve anlaşılır bir bağlam oluşturmasıyla açıklanabilir. En son olarak da kişiden kişiye göre değişebilen yargılara öznel, herkes tarafından aynı olan kişiden kişiye göre değişmeyen yargılara ise nesnel yargılar denildiğini öğretmen ifade ederek etiketi verir.

Benzer bir etkinliği Samet öğretmenin SDY ile işlediği derste görmekteyiz. Samet öğretmen dersin başında öğrencilere bir takım hikâyeler okur. Hikâyelerde geçen yazılışı ve okunuşu aynı olan kelimeleri öğrencilerin bulmasını ister. 'Ağacın dalı' ve 'uykuya dalmak'; 'taşı kuşlara fırlatmak' ve 'taş kalpli adam' gibi ifadelerde yazılışı ve okunuşu aynı olan kelimeleri öğrencilerin bulmasını ister. Böylelikle tüm öğrencilerin katılabilecekleri eğlenceli, katılımı kolay ve anlaşılır bir etkinlik sınıfta gerçekleştirilir. Öğrencilerin *dal* ve *taş* gibi yanıtlar vermesi üzerine bu kelimelerin ne anlama geldiklerini onlara sorar. Hikâyenin bütünü verildiğinden dolayı bu, öğrenciler için kolay bir görevdir. Video analizlerinde bu durumu onaylar şekilde öğrenci katılımı yüksek olmuştur. Öğrenciler örneğin taş kelimesinin 'küçük kaya parçası' ve 'acımasız' anlamlarına geldiklerini ifade ederler. Sonrasında taş denildiğinde ilk akıllara gelen anlamın hangisi olduğu öğrencilere sorulur. Öğrencilerin örneğin *taş* kelimesini ilk duyduklarında *küçük kaya parçası* anlamı akıllarına geldiğini belirtmeleri üzerine bunun gerçek anlam, *acımasız* anlamının ise *mecaz anlam* olduğunu ifade ederek büyük harflerle bunları öğretmen tahtaya yazar. Bu aşama etiketleme aşamasıdır. Benzer diyaloglar diğer örneklerle devam eder.

Her üç derste görüldüğü gibi SDY öğrenci katılımını sağlamada ve arttırmada başarılı olmuştur. Bu başarısının nedenlerden birisi yöntemin öğrenci seviyesine uygun, çevreleriyle ilişki kurabilecekleri basit ve anlaşılır bir bağlam oluşturmaktır. İkinci neden ise etiketlenmenin dersin başında değil sonunda yapılmasıdır. Böylelikle okula ve derslere daha az motive olmuş öğrencilerin bile etkinliğin içerisinde yer almasını SDY sağlamıştır.

5. KAYNAKÇA

Aydede, M. N., Kesercioğlu, T, (2012). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, ss. 37-49

Bingolbali, E. & Monaghan, J. (2007). Cognition and institutional setting. In A. Watson & P. Winbourne (Eds.), *New directions for situated cognition in mathematics education* (pp. 233-260). New York: Springer.

Brewster, C. & Fager, J. (2000). Increasing Student Engagemnet and Motivation: From Time-on-Taskto Homework. *Northwest Regional Educational Laboratory*, pp.1-25

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 13. Baskı, Pegem Yayınları. Ankara.

Cassirer, E. (1957). The philosophy of symbolic forms (Vol. 3): *The Phenomenology of Knowledge*. New haven/London: Yale University Press.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 23). Chicago: University of Chicago Press.

David, M. M. & Watson, A. (2007). Participating in what? Using situated cognition theory to illuminate differences in classroom practices. In A. Watson & P. Winbourne (Eds.), *New directions for situated cognition in mathematics education* (pp. 31-58). New York: Springer.

Dev, P.C. (1997). Intrinsic motivation and academic achievement: What does the irrelation simply for the classroom teacher? *Remedial and Special Education*, 18(1), 12-19.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*. 74, 59-109. Vol. 74, No. 1, pp. 59-109.

Goksu, P. (2015). *Sosyokültürel diyalektik yöntemin öğrencilerin davranışsal, bilişsel ve duygusal katılımlarına olan etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi, Tez No: 398375.

Helme, S. & Clarke, D. (2001). Identifying cognitive engagement in the mathematics classroom. *Mathematics Education Research Journal*, 13, 133-153.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lemke, J. L. (1997). Cognition, context, and learning: A social semiotic perspective. In D. Kirshner & J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives* (pp. 37-55). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Lewis, C. I. (1933). Experience and meaning, *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, Vol. 7, pp. 125-146.

MEB (2005). İlköğretim 1-5 sınıf programları tanıtım el kitabı. Ankara: DevletKitapları Müdürlüğü Basımevi.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd ed.)*. Thousand Oak, CA: Sage. p.69.

OECD. (2004). *First Result From PISA 2003*.

<http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34002454.pdf>.

Patton, M.Q.(2002).*Qualitative Research& Evaluation Methods (3th Ed.)*. Thousand Oak:SAGE Publications. pp.453-455.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York, NY: Oxford University Press.

Sağlam, Y. (2013). *Nasil ogretebilirim? Sosyokulturel diyalektik yöntem*. (I. Baskı) Ankara: Pegem Academy.

Sağlam, Y. (2019). *Bir öğretim sanatı: Sosyokulturel diyalektik yöntem*. Ankara: Pegem Academy.

Samarapungavan, A., Westby, E. & Bodner, G. M. (2006). Contextual epistemic development in science: A comparison of chemistry students and research chemists. *Science & Education*, 90 (3), 468-495.

Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effect of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.

Şentürk, H., Oral, B. (2008). Türkiye’de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı: 26, sayfa numarası:1-26.

vanOers, B. (2001). Contextualisation for abstraction. *Cognitive Science Quarterly*, 1, 279-305.

Vygotsky, L. S. (1930). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (2016). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7 (2), 3-25.

Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.