

Öğrencilerin Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesinde Rehberli Yardım: Bir Öğretmenin Sözel İfadelerinin Analizine İlişkin Durum Çalışması

Ahmet Doğanay & Sibel Güzel Yüce

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenin sınıfta kullandığı sözel ifadeler ve sorduğu sorularla öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerine rehberli öğrenme desteği sağlayıp sağlamadığının incelenmesidir. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmış ve durum olarak bir sınıf öğretmeni gözlenmiştir. Öğretmenin kullandığı sözel ifadelerlerden elde edilen bulgulara göre, öğrencilere düşünme becerilerini geliştirme konusunda rehberli öğrenme desteği sağlamada pozitif ve negatif etki olmak üzere iki genel kategori elde edilmiştir. Bu kategorilerin altında yer alan alt kategori ve kodların da tam anlamıyla öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerine rehberli öğrenme desteği sağlamada yetersiz olduğu bulunmuştur. Düşünme becerilerinin geliştirilmesinde rehberli öğrenme desteği sağlamada gözlenen öğretmenin sorduğu soruların analizi sonucunda ise alt düzey soruların % 78.2, üst düzey sorularınsa % 20.8 olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, öğretmenin sınıfta sorduğu sorularla diğer sözel ifadelerin öğrencilere düşünme becerilerinin gelişimine rehberli öğrenme desteği sağlamada yeterli olmadığı bulunmuştur. Bu nedenle, öğretmenlerin hem hizmeti öncesi hem de hizmeti içi eğitimlerinde öğrencilere düşünme becerilerinin kazandırılması konusunda eğitilmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: *Düşünme becerileri, rehberli öğrenme desteği, öğretmenin sözel ifadeleri, öğretmenin sorduğu sorular*

Atıf için/Please cite as:

Doğanay, A. & Yüce, S. G. (2010). Öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinde rehberli yardım: Bir öğretmenin sözel ifadelerinin analizine ilişkin durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 16(2), 185-214.

Scaffolding in Improving Students' Thinking Skills: A Case Study of the Analysis of a Teacher's Verbal Expressions

Purpose. The focus of the study is to investigate a teachers' verbal expressions and questions which were asked in the classroom in terms of providing scaffolding to improve thinking skills. In line with this general aim, the study seeks answers to the following questions: (1) How can the verbal expressions of the teacher be evaluated in terms of providing scaffolding to improve thinking skills? (2) How can the teacher's questions be evaluated in terms of providing scaffolding to improve thinking skills?

Method. A primary school 5th grade teacher was selected voluntarily as the "case". The teacher works in a state school located in Seyhan, Adana. There were 48 students in the class. The teacher is 41 years old and has been teaching for 16 years. The data were gathered through participant observation. One of the researchers had observed the teacher for fourteen hours in various courses. The observation was recorded by using camera and taking notes. The verbal expressions were analyzed by using content analysis and questions were analyzed by using descriptive analysis method. Besides, to ensure the validity of the research, the following issues were taken into consideration:

- Thinking that it was sufficient for data collection, observation was ended once data duplication started during the data collection process.
- To enhance the internal validity, the data were presented so that others can see the evidence of the way the results and the implications were obtained.
- After granting the participants' permission, we used tape recording to prevent data loss.
- Excerpts representing the category were chosen and mentioned in findings section.

To ensure the reliability of the assessing questioning and verbal expressions, the data were analyzed by two independent experts.

Findings. As a result of the content analysis for the verbal expression, two general categories consisting of positive and negative effects were described. In terms of providing scaffolding to improve thinking skills, the followings were under the influence of positive effect :

- presenting information category which includes giving information, responding, reminding and memorizing is 38.93%.
- comprehending knowledge which includes giving examples, summarizing, telling similarities and differences, paraphrasing, and classification codes is 29.52 %.

- using information which includes exercising, imagining and guessing codes is 5.57%
- metacognitive category which includes directing, correcting, getting attention, confirming, feedback, thanking and clue codes is 26.18 %.

In terms of providing scaffolding to improve students' thinking skills, it was observed that the teacher's codes under negative influence are : asking them to be quick (29.31 %), accusing (24.14 %), warning (18.97 %), commanding (17.24 %), complaining (5.17 %), misinforming (3.45 %) and correcting mistakes (1.72 %). As a result of the descriptive analysis for second research questions regarding questions asked in the classroom, it was observed that proportions for the teacher's "cognitive memory" questions are 22.9 %, "convergent" questions are 56.3 %, "divergent" questions are 10.4 %, and "evaluative" questions are 10.4 %.

Conclusion and discussion. In line with the first research question of the study, verbal expressions were found to be inefficient in providing scaffolding to improve students' thinking skills. It can be said that especially in terms of psychological safety and psychological freedom, it is highly probable for these codes to have a negative effect on the environment in which thinking occurs. In line with the second research question, it can be said that the teacher's questions are inefficient in providing scaffolding to improve students' higher level thinking skills. In the light of these findings, when the verbal expressions and questions of the teacher are considered together, it was observed that the majority of verbal expressions constitute presentation of knowledge and the majority of questions asked by the teacher aim at comprehension of the information.

Thinking requires students to interact with the raw information, process and construct it for different purposes by using various skills. The role of the teacher in this process should be to provide scaffolding to the learners. This scaffolding should be provided according to the amount each learner needs and in the shape of self-learning by thinking rather than equal, standardized support among learners (Masters ve Yelland, 2002; Davis ve Miyake, 2004; Lajoie, 2005).

Results suggests that there is a need to obtain findings about scaffolding for thinking skills from a wider group of participants in classrooms through more complicated researches where qualitative and quantitative methods are used together. In both pre-service and in-service education, teachers need to receive training in how to improve students' thinking skills.

Keywords: *Thinking skills, scaffolding, teacher's verbal expressions, teacher's questioning*

Giriş

Vygotsky (1994), bilişsel gelişimde ocuğun yaşadığı sosyo-kltrel bağlamın nemini vurgulamaktadır. Vygotsky'nin yakın gelişim alanı kavramı bir çocuğun yardımlı veya yardımsız yapabildikleri arasındaki farka işaret eder (Wood, 1998). Vygotsky (1978) yardım edilen her çocuğun kendi gelişim sınırları içinde kendi başına yapabildiğinin daha fazlasını yaptığını ifade eder. Vygotsky'den sonra Wood, Bruner , Ross, Feuerstein ve Rogoff gibi bazı araştırmacılar, çocuğun bilişsel gelişimi üzerindeki sosyo-kültürel etkileri çalışmaya devam etmişlerdir. Wood, Bruner ve Ross (1976) tarafından “rehberli renme desteği”, Feuerstein (Akt. Mentis, Dunn-Bernstein ve Mentis, 2007) tarafından “aracılı renme” ve Rogoff (1990) tarafından ise “katımlı rehberlik” kavramları aynı duruma, yani bilişsel becerilerini geliştirmede çocuklara yardım etmeye işaret etmektedir.

Rehberli renme desteği, yakın gelişim alanı içerisinde yapılan destek ve meydan okumayı içeren, bilgi, beceri, tutum ve eğilimlerin iselleştirilmesinden önce meydana gelen retmen ve renci arasındaki sosyal etkileşim olarak tanımlanabilir (Roehler ve Cantlon, 1997). Pearsen ve Fielding (1991) tarafından ise rehberli renme desteği, “ocukların yardımsız tamamlayamadıkları karmaşık zihinsel renme görevlerini tamamlamalarına olanak sağlamaları için üretmenin yaptıkları ya da söyledikleri” (Akt. Gaskins ve diğ., 1997) olarak tanımlanmıştır. Rehberli renme desteği gerek renme gerekse düşünme sürecinde kilit nokta niteliğinde değerlendirilen bir strateji olarak ele alınmaktadır. Özellikle yurt dışında son yıllarda yapılan çalışmalarda rehberli renme desteğinin etkili renme yanında düşünme ve düşünme becerileri açısından da önemli bir yere sahip olduğu üzerinde durulmaktadır (Masters ve Yelland, 2002; Rojas-Drummond ve Mercer, 2003; Kaste, 2004; Davis ve Miyake, 2004; Azevedo ve Hadwin, 2005; Lajoie, 2005).

Çocuklarda düşünme becerilerini geliştirme, eğitimin önemli amaçları arasında yer alırken bu amacın gerçekleştirilmesinde üretmenler önemli bir aracı olarak görev yapmaktadır. Costa (2001), belirli retmen davranışlarının rencilerin başarılarına, benlik saygılarına, sosyal ilişkilerine ve düşünme yeteneklerine etki ettiğini belirtmiştir. Ayrıca, üretmenin sınıfta yaptıkları ya da söylediklerinin rencilerin düşünme becerilerini büyük ölçüde etkileyebileceğini ifade etmektedir. Buradan da anlaşılabileceği gibi üretmenin yaptıkları ve söylediklerinin rencilerin düşünme becerilerini renmelerine ve geliştirmelerine aracılık edebileceği söylenbilir. Başka bir ifadeyle, rencilere rehberli renme desteği sağlamak açısından retmen ayrı bir önem taşımaktadır. Özellikle,

öğretmenin sınıfta kullandığı dil ve sorduğu sorular düşünme becerilerinin öğretimi ve gelişimi için rehberli öğrenme desteği sağlanmasında bir anahtar niteliğindedir.

Sınıfta kullanılan dil, öğretmenin bilişsel gelişimi artırması için bir araçtır (Costa ve Marzano, 2001). Konuşma, dil ve düşünme birbirine sıkı bağlarla bağlı ve birbirini geliştiren eylemlerdir. Sınıf içerisinde dilin öğrenme ve düşünmenin temel aracı olduğu söylenebilir. Düşünme süreçlerinin tamamının gerçekleşmesi sırasında dil kullanılır (Marzano, Brandt, Hughes, Jones, Rankin ve Suhor, 1995).

Düşünme dili; zihinsel süreç ve ürünlere işaret eden bir dildeki kelimeleri, düşünmeyi betimleyen ve uyandıran kelime ve soruları, öğretmenin kullandığı dilin açık ve anlaşılır olmasını, öğrencilere çözümler yerine veri sağlamayı, yönerge ve dönüt vermeyi içerir (Tishman, Perkins, Jay, 1995; Costa ve Marzano, 2001). Tishman ve diğerleri (1995) tarafından düşünme dili, düşünme kültürünün önemli bir alt boyutu olarak ele alınmaktadır. Ayrıca, düşünme dilinin öğrencilerin sahip olduğu düşünceleri daha iyi düzenlemelerine ve iletmelerine yardım etmesi ve düşünme için standartları iletip güçlendirmesi açısından da önemli olduğu belirtilmiştir. Benzer olarak Richart (2007) da kullanılan dil ve konuşma tarzının, grup öğrenme kültürünü etkileyebilecek ve düşünme kültürünün oluşturulmasında kaldıraç olarak kullanılacak kültürel güçlerden biri olduğunu belirtmiştir. Perkins (2001), düşünme dilinin vazgeçilmez olmasına rağmen çok sık kullanılmadığını ifade etmektedir. Fen sınıfları ve metinleri üzerine yapılan bir araştırmanın hipotez, kanıt, teori, model gibi terimlerin ne kadar az kullanıldığını göstermesi, bu durumun kanıtlarından biridir (Astington ve Olson, 1990). Bu açıklamaların yanı sıra düşünme dilinin, öğrencilerin düşünmelerini destekleyici veya öğrencinin iyi düşünür olma özelliğini engelleyici nitelikte olabileceğini belirtmek mümkündür.

Daha önce de ifade edildiği gibi düşünme dili, sınıfta sorulan soruları da içermektedir. Soru sorma, düşünmeyi ateşleyen bir yöntem olarak kabul edilir. Düşünme, daha çok insanların kafalarında soru işaretleri oluşturarak meydana gelmektedir. Düşünme bir konu üzerinde sorular sorulmaya başlandığı andan itibaren oluşmaya başlar (Özden, 2002). Beyer'e göre, düşünen ve düşünce dostu sınıflar oluşturabilmenin yolu, sınıflarda düşünmeye dayalı etkinlikler sunma ve düşünme gerektiren soru sormadan geçmektedir (Doğanay, 2007). Costa (2001) ise soru sormanın, sınıfta öğrenciyi düşünmeye davet eden, cesaretlendiren ve öğrencinin düşünmesini geliştiren öğretmen davranışları arasında olduğunu belirtmiştir. Ayrıca soru sormanın, "öğrencinin bilgiyi toplaması, anlamlı ilişkiler içerisinde bilgiyi işlemesi ve farklı veya yeni

durumlarda bilgiyi uygulamasına yardım etmek” için kullanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Etkili bir soru sorucu olmak, her soru türünün hizmet ettiği amacı ve düşünmenin farklı düzeylerine yönelik sorulan soru türlerini bilmeyi gerektirmektedir (Cunningham, 1971). Soru düzeyleri; bilişsel bellek, birleştirici, genişletici ve değerlendirici sorular olmak üzere dört ayrı düzeyde tanımlanabilir (Barth ve Demirtaş, 1997). Bilişsel bellek soruları, çoğunlukla sadece bilgiyi hatırlamayı gerektiren veya tek doğru cevap araya yönelten soru tryken, birleştirme soruları bilgiyi hatırlama yanında anlamayı (kavramayı) da içeren öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerini birleştirici niteliktedir (Cunningham, 1971; Barth ve Demirtaş, 1997). Genişletme soruları ise, bilginin hatırlanması ve anlaşılmasının ötesinde bilginin analiz edilmesini gerektiren, kanıtlarla desteklenebilen, belirli bir sayıda cevaba teşvik eden, öğrenciye cevap vermede çok daha fazla özgürlük tanıyan ve genellikle düşünmeye zorlayan türde sorulardır (Barth ve Demirtaş, 1997). Son olarak değerlendirme soruları, kişisel bir düşüncenin ortaya konulması anlamına gelir ki bu soru türü Barth ve Demirtaş (1997) tarafından öğrencilerin kendi kişisel düşüncelerine eriştirmek için içsel düşünce ve bilgilerini organize etmeleri konusunda zorlama eğilimi içerisinde olan soru türü olduğu belirtilmektedir.

Eğitim ve ğretim faaliyetlerinin yanı sıra günlük yaşantımızın da vazgeçilmezi olan soru sorma becerisi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, özellikle öğretmenin sınıf içinde sorduğu soru türlerini belirlemeye yönelik araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Yapılan bu araştırmalar sonucunda öğretmenin sorduğu soruların bilgi düzeyinde sorular olduğu ve öğretmenin soru sorma stratejilerinin düşünmeden çok doğru cevap odaklı olduğu bulunmuştur (Akbulut, 1999; Koray-Cansüngü & Yaman, 2002; Baysen, 2006; Myhill, 2006). Özgür (2007) tarafından yapılan soru sorma becerisiyle ilgili başka araştırmada ise eleştirel düşünme gücünü geliştirmeye yönelik soruların sorulup sormadığı ve bu soruların işlevleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, ğretim elemanlarının değerlişik soru türleri sorduklarını ortaya koyulmuştur, ancak öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirecek türde soruların çok sayıda sorulmadığı gözlenmiştir. Bu sonuçlar, düşünme eğitimi açısından önemli bir eksiklik olmakla birlikte, sorulan sorular aracılığıyla öğretmenlerin düşünme becerilerinin ğretiminde öğrencilere rehberli öğrenme desteği sağlamaları açısından da düşündürücüdür.

Yukarıda belirtildiği gibi düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlanması açısından gerek öğretmenin sözel ifadelerinin gerekse sorduğu soruların incelenmesi bu araştırmanın odak noktasını oluştırmaktadır. Yurt içinde literatür incelendiğinde düşünme becerilerinin

gelişimi açısından sözel ifadelerin incelenmesiyle ilgili bir araştırmaya rastlanmazken, düşünme becerilerinin gelişimi açısından öğretmenin sorduğu soruların incelenmesi yerine daha çok soru türlerinin belirlenmesine yönelik araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Ayrıca, düşünme becerilerinin gelişiminin nitel yollarla araştırılmaya uygun olması ve öğretmenin sorduğu sorularla ilgili araştırmaların çoğunun nicel olması gerekçeleriyle sözel ifadelerin ve soruların nitel yöntemle araştırılmasına gereksinim duyulmuştur. Bunun yanında, rehberli öğrenme desteğiyle ilgili yurt dışında pek çok araştırma yapılmasına rağmen yurt içinde öğrencilerin öğrenmelerine, düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlanmasıyla ilgili araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu açıklamalar doğrultusunda araştırmanın genel amacı, öğretmenin sınıfta kullandığı dil ve sorduğu sorular aracılığıyla öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerine rehberli öğrenme desteği sağlayıp sağlamadığını incelemektir. Daha özel olarak bu araştırmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Öğretmenin kullandığı sözel ifadeler öğrencilerin düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlama açısından nasıl değerlendirilebilir?
- Öğretmenin sorduğu sorular öğrencilerin düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlama açısından nasıl değerlendirilebilir?

Yanıt aranan bu araştırma soruları nitel bir araştırma yöntemini gerekli kılmaktadır. Ancak belirlenen bu problemin araştırılmasında kullanılan durum çalışması bazı sınırlılıkları da beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda bu araştırma sonuçları yorumlanırken şu sınırlılıkların dikkate alınmasında yarar vardır. Araştırma tek bir öğretmenle ve bu öğretmenin çeşitli derslerde 14 ders saati gözlenmesiyle sınırlıdır. Araştırmanın diğer bir sınırlılığı ise veri çeşitlenmesine gidilmemiş olmasıdır. Veriler yalnızca gözlem yoluyla toplanmış, veri üçgenlemesine gidilmemiştir.

Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel durum çalışmaları, zengin ve derinlemesine bilgi veren bir yöntemdir. Bogdan ve Biklen (1992) durum çalışmasını; bir ortam, tek bir konu, tek bir doküman deposu veya bir özel olayın ayrıntılı bir şekilde incelenmesi şeklinde tanımlamışlardır. Durum çalışmaları, sosyal gerçekleri en küçük ayrıntılarına kadar işleyerek iyice özümsemeye olanak tanır.

Çalışmada “*durum*” olarak, bir ilköğretim beşinci sınıf öğretmeni gözlenmiş ve öğretmenin belirlenmesinde öncelikle gönüllülük esas alınmıştır.

Katılımcı

Bu araştırmanın amacını gerçekleştirmek amacıyla okulun rehber öğretmeniyle görüşülmüş gönüllük esası da dikkate alınarak beşinci sınıf öğretmenlerinden A öğretmen seçilmiştir. A öğretmenin görevli olduğu okul, Adana ili Seyhan ilçesine bağlı bir devlet okuludur. A öğretmenin sınıf mevcudu ise 48’dir. Gözlenen öğretmenin yaşı 41’dir ve 16 yıllık kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verilerinin toplanmasında nitel veri toplama tekniklerinden olan doğrudan katılımlı gözlem tekniği kullanılmıştır. Araştırma verileri, 2006-2007 eğitim-öğretim yılı Nisan ve Mayıs ayı içinde toplanmıştır.

Sınıf gözlemlerinin öğretmenin normal sınıf etkinlikleri sırasında, farklı gün ve saatlerde yapılması amaçlandığından, öğretmenin haftalık ders programı incelenerek gözlem gün ve saatleri belirlenmiş ve bu saatler okul yöneticisi ve sınıf öğretmenine bildirilmiştir. Belirlenen gün ve saatlerde araştırmacı sınıfa girmiş, gözlem sırasında betimleyici notlar alınmış ve katılımcının izniyle veri kaybını önlemek amacıyla dersi ses kayıt cihazına kaydetmiştir. Öğretmen; fen ve teknoloji (6 saat), sosyal bilgiler (6 saat) ve matematik (2 saat) derslerinde olmak üzere toplam 14 ders saati gözlenmiştir.

Verilerin Analiz Edilmesi

Yıldırım ve şimşek (2005), her nitel araştırmacı için betimleme, analiz ve yorumlama aşamalarının veri analizi planı açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu araştırmada da bu üç aşama dikkate alınmış, araştırmanın raporlaştırılmasında ise Saban’ın (2008) “Okula İlişkin Meteforlar” adlı makalesinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda, öğretmenin sözel ifadelerinin öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerine rehberli öğrenme yardımı sağlanması açısından analiz edilmesi süreci araştırma soruları temel alınarak iki başlık altında incelenmiştir:

Öğretmenin kullandığı sözel ifadelerin öğrencilerin düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlama açısından değerlendirilmesi. Bu soruya ilişkin verilerin analizi, içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinin amacı verileri tanımlamak, verilerin içinde saklı olabilecek

gerçekleri ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu soruya ilişkin içerik analizi üç aşamada gerçekleştirilmiştir: (1) verilerin kodlanması, (2) derleme ve kategori geliştirme, (3) geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması.

İçerik analizinin ilk aşamasında öncelikle elde edilen 20 sayfalık 14 ayrı gözlem metni satır satır okuma tekniği ile okunarak öğretmenin sözel ifadeleri ve sorduğu sorular olmak üzere iki veri seti oluşturulmuştur. Öncelikle öğretmenin sözel ifadeleri için içerik analizi doğrultusunda kodlamalar yapılmıştır. Kodlama yapıldıktan sonra benzer şekilde kodlanan söylemler bir tablo haline getirilerek ikinci defa gözden geçirilmiştir. Aynı kodla ifade edilen söylemlerin bir araya getirilme nedeni, veri analiz sürecinin gözden geçirilerek ham verilerle sürekli karşılaştırılmasına olanak tanınmasıdır. Yapılan incelemeler sonucunda kodlamalar, düşünme becerilerinin gelişimini destekleme açısından ortak özelliklerine göre kategorileştirilmiştir. Daha sonra, kategorinin altındaki kodların anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı tekrar gözden geçirilmiştir.

Derleme ve kategori geliştirme aşamasından sonra geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması aşamasına geçilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2005), bilimsel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sonuçların inandırıcılığı açısından önemli iki ölçüt olduğunu belirtmişlerdir. Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada ise birinci soruya ilişkin sonuçların geçerliğini sağlamak amacıyla aşağıdaki noktalara dikkat edilmiştir:

- Veri toplama esnasında veri tekrarlarının başlamasıyla veri toplama açısından doyuma ulaşıldığı düşünülerek gözleme son verilmiştir.
- Araştırmada iç geçerliğin artırılabilmesi için, bulunan sonuçlara nasıl ulaşıldığı ve yapılan çıkarımlarla ilgili kanıtlar diğer kişilerin ulaşabileceği biçimde sunulmaya çalışılmıştır.
- Veri kaybının önlenmesi amacıyla katılımcıdan da izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır.
- Kategoriyi temsil eden örnekler seçilerek bu örnekler bulgular kısmında yer verilmiştir.

Araştırmada sözel ifadelerle ilgili kısmın güvenilirliğini sağlamak için, birinci elde edilen genel iki kategori (düşünmeyi destekleyen söylemler ve düşünmeyi desteklemeyen söylemler) ve dört alt kategorinin kodları temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Görüşüne başvuru alan öğretim üyesi araştırmacılardan biri olup uzmanlık alanlarından

biri “Düşünme Eğitimi” dir. Öğretim üyesine kodlar Tablo 1’de verilen formatta sunularak bu kodların hangi kategorilerin altına girdiğini belirlemesi rica edilmiştir.

Uzmanın yaptığı eşleştirmelerle ikinci araştırmacının yaptığı eşleştirmeler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada görüş birliği ve görüş ayrılığı tespit edilerek kodlayıcı güvenilirliği %81 olarak hesaplanmıştır. Uzmanla birlikte görüş ayrılığı olan kodlar üzerine tartışılarak bu kodlar uygun kategoriler altına yerleştirilmiştir. Bu güvenilirlik çalışması dışında ayrıca aynı kişi tarafından farklı zamanlarda yapılan kodlamalar karşılaştırılarak uyum katsayısı % 77 olarak hesaplanmıştır. Farklı zamanlarda yapılan kodlama uyum katsayısının iki kodlayıcı arasındaki uyum katsayısına göre daha düşük olması dikkat çekicidir. Bunun nedeni, iki kodlama arasındaki zamanın uzun tutulması sonucunda (Mayıs 2007-Nisan 2008) araştırmacının araştırma konusuyla ilgili yeni bilgi ve deneyimler elde etmesi olabilir.

Tablo 1
Kodların Uzman Görüşüne Sunulma Formatı

Kodlar	Kategori f	Düşünmeyi destekleyen söylemler				Düşünmeyi desteklemeyen söylemler
		Bilgiyi sunma	Bilgiyi anlama	Bilgiyi kullanma	Bilişsel farkındalık	
Örnek verme	38					
Bilgi verme	30					
Yönlendirme	13					

Öğretmenin sorduğu soruların öğrencilerin düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlama açısından değerlendirilmesi. Bu soruya ilişkin verilerin analizi; (1) soru türlerinin belirlenmesi , (2) geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması aşamaları dikkate alınarak betimsel analiz kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

İlk aşamada soru türlerinin belirlenmesi amacıyla ham veri setinden öğretmenin sorduğu sorulardan oluşan ayrı bir veri seti oluşturulmuştur. Ayrıca, soru türlerinin belirlenmesinde betimsel analiz yapmak amacıyla literatür taranmış ve soru tür ve düzeyleri açısından Barth ve Demirtaş (1997) tarafından yapılan sınıflama dikkate alınmıştır. Barth ve Demirtaş (1997), soru türlerini “bilişsel-bellek”, “birleştirici”, “genişletici” ve

“değerlendirici” sorular olmak üzere dört gruba ayırmıştır. Bu sınıflama temel alınarak öğretmenin sınıfta sorduğu soruların türleri belirlenmiştir.

İkinci araştırma sorusu için yapılan betimsel analiz doğrultusunda soru türlerinin belirlenmesi aşamasından sonra geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmanın geçerliği açısından veri kaybı oluşmaması için daha önce oluşturulan veri seti ses kayıtlarından tekrar dinlenerek incelenmiştir. Araştırmada soru düzeylerinin belirlenmesiyle ilgili kısmın güvenilirliğini sağlamak içinse, belirlenen soru türlerinin doğruluğunu teyit etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman, sözel ifadeler için görüşüne başvurulmuş öğretimin üyesidir. Öğretmenin sınıfta sorduğu tüm sorular listelenerek öğretimin üyesinden bu soruları Barth ve Demirtaş'ın (1997) kuramsal çerçevesine göre sınıflandırması rica edilmiştir. Uzmanın yaptığı eşleştirmelerle araştırmacının yaptığı eşleştirmeler karşılaştırılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği %87 olarak hesaplanmıştır. Uzmanla birlikte görüş ayrılığı olan durumlar üzerine tartışılarak sorular uygun soru türleri altında sınıflandırılmıştır. Bu güvenilirlik dışında ayrıca araştırmacı tarafından farklı zamanlarda yapılan kodlamalar karşılaştırılarak uyum katsayısı % 85 olarak hesaplanmıştır. Farklı zamanlarda yapılan kodlama uyum katsayısının iki kodlayıcı arasındaki uyum katsayısına göre daha düşük olması dikkat çekicidir. Bunun nedeni, daha önce de belirtildiği gibi, iki kodlama arasındaki zamanın uzun tutulması sonucunda (Mayıs 2007-Nisan 2008) araştırmacının araştırma konusuyla ilgili yeni bilgi ve deneyimler elde etmesi olabilir.

Bulgular

Öğretmenin Kullandığı Sözel İfadelerin Öğrencilerin Düşünme Becerilerine Rehberli Öğrenme Desteği Sağlama Açısından Değerlendirilmesi

“Öğretmenin kullandığı sözel ifadeler, öğrencilerin düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlama açısından nasıl değerlendirilebilir?” şeklinde ifade edilen ilk araştırma sorusu doğrultusunda yapılan içerik analizi sonucunda, pozitif (olumlu) ve negatif (olumsuz) etkilerden oluşan iki genel kategori elde edilmiştir. Araştırmanın ilk sorusuna ilişkin verilerden elde edilen bulgular bu kategoriler doğrultusunda iki alt başlık altında ifade edilmiştir.

Pozitif Etki: Düşünme Becerileri Gelişimine Rehberli Öğrenme Desteği Sağlayan Sözel İfadeler

Öğrencilere düşünme becerileri konusunda rehberli öğrenme desteği sağlanması açısından, gözlenen öğretmenin kullandığı sözel ifadelerin

belirlenen pozitif etkisi; bilgi sunma, bilgiyi anlama, bilgiyi kullanma ve bilişsel farkındalık kategorileri altında toplanmıştır. Bu kategoriler, kategorilerin kodları, frekans ve yüzdeleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2
Düşünme Becerilerini Geliştirme Açısından Destekleyici Sözel İfadeler

Kategori	Kodlar	f	%
Bilgi sunma	Bilgi verme	32	21.48
	Yanıt verme	21	14.09
	Hatırlatma	4	2.69
	Ezber yapmalarını isteme	1	0.67
	Toplam	58	38.93
Bilgiyi anlama	Örnek verme	38	25.5
	Özet	2	1.34
	Benzerlik ve farklılıkları söyleme	2	1.34
	Farklı ifade etme	1	0.67
	Sınıflama yapma	1	0.67
Toplam	44	29.52	
Bilgiyi kullanma	Alıştırma	6	4.03
	Zihinde canlandırma	1	0.67
	Tahmin yapma	1	0.67
	Toplam	8	5.37
Bilişsel farkındalık	Yönlendirme	15	10.07
	Düzeltilme	6	4.03
	Dikkat çekme	6	4.03
	Teşekkür etme	4	2.69
	Onaylama	3	2.01
	Dönüt	3	2.01
	İpucu	2	1.34
Toplam	39	26.18	
Genel toplam		149	100

Kategori 1: Bilgi Sunma

Öğretmenin, düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlaması üzerinde pozitif etkiye sahip “bilgi sunma” kategorisi altında; bilgi verme, yanıt verme, hatırlatma ve ezber yapmalarını istemeyi içeren sözel ifadeler kullandığı belirlenmiştir. Bu kategori altındaki sözel ifadelerin, 58 defa gözleendiği görülmüştür. Ayrıca, düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlayan sözel ifadelerin % 38.93’ünü temsil etmektedir.

Sınıf öğretmenin düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlaması açısından bu kategori içerisinde yer alan “bilgi verme” en sık gözlenen (f:32) koddur. Gözlenen öğretmen, çoğunlukla işlenen konu ve dersin akışı doğrultusunda öğrencilere bilgi vermiştir. Örneğin; sosyal bilgiler dersinde “Cumhuriyetin Osmanlı devleti dönemindeki yönetim biçiminden en önemli farkı nedir?” sorusu kitaptan okunduktan ve öğrenciler bu soruyu cevapladıktan sonra öğretmen aşağıdaki bilgiyi vermiştir:

“Demokraside ifade özgürlüğü vardır, kişisel haklara saygı vardır, yasa önünde herkesin eşitlik hakkı vardır, çoğunluğun yönetimi vardır, serbest ve düzenli seçimler vardır.” (07.05.07)

“Bilgi sunma” kategorisi içerisinde yer alan “yanıt verme” ise sık gözlenen (f:21) kodlardan bir diğeridir. Bu kod, öğrencilerin sorularına karşılık gözlenen öğretmenin verdiği yanıtları içeren bir koddur. Örneğin; fen ve teknoloji dersinde bir öğrencinin “At kuyruğu otsu mu odunsu mu?” sorusuna verdiği yanıt:

“Otsu” (27.04.2007)

Diğer bir öğrencinin sosyal bilgiler dersinde sorduğu “Yasayı kural olarak düşünebilir miyiz?” sorusuna ise aşağıdaki yanıtı vermiştir:

“Hayır. Yasalar farklı kurallar farklı...” (30.04.2007)

“Bilgi sunma” kategorisinde yer alan “hatırlatma” (f:4) ve “ezber yapmalarını isteme” (f:1) kodlarının ise “bilgi verme” ve “yanıt verme” kodlarına göre daha az sıklıkta gözleendiği bulunmuştur.

Kategori 2: Bilgiyi Anlama

Öğretmenin düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlanması üzerinde pozitif etkiye sahip “bilgiyi anlama” kategorisi altında; örnek verme, özet yapma, benzerlik ve farklılıkları söyleme, farklı şekilde ifade etme ve sınıflama yapmayı içeren sözel ifadeler kullandığı görülmüştür. Bu kategori altındaki sözel ifadeler toplam 44 defa gözlenmiş ve düşünme

becerilerinin geliştirilmesini destekleyici sözel ifadelerin % 29.52'sini temsil etmektedir.

Sınıf ğretmeninin düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlaması açısından “bilgiyi anlama” kategorisi içerisinde “rnek verme” en sık gözlenen (f:38) koddur. Gözlenen ğretmenin, derste yaptığı açıklamalar içinde veya açıklamalarını desteklemek amacıyla verdiği örnekleri içerir. Örneğin; sosyal bilgiler dersinde bir öğrencinin yasa kavramını “Yasalar temeldir.” şeklinde bir cümle kurduktan sonra ğretmen yasa kavramıyla ilgili aşağıdaki rneği vermiştir:

“Mesela önceden ilköğretim 5 yıldı şimdi 8 yıl. Bu yasadır. Ama temeldir.” (30.04.2007).

“zet” ise “bilgiyi anlama” kategorisi içerisinde iki defa gözlenen bir kod olup öğretmenin dersin sonunda konuyla ilgili yaptığı veya öğrencilere yaptırdığı kısa zetleri içerir. Örneğin; fen ve teknoloji dersinde gövdenin görevleri konusu işlendikten sonra öğrencilerin dersi özetlemeleri için aşağıdaki sözel ifadeyi kullanmıştır:

“Aklımızda kalması gerekenler nelerdir?” (27.04.07)

“Benzerlik ve farklılıkları söyleme” de “bilgiyi anlama” kategorisi içerisinde yer alan ve iki defa gözlenen bir diğer koddur. Öğretmenin işlenen konuyla ilgili yaptığı karşılaştırmaları içeren sözel ifadelerdir. Örneğin; fen ve teknoloji dersinde öğretmenin memeliler konusu işlenirken öğrencilere bazı hayvanlar arasındaki farklılık ve benzerlikleri içeren bir sözel ifade kullanmıştır. Bu sözel ifade şöyledir:

“Yarasa uçan kuş grubundan; ama memeli, tüyleri yok kolları var. Doğurarak çoğalır. Yavrularını sütle besler. Bize göre balina, fok, yunus denizlerde yaşar. zellikleri neye benzer? Balıklara benzer. Ama balıklardan farkı doğurarak çoğalırlar, sütle çocuklarını besler ve çocuklarına sahip çıkarlar. Ama diğer balıklar nasıldı? Onlar yumurta bırakır giderler. Belki farkında olmadan kendi yavrularını yerler. Onlarda böyle bir güdü yok. Fok ve balina bunlardan farklıdır.” (11.05.07)

“rnek verme”, “zet” ve “benzerlik ve farklılıkları söyleme” kodları dışında “bilgiyi anlama” kategorisinde yer alan “farklı şekilde ifade etme” (f:1) ve “sınıflama yapma” (f:1) kodlarının ise daha az sıklıkta gözlendikleri görülmüştür.

Kategori 3: Bilgiyi Kullanma

Öğretmenin, düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlaması üzerinde pozitif etkiye sahip “bilgiyi kullanma” kategorisi altında ise; aliştırma,

zihinde canlandırma yapma ve tahmin yapmayı içeren sözel ifadeler kullandığı gözlenmiştir. Bu kategori altında 8 defa gözlenen sözel ifadeler, düşünme becerilerinin geliştirilmesini destekleyici sözel ifadelerin % 5.37'sini temsil etmektedir. Tablo 2'de görüldüğü gibi en az sıklıkla gözlenen kategoridir.

Sınıf öğretmenin düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlanması açısından bu kategorinin en sık gözlenen kodu “alıştırma” (f:6) yaptırmadır. Bu koda, sadece matematik dersinde yer verilmiş olup, gözlenen öğretmenin işlediği konuyu pekiştirmek amacıyla kullandığı sözel ifadelerdir. Örneğin;

“Tahtaya yazılan alıştırmaları yapın.” (Öğrencilere tahtaya zihinden yapmaları için işlemler yazıyor.) (30.04.07)

“3 ve 5 yaşındaki bir çocuğa kaç yaşında bir çocuk katılmalı ki yaşları ortalaması 6 olsun?” (Aritmetik ortalama konusu işlendikten sonra verilen alıştırmadır.) 02.05.07

“Bilgiyi kullanma” kategorisinde yer alan “zihinde canlandırma” (f:1) ve “tahmin yapma” (f:1) kodları ise “alıştırma” yaptırmaya koduna göre daha az sıklıkta gözlenmiştir.

Kategori 4: Bilişsel Farkındalık

Öğretmenin düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlanması üzerinde pozitif etkiye sahip “bilişsel farkındalık” kategorisi altında; yönlendirme, düzeltme, dikkat çekme, onaylama, dönüt, teşekkür etme ve ipucunu içeren sözel ifadeler kullandığı gözlenmiştir. Bu kategori altındaki sözel ifadeler toplam 39 defa gözlenmiş ve düşünme becerilerinin geliştirilmesini destekleyici sözel ifadelerin % 26.18'ini temsil etmektedir.

“Bilişsel farkındalık” kategorinin en sık gözlenen (f:15) kodu ise “yönlendirme” dir. Bu kod, gözlenen öğretmenin, derste öğrencilere yapmaları gerekenlerle ilgili verdiği sözel ifadeleri içerir. Örneğin;

“Evet, bir saniye Merve'yi dinleyelim.” (16.05.07)

“Fen bilgisi kitabını aç...” (18.05.07)

“Düzeltilme” (f:6) ise “bilişsel farkındalık” kategorisi altında yer alan diğer bir koddur. Gözlenen öğretmenin konu işlenirken öğrencilerin eksik, hatalı yaptıkları ya da söylediklerini düzeltmeyi içeren sözel ifadeleridir. Örneğin;

“Zaten bölünmüş durumda... Farklı işlem yapacaksın.” (02.05.07)

“Omurgasız hayvanlar dedik. Karıştırdın herhalde...” (11.05.07)

“Dikkat çekme” (f:6) de “bilişsel farkındalık” kategorisi içerisinde yer alan kodlardan biri olup gözlenen öğretmen, konu işlenirken öğrencilerin dikkatlerini çekmek amacıyla kullandığı sözel ifadelerdir. Örneğin; fen ve teknoloji dersinde gövdenin görevlerine dikkat çekmek için şu sözel ifadeyi kullanmıştır:

“Bir de gövdelerin görevlerini çok iyi bilmemiz gerekir.” (27.04.07)

“Bilişsel farkındalık” kategorisinde yer alan “onaylama” (f:4), “dönüt” (f:3), “teşekkür etme” (f:3) ve “ipucu” (f:2) kodlarının ise “yönlendirme”, “düzeltme” ve “dikkat çekme” kodlarına göre daha az sıklıkta gözlemlenmişlerdir.

Negatif Etki: Düşünme Becerileri Gelişimini Engelleyici Sözel İfadeler

Öğrencilere düşünme becerileri konusunda rehberli öğrenme desteği sağlanması açısından, gözlenen öğretmenin kullandığı sözel ifadelerin belirlenen negatif etkisi; hızlı olmalarını isteme (yanıt vermek için zaman tanımama), suçlama, uyarma (ikaz etme), emir verme, yakınma, yanlış bilgi verme ve yapılan hatayı düzeltmemeyi içeren sözel ifadeler olarak gözlemlenmiştir. Bu sözel ifadelerin frekans ve yüzdesi Tablo 3’te gösterilmiştir.

Sınıf öğretmenin düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlanması açısından negatif etkiye sahip sözel ifadelerin kodları şunlardır:

Hızlı olmalarını isteme (yanıt vermek için zaman tanımama): Negatif etkiye sahip en sık gözlenen (f:17) koddur. Bu kod öğretmenin öğrencilere sorulan soruları cevaplamaları veya düşünme için yeterli zaman tanımayarak hızlı olmalarını istediği sözel ifadelerdir. Örneğin;

Tablo 3
Düşünme Becerilerini Gelişimini Engelleyici Sözel İfadeler

Kodlar	f	%
Hızlı olmalarını isteme (yanıt vermek için zaman tanımama)	17	29.31
Suçlama	14	24.14
Uyarma (ikaz etme)	11	18.97
Emir verme	10	17.24
Yakınma	3	5.17
Yanlış bilgi verme	2	3.45
Yapılan hatayı düzeltmeme	1	1.72
Toplam	58	100

“Hesap yapmadan tahmin yapın. Tahmininizi hemen yapın.” 30.04.07

“Evet, çocuklar geçen hafta da bu konuya değinmiştik. Hızlı bir şekilde geçeyim ben.” (02.05.07)

Suçlama. Bu kod, öğretmeni rahatsız eden ve hoşuna gitmeyen bazı öğrenci davranışları nedeniyle suçlama içeren sözel ifadeleri içerir. Örneğin;

“Ne konuşuyorsun Merve. Çok güzel marifetlerle mi geldin? Okula gelmedin, ödevini alma ihtiyacı duymadın. Diyorum ya insanın yeter ki utanma duygusu yok olsun.” (11.05.07)

Uyarma (ikaz etme). Negatif etkiye sahip bir başka koddur. Bu kod, gerek dersin işlenişine ilgili yapılan uyarılarla gerekse öğretmeni rahatsız eden, hoşuna gitmeyen bazı öğrenci davranışları sonucunda kullandığı uyarı niteliğinde sözel ifadeleri içerir. Bu kodla ilgili öğretmenin kullandığı şu sözel ifadeler örnek olarak sunulabilir;

“Sakin hiç kimseye bir şey söylemeyin. Kimin ne kadar akıllı olduğunu görelim.” (02.05.07)

“Sınıfta gereksiz çeneler var. Susar mısınız?” (21.05.2007)

Emir verme. Bu kod, gözlenen öğretmenin derste öğrencilere yapmaları gerekenlerle ilgili emir kipini kullandığı sözel ifadeleri içerir. Bu koda şu örnek verilebilir;

“Mert, son defa da sen anlat.” (27.04.2007)

Yakınma. Negatif etkiye sahip bu kod ise öğretmenin, derste hoşuna gitmeyen öğrenci davranışları karşısında kullandığı yakınma niteliğinde sözel ifadelerdir. Örneğin;

“Peki, şu aradaki seslerden hoşlanmadığımı her gün söylemek zorunda değilim. Böyle bir zorunluluğum olduğunu zannetmiyorum..” (16.05.07)

Yanlış bilgi verme. Öğretmenin derste konuyla ilgili yanlış bilgi veya örnekleri vermesini içeren sözel ifadeler de negatif etkiye sahip kodlardan biridir. Örneğin, fen ve teknoloji dersinde mantarlar konusunu işlerken “saç kıran” hastalığının strese bağlı olduğunu belirtmiştir. Bunu içeren sözel ifade aşağıda sunulmuştur:

“Saç kıran hastalığında saçla kökünden çıkıyor. Bunun bir nedeni stres derler. Stresten oluyor.” (18.05.2007)

Yapılan hatayı düzeltmeme. Sosyal bilgiler dersinde öğretmenin, öğrencinin yanlış kurduğu cümleyi düzeltmeden veya öğrencinin düzelmesine fırsat vermeden sadece aşağıdaki sözel ifadeyi kullanmasını içeren koddur:

“Çok anlamlı olmadı.” (30.04.07)

Öğretmenin Sorduğu Soruların Öğrencilerin Düşünme Becerilerine Rehberli Öğrenme Desteği Sağlama Açısından Değerlendirilmesi

“Öğretmenin sorduğu sorular öğrencilerin düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlama açısından nasıl değerlendirilebilir?” şeklinde ifade edilen ikinci araştırma sorusu doğrultusunda yapılan betimsel analiz sonucunda; “Bilişsel Bellek”, “Birleştirme” “Genişletme” ve “Değerlendirme” soruları olmak üzere dört kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler, kategorilerin frekans ve yüzdeleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4
Öğretmenin Derste Sorduğu Soru Türleri

	Bilişsel-bellek soruları	Birleştirici sorular	Genişletici sorular	Değerlendirici sorular	Toplam
f	11	27	5	5	48
%	22.9	56.3	10.4	10.4	100

Kategori 1: Bilişsel Bellek Soruları

Bilişsel bellek soruları 11 defa gözlenmiş olup öğretmenin sorduğu soruların %22.9’unu oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenin sorduğu bilişsel bellek sorularına şu örnekler verilebilir:

“Günümüzde yasama yürütme ve yargı yetkisi kimdedir?” (30.04.2007)

“Yaprığın görevleri nelerdir?” (02.05.2007)

Kategori 2: Birleştirme Soruları

Öğretmen, gözlem süresince 27 birleştirme sorusu sormuştur. Bu durum sorulan soruların %56.3’ünü temsil etmektedir. Sınıf öğretmenin sorduğu birleştirme sorularına aşağıdaki örnekler verilebilir:

“Anayasa ve yasa arasında nasıl bir fark vardır?” (30.04.2007)

“Omurgasız hayvanların isimlerinden oluşan bir liste hazırlamanız istenseydi bu listede hangi hayvanlar yer alırdı?” (11.05.07)

Kategori 3: Genişletme Soruları

Öğretmenin sorduğu genişletici sorular 5 defa gözlenmiştir ve sorulan soruların %10.4’ünü temsil etmektedir. Sınıf öğretmenin sorduğu genişletici sorulara şu örnekler verilebilir:

*“Evet, fotoğraftaki ekmeğin küflenmesinin nedeni ne olabilir?”
(16.05.07)*

“Neden her canlıyı her ortamda göremeyiz?” (18.05.2007)

Kategori 4: Değerlendirme Soruları

Öğretmenin sorduğu değerlendirici sorular da genişletici sorular gibi 5 defa gözlenmiştir ve öğretmenin sorduğu soruların %10.4'ünü oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenin sorduğu değerlendirici sorulara şu örnekler verilebilir:

“Peki hangi partiye oy vereceksiniz? Şu anda oy hakkınız olsa kime verirdiniz?” (07.05.07)

“Cumhuriyetin Osmanlı devleti dönemindeki yönetim biçiminden en önemli farkı nedir?” (07.05.07)

Sonuç ve Tartışma

Bir sınıf öğretmenin sınıfta kullandığı dil ve sorduğu sorular aracılığıyla öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerine rehberli öğrenme desteği sağlayıp sağlamadığının incelenmesi amacıyla yönelik gerçekleştirilen bu araştırmanın bulgularına dayanılarak yapılan tartışma ve varılan sonuçlar daha bütüncül şekilde araştırmanın temel sorularına paralel tutulmaya çalışılarak iki ana başlık altında ele alınmıştır. Bunlardan birincisi, öğretmenin kullandığı sözel ifadelerin öğrencilerin düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlaması açısından incelenmesine yönelik gözlem bulgularına dayanılarak yapılan tartışma ve çıkarılan sonuçlardır. İkincisi ise öğretmenin sorduğu soruların, öğrencilerin düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlamasına yönelik elde edilen bulgulara dayanılarak yapılan tartışma ve çıkarılan sonuçlardır.

Öğretmenin Kullandığı Sözel İfadelerin Öğrencilerin Düşünme Becerilerine Rehberli Öğrenme Desteği Sağlaması

Sınıfta öğretmenin kullandığı sözel ifadelerin öğrencilere düşünme becerileri geliştirme konusunda rehberli öğrenme desteği sağlamada pozitif ve bir takım negatif etkileri olduğu gözlenmiştir.

Pozitif etki; bilgi sunma, bilgiyi anlama, bilgiyi kullanma ve bilişsel farkındalık kategorileri altında toplanmıştır. Bu kategorilerden “bilgi sunma” kategorisi içinde sırasıyla bilgi verme (f:32), yanıt verme (f:21), hatırlatma (f:4), ve ezber yapmalarını isteme (f:1) kodlarının yer aldığı görülmüştür. Bilgi sunma kategorisi, düşünme becerilerine rehberli

ğrenme desteği sağlama açısından önemli bir kategoridir. Bu durumun en önemli nedeni ise, Doğanay (2006) 'ın belirttiği gibi bilginin düşünmenin önkoşulu ve hammaddesi olarak görülmesidir.

Öğretmenin bilgi ve düşünme arasındaki bu sıkı ilişkinin öğrencide farkındalığını oluşturması düşünme becerilerinin gelişimine rehberli öğrenme desteği sağlaması açısından son derece önemlidir. Ancak, gözlenen sınıf öğretmeninin öğrencilerine bilgiyi sunarken (bilgi verirken, bir kavramı tanımlarken, öğrencilerin sorduğu soruları yanıtlarken ve öğrencilere işlenen konuyla ilgili hatırlatma yaparken) tam anlamıyla öğrencilere rehberli öğrenme desteği sağladığı söylenemez. Bu durumun göstergeleri arasında; öğretmenin verdiği bilgiyi doğrudan sunması ve ğrenci tarafından sorulan sorulara çoğunlukla kapalı uçlu yanıt vermesi yer almaktadır. Aslında, bilginin öğrencilerin kendi zihinlerinde var olan bilgi yapılarına uyup uymadığına karar vermelerine yardım edebilecek tarzda sunulması (Saban, 2004) gerekir ki, öğrencilerin düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlanabilsin. Çünkü konunun anlaşılması ve kavranması, konunun yalnızca birbirinden soyutlanmış küçük parçalar halinde sunumu ile gerçekleşmez (Saban, 2004). Ayrıca bilgiyi sunmasında gözlenen öğretmede fark edilen diğer bir nokta da verdiği bilgilerin yüzeysel olduğu ve öğrencileri bütünsel bir anlam oluşturmaları için ynlendirmediğidir. Oysa ki ğretmen tarafından yüzeysel bilgi anlayışı yerine derinlemesine bilgi anlayışının kabul edilmesi düşünme eğitiminde önemli bir ilkedir.

Bilgiyi anlama kategorisi altında öğretmenin; örnek verme (f:38), zet (f:2), benzerlik ve farklılıkları söyleme (f:2), farklı şekilde ifade etme (f:1) ve sınıflama yapmayı (f:1) içeren sözel ifadeler kullandığı görülmüştür. Bilgiyi anlama, bilginin yeniden keşfedilmesinden çok, bireyin sahip olduğu bilgiyi farklı bir zihinsel yapı ile yorumlamasıdır. Bilgiyi anlama ile düşünme becerileri arasında da sıkı bir ilişki vardır. Bilgiyi anlama ve bu bilgiler arasındaki ilişkiyi oluşturma, düşünme süreci içerisinde gerçekleşir. Öğrenciler bir konu hakkında yeni bilgiler ve beceriler ile karşı karşıya bırakıldıklarında, onlar için anlama ve kavrama sürecinin başlamış (Saban, 2004) olması düşünme sürecinin başladığının da bir göstergesidir. Bir başka ifadeyle düşünme sayesinde parça parça olarak kazanılan bilgiler bir bütün haline getirilir ve farklı ortamlara uyarlanır (Saban, 2004). Bu açıklamalar, bilgiyi anlamanın belli bir düzeyde düşünmeyi gerektirdiğini göstermektedir. Bundan dolayı bilgiyi anlamlandırabilmeleri için öğrencilere rehberli öğrenme desteği sağlanmasının düşünme becerilerinin gelişimine önemli bir katkı sağlayabileceği söylenebilir. Ancak, gözlenen sınıf öğretmeninin kullandığı sözel ifadelerin; ne öğrencilerin bilgiyi

anlamlandırmalarına yardımcı olacak tarzda olduğu, ne de öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak tarzda verildiği söylenebilir. Bu durumun göstergeleri arasında;

- Verdiği örnekler incelendiğinde bu örneklerin verilmiş şeklinin dersten önce planlanmadığı izlenimi vermektedir. Örneğin; gözlenen öğretmenin fen ve teknoloji dersinde memeli hayvanlar konusu işlenirken öğrencilerden birinin “Öğretmenim, ünitenin başında tartışmıştık, yarasa kuş mudur, değil midir? Kuş değilmiş. Ama kuşlar grubunda inceleniyormuş. Ama uçan bir memelidir.” açıklamasından sonra “Çocuklar memeli hayvanları incelediğiniz zaman genellikle karada yaşayan gruplardır. Yani çevremizde yaşayan hayvanlardır: koyun, keçi, at, inek, kedi, köpek... Yani bunların hepsi doğurarak çoğalan hayvanlar... Bunlar memeli grubuna girer.” (11.05.07) şeklinde kısa bir açıklama yapmış ve daha sonrasında bir örnek vermiştir. Gözlenen öğretmenin bu örneği incelendiğinde uçan ve suda yaşayan memeli hayvanlara örnek vermediği dikkat çekmiştir. Bu ve benzer örnekler öğretmenin derste sunduğu örneklerin önceden planlanmadığı izlenimini güçlendirmektedir. Öğretmenin düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği açısından örnek çeşitliliği, örneklerin öğrenciye buldurulması veya öğrenci tarafından sınıflandırılması gibi etkinlikler önemli bir yer teşkil etmektedir.
- Her ders sonunda yapılması gereken konu veya ders özetinin 14 ders saati süresinde sadece 2 defa yapıldığı gözlenmiştir.
- Öğretmen ders esnasında iki kavramla ilgili benzerlik ve farklılıklara vurgu yapmıştır. Aslında, benzerlik ve farklılıkların belirlenmesi düşünme eğitiminde önemli bir beceridir. Fakat öğretmen söylemlerinde bu kod sadece 2 defa gözlenmiştir. Bir başka dikkat çekici nokta ise bu benzerlik ve farklılıkları öğretmenin sunmasıdır. Aslında düşünme eğitiminde öğretmenin öğrencilere benzerlik ve farklılıkları buldurması çok daha etkilidir.
- Öğrencinin bilgiyi farklı şekilde ifade etmesi bilgiyi anlamlandırması açısından düşünme eğitiminde beklenen bir üründür. Ancak gözlenen öğretmen sunduğu bilgiyi farklı sözcüklerle sözel olarak tekrar sunmuştur. Aslında bu noktada öğretmenden beklenen öğrenciye rehberli öğrenme desteği sağlayarak öğrencinin bilgiyi farklı şekilde sunmasına yardım etmesidir.
- Öğrencilerden sınıflama yapmalarını istemek düşünme becerilerinin gelişimi açısından son derece önemli üst düzey bilişsel faaliyetleri harekete geçirebilecek tarzda bir sözel ifadedir. Ancak gözlenen sınıf

öğretmeni, öğrencilere 14 ders saati süresince hiç sınıflandırma yaptırmamıştır. Sadece, fen ve teknoloji dersinde “*Bitkileri otsu ve odunsu diye iki grupta inceleyebiliriz.*” şeklinde bir sözel ifade kullanmıştır. Bu sınıflama da öğretmenin kendisi tarafından yapılmıştır. Halbuki, bilginin düşünme aracı olarak kullanılabilmesi için, öğrencilerin verilen ham bilgileri işleyerek anlamlandırmaları gerekir.

Bilgiyi kullanma kategorisi altında; alıştırma (f: 6), zihinde canlandırma (f:1) ve tahmin yapmayı (f:1) içeren sözel ifadeler bulunmuştur. Bilgiyi kullanma, öğrencilerin bildiklerini uygulamaya koymalarıyla ilgili olmakla birlikte sahip oldukları bilgi yapılarını test etmelerine ve gerektiğinde yeni bilgiler üretmelerine yardımcı olan bir süreçtir. Bilgiyi kullanmayla düşünme arasında da sıkı bir ilişki bulunmaktadır. İnan ve Özgen (2008)’in de, düşünme yeteneği gelişmeyen öğrencilerin zihinsel etkinlikte bulunmada ve bilgiyi kullanmada güçlük çektiklerini belirtmesi düşünme ve bilgiyi kullanma arasında ilişki olduğunu gösterir niteliktedir. Gözlenen sınıf öğretmenin öğrencilerin bilgiyi kullanmalarına yardımcı olacak (rehberli öğrenme desteği sağlayacak) nitelikte sözel ifadeler kullanmadığı bulunmuştur. Ancak, bu kategori altında yer alan alıştırma, canlandırma ve tahmin yapma kodlarının hem nicelik hem de nitelik açısından rehberli öğrenme desteği sağladığı söylenemez. Bu durumun göstergeleri arasında;

- Öğretmenin sadece matematik dersinde verdiği alıştırmaların, öğrencilere rehberli öğrenme desteği sağlayacak nitelikte olmasından çok konunun pekiştirilmesi amacıyla verildiği gözlenmiştir.
- Öğrencilerden zihinde canlandırma yapmalarını istemek aslında öğrencilerin bilgiyi kullanmalarına rehberli öğrenme desteği sağlayabilecek bir sözel ifade olmasına rağmen gözlenen öğretmenin, bu koda çok az (f:1) yer verdiği görülmüştür. Ayrıca, öğretmenin “*Arkadaşınız söylerken bunları kafanızda bir canlandırın.*” sözel ifadesi yerine “*Arkadaşlarınızın anlattıklarını nerede ve nasıl uygulayabileceğinizi zihninizde canlandırarak bulabilirsiniz.*” ifadesini kullanması düşünme diline rehberli öğrenme desteği sağlamak açısından daha etkili olabilirdi.
- Öğrencilerden tahmin yapmalarını istemek de öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimine rehberli öğrenme desteği sağlayabilecek tarzda bir sözel ifadedir. Ancak gözlenen öğretmen sadece matematik dersinde öğrencilerden zihinden çıkarma işlemi yapmalarını sağlama amacıyla bu kodu kullanmıştır. Oysa gözlenen öğretmen diğer derslerde de öğrencilerin düşünme becerilerini harekete geçirmek ve

geliştirmek amacıyla öğrencilere bazı öğrenme görevleri vererek tahmin yapmalarını sağlayacak sözel ifadeler kullanabilirdi.

Bilişsel farkındalık kategorisi altında öğretmenin; yönlendirme (f:15), düzeltme (f:6), dikkat çekme (f:6), teşekkür etme (f:4), onaylama (f:3), dönüt (f:3) ve ipucunu (f: 2) içeren sözel ifadeler kullandığı gözlenmiştir. Bilişsel farkındalık, biliş işleminin bilgisi, planlanması, izlenmesi ve kontrol edilmesi sürecidir (Doğanay, 2006). Bilgilerini başkalarını bilgilendirmek amacıyla planlamak, örgütlemek, düzenlemek ve ifade etmekten yoksun çocukların meslek seçiminde ya da özel yaşantılarında başarılı olamayacağı (Wood, 1998) gibi düşünme süreç ve becerilerini geliştirmesi de mümkün olamaz. Sonuç olarak bilişsel farkındalık kavramı; bireyin kendi düşüncelerinin ve düşünme süreçlerinin farkında olması ve buna ilişkin kendine geri bildirimler verebilmesini içermektedir. Gözlenen sınıf öğretmenin kullandığı “*bilişsel farkındalık*” kategorisi altındaki sözel ifadelerin öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmesi açısından rehberli öğrenme desteği sağladığı söylenemez. Bu durumun göstergeleri arasında;

- “*Bilişsel farkındalık*” kategorisi altındaki yönlendirme koduyla ilgili sözel ifadeler incelendiğinde öğrencilere düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlamada yetersiz olduğu gözlenmiştir. Öğretmenin kullandığı yönlendirme ifadelerinin çoğu doğrudan öğrencilere ne yapacaklarının sözel olarak belirttiği ifadeler oldu gözlenmiştir. Örneğin; cumhuriyet ve demokrasi kavramları öğrenciler arasında tartışılırken öğrencilere “... bu konuyu kapatalım artık...” (07.05.07) şeklinde bir sözel ifade kullanılmıştır. Halbuki, bu ifadeyi kullanmak yerine; öğrencilerin benzetme, ilişki kurma, sınıflandırma, analiz etme, sentez yapma, tahmin etme veya farklı şekillerde ifade etmelerine yardımcı olmak amacıyla yönlendirici sözel ifadeler kullanabilirdi. Aslında bir öğretmenin öğrencilerini yönlendirirken doğrudan ne yapmaları gerektiğini söylemekten kaçınması gerekmektedir. Bilişsel farkındalıkta yönlendirmenin amacı, öğrencilerin düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirerek otonom öğrenciler olmalarına yardımcı olunmasıdır.
- Dönüt ve düzeltme bilişsel farkındalık açısından önemlidir ve nasıl yapıldığı ayrıca önem taşımaktadır. Gözlenen öğretmenin hem niceliksel hem de niteliksel açıdan bu kodu içeren sözel ifadelere pek yer vermediği görülmüştür. Oysa, dönüt olmadan düşünme becerilerinin gelişiminde öğrencilere rehberli öğrenme desteği sağlamak mümkün olmaz. Rehberli öğrenme desteği sağlayabilmek için öğrencilere dönüt verilmesi ancak düşüncelerinin doğrudan değerlendirilmesinden kaçınılması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin kendi ürünlerini

kendilerinin değerlendirmelerini sağlayacak tarzda dönüt verilmez. Düzeltme kodunda ise gözlenen öğretmenin sözel ifadelerinin öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye rehberli öğrenme desteği sağlayacak türde olmadığı düşünülmektedir. Öğretmen, doğru davranışların kazanılıp kazanılmadığını ve öğrenmeyle ilgili meydana gelmiş olan aksaklıkların olup olmadığını belirlemek ve öğrenmeyi engelleyen olası güçlükleri saptamak için dönüt ve düzeltme etkinliklerine başvurmalıdır (Oral, 2000). Dönüt ve düzeltme, öğretim hizmeti niteliğini artırması yanında düşünme ve öğrenme düzeyine de olumlu etkisi olabilecek önemli bir öğedir.

- Dikkat çekme düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlama açısından kullanılabilir ifadelerdir. Ancak gözlenen sınıf öğretmeni bu tür sözel ifadelere niceliksel olarak az (f:4) yer vermiştir.
- Öğrencileri onaylayıcı sözel ifadeler kullanmak öğrencilerin bilişsel farkındalıklarının gelişimi açısından son derece önemlidir. Aslında bu kodun, bir tür dönüt olduğu da söylenebilir. Ancak öğretmenin niceliksel açıdan bu kodu içeren sözel ifadeleri az kullandığı (f:3) gözlenmiştir.
- İpucu vermek de düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlamak açısından önemlidir. Ancak gözlem süresince, öğretmen hem niteliksel hem de niceliksel olarak ipucunu pek etkili kullanmamıştır. Verdiği ipuçları matematik dersiyle sınırlı olup nitelik açısından da düşünme becerilerinin gelişimine rehberli öğrenme desteği sağlayacak türde de değildir.

Bu açıklamalar dikkate alındığında oluşturulan kategorilerin (bilgi sunma, bilgiyi anlama, bilgiyi kullanma, bilişsel farkındalık kategorilerinin) öğrencilerin düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlama açısından pozitif bir etkisi olduğu söylenebilir. Ancak, sözel ifadelerin bağlam ve içeriği ele alındığında öğrencilerin düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlama açısından pek etkili olduğu söylenemez. Bu durum, öğrencilerin düşünme eylemini olumsuz etkileyebileceği gibi öğrenmeyle düşünme arasındaki sıkı ilişkiden dolayı öğrenme eyleminin de olumsuz etkilenme olasılığı bulunmaktadır. Bu nedenlerle, gözlenen sözel ifadelerin tam anlamıyla düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlama açısından pozitif etkiye sahip olduğu ifade edilemez.

Öğrencilere düşünme becerileri konusunda rehberli öğrenme desteği sağlanması açısından, gözlenen öğretmenin kullandığı sözel ifadelerin belirlenen negatif etkisi; hızlı olmalarını isteme (yanıt vermek için zaman tanımama), suçlama, uyarma (ikaz etme), emir verme, yakınma, yanlış bilgi verme ve yapılan hatayı düzeltmemeyi içeren sözel ifadeler olarak

gözlenmiştir. Negatif etki altındaki kodlar, düşünmenin olduğu ortamı olumsuz etkileyebilir. Bir başka ifadeyle, düşünmenin olduğu ortamın böylesi olumsuz özellikler taşıması düşünme becerilerinin gelişimine rehberli öğrenme desteği sağlanmasını engelleyebileceği söylenebilir. Rogers, düşünmenin olduğu çevrenin psikolojik özgürlük ve psikolojik güven özelliklerini taşıması gerektiğini belirtmiştir (Fisher, 1995). Bu iki temel özellik; öğrencinin her istediğini söyleyebilmesini ve söylediklerinden dolayı olumsuz bir tepkiyle karşılaşmadığı, yıkıcı bir şekilde eleştirilmediği, kınanmadığı, alaya alınmadığı bir ortamı betimlemektedir (Doğanay, 2006). Gözlenen sınıf öğretmenin kullandığı sözel ifadelerin analizi sonucunda, sınıfta psikolojik güven ve psikolojik özgürlük ortamına zarar veren ifadelerin kullanıldığı görülmüştür. Bu durumun göstergeleri arasında;

- Gözlenen öğretmen, öğrencilere sorulan soruları cevaplamaları veya ders anlatılırken düşünme için yeterli zaman tanımayarak hızlı olmalarını istediği sözel ifadeler kullanmıştır. Bu durum, düşünme becerilerinin gelişimine oldukça olumsuz etki etmektedir. Bu konuda yapılan bir araştırmaya göre, çocuklara verilen düşünme süresi uzadıkça, sorulan soruya verilen yanıtların daha mantıklı ve üst düzey olduğu gözlenmiştir (Rowe, 1974; Swift ve Gooding, 1983; akt. Wood, 1998). Sorularda dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta da bekleme süresidir. Düşünme sağlayıcı sorular sorulduktan sonra öğrencilere belirli bir miktarda bekleme süresinin verilmesi, hem onların yanıtlarını ayrıntılı ve düzenli vermesini sağlayacak, hem de öğrencilerin yanıt verme isteğini ve katılımını artıracaktır (Fisher, 1995; Ruggiero, 1988, Walker, 2003; akt. Doğanay ve Ünal, 2006).
- Suçlama içeren sözel ifadeler incelendiğinde düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlanmasını engellemesi yanında sınıftaki psikolojik güven ve özgürlüğü oldukça olumsuz etkileyeceği söylenebilir.
- Gerek dersin işlenişiyle ilgili yapılan uyarılar, gerekse öğretmeni rahatsız eden, hoşuna gitmeyen bazı öğrenci davranışları sonucunda öğrencileri uyarmasıyla ilgili sözel ifadeler yine düşünme becerilerinin gelişimini olumsuz etki eden bir koddur.
- Emir verme, gözlenen öğretmenin derste öğrencilere yapmaları gerekenlerle ilgili emir kipini kullandığı sözel ifadeler olup öğrencilere düşünme becerileri açısından rehberli öğrenme desteği sağlamadığı düşünülmektedir. Emir kipini içeren bu sözel ifadeler yerine daha farklı sözel ifadeler kullanabilirdi. Örneğin; “*Sessiz olun. (02.05.07)*” ifadesi yerine “Gürültünüzün bizi rahatsız etmemesi için yapabileceğiniz bir şey var mı?” şeklinde bir ifade kullanılabilir.

- Öğretmenin yakınma içeren sözel ifadeleri, öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilir. Bunun nedeni ise, bu tarz ifadelerin sınıf atmosferini olumsuz etkileme olasılığıdır.
- Düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlanmasında olumsuz etkiye sahip diğer bir kod olan öğretmenin yanlış bilgi vermesi öğrencilerine bilgiyi geliş güzel sunduğunun bir göstergesidir.
- Yapılan hatayı düzeltmeme kodu, düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlanmasında olumsuz etkiye sahiptir. Öğrenciye söyledikleri ve yaptıklarıyla ilgili muhakkak dönüt verilmesi gerekmektedir. En azından öğretmen, öğrencinin yaptığı hatayı doğrudan söylemeden öğrenciye fark ettirmesi önemli bir noktadır.

Bu sonuçlardan hareketle düşünmeye rehberli öğrenme desteği sağlanacak ortamda, negatif etkiden uzak sözel ifadelerin yerine, öğrencileri düşünme becerilerinin kullanımı ve geliştirilmesi konusunda yüreklendirici sözel ifadelerin kullanılması düşünme eğitimi açısından oldukça önemlidir.

Öğretmenin Sorduğu Soruların, Öğrencilerin Düşünme Becerilerine Rehberli Öğrenme Desteği Sağlaması

Soru sorma, düşünmeyi harekete geçirmesi açısından düşünme ve düşünme eğitiminin vazgeçilmez bir unsurudur. Öğrencilerin düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlanması açısından gözlenen öğretmenin sorduğu soruların %22.9'unun bilişsel bellek soruları, %56.3'ünün birleştirme soruları, %10.4'ünün genişletici sorular ve %10.4'ünün ise değerlendirici sorular olduğu görülmüştür. Bu soru türlerinden bilişsel bellek ve birleştirici sorular alt düzey düşünme becerilerini gerektirirken genişletici ve değerlendirici soruların ise üst düzey sorular olduğu ifade edilmektedir. Bu noktadan hareketle gözlenen sınıf öğretmenin sorduğu soruların % 78.2'sinin alt düzey sorular 20.8'inin ise üst düzey sorular olduğu söylenebilir. Ancak sınıf öğretmeni tarafından sorulan üst düzey soruların (f:10) beş tanesinin kitaptan okunarak öğrencilere sorulduğu görülmüştür. Bu sonuçların diğer araştırma bulgularıyla (Hougham, 1992; Akbulut, 1999; Koray, Altunçekiç ve Yaman, 2005; Baysen, 2006; Myhill, 2006) paralel olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, öğretmenler tarafından değişik yaş grubundaki öğrencilere sorulan çeşitli sorular üzerinde yapılan çalışmalar sonucunda, bu soruların yalnızca doğru yanıtı bekleyen kapalı uçlu sorular olduğu anlaşılmıştır (Wood, 1998).

Bu bulgular sonucunda öğretmenin sorduğu sorularla öğrencilerin daha çok alt düzey düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağladığı söylenebilir. Sınıfta sorulan sorularla, diğer sözel ifadeler arasında paralellik

olduğu gözlenmiştir. Sınıfta kullanılan sözel ifadelerin büyük bir kısmını bilginin sunulması oluşturmaktadır. Sorulan sorular da daha çok bilginin anlaşılmasına yöneliktir.

Sonuç olarak, 14 ders saati boyunca değişik derslerde gözlenen öğretmenin, öğretiminde odak noktası olarak mevcut kaynaklardaki bilgilerin anlaşılmasını seçtiğini söylemek olasıdır. Sınıfta kullanılan sözel ifadeler ve sorulan sorular bilginin anlaşılmasında yöntem olarak öğretmen merkezli sunu ve açıklamaların tercih edildiğini göstermektedir. Düşünme, öğrencinin hem bilgilerle etkileşerek, onları değişik amaçlar doğrultusunda farklı becerileri kullanarak işlemlerini ve yapılandırmasını gerektirir. Bu süreçte öğretmenin rolü, öğrenenlere rehberli öğrenme desteği sağlamak olmalıdır. Bu desteğin her öğrenene eşit, standart bir destekten ziyade, öğrenenlerin gereksinim duyduğu oranda, kendi kendilerine düşünerek öğrenebilecekleri bir yapıda sağlanması gerekir (Masters ve Yelland, 2002; Davis ve Miyake, 2004; Lajoie, 2005).

Bu çalışmada incelenen öğretmenden elde edilen bulguları, tüm öğretmenlere genellemek elbette mümkün değildir. Ancak araştırmada elde edilen bulgular tipik bir öğretmenin, öğrencilerine düşünme becerilerinin öğretiminde neler yapıp yapmadığı hakkında bize önemli ipuçları sunmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda daha geniş örneklemlerle, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte uygulandığı karma araştırma desenleriyle, sınıflarda öğrencilerin düşünmelerine yardımcı olan bulgulara ulaşmaya gereksinim vardır.

Bu araştırma bulgularından çıkarılabilecek diğer önemli bir doğurgu ise öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimlerinde öğrencilere düşünme becerilerinin kazandırılması konusunda eğitime gereksinim duyulmasıdır. Bu konuda hem öğretmen yetiştiren kurumların, hem de onları çalıştıran kurumların gerekli önlemleri alması gerekmektedir.

Kaynakça / References

- Akbulut, T. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin derslerdeki soru sorma etkinliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Astington, J. W. & Olson, D. R. (1990). Metacognitive and metalinguistic language: Learning to talk about thought. *Applied Psychology: An International Review*. 39 (1), 77-87

- Azevedo, R. & Hadwin, A. F. (2005). Scaffolding self-regulated learning and metacognition: Implications for the design of computer-based scaffolds. *Instructional Science*, 33, 367-379.
- Barth, J. L. & Demirtaş, A., (1997), *İlköğretim sosyal bilgiler ğretimi kaynak niteler*. Ankara: YK Dünya Bankası, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet ncesi ğretmen Eğitimi, 9.1-9.14.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Mart 2006, 14(1), 21-28.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1992) *Qualitative research for education*, Boston: Allyn and Bacon.
- Chin, C. (2007). Teacher questioning in science classrooms: approaches that stimulate productive thinking. *Journal of Research In Science Teaching*, 44(6), 815-843.
- Costa, A. L. (2001). Teacher behaviors that enable student thinking. In A.L Costa (Ed), *Developing minds: a resource book for teaching thinking* (359-369), (3rd Ed). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Costa, & Marzano (2001). Teaching the language of thinking. In A.L Costa (Ed), *Developing minds: a resource book for teaching thinking* (379-383), (3rd Ed). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Costa, A. (2008). *The school as a home for the mind*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cunningham, R.T. (1971). Developing question-asking skills. In J. Wiegand (Ed.), *Developing teacher competencies*, (81-130). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Davis, E. A. & Miyake, N. (2004). Explorations of scaffolding in complex classroom systems. *The Journal of The Learning Sciences*, 13(3), 265-272.
- Doğanay, A. (2006). Etkin vatandaşlık için dşnme becerilerinin ğretimi. İçinde: C. Öztürk (Ed), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ğretimi: yapılandırmacı bir yaklaşım* (179-218). Ankara: PagemA Yayıncılık.
- Doğanay, A. & nal, F. (2006). Eleştirel dşnmenin ğretimi. İçinde: A. Şimşek (Ed), *İçerik türlerine dayalı ğretim* (207-264). Ankara: Nobel Yayınları.
- Doğanay, A. (2007). Üst düzey dşnme becerilerinin ğretimi. İçinde: A.Doğanay (Ed), *ğretim ilke ve yntemleri*, (279-331). Ankara: PagemA Yayıncılık.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. (3th ed.). Cheltenham, United Kingdom: Stanley Thornes.
- Hougham, P. (1992). *Improving student teachers' strategies for asking a range of both high and low level questions through video evaluation*. Ed. D. Practicum, Nova University.
- Gaskins, I.W., Rauch, S., Gensemer, E., Cunicelli, E., O'Hara, C., Six, L., & diğ. (1997). Scaffolding the development of intelligence among children who are

- delayed in learning to read. In K. Hogan & M. Pressley (Eds.), *Scaffolding student learning: Instructional approaches & issues* (43-73). Cambridge, MA: Brookline Books.
- İnan, C. & Özgen, K. (2008). Matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmadaki yeterliliklerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 39-54.
- Kaste, J. A. (2004). Scaffolding through cases: diverse constructivist teaching in the literacy methods course. *Teaching and Teacher Education*, 20, 31-45.
- Koray, Cansüğü Ö. & Yaman, S. (2002) Fen bilgisi öğretmenlerinin soru sorma becerilerinin bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(2), 317-324.
- Lajoie, S.P. (2005). Extending the scaffolding metaphor . *Instructional Science*, 33, 541-557.
- Lefrançois, G.R. (2000). *Psychology for teaching*. (10th ed.). United States of America: Wadsworth.
- Marzano, R.J.; Brandt, R.S.; Hughes, C.S.; Jones, B.F.; Rankin, S.C. & Suhor, C.C. (1995). Düşünmenin boyutları: program ve öğretim için bir model. Çev. Doğanay, A. Kara, Z. . *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 25-38.
- Masters, J. & Yelland, N. (2002). Teacher scaffolding: an exploration of exemplary practice. *Education and Information Technologies*, 7(4), 313-321.
- Mentis, M. & Dunn-Bernstein, M. (2007) *Mediated learning: Teaching, tasks, and tools to unlock cognitive potential*. (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Corwin Press, A Sage Publications Company.
- Myhill, D. (2006) Talk, talk, talk: teaching and learning in whole class discourse. *Research Papers in Education*, 21(1), 19-41.
- Oral, B. (2000). Öğretmen adaylarının algılarına göre ilköğretim sınıf öğretmenlerinin dönüt ve düzeltme davranışları. *Eğitim Araştırmaları*, 2, 9-64.
- Özden, Y. (2002). *Öğrenme ve öğretme*. (5. baskı), Ankara: PagemA Yayıncılık.
- Özgür, N. (2007). *Teachers' questions: do they encourage critical thinking*. Unpublished master's thesis, Anadolu University. The Institute of Educational Sciences, Eskişehir.
- Perkins, D. (2001). The social side of thinking. In A.L Costa (Ed), *Developing minds: a resource book for teaching thinking* (158-163), (3rdEd). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ritchhart, R. (2007). Cultivating a culture of thinking in museums. *Journal of Museums Education*, 32(2), 137-153.
- Roehler, L.R., & Cantlon, D.J. (1997). Scaffolding: A powerful tool in social constructivist classrooms. In K. Hogan & M. Pressley (Eds.), *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues* (6-42). Cambridge, MA: Brookline..

- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York, NY: Oxford University Press.
- Rojas-Drummond, S. & Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research*, 39, 99-111.
- Saban, A. (2004). *Öğretme ve öğrenme süreci: yeni teori ve yaklaşımlar*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 55, 459-496.
- Tishman, S., Perkins, D.N. & Jay, E. (1995). *The thinking classroom: learning and teaching in a culture of thinking*. Neeham Heights: Allyn and Bacon.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. baskı) Ankara: Seçkin Yayınları.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. (Ed. by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Soubberman). Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1994). The problem of the cultural development of the child. In R. Van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Wood, D. (1998). *How children think and learn: the social context of cognitive development*. (2nd ed). Oxford, United Kingdom: Blackwell
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.

İletişim/ Correspondence:

Yard. Doç. Dr. Ahmet Doğanay
Çukurova Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
01330, Yüreğir/Adana
e-mail: adoganay@cu.edu.tr

Arş. Gör. Sibel Güzel Yüce
Çukurova Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
01330, Yüreğir/Adana
e-mail: sguzel@cu.edu.tr

Received: 08/08/2009
Revision received: 10/01/2010
Approved: 03/04/2010