

# ACJES

Academy Journal of Educational Sciences

Cilt-Volume:4/Sayı-Issue:2 Kasım-November/2020



# ACADEMY JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES ULUSLARARASI HAKEMLİ E-DERGİ

E-ISSN: 2602-3342

**Yayın Sıklığı**  
Yılda İki Kez

**Yayın Türü**  
Yaygın Süreli

**Yayın Dili**  
Türkçe, İngilizce

**Editör**  
Dr. Sedat Turgut  
Dr. Ömer Faruk Tavşanlı  
Dr. Abdullah Kaldırım

© Academy Journal of Educational Sciences  
Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

## Editörler ve Danışmanlar Kurulu

Prof. Dr. Asude Bilgin - BursaUludağ Üniversitesi - Türkiye  
Prof. Dr. Aynur Oksal - Bursa Uludağ Üniversitesi - Türkiye  
Prof. Dr. Chi Kin John Lee - The Education University of Hong Kong - Hong Kong  
Prof. Dr. Elize C. du Plessis - University of South Africa - Güney Afrika Cumhuriyeti  
Prof. Dr. Fionnuala Waldron - Dublin City University - İrlanda  
Prof. Dr. Jasmina Frey Škrinjar - University of Zagreb - Hırvatistan  
Prof. Dr. Ladislav Kvasz - Univerzita Karlova - Çek Cumhuriyeti  
Prof. Dr. Linda Serra Hagedorn - Iowa State University - ABD  
Prof. Dr. Louise Hayward - University of Glasgow - İskoçya  
Prof. Dr. Murat Altun - Bursa Uludağ Üniversitesi - Türkiye  
Prof. Dr. Raymond N. Leblanc - University of Ottawa - Kanada  
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ - Bursa Uludağ Üniversitesi - Türkiye  
Prof. Dr. Saouma BouJaoude - American University of Beirut - Lübnan  
Prof. Dr. Thomas Johansson - University of Gothenburg - İsveç  
Prof. Dr. Tien-Hui Chiang - Beijing Normal University - Çin Halk Cumhuriyeti  
Prof. Dr. Timothy Rasinski - Kent State University - ABD  
Doç. Dr. Somayyeh Radmard - İstanbul Aydın Üniversitesi - Türkiye  
Dr. Raúl R. Quevedo Blasco - Universidad de Granada - İspanya  
Dr. Yılmaz Soysal - İstanbul Aydın Üniversitesi - Türkiye

**Grafik Tasarım**  
Öğr. Gör. Erdoğan Dizdar

**Web Tasarım**  
Öğr. Gör. Vedat Şeker

**Dil Kontrol**  
Arş. Gör. Ömer Yılmaz

**Sekreteryaya**  
Muhsin Kılıç

**İletişim**  
editor@acjes.com

# ACADEMY JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES INTERNATIONAL PEER REVIEWED E-JOURNAL

E-ISSN: 2602-3342

## Publication Frequency

Biannually

## Publication Type

Periodical

## Publication Languages

Turkish and English

## Editor

Dr. Sedat Turgut  
Dr. Ömer Faruk Tavşanlı  
Dr. Abdullah Kaldırım

© Academy Journal of Educational Sciences  
All rights reserved. The ultimate responsibility for all the papers lies with the authors.

## Editorial and Advisory Board

Prof. Dr. Asude Bilgin - Bursa Uludag University - Turkey  
Prof. Dr. Aynur Oksal - Bursa Uludag University - Turkey  
Prof. Dr. Chi Kin John Lee - The Education University of Hong Kong - Hong Kong  
Prof. Dr. Elize C. du Plessis - University of South Africa - Republik of South Africa  
Prof. Dr. Fionnuala Waldron - Dublin City University - Ireland  
Prof. Dr. Jasmina Frey Škrinjar - University of Zagreb - Croatia  
Prof. Dr. Ladislav Kvasz - Univerzita Karlova - Czech Republic  
Prof. Dr. Linda Serra Hagedorn - Iowa State University - USA  
Prof. Dr. Louise Hayward - University of Glasgow - Scotland  
Prof. Dr. Murat Altun - Bursa Uludag University - Turkey  
Prof. Dr. Raymond N. Leblanc - University of Ottawa - Canada  
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ - Bursa Uludag University - Turkey  
Prof. Dr. Saouma BouJaoude - American University of Beirut - Lebanon  
Prof. Dr. Thomas Johansson - University of Gothenburg - Sweden  
Prof. Dr. Tien-Hui Chiang - Beijing Normal University - People's Republic of China  
Prof. Dr. Timothy Rasinski - Kent State University - USA  
Assoc. Prof. Dr. Somayyeh Radmard - Istanbul Aydın University - Turkey  
Dr. Raúl R. Quevedo Blasco - Universidad de Granada - Spain  
Dr. Yilmaz Soysal - Istanbul Aydın University - Turkey

## Graphic Design

Lec. Erdoğan Dizdar

## Web Design

Lec. Vedat Seker

## Language Control

Res. Assist. Ömer Yılmaz

## Secretary

Muhsin Kılıç

## Contact

editor@acjes.com

## İÇİNDEKİLER

The Effects of Story Reading on First Grade Students' Story Comprehension and Retelling Skills Hikâye Okumanın Birinci Sınıf Öğrencilerin Anlama ve Anlatma Becerileri Üzerindeki Etkileri*	81
<u>Seyit ATEŞ, Fatih AKBAY, Kasım YILDIRIM, Fatih Çetin ÇETİNKAYA</u>	
The Relation Between Stereotyped Thoughts and Self-Efficacy Beliefs Related to a Foreign Language in a Higher Education Context Yüksek Öğretim Bağlamında Yabancı Dil ile İlgili Kalıplaşmış Düşünceler ile Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişki	87
<u>Eda AKDOĞDU, Betül ÇİMENLİ</u>	
Okuma Güçlüğü Gidermede Nörolojik Etki Yönteminin Rolü The Role of Neurological Effect Method in Overcoming Reading Difficulties	93
<u>Murat ŞAHİN, Muhammet BAŞTUĞ</u>	
Sınıf Öğretmenlerinin STEM Eğitimine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi The Opinions of Elementary Teachers about STEM Education	103
<u>Mücahit KÖSE, Reha ATAŞ</u>	
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkileşim Örüntülerinin İncelenmesi: Sınıf Söylemi Analizi Yaklaşımı* Investigating Preschool Teachers' In-Class Patterns of Interactions: Classroom Discourse Analysis Approach*	45
<u>Serenay BAŞALEV, Yılmaz SOYSAL</u>	

## 2020 YILINDA DERGİMİZDE HAKEMLİK YAPAN ÖĞRETİM ÜYELERİ LİSTESİ

Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI - Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül AKINCI COŞGUN - Aksaray Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Ayşenur AKTAŞ - Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Bestami Buğra ÜLGER - Hakkâri Üniversitesi  
Dr. Burcu SARI - Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Çınar KAYA - Kütahya Dumlupınar Üniversitesi  
Doç. Dr. Çiğdem ARSLAN - Bursa Uludağ Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem TIKIROĞLU - Pamukkale Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Defne YILMAZ - Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Didem ÇETİN - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Dr. Dilber ACAR- Milli Eğitim Bakanlığı  
Dr. Öğr. Üyesi Eda ÇÜRÜKVELİOĞLU KÖKSAL - Bartın Üniversitesi  
Dr. Ender ŞENEL - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Erhan ALABAY - Sağlık Bilimleri Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Esra TEKEL - Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Eyyüp Yaşar KÜRÜM - İstanbul Aydın Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Furkan DEMİR - Kütahya Dumlupınar Üniversitesi  
Dr. Gülden GÜR SOY - Adıyaman Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Halime Özge BAHAR GÜNER - Kütahya Dumlupınar Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Hayriye Gül KURUYER - Ordu Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Işıl BOZKURT - Harran Üniversitesi  
Dr. İbrahim YÜKSEL - Gazi Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Melike TURAL SÖNMEZ - Kırıkkale Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Meral TANER DERMAN - Bartın Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Osman SABUNCUOĞLU - İstanbul Aydın Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Ömür SADIOĞLU - Bursa Uludağ Üniversitesi  
Prof. Dr. Özlem DOĞAN TEMUR - Kütahya Dumlupınar Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Pınar AKYILDIZ - Bartın Üniversitesi  
Doç. Dr. Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN - Bursa Uludağ Üniversitesi  
Dr. Sabri BECERİKLİ - Bursa Uludağ Üniversitesi  
Doç. Dr. Seray Olçay GÜL - Hacettepe Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Serpil KALAYCI - Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Sevdâ Gülşah YILDIRIM - Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi  
Doç. Dr. Somayyeh RADMARD - İstanbul Aydın Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Şerife YILMAZ - Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Dr. Şeyda Selen ÇİMEN - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba BARUTCU - Kafkas Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin BÜYÜKŞAHİN - Bartın Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Bahar ERŞEN - Selçuk Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KOYUNLU ÜNLÜ - Yozgat Bozok Üniversitesi

## THE LIST OF FACULTY MEMBERS THAT HAVE ACTED REFEREES DURING 2020 IN ACJES

- Assist. Prof. Dr. Alperen YANDI - Bolu Abant İzzet Baysal University  
Assist. Prof. Dr. Ayşegül AKINCI COŞGUN - Aksaray University  
Assist. Prof. Dr. Ayşenur AKTAŞ - Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar University  
Assist. Prof. Dr. Bestami Buğra ÜLGER - Hakkâri University  
Dr. Burcu SARI - Çanakkale Onsekiz Mart University  
Assist. Prof. Dr. Çınar KAYA - Kütahya Dumluşınar University  
Doç. Dr. Çiğdem ARSLAN - Bursa Uludağ University  
Assist. Prof. Dr. Çiğdem TIKIROĞLU - Pamukkale University  
Assist. Prof. Dr. Defne YILMAZ - Çanakkale Onsekiz Mart University  
Assist. Prof. Dr. Didem ÇETİN - Muğla Sıtkı Koçman University  
Dr. Dilber ACAR- Milli Eğitim Bakanlığı  
Assist. Prof. Dr. Eda ÇÜRÜKVELİOĞLU KÖKSAL - Bartın University  
Dr. Ender ŞENEL - Muğla Sıtkı Koçman University  
Assist. Prof. Dr. Erhan ALABAY - Sağlık Bilimleri University  
Assist. Prof. Dr. Esra TEKEL - Afyon Kocatepe University  
Assist. Prof. Dr. Eyyüp Yaşar KÜRÜM - İstanbul Aydın University  
Assist. Prof. Dr. Furkan DEMİR - Kütahya Dumluşınar University  
Dr. Gül den GÜR SOY - Adıyaman University  
Assist. Prof. Dr. Halime Özge BAHAR GÜNER - Kütahya Dumluşınar University  
Assist. Prof. Dr. Hayriye Gül KURUYER - Ordu University  
Assist. Prof. Dr. İşıl BOZKURT - Harran University  
Dr. İbrahim YÜKSEL - Gazi University  
Assist. Prof. Dr. Melike TURAL SÖNMEZ - Kırıkkale University  
Assist. Prof. Dr. Meral TANER DERMAN - Bartın University  
Assist. Prof. Dr. Osman SABUNCUOĞLU - İstanbul Aydın University  
Assist. Prof. Dr. Ömür SADIOĞLU - Bursa Uludağ University  
Prof. Dr. Özlem DOĞAN TEMUR - Kütahya Dumluşınar University  
Assist. Prof. Dr. Pınar AKYILDIZ - Bartın University  
Assoc. Prof. Dr. Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN - Bursa Uludağ University  
Dr. Sabri BECERİKLİ - Bursa Uludağ University  
Assoc. Prof. Dr. Seray Olçay GÜL - Hacettepe University  
Assist. Prof. Dr. Serpil KALAYCI - Hatay Mustafa Kemal University  
Assist. Prof. Dr. Sevd a Gülşah YILDIRIM - Kahramanmaraş Sütçü İmam University  
Assoc. Prof. Dr. Somayyeh RADMARD - İstanbul Aydın University  
Assist. Prof. Dr. Şerife YILMAZ - Mehmet Akif ersoy University  
Dr. Şeyda Selen ÇİMEN - Muğla Sıtkı Koçman University  
Assist. Prof. Dr. Tuğba BARUTCU - Kafkas University  
Assist. Prof. Dr. Yasemin BÜYÜKŞAHİN - Bartın University  
Assist. Prof. Dr. Zeynep Bahar ERŞEN - Selçuk University  
Assist. Prof. Dr. Zeynep KOYUNLU ÜNLÜ - Yozgat Bozok University





---

## EDİTÖRDEN / EDITORIAL

---

Değerli araştırmacılar,

Academy Journal of Educational Sciences (ACJES) Dergisi'nin yedinci sayısını paylaşmanın mutluluğunu ve haklı gururunu yaşamaktayız. ACJES'in yayınlanmasına katkı sağlayan yayın kurulu üyelerine, editörler ve danışmanlar kurulu üyelerine, yazarlara ve hakemlere teşekkür ederiz.

Gelecek sayılarda buluşmak dileğiyle...

ACJES Adına  
Editör  
Dr. Abdullah KALDIRIM

Dear researchers,

We are happy and proud to share the seventh issue of Academy Journal of Educational Sciences (ACJES) with you. We would like to thank the members of the editorial board, advisors, writers and referees who have contributed to the publication of ACJES.

Hope to see you again in the next issues...

On behalf of ACJES  
Editor  
Dr. Abdullah KALDIRIM

---

# The Effects of Story Reading on First Grade Students' Story Comprehension and Retelling Skills\*

## Hikâye Okumanın Birinci Sınıf Öğrencilerin Anlama ve Anlatma Becerileri Üzerindeki Etkileri\*

Seyit ATEŞ<sup>a</sup>, Fatih AKBAY<sup>b</sup>, Kasım YILDIRIM<sup>c</sup>, Fatih Çetin ÇETİNKAYA<sup>d</sup>

### Öz

Bu çalışmada, hikâye okumanın birinci sınıf öğrencilerinin anlamaları ve yeniden anlatma becerileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini toplam 30 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Bu yarı deneysel araştırma için, birinci sınıf öğrencileri deney ve kontrol grubu olarak seçkisiz olarak atanmıştır. Deney grubunda öğrencilere günlük olarak hikâyeler okunmuş ve hikâyeler okunduktan sonra hikâyelerle ilgili informal sohbetler gerçekleştirilmiştir. Okunan kitaplarla ilgili tüm günlük aktiviteler, Rosenblatt'ın dönüşümsel-işlem teorisine dayanan bilişsel ve estetik boyutları içermiş ve yaklaşık olarak 30 dakika sürmüştür. Hikâye konuşmalarında karakterler, sahne, olay örgüsü, çatışma, çözüm ve hikâyelerin öğrenciler üzerindeki etkileri tartışılmıştır. Öntest ve sontest değerlendirmesi için her iki gruptaki öğrencilere sınıf düzeyinde bir hikâye okunmuş ve yeniden anlatmaları istenmiştir. Aynı zamanda 5Ws ve 1H tekniği kullanılarak öğrencilerin anlama düzeyleri belirlenmiştir. Birebir değerlendirme süreci kullanılmış ve bu doğrultuda öğrencilerin hikâye elementlerini söyleyip söyleyemedikleri, hikâyeyi sıralı bir şekilde anlatıp anlatamadıkları, anlama düzeyleri ve öğrencilerin kullanmış oldukları cümle yapıları ortaya konulmuştur. Araştırmanın sonuçları ilgili literatür aracılığıyla tartışılmış ve gerekli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Hikâye Okuma, Hikâye Elementleri, Anlatma Becerileri, Anlama

### Abstract

This research aimed to explore the effects of story reading on first-grade students' comprehension and retelling skills. A total of 30 first-grade students constituted the research sample. For this quasi-experimental research, the first-grade students were assigned to the treatment and comparison groups at random. In the treatment group, the stories were read to the students daily and after reading the stories, the informal conversations related to stories occurred. All the daily activities related to the books read, which included efferent and aesthetic dimensions based on Rosenblatt's transactional theory, lasted around half an hour. In the story conversations, it was focused on story elements including characters, setting, plot, conflict, and resolution and the effects of stories on the students. For the pretest and posttest assessment of the first-grade students, a grade-level story was read to the students in both two groups and asked each one of them to retell the story. In addition, after retelling the process, five Ws and one H technique were used to discuss the story and clarify comprehension levels of the students in the groups. This one-on-one assessment procedure was taken place for learning the awareness of the students on the story structure if the student retells orderly the events the story, the sentence structures of the students, and the students' comprehension levels. The results of the research were discussed through the related literature and some profound implications of the research on first-grade students' education were provided.

**Keywords:** Story Reading, Story Elements, Retelling Skills, Comprehension

### Önerilen APA Atıf Biçimi / Suggested APA Citation

Ateş, S., Akbay, F., Yıldırım, K., & Çetinkaya F. Ç. (2020). The effects of story reading on first grade students' story comprehension and retelling skills. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(2), 81-86. <http://dx.doi.org/10.31805/acjes.801796>

\* Bu çalışma 20. European Conference on Literacy'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur. / This paper was presented in the 20th European Conference on Literacy as an oral presentation.

<sup>a</sup>Seyit ATEŞ-ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4498-0376>

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye. E-posta: seyitates@gmail.com  
Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Elementary Education, Ankara, Turkey. E-mail: seyitates@gmail.com

<sup>b</sup>Fatih AKBAY-ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1306-0024>

Millî Eğitim Bakanlığı. E-posta: akbay.fatih@gmail.com  
Ministry of National Education. E-mail: akbay.fatih@gmail.com

<sup>c</sup>Kasım YILDIRIM-ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1406-709X>

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitimi Bölümü, Muğla, Türkiye. E-posta: dogukanepsilon@gmail.com  
Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Muğla, Turkey. E-mail: dogukanepsilon@gmail.com

<sup>d</sup>Fatih Çetin ÇETİNKAYA-ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9843-6747>

Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitimi Bölümü, Düzce, Türkiye. E-posta: fatihcetincetinkaya@gmail.com  
Düzce University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Düzce, Turkey. E-mail: fatihcetincetinkaya@gmail.com

© 2020 Academy Journal of Educational Sciences tarafından yayınlanmıştır. Bu makale orijinal esere atıf yapılmaması koşuluyla herhangi bir ortamda ticari olmayan kullanım, dağıtım ve çoğaltmaya izin veren Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır, açık erişimli bir makaledir. (Published by Academy Journal of Educational Sciences. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.)

### Makale Hakkında

Tür: Araştırma  
Geliş Tarihi: 29 Eylül 2020  
Kabul Tarihi: 17 Kasım 2020  
Yayın Tarihi: 16 Aralık 2020  
DOI: 10.31805/acjes.801796  
Sorumlu Yazar:  
Kasım Yıldırım  
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Muğla/Türkiye.  
E-posta: dogukanepsilon@gmail.com

### About the Article

Type: Research  
Received: 29 September 2020  
Accepted: 17 November 2020  
Published: 16 December 2020  
DOI: 10.31805/acjes.801796  
Corresponding Author  
Kasım YILDIRIM  
Muğla Sıtkı Koçman University  
Muğla/Turkey.  
E-mail: dogukanepsilon@gmail.com



## Introduction

Learning reading and writing is one of the important skills in today's societies. Turkish language reading and writing instruction are implemented based on course materials prepared according to the language arts curriculum. In the historical period, a variety of different methods were used to teach Turkish language arts skills and every method made a contribution to success. However, it is stated that while the instruction includes only textbooks and different methods would not create effective language teaching settings (Egan, 2005), children's literature-supported learning settings may help children to develop oral and writing language skills, their vocabulary, active use of language, and their reading comprehension skills (Barnitz, Gipe, & Richards, 1999; Peck, 1989). According to Webster (1961), As children should leaf through books, listen to be read, read to others, write and draw about books, criticize them, and transfer what they learn into their lives, adults should make collaborations with children, guide them, and give necessary supports. Lynch-Brown and Tomlinson (1999) contented that children's literature makes a profound contribution to children's academic and personal development. In addition, they stated that who supports children in this process emerges as another factor affecting. Children's acquisition of reading habits and having a reading culture are related to their reading exposure from early childhood periods. Children's reading exposure to books from their early childhood not only supports their academic, social, emotional, esthetic, and cultural but also increases children's language development. In this process, there are two underlying factors appearing. One of them is the quality of children's books and another one is the persons helping children make interactions with books.

Stories are important elements in children's literature. Miller and Pennycuff (2008) claimed that a variety of pedagogic strategies are required to be employed to teach literacy skills to children in schools and they pointed out that telling stories or reading stories one of the effective pedagogic strategies to teach reading and writing. According to Spaulding (2011), storytelling should be fun and allow for listeners' thoughts grow gradually. Telling stories are known by the educators as practical classroom technique. Children listening to stories develop a sense toward stories. Their awareness of story structure can help them to comprehend more complex stories. The activities including discussions about story and presentation, reciting story and reforming story after telling story develop children's oral and writing language skills (Peck, 1989).

The literature related to telling stories defined as making meaning for all cultures and the way of cultural transmission has shown that it has a strong educational value (Craig, Hull, Haggart, & Crowder, 2001; Cutspec, 2006; Dunst, Simkus, & Hamby, 2012; Dyson & Genishi, 1994; Heller, 2006; Isbell, 2002; Isbell, Sobol, Lindauer, & Lowrence, 2004; Kies, Rodriguez & Granato 1993; Malo, 2000; Mello, 2001; Nelson 1989; Peck 1989; Reilly, 2007; Riley & Burrell, 2007).

Given that while there is a growing literature on the effects of telling stories about children's cognitive, social, affective, and linguistic skills, using stories effectively in today's classrooms are neglected. Like most of the other instructional methods, there is lots of research stressing the importance of telling stories as a pedagogic tool. However, some research has shown that all these research findings are not taken into account by the teachers because of some reasons such as usefulness and effectiveness of telling stories (Ates & Yildirim, 2015). According to Vygotsky, literacy, which is a high-level cognitive function, requires social interaction

between environment and student and internalize new information. This view of Vygotsky is the main point of the current research (as cited in Reiley, 2007). In that framework, this present research aimed to investigate the effects of reading stories on students' development of language skills. With this overall aim, the following questions of the research were addressed:

1. Was there any statistically significant difference between comparison and treatment groups' posttest scores with regard to reading comprehension?
2. How did the students' number of words and sentences they used in reciting process of the stories vary before and after the treatment?

## Method

### Research Design

This research employed one of the quasi-experimental designs including the pretest-posttest nonequivalent group (Creswell, 2003). When researchers investigate the impact of a particular instructional intervention, they may decide that intact classes constitute the most ecologically valid setting for the research to take place (Plonsky, 2017). In this case, a comparison group, engaged in normal classroom instruction, may serve as the best baseline to the experimental condition. In the present research, while one of two intact classes was assigned to the treatment group, another one assigned to comparison group at random.

### Participants

The present research took place in a public school of Turkey's Ankara province. A total of 30 first-grade (14 boys and 14 girls; 6-7 years old) from an elementary school constituted the research sample. While 15 of them involved in the comparison group, another half of the sample involved in the treatment group. The information gathered from the participants' families showed that all of them were low socioeconomic status and their families did not read stories to them. Besides, all of the participants were the native speakers of Turkish language. Before the research, the informed consent forms of the students' families were obtained. Also, the necessary permission to conduct the research was taken from the Board of Education of Turkey's Ankara province.

### Measure

The students were assessed on reciting protocol before and after the treatment. Before the treatment, a story was read to the students in the groups. Then, they recited the story aloud at the one-on-one sessions. The one-on-one sessions were video-recorded. The video-recorded sessions transcribed and analyzed in terms of the number of words, the number of sentences, and story elements. The same protocol was processed on the new story read to the students after the treatment. In addition, after retelling the process, five Ws and one H technique were used to discuss the story and clarify comprehension levels of the students in the groups.

### Procedure

The data collecting process occurred in three phases. Prior to the treatment, a story was read to all students in the groups including comparison and treatment groups. Then, it was asked to recite the story and answer the questions related to the story. After pretests, every week one story



was read to the students in the treatment group. After every story reading taking around 15-20 minutes, informal conversations concerning the stories occurred. These conversations between the students and the storyteller (first author) focused on the elements of the stories, readers' responses including efferent and aesthetic dimensions of comprehension. The treatment duration took 8 weeks except for pretest and posttest measures and a total of 8 stories (see Appendix) were read to the students in the treatment group. After the treatment, a new story was read to all students for posttest assessments in the comparison and treatment groups.

**Data Analysis Strategy**

The present research used One-Way ANCOVA to test whether or not there was a statistically significant difference between the groups' adjusted posttest mean scores. Additionally, descriptive statistics such as mean scores were used to explore the extent to which the students in groups recited the stories read with regard to the recited sentences, words, and story elements before and after treatment.

**Results**

In this phase, the findings related to the research questions were presented. Our first research question investigated whether or not there was a statistically significant difference between the groups in terms of posttest scores of the students.

**Table 1. Results of Analysis of Covariance**

Source	Sum of Squares	df	Mean	F	Partial Eta Squared
Pretest	78.233	1	78.233	27.302	.50
Method	79.000	1	79.000	27.570***	.51
Error	77.367	27	2.865		

\*\*\*p < .001

Considering Table 1 above, there was a significant difference in posttest mean scores [ $F(1,27) = 27.570, p = 0.000$ ] between the groups, whilst adjusting for pretest scores of the students. The partial Eta Squared value indicates the effect size and should be compared with Cohen's guidelines (0.2 – small effect, 0.5 – moderate effect, 0.8 – large effect). It can be seen that for method the effect size is moderate (0.51). This value is also used to describe how much of the variance in the dependent variable is explained by the independent variable (51%). Ideally, this number would be fairly large.

A one-way ANCOVA was conducted to compare the groups' reading comprehension mean scores whilst controlling for the groups' pretest scores. Levene's test and normality checks were carried out and the assumptions met. There was a significant difference in mean scores [ $F(1,27) = 27.570, p = 0.000$ ] between the groups. Post hoc tests showed there was a significant difference between the treatment group and the comparison group ( $p = 0.000$ ). Comparing the estimated marginal means showed that the statistically significant difference was in favor of the treatment group ( $M = 13.33$ ) compared to the comparison group ( $M = 10.01$ ).

Another research question of the research was to determine the number of words and sentences the students in the groups they used when reciting the story

**Table 2. The Mean Scores of the Number of Words, the Number of Sentences, and Story Elements of Treatment and Comparison Group Students Recited Before and After Treatment**

Source	NSPT (M)	NSAT (M)	NWPT (M)	NWAT (M)	SEPT (M)	SEAT (M)
Treatment	13.13	27.93	73	139.46	3.87	5.70
Comparison	11.66	18.93	60	86.27	3.80	4.23
Mean Difference	1.47	9	13	53.19	.07	1.47

Note: NSPT: The Number of Sentences Prior to Treatment, NSAT: The Number of Sentences After Treatment, NWPT: The Number of Words Prior to Treatment, NWAT: The Number of Words After Treatment, SEPT: Story Elements Prior to Treatment, SEAT: Story Elements After Treatment

Given the Table 2, it was seen that while the groups' mean scores differentiated slightly with regard to the number of words, story elements, and the numbers of sentences prior to the implementation. After the treatment, the differences between the groups widened in favor of the treatment group with regard to the number of words, the number of sentences and story elements.

**Discussion and Conclusion**

The present research aimed to determine the impact of reading stories on first-grade students' reading comprehension levels. For this overall aim, the quasi-experimental method was employed and one treatment and one comparison group were assigned. While in the treatment group procedure proceeded reading stories to the students every day, in the comparison group, stories were not used and the Turkish language art curriculum requirements were carried out. The research finding revealed that there was a significant difference between treatment and control groups in terms of reading comprehension posttest scores of the students in favor of the treatment group. In addition, considering the posttest assessments of the students in the groups related to reciting stories, the number of words and sentences used by the treatment group students in the retelling process of the story were more than the control group students used. Those results were consistent with the previous research findings (Delano, 1977; Mazi, 2008; Mottley & Telfer, 1997).

According to those findings, it might be contended that reading stories made a positive contribution to reading comprehension levels of the students in the treatment group compared to the control group students. Considering the underlying reasons, previous experiences of students with stories, enthusiastic parts of stories, and easy access to stories (Horton, 2013) would have a profound effect. Also, the present research findings were similar to the research findings of Morrow, Pressley, Smith, and Smith (1997). Morrow et al. (1997) compared the literature-only program to the literature/science program. The research findings showed that the children with literature/science program scored statistically significantly better on all literacy measures than the children in the literature-only group. Additionally, the children in the literature/science program developed retelling skills and their awareness of story structure.





In the retelling process, cognitive and physical preparations of the students in the treatment group and supporting this with children's picture books made positive contributions to improving the students' positive attitudes toward stories. Miller and Pennycuff (2008) contended that reading children's picture books or telling stories make unmotivated students increase their motivations and poor readers to be involved in the process. Also, the teachers' journals concerning the process provided that reading stories positively affected the students' comprehension and retelling skills, and attitudes toward reading as well as their speaking and writing skills, reasoning, intertextuality skills.

Researchers have documented that reading stories and telling stories help students to make connections with prior knowledge and gain experiences with texts and support their reading comprehension skills and academic achievement (Casteel & Isom, 1994; Craig, Hull, Haggart, & Crowder, 2001). The scientific literature on reading stories has argued that there are positive correlations between the development of high-level cognitive skills such as critical reading and productivity and reading stories (Belet, 2001; Kayahan, 2010). Taken account of all the information above, introducing children to stories and books help them become aware of story structure and deal with difficult texts (Barton & Sawyer, 2003). During the implementation process in the present research, the students' awareness of story structure and prior knowledge related to story were supported with the new stories and the informal conversations between the students and the teacher after story reading shed light on both making meaning and retelling processes. At the beginning of the school year, listening skills appear one of the underlying factors of learning reading and writing skills. Given the holistic structure of language arts, supporting this process with story reading and telling stories can both develop language skills and increase students' awareness of text structures and enable them to learn many reading strategies (Akyol, 2011; Barton & Sawyer, 2003; Lnych-Brown & Tomlinson, 1999). Given that there have been statistically high significant correlations between reading comprehension and listening comprehension, this process makes a significant contribution to reading comprehension. Most of the researchers have argued that listening serves to successful reading comprehension and reading comprehension can be improved through listening activities (Aarnoutse et al., 1997; Aarnoutse et al., 1998; Trinkle, 2008).

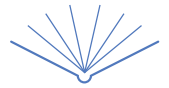
There is increasing research showing that stories are one of the important instructional materials. The strong structure of story marks that it can result in effective learning outcomes (Willingham, 2009). Meanwhile, when knowledge is presented through stories, knowledge can be more permanent compared with knowledge not presented through stories (Ansbery & Morgan; Haven, 2007). The meta-analysis study which was concerned with the pedagogic part of telling stories, conducted by Mello (2001) pointed out that telling stories and reading stores have a significant impact on writing, vocabulary instruction, reading fluency, self-efficacy, and awareness of culture.

From these findings of the present research, we can conclude that reading stories are one of the effective instructional tools to improve children's language skills. We imply that every counterpart in the educational environment should support the use of stories in classroom settings to make significant contributions to children's lives. Particularly elementary classroom teachers should become good storytellers. According to Aiex (1988), stories should not be complex and become understandable for listeners, draw children's attention, and motivate children to research. When teachers

choose stories, they should choose comprehensible stories. These stories include a few characters particularly children or animals. Also, some researchers (e.g., Andrew, 2008; Roach, 2016; Schatt & Ryan, 2015) have contended that storyteller needs to have extended literature. Having extended literature as a storyteller would make storyteller reach every student in the group. Besides, during the storytelling process, a variety of activities should be used.

## References

- Aarnoutse, C., Brand-Gruwel, S., & Oduber, R. (1997). Improving reading comprehension strategies through listening. *Educational Studies*, 23(2), 209-227. <https://doi.org/10.1080/0305569970230205>
- Aarnoutse, C., Van Den Bos, K. P., & Brand-Gruwel, S. (1998). Effects of listening comprehension training on listening and reading. *The Journal of Special Education*, 32(2), 115-126. <https://doi.org/10.1177/002246699803200206>
- Aiex, N. K. (1988). *Storytelling: Its wide-ranging impact in the classroom*. Retrieved from ERIC database (299574).
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri* [Turkish language arts teaching strategies]. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Andrew, B. (2008). *How to spin a good story*. Retrieved from <https://www.psychologytoday.com/articles/200809/how-spin-good-storyn>.
- Ansberry, K. R., & Morgan, E. R. (2010). *Picture-perfect science lessons, expanded 2nd edition: Using children's books to guide inquiry*, 3-6. Arlington: NSTA.
- Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2015). Türk öğretmenlerin gözüyle eğitim araştırmalarının uygulamaya yansımaları [Translating educational research findings into practice: A perspective from Turkish teachers]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 110-132.
- Barnitz, J. G., Gipe, J. P., & Richards, J. C. (1999). Linguistic benefits of literature for children's language performance in teacher education contexts. *The Reading Teacher*, 52(5), 528-531.
- Barton, J., & Sawyer, D. M. (2003). Our students are ready for this: Comprehension instruction in elementary school. *The Reading Teacher*, 57(4), 334-347.
- Belet, Ş. D. (2011). Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin kullanımı: Öğretim deneyi uygulaması [Using the storytelling technique for the improvement of critical reading skills: The application of the teaching experiment model]. *Bilgi*, 59, 67-96.
- Casteel, C. P., & Isom, B. A. (1994). Reciprocal processes in science and literacy learning. *The Reading Teacher*, 47(7), 538-545.
- Craig, S., Hull, K., Haggart A., & Crowder, E. (2001). Storytelling: Addressing the literacy needs of diverse learners. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 46-51. <https://doi.org/10.1177/004005990103300507>
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: SAGE.



- Cutspec, P. A. (2006). Oral storytelling within the context of the parent-child relationship. *Talaris Research Institute, 1*(2), 1-8.
- Delano, J. S. (1977). *Effects of storytelling on language development*. Retrieved from ERIC database (168674).
- Dunst, C. J., Simkus, A., & Hamby, D. W. (2012). Children's story retelling as a literacy and language enhancement strategy. *Center for Early Literacy Learning Reviews, 5*(2), 1-14.
- Dyson, A. H., & Genishi, C. (Eds.). (1994). *The need for story: Cultural diversity in the classroom and community*. New York: Teachers College Press.
- Egan, K. (1986). *Teaching as storytelling*. Chicago: University of Chicago Press.
- Haven, K. (2007). *Story proof: The science behind the startling power of the story*. Westport: Libraries Unlimited.
- Heller, M. F. (2006). Telling stories and talking facts: First graders' engagements in a nonfiction book club. *The Reading Teacher, 60*(4), 358-369.
- Horton, J. (2013). Teaching science through story. *Teaching Science, 59*(3), 38-41.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal, 32*, 157-163. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000048967.94189.a3>
- Isbell, R. T. (2002). Telling and retelling stories: Learning language and literacy. Supporting language learning. *Young Children, 57*(2), 26-30.
- Kayahan, Z. (2010). *İlköğretim I. kademe 5. sınıf görsel sanatlar eğitimi dersinde hikâye anlatım yönteminin yaratıcılığa etkileri* [The effects of storytelling method on creativity in 5th grade visual arts education course in elementary school education] (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kies, D. A., Rodriguez, I., & Granato, F. V. (1993). Oral language development through storytelling: An approach to emergent literacy. *The Reading Teacher, 30*(1), 43-48.
- Lynch-Brown, C., & Tomlinson, C. M. (1999). *Essentials of children's literature* (Third edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Malo, E., & Bullard, J. (2000). *Storytelling and the emergent reader*. Paper presented at the International Reading Association World Congress on Reading, Auckland, New Zealand, July 11-14, 2000. Retrieved from ERIC database (448464).
- Mazi, A. (2008). *Hikâyeler yoluyla düşünmenin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etkisi* [The effect of thinking through stories to understand what he read and listen in the fifth grade Turkish language arts course] (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Mello, R. (2001). *Building bridges: How storytelling influences teacher and student relationships*. Retrieved from ERIC database (457088).
- Miller, S., & Pennycuff, L. (2008). The power of story: Using storytelling to improve literacy learning. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education, 1*(1), 36-43.
- Morrow, L. M., Pressley, M., Smith, J. K., & Smith, M. (1997). The effect of a literature-based program integrated into literacy and science instruction with children from diverse backgrounds. *Reading Research Quarterly, 32*(1), 54-76. <https://doi.org/10.1598/RRQ.32.1.4>
- Mottley, R., & Telfer, R. (1997). Storytelling to promote emergent literacy: Prospective teachers' storytelling experiences and expectations. In K. Camperell, B. L. Hayes, & R. Telfer (Eds.), *Promises, progress and possibilities: Perspectives of literacy Utah: education Seventeenth Yearbook of the American Reading Forum* (pp. 127-147). American Reading Forum. (Dissertation Abstracts International, 46, 2677A).
- Nelson, O. (1989). Storytelling: Language experience for meaning making. *The Reading Teacher, 42*(6), 386-390.
- Peck, J. (1989). Using storytelling to promote language and literacy development. *The Reading Teacher, 43*(2), 138-141.
- Pellowski, A. (1990). *The world of storytelling: A practical Guide to the Origins, development, and applications of storytelling*. Bronx, NY: The HW Wilson Company.
- Reilly, R. E. (2007). *Storytelling: Pathway to literacy* (Unpublished master's thesis). The Evergreen State College, USA.
- Riley, J., & Burrell, A. (2007). Assessing children's oral storytelling in their first year of school. *International Journal of Early Years Education, 15*(2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/09669760701289136>
- Roach, J. (2016). *What makes a good storytime?* Retrieved from <http://www.hbook.com/2016/06/choosing-books/horn-book-magazine/what-makes-a-good-storytime/>.
- Schatt, D., & Ryan, P. (2015). *Start storytelling*. Retrieved from <https://www.booklistonline.com/Classroom-Connections-Start-Storytelling-Schatt-Donna/pid=7378021>.
- Spaulding, A. E. (2011). *The art of storytelling: Telling truths through telling stories*. Lanham: The Scarecrow Press, INC.
- Trinkle, C. (2008). Listening comprehension leads to reading success. *School Library Media Activities Monthly, 14*, 43- 45.
- Webster, J. (1961). Using books to reduce the fears of first-grade children. *The Reading Teacher, 14*(3), 159-162.
- Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.



## Appendix

### The List of Children's Picture Books Read to the Students of the Treatment Group

	Book Title (Turkish)	Author/s of Book	Illustrator of Book	Translator into Turkish
1	İyi Kalpli Küçük Tavşan	Michael Scoffier	Eleonore Thuillier	Korkut Erdur
2	Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün	Philip C. Stead	Erin E. Stead	Esin Uslu
3	Kurbağaya Özenen Tavşan Roka	Aysun Bertkay	Aysun Bertkay	
4	Güzellik Tacı	Saim Keskingöz	Özlem Korçak	
5	Farklı Ama Aynı	Feridun oral	Feridun Oral	
6	Balıkçı Osman	Anne Hofmann	Anne Hofmann	Şeyda Öztürk
7	Mevsimlere Güzelleme	Arslan Sayman, Sara Şahinkanat	Deniz Üçbaşaran	
8	Evdeki Kim	Marisa Vestita	Marisa Vestita	Müge Çevikoğlu

# The Relation Between Stereotyped Thoughts and Self-Efficacy Beliefs Related to a Foreign Language in a Higher Education Context

## Yüksek Öğretim Bağlamında Yabancı Dil ile İlgili Kalıplaşmış Düşünceler ile Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişki

Betül ÇİMENLİ<sup>a</sup>, Eda AKDOĞDU<sup>b</sup>

### Öz

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ile yabancı dil öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Batı Karadeniz'de devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Basit rastgele örnekleme yöntemiyle çalışmaya toplam 352 katılımcı dahil edilmiştir. Veri toplama araçları olarak iki adet beşli likert tipinde "Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği" ve "İngilizce ile İlgili Öz Yeterlilik Ölçeği" uygulanmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ve İngilizce ile ilgili öz yeterlilik düzeyleri orta seviyede olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcıların kalıplaşmış düşünceleri ve öz yeterlilikleri arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar, İngilizce ile ilgili öz yeterliğinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerdeki varyansı anlamlı bir şekilde açıkladığını ortaya koymuştur. Ek olarak yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceler, katılımcıların İngilizce ile ilgili öz yeterliğindeki varyansı önemli ölçüde açıklamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** İngilizce ile İlgili Öz Yeterlilik, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceler, İngilizce Öğrenme

### Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between undergraduate students' stereotyped thoughts about foreign language and their perception of foreign language self-efficacy in terms of some variables. The study was conducted as correlational research method, one of the quantitative research methods. The sample of the study consists of undergraduate students studying at the Faculty of Education at a state university in Western Black Sea Region in Turkey during the academic year of 2018-2019. A total number of 352 participants were included into the study via simple random sampling method. As data collection tools, two five-point Likert-type "Stereotyped Thoughts about Foreign Languages Scale" and "English Self-Efficacy Scale" were used. As a result of the study, it was found out that participants' stereotyped thoughts about foreign language and their self-efficacy levels about English were at a medium level. In addition, it was found that there is a significant and positive relationship between stereotyped thoughts and self-efficacy of the participants, albeit at a low level. Researchers revealed that self-efficacy in L2 English significantly explained the variance in stereotyped thoughts about foreign language. Moreover, stereotypes about the foreign language significantly explain the variance in participants' English self-efficacy.

**Keywords:** Self-Efficacy, Stereotyped Ideas Towards Foreign Language, English Language Learning

### Önerilen APA Atf Biçimi / Suggested APA Citation

Çimenli, B. & Akdoğan, E., (2020). The relation between stereotyped thoughts and self-efficacy beliefs related to a foreign language in a higher education context. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(2), 87-92. <http://dx.doi.org/10.31805/acjes.811004>

<sup>a</sup>Betül ÇİMENLİ-ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5449-0525>  
 Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Bartın, Türkiye. E-posta: bcimenli@bartin.edu.tr  
 Bartın University, Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, Bartın, Turkey. E-mail: bcimenli@bartin.edu.tr

<sup>b</sup>Eda AKDOĞDU-ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4374-4379>  
 Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bartın, Türkiye. E-posta: eakdogdu@bartin.edu.tr  
 Bartın University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Bartın, Turkey. E-mail: eakdogdu@bartin.edu.tr

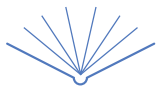
### Makale Hakkında

Tür: Araştırma  
 Geliş Tarihi: 15 Ekim 2020  
 Kabul Tarihi: 5 Aralık 2020  
 Yayın Tarihi: 16 Aralık 2020  
 DOI: 10.31805/acjes.811004  
 Sorumlu Yazar:  
 Eda AKDOĞDU  
 Bartın Üniversitesi  
 Bartın/Türkiye.  
 E-posta: eakdogdu@bartin.edu.tr

### About the Article

Type: Research  
 Received: 15 October 2020  
 Accepted: 5 December 2020  
 Published: 16 December 2020  
 DOI: 10.31805/acjes.811004  
 Corresponding Author  
 Eda AKDOĞDU  
 Bartın University  
 Bartın/Turkey.  
 E-mail: eakdogdu@bartin.edu.tr





## Introduction

It is already known that learning is individual and is affected by various factors such as attitude, aptitude, motivation, and etc. (Dörnyei & Skehan, 2003) Thus, a hypothesis that these factors and many others affect one's L2 (second language) learning in terms of ultimate proficiency level and learning rate can be suggested. Therefore, in this study, it is aimed to determine the undergraduate students' stereotypes concerning English and to examine whether these stereotypes affect their self-efficacy beliefs towards learning English. In accordance with this purpose, two 5-point Likert type scales which are Stereotyped Thoughts about Foreign Languages Scale (developed by Ünal, 2015) and Self-Efficacy Scale for English (developed by Yanar & Bümen, 2012) were applied to undergraduate students studying at the faculty of education at a university in the Black Sea Region. The study will inform the researcher and readers about the factors affecting stereotyped ideas, factors affecting self-efficacy beliefs of participants to learn English and the relation between stereotyped ideas on English and self-efficacy beliefs to learn it. To address this research gap, the following research questions are formulated by the researcher:

1. What are the levels of undergraduate students' (at an education faculty) stereotypical thoughts towards foreign language and their L2 self-efficacy beliefs about English?
2. Is there a significant relationship between undergraduate students' stereotyped thoughts about foreign language and their L2 self-efficacy beliefs about English at an education faculty?
3. Do stereotypes about foreign languages, year of university education and gender predict L2 self-efficacy beliefs of undergraduate students at an education faculty?
4. Do L2 self-efficacy beliefs about English, university education year and gender predict stereotyped thoughts of undergraduate students about foreign languages at an education faculty?

## Literature Review

Stereotyped thoughts can be defined as certain thoughts in people's minds that are stereotyped, hardened, and often unnoticed by them (Dökmen, 1997). It can be stated that L2 learners' stereotyped ideas and beliefs about a second language is one of the major limitations on their ultimate achievement of an L2 (Ryoo, 2013; Vinkenbun, Engen, Eagly, & Johannesen-Schmidt, 2011). The close relationship between a learner's motivation to learn an L2, effort he puts in learning it, his attitude towards target language and his stereotyped ideas have already been suggested (Garnder & Lambert, 1959). Thus, it can be stated that what one believes can affect his behaviours. These thoughts might be unrealistically negative which may be accepted as stereotypes. However, it may be possible to change one's unrealistic thoughts and prevent their negative outcomes through education (Ünal, 2015). An effective learning process and careful examination of these false ideas can prevent learners from having these irrational thoughts. Dökmen (1997) classifies different stereotyped ideas that might affect one's learning process as well as his daily life: Polarization, Personalization, Absolutism, Extreme Effort to Change, Extreme Sacrifice, Extreme Regression, and Overgeneralization.

One of the common points of these stereotyped ideas is their resistance to change and their high possibility to be rejected (Dökmen, 2008). From an L2 language classroom perspective, these stereotyped ideas might create some obstacles for L2 learners. Therefore, determining these stereotyped ideas and eliminating them might dramatically affect language learning process. Although there are many studies working on stereotypes (Gunaldo et al., 2020; MacKenzie, 2018; McGarty, Yzerbyt, & Spears, 2002; Mollaeva, 2018; Ryoo, 2013), there are not many studies specifically designed for determining the stereotypes related to foreign language learning.

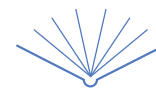
The construct of self-efficacy is often grounded in Bandura's (1997) research on socio-cultural theory (Bandura, 1986). One of the most accepted definitions of self-efficacy, thus, has been suggested by Bandura (1997) as "people's judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performance" (p. 174). Therefore, self-efficacy is mostly recognised as a "generative capability in which cognitive, social, emotional and behavioural sub skills must be organized and effectively orchestrated to serve innumerable purposes" rather than a fixed set of personal traits or abilities (Bandura, 1997, pp. 36-37).

Maddux (1995) and Bandura (1997) suggest that self-efficacy beliefs affect human behaviour in four interrelated ways: (1) setting and pursuing goals (2) motivation to continue and feeling of persistence in case of any problems (3) feelings about attaining a goal (4) decision of situations that can be challenging (as cited in Brouwers & Tomic, 2000, p. 240). In the same vein, Graham and Weiner (1995) stated that self-efficacy is not only effective in one's ideas about the possibility of achieving a task, but also effective in deciding the required skills to achieve a task. Similarly, Bandura (1997) asserts that one's "action is based more on what one believes rather than on what is objectively true" (p. 2). It has been evidenced in the literature that self-efficacy has an effect on one's academic success in all four skills of a language namely listening, reading, speaking and writing (Ayoobiyan & Soleimani, 2015; Bandura, 1997; Herron, 2006; Magogwe & Oliver, 2007; Mills, Pajares, & Pajares, 2008; Rahimi & Abedini, 2009; Tilfarlioğlu & Çiftçi 2011). These studies show us that self-efficacy beliefs regarding different skills might also differ. To be clear, one can have a high self-efficacy belief for reading in L2 while having a lower self-efficacy belief for speaking in the same L2.

Accordingly, organizing learning environments in a way that can improve learners' self-efficacy may also facilitate their second language learning processes (Mager, 1997). This makes self-efficacy a concept to consider carefully in setting goals for learners, designing tasks, and even deciding a curriculum to follow.

## Method

This study is a relational type of study (Frankel, Wallen, & Hyun, 2012) as the relationship between two or more variables is examined without any intervention to these variables. In the study, undergraduate students' stereotypical thoughts about foreign language, their self-efficacy beliefs about English, the relationship between these, and the predictive variables for English self-efficacy beliefs were examined.



**Participants**

The population of this study consists of undergraduate students studying at the Faculty of Education of a university in the Black Sea Region of Turkey. The sample was determined with simple random sampling, one of the random sampling methods, in order to represent the specified population in the most valid way (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014). The 352 students included in the sample were from six different departments, namely Science Education (*n*= 42), Elementary Mathematics Education (*n*= 99), Psychological Counseling and Guidance (*n*= 48), Fine Arts Education (*n*= 39), Primary Education (*n*= 31), and Social Science Education (*n*= 93). As a part of their schedule, participants received 2 hours of online English Language course (2 credits, 3 ECTS) training for around 28 weeks during their first year. So, by the time of data collection, the end of fall term of 2018/2019 academic year, students except for freshmen have already taken these courses on their first year. The ages of the participants ranged from 17 to 36 ( $X = 20.48, sd = 1.87$ ). The frequency and percentage of the participants by gender, year of university, and departments are given in Table 1.

**Instruments**

Two separate 5-point Likert type questionnaires which are Stereotyped Thoughts about Foreign Languages Scale and Self-Efficacy Scale for English were administered to the participants in an online platform through Google Forms at the end of the fall term. Both of the questionnaires were in Turkish which eliminates the language and understanding burden for the participants while answering the questions.

The Stereotyped Thoughts about Foreign Languages Scale for Foreign Languages was designed to measure students' stereotypes of English as an L2. The specified scale consists of a total of 42 items comprising 8 factors, namely "over-generalization, excessive effort for change, over-regression, polarization, holistic approach, absolutism, customization and excessive altruism". Ünal (2015) provided the validity evidences for the scale as the KMO coefficient from the exploratory factor analysis as 0.810, the Bartlett Test value as 3478.491 ( $p < 0.01$ ), the goodness of fit criteria from the confirmatory factor analysis as  $X^2/sd = 1.65$ , RMSEA= 0.046, SRMR= 0.078, CFI= 0.92 Cronbach alpha coefficient was calculated as 0.876 as the reliability value. The response categories of the Likert-type scale range from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree).

The Self-Efficacy Scale for English was developed by Hancı Yanar and Bümen (2012) to measure students' self-efficacy beliefs as L2 regarding English. This scale consists of 4 sub-dimensions as "reading, writing, listening and speaking" and a total number of 34 items. Hancı Yanar and Bümen (2012) stated the validity evidence obtained from the exploratory and confirmatory factor analysis of the scale as a KMO coefficient of 0.97, Bartlett test value as 8400.73 ( $p < 0.001$ ),  $X^2/sd = 1.57$ , RMSEA= 0.044, SRMR= 0.046, and CFI= 0.99. As proof of reliability, they calculated the Cronbach alpha value as 0.97. The Likert-type scale has been developed in response categories from 1 (Does not fit me at all) to 5 (Fits me perfectly). In the reliability analysis conducted in this study, high internal consistency was found in both surveys with .87 and .97 Cronbach's Alpha, respectively.

**Analysis of the Data**

In this study, descriptive statistics, Pearson moments product correlation and multiple regression were used to analyze the data. The analyses were performed with SPSS 23 software.

**Research Ethical Consent Information**

In this study, all rules stated to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions stated under the title "Actions Against Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were not taken.

**Ethics committee permission information**

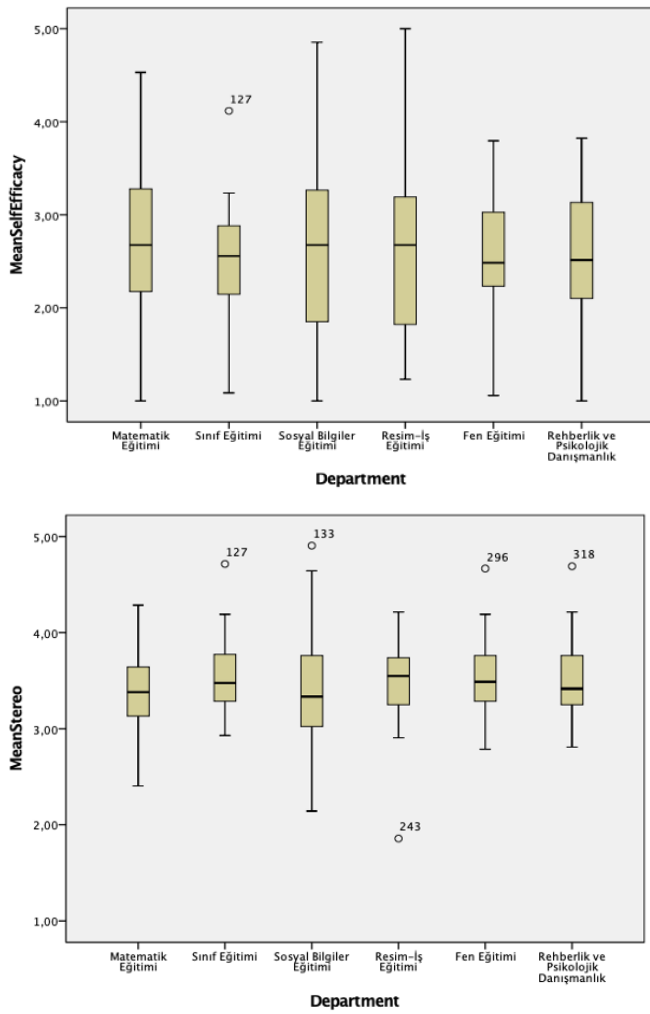
Name of the Board Performing the Ethical Review: Bartın University Social and Human Sciences Ethics Committee  
Date of Ethics Assessment Decision: 03.01.2019  
Ethics Assessment Document Issue Number:2019-005

**Findings**

To be able to direct the research questions, the data were checked for possibility of missing data and outliers prior to the analysis. A very small number of outliers were observed (see figure 1) while there were not any missing data. When the distribution of the data was checked through Kolmogorov-Smirnov test, visual inspections of histograms and normal Q-Q plots, it is observed that the data are normally distributed ( $p > .05$ ).

**Table 1.** Frequency and Percentage of the Participants According to Gender, Year of University, and Departments

Gender	Year of University	Elementary Mathematics Education	Primary Education	Social Science Education	Fine Arts Education	Science Education	Psychological Counseling and Guidance	Total
n (%)								
Female	1	39 (11.1)	7 (1.9)	6 (1.7)	11 (3.1)	-	17 (4.8)	80 (22.7)
	2	3 (0.9)	3 (0.9)	26 (7.4)	4 (1.1)	-	4 (1.1)	40 (11.4)
	3	20 (5.7)	1 (0.3)	10 (2.8)	10 (2.8)	18 (5.1)	16 (4.5)	75 (21.3)
	4	17 (4.8)	12 (3.4)	23 (6.5)	-	10 (2.8)	2 (0.6)	64 (18.2)
Total		79 (22.4)	23 (6.5)	65 (18.5)	25 (7.1)	28 (7.9)	39 (11.1)	259 (73.6)
Male	1	7 (1.9)	4 (1.1)	2 (0.6)	6 (1.7)	1 (0.3)	4 (1.1)	24 (6.8)
	2	1 (0.3)	-	10 (2.8)	4 (1.1)	-	1 (0.3)	16 (4.5)
	3	5 (1.4)	2 (0.6)	3 (0.9)	4 (1.1)	10 (2.8)	4 (1.1)	28 (7.9)
	4	7 (1.9)	2 (0.6)	13	-	3 (0.9)	-	25 (7.1)
Total		20 (5.7)	8 (2.3)	28 (7.9)	14 (4.0)	14 (4.0)	9 (2.6)	93 (26.4)



**Figure 1.** Boxplots showing the normality of distribution of L2 self-efficacy and stereotyped ideas.

The statistical analyses of the scores were carried out through Multiple Regression Analysis and Correlation Analysis. To be able to address third and fourth research questions standard multiple regression analyses were carried out following the inspections such as checking for standardized values, outliers, scatterplots, and also mahalanobis values were checked to be able to see if the data have any extreme outliers. For a model including three predictor variables, mahalanobis values are expected to be below 7.815 at the level of  $p= 0.01$ . Thus, values above this are regarded as extreme outliers and filtered out before the analysis. As the predictor variables have a low correlation between each other and the outcome variable and Tolerance and VIF values are between the expected values ( $VIF < 10$ ,  $Tolerance > 0.2$ ), it can be stated that there was no collinearity problem that might affect the results of the regression analysis.

For the first research question, descriptive statistics on students' stereotyped thoughts about foreign language and self-efficacy beliefs about English scores are given in Table 2.

**Table 2.** Descriptive Statistics on Stereotyped Ideas and Self-Efficacy

Variables	X	Sd	Min.	Max.
Stereotyped Ideas	144.4261	18.50	78.00	206.00
Self-Efficacy	89.2955	27.21	34.00	170.00

As can be seen from Table 1, it was determined that students' stereotyped thoughts about foreign language ( $X= 144$ ) and self-efficacy beliefs about English ( $X= 89$ ) were at medium level. The minimum and maximum scores that participants can get from the scales of stereotyped thoughts about foreign language and self-efficacy beliefs about English are in the range between 42 and 210 and between 34 and 170, respectively. Since undergraduate students do not get extreme points from the scale of stereotypes about foreign languages, it is observed that student opinions do not differ much from each other. However, it can be stated that high variability in self-efficacy levels among students is observed, since there are also some participants having self-efficacy in L2 English at the extreme points. Similar results are obtained when standard deviations are analysed which can be another evidence for variability.

For the second research question, Pearson Correlation Coefficients were calculated to examine the relationship between students' stereotyped thoughts about foreign languages and their self-efficacy beliefs about English. The results obtained are shown in Table 3.

**Table 3.** Pearson's Correlation Coefficient for Stereotyped Ideas and Self-Efficacy

Stereotyped Ideas	Self-efficacy	Reading	Writing	Listening	Speaking
	.328**	.342**	.241**	.341**	.258**

As given in Table 4 it has been determined that there is a low level positive and significant relationship between students' stereotyped thoughts about foreign language and their self-efficacy beliefs about English and its sub-dimensions.

For the third research question, three models were created. As it was shown in Table 4, stereotyped ideas can account for almost 10% of the variance in L2 self-efficacy beliefs of participants ( $F= 37.016$ ,  $r^2= .098$ ,  $p < .0001$ ).

**Table 4.** A Summary of Standard Multiple Regression Analysis of Stereotyped Ideas, Year of University Education, and Gender on L2 Self-Efficacy

Model	Variables	$\beta$	B	SE B	t	p	$r^2$
1	Stereotyped Ideas	.314	.639	.105	6.084	.000	.098
	Stereotyped Ideas	.315	.642	.105	6.098	.000	
2	Year of Univ Education	-.022	.019	.035	-.608	.543	.099
	Stereotyped Ideas	.322	.657	.106	6.216	.000	
3	Year of Univ Education	-.035	-.024	.035	-.673	.501	.105
	Gender	.072	.130	.094	1.385	.167	
	Stereotyped Ideas	.322	.657	.106	6.216	.000	

As it can be observed from Table 3, only the first regression model is classified as a good model to explain variance in L2 self-efficacy beliefs of participants ( $F= 37.016$ ,  $r^2= .098$ ,  $p < .0001$ ).

To be able to address the third research question and determine if there is a significant relationship between L2 self-efficacy beliefs and stereotyped ideas of students from different departments of an education faculty, a correlation analysis was conducted. The results of the correlation study revealed that there is a significant positive



correlation between L2 self-efficacy mean scores and mean score of stereotyped ideas towards English in Elementary Mathematics Education ( $r = .356, p < .0001$ ), Primary Education ( $r = .402, p = .025$ ), Social Science Education ( $r = .374, p < .0001$ ), Fine Arts Education ( $r = .345, p = .031$ ). On the other hand, the results showed that the relationship between L2 self-efficacy and stereotyped ideas in Science Education and in Psychological Counselling and Guidance Education is not significant ( $p > .05$ ).

To be able to direct the last research question regarding the relationship between L2 self-efficacy and stereotyped ideas on the basis of the year of education, another correlation study was carried out. The results of this correlation study illustrated that there is a significant positive correlation between L2 self-efficacy mean scores and mean score of stereotyped ideas towards English for the first year ( $r = .296, p = .002$ ), the second year, ( $r = .454, p < .000$ ), the third ( $r = .294, p = .003$ ), and the fourth year students ( $r = .300, p = .004$ ).

For the fourth research question, three models were created. As it was shown in Table 5, L2 self-efficacy can account for almost 10% of the variance in stereotyped ideas of participants ( $F = 37.997, r^2 = .099, p < .0001$ ). However, year of university education and gender are not predictors of stereotyped ideas of participants as there was not a significant difference in  $r^2$  when these predictors were included to the model ( $r^2$  change was .001 and .010 respectively,  $p > .05$ ).

**Table 5.** A Summary of Standard Multiple Regression Analysis of Self-Efficacy, Year of University Education, and Gender on Stereotyped Ideas towards English

Model	Variables	$\beta$	B	SE B	t	p	$r^2$
1	Self-Efficacy	.315	.181	.029	6.164	.000	.090
2	Self-Efficacy	.317	.182	.029	6.174	.000	.001
	Year of Univ Education	.025	.019	.010	.492	.623	
3	Self-Efficacy	.323	.185	.029	6.306	.000	.010
	Year of Univ Education	.031	.012	.019	.599	.549	
	Gender	-.100	-.100	.052	-1.947	.052	

As it can be observed from Table 5, only the first regression model is determined as a successful model to explain variance in stereotyped ideas of participants towards English ( $F = 37.997, r^2 = .099, p < .0001$ ).

## Discussion and Conclusion

The main purpose of this study was to find out whether L2 self-efficacy/stereotyped ideas, year of university education and gender can explain variance in stereotyped ideas/L2 self-efficacy beliefs of participant from different departments at an education faculty. The results addressing the first research question shows that students' stereotyped thoughts about foreign language and self-efficacy beliefs about English were at medium level. The results of the study addressing the second research question suggested that there is a significant positive correlation at moderate level between L2 self-efficacy beliefs and stereotyped ideas of participants for four departments. Thus, it can be inferred that self-efficacy beliefs and stereotyped ideas are interrelated at a moderate level. However, it must be stated that no relationship between L2 self-efficacy and stereotyped ideas was found in the students of Science Education and Psychological Counselling and Guidance

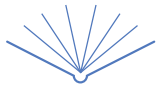
Education departments. The results of the study addressing the third research question revealed that only stereotyped ideas towards English is a significant predictor to explain the variance in L2 self-efficacy of the participants. The results from the multiple regression analysis addressing the fourth research question showed that only L2 self-efficacy beliefs are successful predictor of stereotyped ideas towards English. The findings from the study are supported by the social cognitive theory (Bandura, 1997; Schunk, 1989; 1991) as it suggests that self-efficacy beliefs affect many aspects of human behaviour including their choices, beliefs, and efforts. The current study has some implications for the language education at departments other than the Department of English Language Teaching. Since its effects on proficiency level has already been evidenced in the literature, self-efficacy beliefs of language learners can be utilized as one of the notions to consider while planning lessons or even curriculum (Kim, Wang, Ahn, & Bong, 2015; Raofi, Tan, & Chan, 2012). For example, language instructors may improve students' L2 self-efficacy by employing peer modeling method and positive feedback that can motivate them to learn as was suggested by Pajares (2008). To be able to change stereotyped ideas of students towards English, necessary changes should be initiated by the educators and program developers.

This study has some limitations, too. First, the study is only based on the perceptions of students about their L2 self-efficacy beliefs and stereotyped ideas. Thus, there can be some discrepancies between their actual L2 self-efficacy and stereotyped ideas towards English. A further study is needed to explore these constructs in a longitudinal way to be able get a deeper understanding of the issue. Second, findings of the study may not be generalized easily because the sample of the study was limited to a state university where English courses are thought via distance education. Therefore, a further study may include a larger sample which is more representative of the population to able to generalize the results. Third, the current study had limited data available for faculty of the students to examine L2 self-efficacy and stereotyped ideas towards English thoroughly. A further study may include a varied number of different faculties from different institutions for a better understanding of the issue and more generalizable results.

## References

- Ayoobiyan, H., & Soleimani, T. (2015). The relationship between self-efficacy and language proficiency: A case of Iranian medical students. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(4), 158-167.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dökmen, Ü. (1997). *İletişim çatışmaları ve empati*. Ankara: Sistem Yayıncılık.





- Dökmen, Üstün (2008), *Yaşama yerleşmek*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dörnyei, Z. & Skehan, P. (2003). 18 individual differences in second language learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589-630). Oxford: Blackwell.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: McGraw Hill.
- Gardner, R.C., & Lambert, W. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266-272. <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Gilbert D. T., & Hixon J. G. (1991). The trouble of thinking activation and application of stereotypic beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 509-517. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.509>
- Gunaldo, T. P., Augustus-Wallace, A., Brisolaro, K. F., Hicks, M. N., Mercante, D. E., Synco, T., Zorek, J. A., & Schilling, D. (2020). Improving stereotypes: The impact of interprofessional education in pre-health students. *Journal of Interprofessional Care*. <https://doi.org/10.1080/13561820.2020.1806218>
- Hancı Yanar, B. (2008). *Yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan anadolu lisesi öğrencilerinin yabancı dil özyeterlilik algılarının ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesi* [Investigation of foreign language self-efficacy perceptions and attitudes of students in anatolian high school who take and who do not take foreign language preparation education] (Unpublished master's thesis). Ege University, Turkey.
- Hancı Yanar, B., & Bümen, N. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlilik inancı ölçeğinin geliştirilmesi [Developing a self-efficacy scale for English]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97-110.
- Kim, D. H., Wang, C., Ahn, H. S., & Bong, M. (2015). English language learners' self-efficacy profiles and relationship with self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 38, 136-142. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.01.016>
- MacKenzie, A. (2018). Prejudicial stereotypes and testimonial injustice: Autism, sexuality and sex education. *International Journal of Educational Research*, 89, 110-118. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.10.007>
- Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory: An introduction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 3-33). Plenum: New York.
- Mager, R. F. (1997). *I think I can: The importance of self-efficacy in instruction*. Retrieved from [http://www.cepworldwide.com/newsletter/i\\_think.html](http://www.cepworldwide.com/newsletter/i_think.html)
- Magogwe, J. M., & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System* 35(3), 338-352. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.01.003>
- McGarty, C., Yzerbyt, Y. V., & Spears, R. (2002). *Stereotypes as explanations*. UK: Cambridge University Press
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39, 276-295. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2006.tb02266.x>
- Mollaeva, E. A. (2018). Gender stereotypes and the role of women in higher education (Azerbaijan Case Study). *Education and Urban Society*, 50(8), 747-763. <https://doi.org/10.1177/0013124517713613>
- Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning* (pp. 111-139). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pintrich, P. & Schunk, D. (1996). *The role of expectancy and self-efficacy beliefs*. Englewood Cliffs, USA: Prentice-Hall.
- Rahimi, A., & Abedini, A. (2009). The interface between EFL learners' self-efficacy concerning listening comprehension and listening proficiency. *Novitas-ROYAL*, 3(1), 14-28.
- Ryoo, J. J. (2013). *Pedagogy Matters: Engaging diverse students as community researchers in three computer science classrooms* (Unpublished doctoral thesis). University of California, LA, USA.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208. <https://doi.org/10.1007/BF01320134>
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Tilfarlioğlu, F. T., & Ciftci, F. S. (2011). Supporting self-efficacy and learner autonomy in relation to academic success in efl classrooms (A Case Study). *Theory and Practice in Language Studies*, 1(10), 1284-1294. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.10.1284-1294>
- Ünal, M. (2015). Yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ölçeği [Developing a scale for stereotyped thoughts about foreign languages]. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6(19), 218-233.
- Vinkenburg, C., J., Van Engen, M., L., Eagly, A., H., & Johannesen-Schmidt, M. C. (2011). An exploration of stereotypical beliefs about leadership styles: Is transformational leadership a route to women's promotion? *The Leadership Quarterly*, 22(1), 10-21. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.12.003>
- Weiner, B. (1995). *Judgments of responsibility: A foundation for a theory of social conduct*. New York: Guilford.

## Okuma Güçlüğü Gidermede Nörolojik Etki Yönteminin Rolü

### The Role of Neurological Effect Method in Overcoming Reading Difficulties

Murat ŞAHİN<sup>a</sup>, Muhammet BAŞTUĞ<sup>b</sup>

#### Öz

Bu çalışmada görsel, işitsel ve zihinsel herhangi bir problemi olmayan bir üçüncü sınıf öğrencisinin okuma ve okuduğunu anlama problemi, nörolojik etki yöntemi ile giderilmeye çalışılmıştır. Araştırmada durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Seçilen öğrencinin herhangi bir görsel, işitsel ve zihinsel probleminin olmadığından emin olduktan sonra öğrencinin okuma ve anlama düzeyini belirlemek için ön test yapılmıştır. Yapılan ön test sonucunda öğrencinin endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Veri toplama aracı olarak "Hızlı Kelime Tanıma Tablolari", "Araştırmacı Gözlem ve Notları", "Hikâye Edici Okuma Metinleri" ve "Yanlış Analizi Envanteri" kullanılmıştır. Öğrencinin okuma sırasında heceleme hataları yaptığı, okuma hızının çok yavaş olduğu, akıcı okuyamadığı, yanlış okuduğu ve atlayıp geçtiği tespit edilmiştir. Öğrencinin okuma beceri düzeyi dikkate alınarak bireyselleştirilmiş bir okuma programı hazırlanmıştır. Program 48 saatlik bir süreyi kapsamakta olup her bir oturum bir saatlik dilimlerden oluşmaktadır. Çalışmanın her bir oturumu iki bölüm halinde gerçekleştirilmiştir. Birinci bölümde öğrenciye okunacak metinde en sık tekrarlanan kelimelerin yer aldığı, farklı desenlerde hazırlanmış "Hızlı Kelime Tanıma Tablolari" verilerek okuma çalışması yapılmıştır. İkinci bölümde ise öğrenci ile birlikte "Nörolojik Etki Yöntemine" uygun olarak okuma çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonunda araştırmacı tarafından yapılan son testte öğrencinin okuma ve anlama düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Akıcı Okuma, Nörolojik Etki Yöntemi, Okuma Güçlüğü

#### Abstract

In this study, the problem of reading and reading comprehension of a third grade student who does not have any visual, auditory and mental problems was tried to be solved with the neurological effect method. The holistic single case pattern, one of the case study designs, was used in the study. After making sure that the selected student did not have any visual, auditory and mental problems, a pre-test was conducted to determine the reading and comprehension level of the student. As a result of the pre-test, it was determined that the student was at anxiety level. "Quick Word Recognition Tables", "Researcher's Observations and Notes", "Narrative Reading Texts" and "Mistake Analysis Inventory" were used as data collection tools. It was determined that the student made spelling mistakes during reading, his reading speed was very slow, he could not read fluently, he read incorrectly and skipped. An individualized reading program was prepared considering the reading skill level of the student. The program covers a period of 48 hours and each session consists of one hour. Each session of the study was conducted in two parts. In the first part, the reading study was carried out by giving the student "Quick Word Recognition Tables" prepared in different patterns, which include the most frequently repeated words in the text to be read. In the second part, a reading study was carried out in accordance with the "Neurological Effect Method" with the student. At the end of the study, in the post-test conducted by the researcher, it was determined that the student's reading and comprehension level increased from anxiety level to education level.

**Keywords:** Fluent Reading, Neurological Impact Method, Reading Disability

#### Önerilen APA Atf Biçimi / Suggested APA Citation

Şahin, M., & Baştuğ, M. (2020). Okuma güçlüğü gidermede nörolojik etki yönteminin rolü. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(2), 93-101. <http://dx.doi.org/10.31805/acjes.814139>

<sup>a</sup>Murat ŞAHİN-ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8960-5636>  
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye. E-posta: [murat4324512747@gmail.com](mailto:murat4324512747@gmail.com)  
Ministry of National Education, Turkey. E-mail: [murat4324512747@gmail.com](mailto:murat4324512747@gmail.com)

<sup>b</sup>Muhammet BAŞTUĞ-ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5949-6966>  
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye. E-posta: [mbastug@istanbul.edu.tr](mailto:mbastug@istanbul.edu.tr)  
Istanbul University-Cerrahpaşa, Faculty of Education, Department of Elementary Education, İstanbul, Turkey. E-mail: [mbastug@istanbul.edu.tr](mailto:mbastug@istanbul.edu.tr)

#### Makale Hakkında

Tür: Araştırma  
Geliş Tarihi: 21 Ekim 2020  
Kabul Tarihi: 9 Aralık 2020  
Yayın Tarihi: 16 Aralık 2020  
DOI: 10.31805/acjes.814139  
Sorumlu Yazar:  
Murat ŞAHİN  
Milli Eğitim Bakanlığı  
Türkiye.  
E-posta: [murat4324512747@gmail.com](mailto:murat4324512747@gmail.com)

#### About the Article

Type: Research  
Received: 21 October 2020  
Accepted: 9 December 2020  
Published: 16 December 2020  
DOI: 10.31805/acjes.814139  
Corresponding Author  
Murat ŞAHİN  
Ministry of National Education  
Turkey.  
E-mail: [murat4324512747@gmail.com](mailto:murat4324512747@gmail.com)

## Giriş

Okuma insanların yaşamlarını etkileyen, anlam kazandıran ve çevreleriyle etkileşimlerini sağlayan temel bir beceridir. Bu becerinin insanlara kazandırılması ve sürdürülebilmesi toplumsal bir zorunluluk olarak görülmektedir. İnsanlar okuma vasıtası ile hep bir arayış içerisinde uzun bir yolculuğa çıkarlar. Kimi zaman ufak bir heyecan kimi zaman hayati bir bilgi barındıran okuma süreci, hayatın vazgeçilmez unsurlarından biri olarak yaşamın her alanında kendini göstermektedir. Hayatın her anında gerçekleşen okuma etkinliği son derece karmaşık ve özel bir zihinsel yapıya sahip olduğu için tanımlanması oldukça zordur. Bununla birlikte alan yazında okuma ile ilgili farklı tanımlar yer almaktadır (Akyol, 2006a). Bu tanımların (Akyol, 2006a; Demirel, 1999; Yalçın, 2002; Gündüz ve Şimşek, 2013) her biri okuma kavramını farklı perspektiflerden ele alarak incelemektedir. Yapılmış olan bu tanımlar okumanın fiziksel, zihinsel ve etkileşimsel bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu nedenle okuma etkinliği incelenirken bu süreci etkileyen birçok faktörün varlığı dikkate alınmalıdır. Özellikle okuma güçlüklerinin belirlenmesi ve giderilmesine yönelik yapılacak olan çalışmalarda bireylerin bu faktörlerden etkilenme durumu iyi analiz edilmelidir.

Okuma güçlüğü; bireyin normal veya üstün bir zekâ seviyesine sahip olmasına rağmen beklenilenden daha düşük bir seviyede okuma performansı göstermesidir (Sucuoğlu, Diken, Demir, Ünlü ve Şen, 2010). Bu performans seviyesi bireyin yaş ve zekâ düzeyi dikkate alındığında, doğru okuma, hız ya da okuduğunu anlamada beklenenin altında gösterdiği bir yetersizlik durumudur (American Psychiatric Association, 2013). Okuma güçlüğü olan bireyler yavaş okuma, yetersiz anlama, sesli okuma sorunları ve yetersiz yazılı anlatımlar (Fielding-Barnsley, 2000) sergilemektedirler. Özellikle akıcı okuma becerisi kazanamayan bireylerde bu sorunlar sıklıkla görülmektedir (Therrien, Gormley ve Kubina, 2006).

Akıcı okuma bireyin metinden anlam çıkarmasını sağlayan doğru ve hızlı sözcük okuma becerisidir (Pikulski ve Chard, 2005). Akıcı okuma konusunda ilk çalışmaları yapan araştırmacılar Huey (1968) akıcı okumayı "bir metni uygun doğruluk, hız ve tonlamayla sesli okuma yeteneği" olarak tanımlamıştır (akt: Baştuğ, 2012). Bireyin akıcı okuma becerisini kazanabilmesi için ihmal edilmemesi gereken ve alan yazında kabul edilen üç temel bileşen; doğru okuma (kelime tanıma), okuma hızı (kelime tanımadaki otomatikleşme) ve prozodidir (Allington, 1983; Başaran, 2013; Baştuğ, 2012; Hasbrouck ve Tindal, 2006; Keskin, 2012; Klauda ve Guthrie, 2008; Kuhn, 2005). Bu temel bileşenlerden doğru okumayı Ehri ve McCormick (1998) kelimeyi doğru tanıma ve sesleri doğru bir şekilde çözümleme becerisi olarak tanımlamaktadır. Kelimelerin ve bu kelimeleri oluşturan birimlerin doğru tanınması, çözümlenmesi ve ayırt edilmesi akıcı okumanın ilk basamağı olarak görülmektedir. Akıcı okumanın diğer önemli bir bileşeni okuma hızıdır. Okuma hızı metinde yer alan her kelimenin tanınması, metnin takılmadan ve hızlı bir şekilde anlaşılacak okunması ve kurulan anlamın zihinden takip edilmesidir (Stahl ve Kuhn, 2002). Okuma hızının artması kelime tanıma becerisine dayanmaktadır. Bireylerin kelime tanımadaki otomatikleşmeleri okuma hızlarını artırmakta ve çok az bir zihinsel çabayla yapılan okuma etkinlikleri zahmetsiz ve hızlıca gerçekleşmektedir. Akıcı okumanın bir diğer bileşeni prozodidir. Konuşma dilinin müziği olarak ifade edilen prozodi, metni ifade edici bir ritim ve uygun ses tonu içerisinde, anlamına dikkat ederek okumaktır (Dowhower, 1991; akt: Baştuğ, 2012). Bu üç bileşene uygun olarak yapılan okumalar akıcı okuma kapsamında değerlendirilmektedir.

Okuma güçlüğü yaşayan bireylerde bu temel bileşenlerin yeterince gelişmediği görülmektedir. Kelime tanıma becerisi gelişmeyen bireylerden hızlı okuma ve prozodik okuma beklenmemektedir. Bu nedenle öncelikli olarak bireyin kelime tanıma becerisini kazanmasına yönelik çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Kelime tanıma becerisi gelişen bireylerde yapılacak sistemli çalışmalar ile otomatikleşme sağlanabilir. Okumada otomatikleşen bireylerde yapılacak olan prozodik okuma çalışmaları ile bireyin akıcı okuma becerisi geliştirilir. Prozodik okuma çalışmalarına başlamadan önce bireyin okumada belirli bir hız ve doğruluğu yakaladığından emin olmak gerekir. Çünkü okumada belli bir hızı ve doğruluğu yakalamayan bireylerin prozodik okuma yapmaları mümkün değildir. Prozodik okuma temelinde metni anlamayı gerektiren bilişsel bir süreçtir (Keskin, 2012).

Okuma güçlüğü çeken bireylerin okumalarını düzeltmek için herhangi bir müdahale yapılmazsa, hayat boyu okumayla ilgili bu problemlerle yaşayacaklardır (Yılmaz, 2008). Bu nedenle okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma sorunlarının tespit edilmesi ve bu sorunlara yönelik alternatif yöntemlerin uygulanması gerekir. Literatürde okuma alanındaki güçlüklerin giderilmesi ve akıcı okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik birçok yöntem yer almaktadır. Tekrarlı okuma, arkadaşla okuma, koro halinde okuma, eşli okuma, yankılı okuma ve okuyucu tiyatroları gibi yöntemler bunlardan bazılarıdır.

Okuma alanındaki güçlüklerin giderilmesi ve akıcı okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulanan yöntemlerden birisi de Nörolojik Etki Yöntemi'dir (NEY). Nörolojik Etki Yöntemi, bir öğretmen ve öğrencinin bire bir ve aynı anda (bir ağızdan) okumasıyla yapılan bir akıcı okuma yöntemidir. Koro, eko ve eşli okuma ile benzerlikler gösteren destekli okumanın bir türüdür (Rasinski, 2010; akt Baştuğ ve Kaman, 2013). Nörolojik etki yöntemi Heckelman'ın (1966-1967; akt. Flood, Lapp ve Fisher, 2005) çalışmalarına dayanmaktadır. Heckelman tarafından ortaya atılmış olan bu yöntem çok fazla duyu organının kullanılmasını gerektiren bir yaklaşım olarak görülmektedir. Nörolojik etki yöntemiyle gerçekleştirilen bir okuma çalışmasında öğrenci öğretmeni ile birlikte aynı anda kelimeleri görür, seslendirir, seslendirdiği kelimeleri işitir ve parmağı ile takip ederek metni okur. Birden çok duyu organını harekete geçiren bu yöntemin okuma güçlüklerinin giderilmesinde ve akıcı okuma becerisinin kazandırılmasında etkili bir yöntem olduğu söylenmektedir (Flood vd., 2005; Kann, 1983).

Nörolojik etki yöntemi özellikle 1960 -1990 yılları arasında yoğun bir şekilde kullanılmıştır. Nörolojik etki yöntemi 2005 (Flood vd.) ve 2013 (Baştuğ ve Kaman) yıllarında yapılan çalışmalar ile yeniden literatürde yer almaya başlamıştır. Alan yazındaki kaynaklara (Flood vd., 2005; Kaşkaya, 2015) göre nörolojik etki yönteminin uygulanma süreci aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Öğrencinin düzeyine uygun bir metin seçilir.
- Öğretmen öğrencinin daha iyi duyabilmesi için yanına oturur.
- Öğretmen ve öğrencinin işaret parmağı okuma yaparken okuma metni üzerinde eş zamanlı olarak hareket eder.
- Öğretmen öğrenciden biraz daha sesli ve hızlı okur öğrenciye iyi bir model olur.
- Öğrenci kelime tanıma becerisi otomatikleşip okumaya ve anlamaya başladığında öğretmen okuma sırasında öğrencinin öne geçmesine izin verir.
- Uygulama en az sekiz seans devam ettirilir. (Richek vd., 2002; akt. Baştuğ ve Kaman, 2013).



Okuma güçlüğü yaşayan bireylerin buldukları ortamların ve etkileşim halinde buldukları unsurların farklılaştırılmasına yönelik çabalar devam etmektedir. Bu çabalar doğrultusunda araştırmacılar öğrencileri karakterize eden bireysel, gelişimsel ve bağlamsal farklılıkları ortaya çıkaran yeni çalışmalara yönelmektedirler. Bu bağlamda öncelikli olarak okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin, daha zengin fikirlerle meşgul olabilmeleri ve akıl yürütme kapasitelerinde ilerleme sağlayabilmeleri için yaşadıkları kod çözme sorunlarının en aza indirilmesi gerekmektedir (Ülper ve Yağmur, 2016). Bu sorunun giderilmesine yönelik olarak uygulanan sınıf içi öğretim uygulamaları geleneksel uygulamalara karşı daha başarılı bulunmaktadır. Çünkü bu uygulamalar çocukların kişisel öğrenimini benimseyen, sosyal-duygusal ihtiyaçlarına yanıt veren ve devam etmekte olan beceri değerlendirmelerine dayanan dinamik çalışmalardır. Bu çalışmalarda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik olarak öncelikle kod çözme ve kelime tanıma çalışmaları yapılmaktadır. Kod çözme ve kelime tanıma becerisine yönelik çalışmalar öğrencilerde otomatikleşmeye doğru uzanan bir yolun kapısını aralamaktadır (Aktaş ve Çankal, 2019). Literatürde bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen birçok çalışma yer almaktadır. Ancak bu çalışmalar içerisinde nörolojik etki yönteminin hızlı kelime tanıma tabloları ile desteklenmiş olduğu herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Hızlı kelime tanıma tabloları bireylerde kelime tanıma becerisinin gelişimine büyük katkı sağlamaktadır. Nörolojik etki yönteminin bu hızlı kelime tanıma tablolarının ile desteklenmesinin okuma güçlüklerinin giderilmesinde daha etkili sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Ayrıca nörolojik etki yönteminin belirlenmiş olan bir plan dâhilinde bireysel bir çalışma programı olarak uygulanması bundan sonra yapılacak benzer çalışmalara yol gösterici olacaktır.

Bu çalışma ile zihinsel, işitsel ve görsel hiçbir engeli olmamasına rağmen okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama problemlerinin giderilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrenciyi özgü hazırlanmış bireyselleştirilmiş okuma programı çerçevesinde "Nörolojik Etki Yöntemi" ve "Hızlı Kelime Tanıma Tabloları"nın okuma güçlüklerinin giderilmesinde ne derecede etkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

## Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın yöntemine, katılımcı bilgilerine, veri toplama araçlarına ve veri analizlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca katılımcının yapmış olduğu hatalar açık bir şekilde belirtilerek çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

### Araştırma Modeli

Araştırmada durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı 'nasıl' ve 'niçin' sorularını ön planda tutarak derinliğine incelenmesine imkan tanır. Bütüncül tek durum deseni, araştırmacıya tek bir analiz ögesini (birey, okul, durum vb.) ele alarak çalışma imkanı sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada öncelikle öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama güçlükleri tespit edilmiş ve bu güçlüklerin giderilmesine yönelik bir okuma programı hazırlanmıştır. Bu programda öğrencinin okuma alanındaki yetersizliklerini ortadan kaldırmak amacıyla "Nörolojik Etki Yöntemi" (Neurological Impress Method) ve hızlı kelime tanıma tabloları kullanılarak 48 saatlik bir uygulama yapılmıştır. Gerçekleştirilen uygulamalar birer saatlik zaman dilimlerinden oluşmaktadır. Bu bir saatlik uygulamaların ilk bölümü(yirmi dakika) hızlı kelime tanıma tablolarına, ikinci bölümü(yirmi dakika) nörolojik etki yöntemine dayalı okuma

çalışmalarına ayrılmıştır. Her iki bölüm arasında kalan yirmi dakikalık sürede ise çeşitli etkinliklere(yapboz çalışması, pastel boya çalışması, mangala, futbol, basketbol) yer verilmiştir.

### Katılımcı Bilgileri

Araştırmacı öncelikle Van ilindeki A okuluna (etik nedenlerden dolayı okul ve öğrenci ismi gizlenmiştir) gitmiş ve okul müdürü ile araştırma konusu ile ilgili görüşmüştür. Okul müdürü okuma güçlüğü çeken öğrencilerin olup olmadığına yönelik öğretmenler ile görüşmüş ve üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma güçlüğü yaşadığı düşünülen beş öğrenci belirlenmiştir. Belirlenen öğrencilere araştırmacı tarafından kendi sınıf düzeylerine uygun metinler okutturularak okuma güçlüğüne olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu beş öğrenciden üçü okuma güçlüğü yaşamadıkları belirlenince araştırmacı tarafından elenmiştir. Daha sonra geriye kalan iki öğrenciyi kendi düzeylerine uygun metinler okutturulmuş ve okumalar kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları alan uzmanları ile birlikte incelenerek değerlendirilmiştir. Bu kayıtların incelenmesi sonucunda bir öğrencinin okuma güçlüğü yaşadığı kesinleştirilerek çalışılacak katılımcı belirlenmiştir. Öğrencinin gerçek ismi etik nedenlerden dolayı gizlenmiş olup "Ali" kod adı ile çalışmada isimlendirilmiştir.

Ali beş çocuklu bir ailenin en küçük çocuğudur. Ali'nin sürekli bir hastalığı olmamakla birlikte herhangi bir zihinsel ve fiziksel engeli bulunmamaktadır. Ali'nin babası inşaat işçisi ve annesi ev hanımıdır. Ailenin ekonomik durumu düşük düzeyde olup oturdukları ev kendilerine aittir. Ali'nin kendine ait bir çalışma odası bulunmamakta ve oturdukları ev sobalıdır. Ali'nin babası ilköğretim mezunudur. Ali'nin annesi ise okuma yazma bilmemektedir. Ali'nin iki abisi ve bir ablası ortaokul eğitiminden sonra okula devam etmemişlerdir. Ali'nin bir abisi ise şu an yedinci sınıfta eğitim görmektedir. Ali ilköğretim birinci sınıfta başka bir öğretmen tarafından okutulmuş ve okumayı sene sonuna doğru öğrenebilmiştir. Ali'yi ikinci sınıftan sonra okutmaya başlayan şu andaki mevcut sınıf öğretmeni Ali'nin ikinci sınıfın ilk döneminde harfleri tanımakta bile zorlandığını ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni, Ali ile okuma çalışmaları yapmak için çabaladığını ancak sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı planlı bir çalışma yürütemediğini belirtmiştir. Sınıf öğretmeni Ali'nin derse karşı motivasyonunun çok düşük olduğunu ve sınıfta öğrenci mevcudunun fazla olmasından dolayı Ali ile bireysel ilgilenmeye çok vakit kalmadığını belirtmiştir. Sınıf öğretmeni Ali'nin derslerde sessiz ve içine kapanık ve ev ödevlerini yapma noktasında problemleri davranışlar sergilediğini ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni ayrıca Ali'nin ailesinin ders ve ödevler ile pek ilgilenmediklerinden şikâyet etmektedir. Sınıf öğretmeni, Ali'nin teneffüslerde arkadaşları ile olan ilişkilerinde herhangi bir problem yaşamadığını belirtmiştir. Ali'nin annesi ile yapılan görüşmede anne çocuğunun ders çalışma alışkanlığının olmadığını belirtmiştir. Ali'nin okuldan geldikten sonra çok uzun bir süre televizyon izlediğinden şikâyet eden annesi ödevlerini yaptırmakta zorlandığını ifade etmiştir. Ali'nin annesi okuma yazma bilmediğinden Ali'ye yeterince yardımcı olmadığını belirtmiştir. Ali'nin annesi diğer çocuklarında okuma ile ilgili bir problem yaşamadıklarını, bu durumun çocuğun isteksizliği ile ilgili olabileceğini belirtmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak " Hikâye Edici Okuma Metinleri", "Hızlı Kelime Tanıma Tabloları", "Okunan Metinlerin Ses Kayıtları", "Yanlış Analizi Envanteri" ve "Araştırmacıların Gözlem ve Notları" kullanılmıştır.



### Yanlış analizi envanteri

Ekwall ve Shanker(1988)'in geliştirilmiş olduğu envanter Akyol (2011) tarafından türkçeye uyaralanmıştır. Envanter, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyini tespit etmeye yarayan iki bölümden oluşmaktadır. Bu envanterde okuyuculara sesli ve sessiz okuma yaptırılarak okuma düzeyleri tespit edilmektedir. Envanterin ilk bölümünde öğrenci sesli okuma yaparken araştırmacı aynı metin üzerinden okuyucunun yaptığı hataları semboller ile işaretlemektedir. Okuma sırasında tespit edilen hata sayısı okunan metindeki toplam kelime sayısına bölünerek 100 ile çarpılması sonucunda hata oranı hesaplanır. Örneğin öğrenci 200 kelimelik bir metinde 30 tane hata yaptıysa hata oranı;  $30 \div 200 \times 100 = 15\%$  eşittir, yani hata oranı yüzde 15'dir. Belirlenen bu hata yüzdeliğinin dışında kalan oran okumanın doğru okunma yüzdesini ( $100 - 15 = 85\%$ ) vermektedir. Doğru okuma yüzdesi belirlendikten sonra öğrenciden aynı düzeyde bir metni sessiz okuması istenmektedir. Öğrenciye okunan metni ile ilgi hazırlanmış olan basit ve derinlemesine sorular yöneltilir. Daha sonra verilen cevaplara göre puanlama yapılır. Basit anlama sorularına verilen cevaplar hiç cevaplanmama(0 puan), yarı cevaplanma(1 puan) ve tam cevaplanma (2 puan) durumlarına göre puanlanmaktadır. Benzer şekilde derinlemesine anlama sorularına verilen cevaplar; hiç cevap verilmemesi(0 puan), yarı cevap verilmesi(1 puan), beklenen cevabın yarıdan fazlasının verilmesi(2 puan) ve tam ve etkili olarak cevaplanması( 3 puan) durumuna göre puanlanır. Öğrencinin verdiği cevaplar sonucunda aldığı toplam puan sorulardan alınabilecek en yüksek puana bölünür ve 100 ile çarpılarak anlama yüzdesi hesaplanır. Örneğin öğrenci yöneltilen sorulardan toplam 3 puan aldı ve bu sorulardan alınabilecek en yüksek puanın ise 9 olduğunda anlama yüzdesi  $3 \div 9 \times 100 = 33\%$  olarak hesaplanır (Demir, 2015). Yanlış analiz envanteri ile üç tür okuma düzeyi tespit edilmektedir. Öğrenci bu düzeyler içerisinde en üst basamağa ulaştığında öğretmenin veya başka bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuyabilir ve okuduğunu anlayabilir. Bu düzey serbest okuma düzeyi olarak adlandırılır. Bu düzeyin bir alt düzeyi olan öğretim düzeyinde öğrenci, öğretmen veya bir yetişkinin yardımı ile istenilen şekilde okuyabilir ve okuduğunu anlayabilir. En alt düzey olan endişe düzeyinde ise öğrenci okuduğunun çok azını anlar veya pek çok okuma yanlışı yapar (Akyol, 2006b) Öğrencilerin kelime tanıma ve anlama düzeylerine göre buldukları okuma düzeyleri Tablo1'de belirtilmiştir

**Tablo 1.** Okuma Düzeyleri ve Yüzdeleri (Ekwall ve Shanker,1998; akt: Akyol, 2011)

Okuma Düzeyleri	Kelime Tanıma	Anlama
Serbest Okuma Düzeyi	%99 +	%90 +
Öğretim Düzeyi	%95 +	%75 +
Endişe Düzeyi	%90 -	%75 -

### Hikâye edici okuma metinleri

Çalışma için seçilen metinler birinci ve ikinci sınıf ders kitaplarında bulunan ve araştırmacı tarafından hazırlanan hikâye edici okuma metinlerden oluşmaktadır. Bu metinler seçilirken kelime sayıları ve zorluk düzeyleri göz önünde bulundurularak öğrencinin seviyesine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Seçilen metinler uzman görüşü alındıktan sonra çalışmalarda kullanılmıştır.

### Hızlı kelime tanıma tabloları

Hızlı kelime tanıma tabloları her sayfasında 10 kelimenin yer aldığı farklı desenlerde hazırlanmış beş tablodan oluşmaktadır. Bu beş tabloda toplam on kelime farklı

desenlerde sunulmaktadır. Bu tablolar sayesinde öğrencinin kelimeleri ezberlemeden hızlı tanınması amaçlanmaktadır. Okuma programında yer alan her çalışma için bu tablolardan hazırlanmıştır. Tablolarda yer alan kelimeler o gün okutulacak metinde en sık tekrarlanan kelimelerden seçilmiştir.

### Okunan metinlerin ses kayıtları

Okuma programına geçmeden önce araştırmacı tarafından öğrencinin okuma düzeyinin belirlenmesi amacı ile ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kayıtları incelenerek öğrencinin okuma hataları ve okuma düzeyi belirlenmiştir. Ayrıca okuma programında uygulanan her sekiz oturumdan sonra öğrencideki değişimi izlemek amacıyla yapılan okuma çalışmalarında ses kayıtları kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda yapılan son test çalışmasında da yine ses kaydı yapılmış ve öğrencinin ulaştığı okuma düzeyi tespit edilmeye çalışılmıştır.

### Araştırmacının gözlem ve notları

Araştırmanın başlangıç aşamasından son aşamasına kadar geçen süre içerisinde araştırmacı tarafından okuma süreci gözlemlenmiş ve notlar alınmıştır. Yapılan bu gözlem çalışmaları ve alınan notlar gelişen süreç hakkında araştırmacıya ciddi dönütler sağlamıştır.

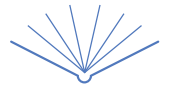
### Verilerin Toplanması

Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama problemini gidermeye yönelik yapılan bu çalışma; bireyselleştirilmiş okuma programından önce yapılan çalışmalar ve okuma programının uygulanma sürecindeki çalışmalar olmak üzere iki bölüm halinde ele alınabilir. İlk bölüm bireyselleştirilmiş okuma programından önceki yapılan çalışmaları kapsamaktadır. İkinci bölüm ise hazırlanan programın uygulanması sürecinde yapılan çalışmaları kapsamaktadır.

### Bireyselleştirilmiş Okuma Programından Önce Yapılan Çalışmalar

Endişe düzeyinde olduğu tespit edilen öğrencinin mevcut durumu göz önünde bulundurularak düzeyine uygun bir bireyselleştirilmiş okuma programı hazırlandı. Okuma programını hazırlanma sürecinde çalışma süresinin 48 saat olmasına karar verildi. Ayrıca okuma programında kullanılacak öğrenci düzeyine uygun hikâye edici okuma metinler ile bu metinlerde en sık geçen kelimelerden oluşturulmuş olan hızlı kelime tanıma tabloları hazırlandı.

Hazırlanan okuma programı uygulanmadan önce öğrencinin okul müdürü, sınıf öğretmeni, ailesi ve kendisi ile görüşüldü. Okul müdürü ile yapılan görüşmede çalışmada uygulanacak takvim ve program sunularak bu çalışmanın uygulanacağı yer ve saat hakkında kararlar alındı. Okul müdürü ile yapılan görüşme sonucunda çalışmaların hafta içi her gün 13:10-14:10 saatleri arasında öğretmenler odasında yapılmasına karar verildi. Bu saatin belirlenmesinde öğrencinin serbest zaman etkinliği dersinin bu saatte olması göz önünde bulunduruldu ve öğrencinin diğer derslerden geri kalmaması düşünüldü. Öğretmenler odasının o saatlerde boş olduğu ve çalışma için uygun şartları taşıdığı görüldüğünden çalışmanın burada yapılmasına karar verildi. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede çalışma hakkında bilgi verildi. Daha sonra öğrencinin genel seviyesi, sınıftaki davranışları, arkadaşları ile ilişkileri, derse katılım durumu, diğer derslerdeki başarı durumu, ders çalışma alışkanlığı ve öğrenci velisinin ilgisi hakkında görüşmeler sağlandı. Sınıf öğretmenine çalışma sürecinde koordineli bir şekilde çalışması durumunda öğrencinin okuma becerisinin 48 saatlik bir çalışma sonucunda pozitif yönde gelişim gösterebileceği anlatıldı.



Çalışmada kullanılacak yöntem ve teknik sınıf öğretmenine bireyselleştirilmiş okuma programı üzerinde ayrıntılı olarak anlatıldı. Araştırmacının teklifi ve sınıf öğretmenin işbirliğine karşı olumlu tutumu neticesinde okuma programında belirtilen çalışmaların haftanın iki gününde (salı, çarşamba) sınıf öğretmeni tarafından diğer günlerde (pazartesi, perşembe ve cuma) araştırmacı tarafından koordineli olarak uygulanacak şekilde planlama yapıldı. Bu şekilde öğrencinin çalışma sürecinde sıkılmadan süreklilik sağlaması amaçlandı. Sınıf öğretmenin çalışmaya karşı ilgili olması ve bu konuda olumlu tavır sergilemesi büyük bir artı değer olarak görüldü. Öğrenci velisi ile yapılan görüşmede çalışma hakkında bilgilendirme yapıldı. Öğrenci velisinin bu durumdan memnun olması ve memnuniyetini dile getirmesi çalışmanın daha sağlıklı yürütüleceği konusunda umutları artırdı. Öğrencinin velisine öğrenciye verilecek ev ödevlerinde nelere dikkat edilmesi gerektiği örnekler verilerek ayrıntılı bir şekilde anlatıldı. Öğrenci ile yapılan görüşmede ise öncelikle öğrencinin güven ve sevgisinin kazanılmasına çalışıldı. Birlikte güzel ve keyifli etkinliklerin yapılacağı belirtildi. Çalışmaların ne zaman ve nerede yapılacağı paylaşıldı. Öğrencinin bu çalışmalardan sıkılmaması için keyifli oyunlar ve etkinliklerin bu çalışmalar arasında yapılacağı belirtilerek çalışmaya odaklanması ve severek katılım sağlaması konusunda yöreklendirildi.

#### Bireyselleştirilmiş Okuma Programının Uygulanması

Bireyselleştirilmiş okuma programı 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde yürütülmüştür. Çalışmanın başladığı ilk oturumlarda öncelikle öğrencinin güven ve sevgisinin kazanılması amaçlanmıştır. İlk hafta gerçekleştirilen derslerde öğrencinin sıkılmaması için motivasyonunu artırıcı pekiştireçler verilerek çalışmaya karşı motivasyonun yüksek olması sağlanmıştır. Ders başlamadan önce Ali ve öğretmeni ile birlikte çalışılacak öğretmenler odası gezilmiş ve Ali'nin bu ortamda kendini rahat hissetmesi için odanın bu çalışma için tahsis edildiğinden bahsedilmiştir. Bu şekilde öğrencinin öğretmenler odasına karşı varsa çekingenliğinin ortadan kaldırılmasına çalışılmıştır. Öğrenci ve öğretmenin bir arada oldukları bu süreçte ayrıca çalışma saatleri ve kullanılacak materyaller tanıtılmıştır. Çalışmalarda oturma süresinin çok uzun olmayacağı, istenildiği zaman oturma ara verileceği belirtildi. Çalışmanın iki bölüm halinde yapılacağı ve bu iki oturum arasında farklı eğlenceli etkinliklerin yapılacağı anlatıldı. Çalışmaların ilk oturumlarında Ali'nin kelime hazinesinin ve kelime tanıma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapıldı. Bunun için Ali'den önceden hazırlanmış olan hızlı kelime tanıma tablolarındaki kelimeleri araştırmacı ile birlikte okuması istendi. Bu çalışmalar her yapıldığında Ali'nin ilk tablolarda biraz zorlandığı ama diğer tablolara geçtiğinde daha hızlı ve keyifli okumalar yaptığı görüldü. Ali'nin hızlı kelime tanıma çalışmalarında sıkılmadığı gözlemlendi. Hızlı kelime tanıma tablolarındaki kelimeleri öğrenci ile beraber nörolojik etki yöntemine uygun bir şekilde okundu. Hızlı kelime tanıma tabloları ile yapılan çalışmalar ortalama 20 dakikada tamamlandı. Birinci oturum tamamlandıktan sonra öğrenci ile birlikte okuma programında belirlenen keyifli etkinlikler (yapboz çalışması, pastel boya çalışması, mangala, futbol, basketbol) gerçekleştirildi. Bu etkinliklerin süresinin 20 dakikayı geçmemesine özen gösterildi. Daha sonra ikinci oturumda önceden hazırlanmış olan hikâye edici metinler öğrenci ile birlikte nörolojik etki yöntemine uygun bir şekilde okundu. Bu okumalar sırasında araştırmacı öğrencinin metne bağlı kalmasını sağlayacak bir hızda örnek okumalar gerçekleştirerek farkındalık oluşturdular. Yapılan bu çalışmalar ortalama 20 dakikada tamamlandı. Sesli okuma sırasında araştırmacı Ali'ye hiçbir şekilde müdahale etmedi. Sesli okuma tamamlandıktan sonra araştırmacı tespit ettiği okuma

hatalarını Ali ile paylaştı ve bu okuma hatalarının doğrusu sözlü olarak gösterilerek birlikte yeniden okuma yapıldı. Metinler okunduktan sonra okuma metni öğrenciye verilerek evde dört kez anlayarak sesli okuması istendi. Yapılan bu çalışmalar her oturumda tekrarlandı ve uygulanan her sekiz oturumdan sonra öğrencinin doğru okuma ve anlama yüzdesi ölçülerek gelişim düzeyi kontrol edildi.

#### Etik Beyan

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

#### Bulgular

Ali'nin okuma düzeyini belirlemeye yönelik olarak ön test çalışması yapılmıştır. Ali'ye ilkököl üçüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan "İnci" adlı metin sesli okutulmuş ve okuma hataları tespit edilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda ses kaydı alınmış olan çalışma incelenmiş ve Ali'nin 158 kelimelik metinde 45 kelimeyi hatalı okuduğu bu nedenle kelime tanıma düzeyinin %72 olduğu tespit edilmiştir. Okuma hataları ve düzeyine ilişkin sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Okuma Hataları ve Düzeyine İlişkin Ön test Sonuçları

Okuma Hataları	Hata Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi
Ekleme	3	
Atlamalar	2	
Tekrarlar	3	
Yanlış okuma	29	%72
Öğretmen Tarafından Verilen Kelimeler	6	
Kendi Kendini Düzeltme	2	
Toplam	45	

Ali'ye daha sonra aynı düzeyde olan üçüncü sınıf Türkçe ders kitabındaki "Timur'un Filleri" adlı metin sessiz okutulmuş ve anlama düzeyi tespit edilmeye çalışılmıştır. Ali'ye sorulan basit ve derinlemesine sorular neticesinde alınan cevaplar puanlanmış ve Ali'nin 3 (üç) puan aldığı görülmüştür. Bu puan Ali'nin okuduğunu anlama düzeyinin % 25 olduğunu göstermiştir. Anlama düzeyini ölçen sorular ve verilen cevaplar Tablo 3'te sunulmuştur.

Okuma ve okuduğunu anlama seviyesini belirlemek amacı ile ön test olarak uygulanan yanlış analizi envanterine göre Ali'nin okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Yapılan ön test sonuçları özet olarak Tablo 4'te sunulmuştur.

Ali'nin kelime tanıma ve anlam yüzdesi Ali'nin endişe düzeyinde olduğunu göstermiştir. Ali'nin sesli okuma sürecinde birçok okuma hatası yaptığı, okuma hızının çok düşük olduğu ve akıcı okuyamadığı tespit edilmiştir. Ali'nin ayrıca okuduğunu anlamada ciddi düzeyde problem yaşadığı tespit edilmiştir.

Ali'nin okuma ve okuduğunu anlama düzeyini artırmak için uygulanan okuma programı sonrasında meydana gelen değişimi belirlemeye yönelik olarak son test çalışması yapılmıştır. Ali'ye ilkököl üçüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan "Son Pişmanlık" adlı metin sesli okutulmuş okuma

**Tablo 3.** "Timur'un Filleri" Adlı Metin İle Anlama Düzeyini Belirlenmeye Yönelik Ön Test Sonuçları

Sorular	Soru türü	Öğrencinin verdiği cevaplar	Alınan Puan	Alınması Gereken Toplam Puan	Anlama Yüzdesi
Timur Akşehir'e hangi hayvanı getirmiş?	Basit anlam (2)	"Fil getirmiş."	2	12	%25
Akşehirililer Nasrettin Hoca'dan ne istemiş?	Basit anlam (2)	"Görüşmek"	0		
Nasrettin Hoca Timur'dan hangi fili istemiş?	Basit anlam (2)	"Yeni fili"	1		
Ahali Nasrettin Hoca'yı neden yalnız bırakmış?	Derin anlam (3)	"Küsmüşler."	0		
Nasrettin hoca ahaliye nasıl ders vermiş?	Derin anlam (3)	"Müjde vermiş."	0		
Toplam			3		

**Tablo 4.** Yanlış Analiz Envanteri İle Yapılan Ön test Sonuçları

Metindeki Kelime Sayısı	Hata Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Anlama Yüzdesi	Okuma Düzeyi
158	45	%72	%25	Endişe Düzeyi

**Tablo 5.** Okuma Hataları ve Düzeyine İlişkin Son Test Sonuçları

Okuma Hataları	Hata Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi
Eklemeler	1	% 95
Atlamalar	0	
Tekrarlar	0	
Yanlış okuma	7	
Öğretmen Tarafından Verilen Kelimeler	0	
Kendi Kendini Düzeltme	0	
Toplam	8	

hataları tespit edilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda ses kaydına alınan çalışma incelenmiş ve Ali'nin 159 kelime bir metinde 8 (sekiz) kelimeyi hatalı okuduğu, bu nedenle kelime tanıma yüzdesinin % 95 olduğu tespit edilmiştir. Okuma hataları ve düzeyine ilişkin sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Ali'ye daha sonra aynı düzeyde olan üçüncü sınıf Türkçe ders kitabındaki "Her Şeye Rağmen" adlı metin sessiz okutulmuş ve anlama düzeyindeki değişim tespit edilmeye çalışılmıştır. Ali'ye sorulan basit ve derinlemesine sorular neticesinde alınan cevaplar puanlanmış ve Ali'nin 10 (on) puan aldığı görülmüştür. Bu puan Ali'nin okuduğunu anlama düzeyinin % 83 olduğunu göstermiştir. Anlama düzeyini ölçen sorular ve verilen cevaplar Tablo 6'da sunulmuştur.

Ali'nin okuma ve okuduğunu anlama düzeyindeki değişimi belirlemek amacı ile son test olarak uygulanan yanlış analizi

envanterine göre Ali'nin okuma düzeyinin öğretim düzeyine ulaştığı tespit edilmiştir. Yapılan son test sonuçları özet olarak Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7'de görüldüğü üzere Ali'nin kelime tanıma ve anlama yüzdesinde ciddi artış sağlanmıştır. Çalışmada Ali'nin daha az okuma hatası yaptığı ve okuduğunu anlamada ilerleme kaydettiği tespit edilmiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

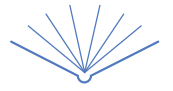
Yapılan bu çalışmada ilkökul üçüncü sınıftaki bir öğrencinin (Ali) yaşadığı okuma güçlüklerinin nörolojik etki yöntemi ile giderilmesine çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda uygulanan kırk sekiz saatlik okuma programında hızlı kelime tanıma tabloları ile desteklenmiş Nörolojik Etki Yöntemi kullanılmıştır. Kullanılan bu yöntem ve hızlı kelime tabloları

**Tablo 6.** "Her Şeye Rağmen" Adlı Metin İle Anlama Düzeyini Belirlenmeye Yönelik Son Test Sonuçları

Sorular	Soru türü	Öğrencinin verdiği cevaplar	Alınan Puan	Alınması Gereken Toplam Puan	Anlama Yüzdesi
Taylan eve dönerken kime yardım etmiş?	Basit anlam (2)	"Yaşlı adama"	2	12	%83
Yaşlı adamın mesleği neymiş?	Basit anlam (2)	"Doktormuş"	2		
Yaşlı adam neden mesleğinde ayrılmış?	Basit anlam (2)	"Gözleri kör olmuş."	2		
Başkalarına yardım etmenin faydaları nelerdir?	Derin anlam (3)	"Yorulmazlar, sevinirler."	2		
Okul arkadaşlarımıza nasıl yardım edebiliriz?	Derin anlam (3)	"Çantasını taşıyız, ona kızmayız."	2		
Toplam			10		

**Tablo 7.** Yanlış Analiz Envanteri İle Yapılan Son test Sonuçları

Metindeki Kelime Sayısı	Hata Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Anlama Yüzdesi	Okuma Düzeyi
159	8	95	83	Öğretim Düzeyi



ile Ali'nin kelime tanıma becerisinde otomatikleşmesi ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Hızlı kelime tanıma tabloları, Ali'nin kelime tanıma otomatikleşmesine yönelik bir uygulama olarak çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmada yer alan bu hızlı kelime tanıma tabloları ile Ali'nin kelimeleri ezberlemeden hızlı bir şekilde tanıması amaçlanmıştır. Araştırmada kullanılan nörolojik etki yönteminin, çok duyulu bir yaklaşım olarak Ali'nin çalışma sürecinde daha aktif bir şekilde yer almasını imkân sağladığı tespit edilmiştir. Nörolojik etki yönteminin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkililiği literatürde yer alan birçok çalışma (Barden, 2009; Eldredge, 1990; Feazell, 2004; Flood vd., 2005; Hollingsworth, 1978; Kann, 1983; King, 1986; Oladede, 2013; Sosoka, 1981; Stanley, 2009; akt: Baştuğ ve Kaman, 2013; Wilson, 1969; Young, Mohr ve Rasinski, 2015; Young, Pearce vd., 2018; Ziadat ve Awan, 2018) tarafından desteklenmektedir. Nörolojik etki yönteminin hızlı kelime tanıma tabloları ile desteklenmesi, çalışmayı daha önce yapılmış olan benzer çalışmalardan farklılaştırarak zenginleştirmiştir.

Araştırmada Ali'nin okuma ve okuduğunu anlama düzeyi belirlendikten sonra öğrenme güçlüklerinin giderilmesine yönelik bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlanmıştır. Ali'nin okuma ve okuduğunu anlama düzeyini belirlemeye yönelik olarak yapılan ön test çalışmasında kelime tanıma becerisinin zayıf olduğu, çok fazla okuma hatası yaptığı ve okuduğunu anlamada ciddi problemler yaşadığı tespit edilmiştir. Sıralanan bu sorunlar okuma programının hazırlanma sürecinde göz önünde bulundurulmuş ve bu doğrultuda okuma metinleri seçilmiştir. Uygulanan okuma programı ile Ali'nin kelime tanıma becerisinde ciddi ilerlemeler kaydedilmiştir. Çalışmanın ilk oturumlarında istenilen düzeyde ilerleme sağlanamamasına rağmen Ali'nin okumaya karşı olan ön yargılarının giderilmesi ile sonraki oturumlarda daha fazla ilerleme sağlanmıştır. Bu durum çalışma için bir dönüm noktası olarak görülmektedir. Çünkü Ali, sessiz ve içine kapanık bir çocuk olarak özgüven sorunu yaşamaktaydı. Ali bu nedenle okumaya karşı olumsuz bir tavır sergilemekteydi. Ali ile birebir ilgilenilmesi, okuma çalışmalarının takdir edilmesi ve olumlu pekiştiricilerin sunulması mevcut durumun değişiminde etkili olmuş olabilir. Ali'nin okumaya karşı olan bu olumsuz tutumu yavaş yavaş giderilmiş ve okumaya karşı olumlu bir motivasyon içerisine girmesi sağlanmıştır. Öğrencinin okuma motivasyonundaki değişim okuma akıcılığı kazanmasında önemli bir etkiye sahiptir. Literatürde bu tezi destekleyen bir çok çalışma (Baker ve Wigfield, 1999; Wang ve Guthrie, 2004; Yıldız, 2013) yer almaktadır. Uygulanan nörolojik etki yönteminin çok duyulu bir yaklaşım olması Ali'nin uygulamalar sırasında sürekli olarak aktif olmasını sağlamıştır. Uygulanan okuma programı sonrasında Ali'nin okuma hatalarında ciddi azalmalar olmuştur. Ali'nin kelimeleri otomatik olarak okuyabildiği görülmüştür. Okuma hızında istenilen düzeye ulaşamamasına rağmen çalışmanın başlangıç düzeyine göre daha iyi bir duruma geldiği söylenebilir. Ali'nin okuduğunu anlamada yaşadığı problemler süreç içerisinde giderilmeye çalışılmış ve olumlu sonuçlar alınmıştır. Özellikle her oturumdan sonra metin hakkında Ali'ye yöneltilen sorular bu konuda fayda sağlamıştır. Ali'ye yöneltilen sorular basit anlama ve derin anlama düzeyini ölçecek türden sorulardan oluşmaktaydı.

Çalışmanın başlangıcında okuma ve okuduğunu anlamada endişe düzeyinde olan Ali, araştırmanın sonunda öğretim düzeyine ulaşmıştır. Bu sonuçlardan hareketle bireyselleştirilmiş okuma programında uygulanan hızlı kelime tanıma tabloları ile desteklenmiş nörolojik etki yönteminin okuma güçlüklerinin giderilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Baştuğ ve Kaman (2013) tarafından

yapılan benzer bir çalışmada, dördüncü sınıfa devam eden farklı okuma düzeylerine sahip dokuz öğrenciler ile çalışılmış ve nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma becerilerine ve okuduğunu anlama başarılarına katkı sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu yöntemin, sadece okuma güçlüğü çeken öğrenciler üzerinde değil aynı zamanda orta ve üst düzey okuma becerisine sahip öğrenciler üzerinde de etkili olduğu belirlenmiştir.

Oladede (2013) tarafından yapılan başka bir çalışmada nörolojik etki yönteminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. İlkokul dördüncü sınıfta okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmada nörolojik etki yönteminin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuma güçlüklerinin giderilmesine yönelik olarak 29 öğrenci ile yapılan başka bir çalışmada nörolojik etki yönteminin okuma yeterliliklerinin artırılmasında etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Young vd., 2015).

Ziadat ve Awan (2018) tarafından 10-12 yaş arasındaki 40 öğrencinin okuma güçlüklerinin giderilmesine yönelik olarak benzer bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada kullanılan nörolojik etki yönteminin okuma güçlüklerinin giderilmesinde ve okuma akıcılığının sağlanmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Young vd. (2018)'nin 57 ilkokul öğrencisi ile yaptıkları yedi haftalık deneysel bir çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada nörolojik etki yönteminin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda nörolojik etki yönteminin ilkokul öğrencilerinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmalar okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik nörolojik etki yönteminin etkililiğini göstermektedir. Özellikle hızlı kelime tanıma tablolarının bu yöntem ile birlikte kullanılması araştırmanın daha verimli geçmesini sağlamıştır. Hızlı kelime tanıma tabloları, öğrencide okunacak metne yönelik bir hazırbulunuşluk düzeyi oluşturmuş ve öğrencinin okumaya yönelik motivasyonunu artırmıştır. Öte yandan bir yöntemin etkili olmasında rol oynayan diğer faktörlerinde (planlama, kullanılacak materyaller, katılımcı düzeyi v.s.) unutulmaması gerekir. Aksi takdirde istenilen düzeyde bir başarı elde edilemeyebilir. Bu nedenle nörolojik etki yöntemi ile yapılacak çalışmalarda planlamaya, kullanılacak metinlerin seçimine ve katılımcıların motivasyon düzeylerine dikkat edilmelidir. Bundan sonra yapılacak benzer çalışmalarda nörolojik etki yöntemi, farklı yöntemlerle birlikte uygulanabilir. Nörolojik etki yönteminin daha üst sınıflarda uygulandığı benzer çalışmalar yapılarak etkililiği değerlendirilebilir. Hızlı kelime tabloları ile başka yöntemlerin birlikte uygulandığı farklı çalışmalar yapılabilir. Sınıf öğretmenlerine okuma güçlüklerinin giderilmesinde etkililiği kanıtlanmış yöntem ve tekniklerin tanıtıldığı hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde okuma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik ayrı bir destek birimi oluşturularak daha profesyonel bir hizmet sunulabilir.

#### Kaynakça

- Aktaş, E. ve Çankal, A. O. (2019). Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/Journal of World of Turks*, 11(1), 85-114.
- Akyol, H. (2006a). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.





- Akyol, H. (2006b). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri (Yeni programa uygun)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Allington, R. L. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *Reading Teacher*, 36(6), 556-561.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Baker, T., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452- 477.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baştuğ, M. ve Kaman, Ş.(2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 291-309.
- Demir, H. (2015). *Yanlış analizi envanterinin ilkök öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesinde kullanımı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ehri, L. C., & McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 14(2), 135-163. <https://doi.org/10.1080/1057356980140202>
- Fielding-Barnsley, R. (2000). *Reading disability: The genetics connection and appropriate action*. <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED447454> adresinden 02 Nisan 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Flood, J., Lapp, D., & Fisher, D. (2005). Neurological impress method plus. *Reading Psychology*, 26(2), 147-160. <https://doi.org/10.1080/02702710590930500>
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2013). *Uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: a valuable assessment tool for reading teachers. *Reading Teacher*, 59(7), 636-644.
- Kann, R. (1983). The method of repeated readings: expanding the neurological impress method for use with disabled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 16(2), 90-92.
- Kaşkaya, A. (2015). Beyin etkileme metodu destekli öğretim ile akıcı okuma ve okuduğunu anlamının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 281-297.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-321. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.310>
- Kuhn, M. R. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology*, 26(2), 127-146. <https://doi.org/10.1080/02702710590930492>
- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories diagnosis and teaching strategies*. New York: Houghton Mifflin Comp.
- Oladede, O. A. (2013). The efficacy of neurological impress method and repeated reading on reading fluency of children with learning disabilities in Oyo State, Nigeria. World Academy of Science, Engineering and Technology, *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 7, 187-190.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. <https://doi.org/10.1598/RT.58.6.2>
- Stahl, S. A., & Kuhn, M. R. (2002). Center for the Improvement of Early Reading Achievement: Making it sound like language: Developing fluency. *The Reading Teacher*, 55(6), 582-584.
- Sucuoğlu, B., Diken, İ. H., Demir, S., Ünlü, E. ve Şen, A. (2010). *Özel eğitim terimler sözlüğü*. Ankara: Maya Akademi.
- Therrien, W. J., Gormley, S., & Kubina, R. M. (2006). Boosting fluency and comprehension to improve reading achievement. *Teaching Exceptional Children*, 38(3), 22-26. <https://doi.org/10.1177/004005990603800303>
- Townsend, R. (1996). *Reading wealth: Discover how to improve your reading and comprehension in six easy steps* (T. Keskin, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ülper, H. ve Yagmur, K. (2016). Doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma testinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 581-593. <http://dx.doi.org/10.17051/lo.2016.91112>
- Wang, J. H., & Guthrie, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri -yeni yaklaşımlar-*. Ankara: Akçağ.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1461-1478.



- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Young, C., Mohr, K. A. J., & Rasinski, T. (2015). Reading together: A successful reading fluency intervention. *Literacy Research and Instruction*, 54(1), 67-81. <https://doi.org/10.1080/19388071.2014.976678>
- Young, C., Pearce, D., Gomez, J., Christensen, R., Pletcher, B., & Fleming, K. (2018). Read two impress and the neurological impress method: Effects on elementary students' reading fluency, comprehension, and attitude. *The Journal of Educational Research*, 111(6), 657-665. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1393650>
- Ziadat, A. H., & Al- Awan, M. S. A. (2018). The effectiveness of neurological impress method on reading fluency of students with learning disabilities in Amman, Jordan. *International Education Studies*, 11(1), 165-171. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n1p165>

**Bu sayfa boş bırakılmıştır.**  
**This page left intentionally blank.**

# Sınıf Öğretmenlerinin STEM Eğitime Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

## The Opinions of Elementary Teachers about STEM Education

Mücahit KÖSE<sup>a</sup>, Reha ATAŞ<sup>b</sup>

### Öz

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin STEM eğitim yaklaşımına yönelik görüşlerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırma temel nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu olasılığa dayalı olmayan yöntemlerinden amaçlı ölçüt örneklili yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun araştırmanın amacına uygun olarak STEM eğitimi almış yedi sınıf öğretmeni oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından konu ile ilgili yapılandırılmış görüşme formu tasarlanmış pilot uygulama ile formda düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, veriler kaydedilmiş ve içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri STEM eğitimini ülkemiz açısından önemli görmekte olup, uygulamalar yapmak için eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri STEM eğitim uygulamalarında fen bilimleri alanını tercih ettiklerini bunun nedeni olarak diğer disiplinlerde kendilerini yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler STEM eğitim uygulamaları sürecinde materyal temini ve ders süreleri açısından sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişler. STEM Eğitimi uygulamalarına özellikle mühendislik disiplinini entegre etmekte zorlandıklarını ve STEM eğitiminin sınıflarda etkili uygulanabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin eğitimler ile desteklenmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen Eğitimi, STEM Eğitimi, Sınıf Öğretmeni

### Abstract

In this study, the opinions of elementary teachers regarding STEM education approach were examined. The sample of the research consists of seven classroom teachers. The basic qualitative research design was used in the study. A semi-structured interview form was designed by the researchers, and arrangements were made with the pilot application. Interviews were made with the classroom teachers who participated in the research, the data were recorded and analyzed with the descriptive analysis method. According to the results of the research, classroom teachers consider STEM education important for our country and stated that teachers need the education to make practices. Class teachers stated that they preferred the science field in STEM education practices and that they did not consider themselves sufficient in other disciplines. They stated that they had difficulties in terms of material supply and lesson periods during STEM education practices. They have difficulties in integrating especially engineering discipline into STEM Education practices. Teachers thought that the ministry should prepare a plan for STEM education also teachers should be supported on STEM education with the seminars, workshops, and trainings provided by the Ministry of National Education.

**Keywords:** Teacher Education, STEM Education, Elementary Teacher

### Önerilen APA Atıf Biçimi / Suggested APA Citation

Köse, M., & Ataş, R. (2020). Sınıf öğretmenlerinin stem eğitimine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(2), 103-110. <http://dx.doi.org/10.31805/acjes.828442>

<sup>a</sup>Mücahit KÖSE-ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1938-6092>

Alanya Alaattin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Türkiye. E-posta: [mucahit.kose@alanya.edu.tr](mailto:mucahit.kose@alanya.edu.tr)

Alanya Alaattin Keykubat University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, Antalya/Turkey. E-mail: [mucahit.kose@alanya.edu.tr](mailto:mucahit.kose@alanya.edu.tr)

<sup>b</sup>Reha ATAŞ-ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0891-3851>

Millî Eğitim Bakanlığı, Antalya/Türkiye. E-posta: [rehatas86@gmail.com](mailto:rehatas86@gmail.com)

Ministry of National Education, Antalya/Turkey. E-mail: [rehatas86@gmail.com](mailto:rehatas86@gmail.com)

### Makale Hakkında

Tür: Araştırma

Geliş Tarihi: 19 Kasım 2020

Kabul Tarihi: 13 Aralık 2020

Yayın Tarihi: 16 Aralık 2020

DOI: 10.31805/acjes.828442

Sorumlu Yazar:

Mücahit Köse

Alanya Alaattin Keykubat Üniversitesi

Antalya/Türkiye.

E-posta: [mucahit.kose@alanya.edu.tr](mailto:mucahit.kose@alanya.edu.tr)

### About the Article

Type: Research

Received: 19 November 2020

Accepted: 13 December 2020

Published: 16 December 2020

DOI: 10.31805/acjes.828442

Corresponding Author

Mücahit Köse

Alanya Alaattin Keykubat University

Antalya/Turkey.

E-mail: [mucahit.kose@alanya.edu.tr](mailto:mucahit.kose@alanya.edu.tr)



## Giriş

Türk eğitim sistemini; yeni eğitim yaklaşımları, toplumun güncel ihtiyaçları, uluslararası platformlarda gerçekleştirilen PISA ve TIMSS vb. sınavlar, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin yanı sıra Avrupa Birliği ülkeleri ile Amerika Birleşik Devletleri'nin izlediği eğitim politikaları etkilemektedir (Çorlu, Caprora ve Caprora, 2014; Sağlam, Özudoğru ve Çıray, 2011; Turan, 2005). Türkiye'de fen bilimleri dersi öğretim programlarının yenilenmesi ile birlikte "mühendislik ve girişimcilik becerileri" adı altında STEM eğitimi dikkat çekmektedir. STEM eğitimi 2018 yılında fen bilimleri öğretim programında mühendislik ve girişimcilik becerileri ile fen eğitiminin özel amaçları arasında yer almıştır.

STEM fen (science), teknoloji (technology), mühendislik (engineering), matematik (mathematics) disiplinlerinden oluşan bir eğitim yaklaşımıdır (Gonzalez ve Kuenzi, 2012). STEM disiplinleri arasında keskin sınırlar yoktur. STEM; fen, matematik, teknoloji ve mühendislik alanlarının birbiri ile entegre edildiği, bu disiplinlerin günlük yaşamla ilişkilendirilip 21. yüzyıl becerileriyle donatıldığı bir eğitim yaklaşımıdır (Yıldırım, 2016). 21.yüzyıl becerileri öğrenme ve yenilenme, yaşam ve kariyer, bilgi, medya ve teknoloji becerileri olarak sınıflandırılmıştır (Partnership for 21st Century Learning, 2016). 21.yüzyıl becerileri Finlandiya, Belçika, Norveç, İtalya, Kanada, Avustralya gibi ülkelerin eğitim programlarının amaçları arasında yer almaktadır (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016). STEM eğitimi ile problem çözen, eleştirel düşünen, işbirlikli çalışabilen, iletişim kabiliyeti yüksek, yaratıcı, teknoloji okuryazarı bir başka ifadeyle 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmek mümkündür (Morrison, 2006). Dolayısıyla küresel pazarda rekabet gücüne ulaşmak isteyen teknolojik ve bilimsel açıdan Dünya'ya liderlik etmek isteyen ülkeler için STEM eğitimi büyük öneme sahiptir (Akgündüz ve diğ.,2015; Karataş, 2017). Nitekim STEM eğitimine ilişkin ABD Başkanı Barack Obama da Amerika ulusal kongresinde Dünya genelinde farklı eğitim programları ile hayata geçirilmeye çalışılan STEM eğitiminin artık ulusal bir misyona dönüştüğünü "Bu bizim neslimizin Sputnik anıdır." sözleri ile belirtmiştir (Bybee, 2013).

STEM eğitiminin ülkemiz için yeni bir yaklaşım olduğunu söylebiliriz. STEM eğitiminde okul öncesinden üniversiteye öğrencilerin sistematik düşünmelerinin desteklenmesi, günlük yaşam problemlerine çözüm üretme becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir (Bybee, 2013). STEM eğitiminin uygulanmasında farklı öğretim yöntemlerine başvurulmaktadır. Bu yöntemlerden ilki STEM disiplinlerinin öğrencilere birbirinden bağımsız olarak verilmesidir. İkincisi STEM disiplinlerinden ikisinin vurgulandığı STEM olarak adlandırılan yöntemdir. Üçüncüsü STEM disiplinlerinden herhangi birinin üç alana entegre edilmesidir. Son olarak ise STEM disiplinlerinin her birinin kullanılarak diğer alanlara entegre edilmesi yoludur (Dugger, 2010). Öğretmenlerin STEM eğitimini gerçekleştirebilmeleri için farklı öğretim yöntemleri izlemeleri dışında bazı niteliklere de sahip olmaları önemlidir (Benuzzi, 2015; Stohlman, Moore ve Roehring, 2012. Stohlman, Moore ve Roehring (2012)' e göre bu nitelikler; pedagoji bilgisi, alan bilgisi, 21. yüzyıl becerileri bilgisi ve entegrasyon bilgisidir. STEM eğitimcilerinin sahip oldukları bilgileri uygulayabilmesi program entegrasyonu kavramını ortaya çıkarmıştır (Bozkurt-Altan, Yamak ve Kırıkkaya, 2016). Puzzle parçalarının birleştirilmesine benzetilen program entegrasyonu disiplinlerin birbiri ile uygun şekilde kaynaştırılmasını ve etkili STEM derslerinin gerçekleştirilmesini sağlamaktadır (Drake ve Burns, 2004; Mathison ve Freeman, 1998).

STEM eğitiminin istenilen amaçlarına ulaşmasında programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin etkisi

yadsınamaz. Fen, matematik, teknoloji ve mühendislik alanlarına ilgi duyan bireylerin yetişmesinde öğretmenlerin etkili STEM eğitimi uygulamaları önemlidir (Akgündüz ve diğ., 2015). Öğretmenler, öğretim programının uygulayıcıları olarak programda yer alan hedeflerin gerçekleştirilmesinde başrol görevini üstlenmektedir (Kaya, 2019). Öğretmenlerin Öğretim programının amaçlarının ve öğelerinin farkında olması STEM eğitiminin hayata geçirilmesinde sınıf atmosferi, öğrenci sayısı gibi değişkenleri göz önünde bulundurarak profesyonel uygulamalar gerçekleştirebilmesi fen öğretim programlarının hedeflerine ulaşması için önemlidir. Özellikle öğretmenlerin STEM eğitimi uygulamaları gerçekleştirmeleri, gerçekleştirdikleri uygulamaları değerlendirmeleri ve süreçte yaşadıkları aksaklıkları tespit etmeleri STEM kültürü oluşmasını katkı sağlayacaktır (Gülpinar, 2019). Alan yazın incelendiğinde STEM eğitimi uygulamalarının öğrenci akademik başarısı, tutumu, bilimsel yaratıcılıkları ve kariyer bilinçlerine etkilerini incelemeye yönelik araştırmalar (Daymaz, 2019; Kağnıcı, 2019; Kavacık, 2019; Kurtuluş, 2019; Çengel, Alkan ve Yıldız, 2019) mevcuttur. Bu araştırmaların yanı sıra fen bilimleri öğretmen adaylarının STEM eğitimi etkinlikleri oluşturmaları ve STEM eğitiminin ülkemizde uygulanabilirliğine yönelik görüşlerinin incelendiği araştırmalar (Kaya, 2019; Poyraz, 2018; Şahin, 2019) da literatürde yer almaktadır. Literatürde yer alan araştırmaların büyük oranda fen öğretmen ve öğretmen adaylarıyla gerçekleştirildiği görülmektedir.

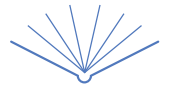
Sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilen araştırmada Yıldırım ve Türk (2018) sınıf öğretmeni adaylarına yönelik eğitim programı tasarlamış, öğretmen adaylarına STEM eğitimleri vermiş, öğretmen adaylarının sınıf uygulamaları sonrası görüşlerini belirlemişlerdir. ilgili alan yazında sınıf öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) Öğretim programı kapsamında STEM uygulamalarını, uygulama sürecinde yaşadıkları problemleri ve süreç içerisindeki deneyimlerini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

STEM eğitimi, küresel ekonomi açısından gelişmekte olan Türkiye için kritik öneme sahiptir (Çorlu, 2014). TÜSİAD (2017) raporuna göre STEM alanlarının eğitim ve iş gücünde öneminin fark edilmesi gereklidir. Bu bağlamda STEM eğitiminin uygulanması, STEM disiplinlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması, uygulama sürecinde yaşanan problemlerin tespit edilmesi önemlidir. Araştırma sonuçlarının sınıf öğretmenlerinin STEM eğitim yaklaşımı uygulamadaki problemleri ortaya çıkarması, STEM eğitimi ile ilgili araştırmacılara kaynaklık etmesi ve Bu bağlamda araştırmanın ilgili literature katkı sunacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin STEM Eğitime yönelik görüşlerini değerlendirmektir. Bu amaç kapsamında araştırmanın problem cümlesi; Sınıf öğretmenlerinin STEM eğitime yönelik görüşleri nelerdir? olarak belirlenmiştir

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırmada STEM eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırma temel nitel araştırma desenindedir. Nitel araştırmalarda birçok değişkene bağlı olarak doğal çevreden elde edilen verilerden yararlanır. Araştırma bağlamındaki anlamın ortaya çıkartılması amacıyla veri toplarken yorumlarken duyarlı bir ölçme aracı kullanılır. Nitel araştırmalar insanların dünyalarını nasıl inşa ettikleri, deneyimleri nasıl algıladıkları, hangi anlama yükledikleriyle ilgilenir (Merriam, 2009). Araştırmada katılımcıların deneyimlerinin, algıladıklarının, konu ile ilgili yükledikleri anlamların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.



### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubuna dâhil olan sınıf öğretmenleri olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı uygun ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan yedi sınıf öğretmeni de Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı yedi farklı devlet okulunda öğretmenlik yapmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmenler STEM eğitimi bu eğitimi veren kurumlardan yüz yüze eğitim yoluyla almış ve eğitimleri sonrasında en az 10 ders saati sınıflarında STEM uygulamaları gerçekleştirmişler. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin mesleki kıdem ve çalıştığı Okulların bulunduğu yerleşim birimleri araştırma da değişken olarak alınmamış bilgi vermek amacıyla belirtilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine ilişkin nitelikler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1. Çalışma Grubu Özellikleri**

Sınıf Öğretmeni	Branş	Kıdem	STEM eğitimi alıp-almama durumu	Çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim birimi
Ö1	Sınıf Öğretmenliği	21	√	İl-ilçe Merkezi
Ö2		23	√	İl-ilçe merkezi
Ö3		20	√	İl-ilçe Merkezi
Ö4		12	√	İl-ilçe merkezi
Ö5		10	√	Köy-kasaba
Ö6		6	√	Köy-kasaba
Ö7		5	√	Köy-kasaba

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin STEM eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve bu form rehberliğinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

### Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu

Araştırmada görüşme formu alanyazın taraması yapılarak araştırmanın amacına hizmet eden soru havuzu oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının sıralanışı, araştırmanın amacına hizmet eden soruların açıklığı, kapsamı, öğretmenler tarafından anlaşılabilirliği açısından uzman görüşleri değerlendirilmiş, deneme uygulaması yapılmıştır. Görüşme soruları araştırmanın alt problem cümleleri doğrultusunda STEM eğitiminin avantajları, uygulamalarda yaşanan sıkıntılar ve öğretmenlerin STEM hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Görüşme formu ile yapılan deneme uygulaması sonrası yarı yapılandırılmış görüşme formundan herhangi bir soru çıkarılmamış olup sorularda düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formu altı sorudan oluşmaktadır. Öğretmenlerle görüşmeler öncesi iletişime geçilerek ortak zaman belirlenmiştir. Görüşme öncesi öğretmenlere görüşmenin kapsamı araştırmanın amacı araştırmacının rolü görüşmelerin gizliliği gibi konularda bilgiler verilmiştir. Gönüllü katılım olması gerektiği ifade edilerek öğretmenlerin bilgilendirilmiş katılım onayları alınarak ve gerçekleştirilen görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Her bir öğretmen ile yaklaşık 40 dakikalık görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanması açısından veri toplama aracının hazırlanmasında uzman görüşü alınmıştır. Görüşmelerden önce öğretmenlerin bilgilendirilmiş onayı alınmıştır. Görüşme öncesi görüşmenin amacı, görüşmelerin kayıt altına alınacağı, öğretmenlerin kimliklerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Görüşmelerden elde edilen kayıtlarda değişiklik

yapılmadan doğrudan alıntılar yapılmış, elde edilen veriler katılımcılara teyit ettirilmiştir

### Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizinde ön hazırlık aşaması ile araştırmacı tarafından veriler aralıklı tekrarlar ile okunmuştur. Kodların oluşturulması aşamasında araştırmacı cümle ve sözcük öbeklerinin altını çizerek kodlara ulaşmıştır. Temalara ulaşma aşamasında araştırmacı tarafından yapılan kodlamaların içsel benzeşiklik dışsal heterojenliğe ulaşması sağlanarak temalar belirlenmiştir. Verilerin örgütlenmesi aşamasında araştırmacı tarafından Microsoft Excel programına temalar, kodlar, katılımcıların zıt ifadeleri eklenmiştir. Verilerin örgütlenmesi aşamasında alıntılar Excel'de mevcut olan kopyaya yapıştır işlevi ile veri üzerinde oynama yapılmadan rapora dahil edilmiştir. Tema ve kategoriler birleştirilerek bulgulara tablolaştırılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan birbirine benzer yakınlık bulunan kodlar ve temalar uzman tarafından tekrar analiz edilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) uyum uyusum yüzdesi hesaplanmış %91 bulunmuştur. Kodlama işleminin güvenilirliği sağlanmıştır.

### Araştırmanın Etik İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmada katılımcı öğretmenler bilgilendirilmiş gönüllü görüşme formlarını imzalayarak araştırmaya katılmışlar ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın etik ile ilgili hususlarında tüm sorumluluk yazarlara aittir

### Etik kurul izin bilgileri

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik kurulu  
Etik Değerlendirme Kararının Tarihi:5.11.2020  
Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası:2020-SBB-0232

### Bulgular

Sınıf öğretmenlerin görüşmelerde verdikleri yanıtlar analiz edilerek STEM eğitiminin avantajları, STEM eğitiminin Dezavantajları, STEM ders uygulamaları ve STEM eğitimi temaları altında alt tema ve kodlar oluşturulmuştur.

### STEM Eğitiminin Avantajları

Araştırmada öğretmenlerden STEM eğitimi uygulamalarının sağladığı avantajlara ilişkin bilgiler elde edilmiştir. Öğretmenler öğrenci açısından dikkat çekici olması, derse olan ilgiyi arttırması, dersin eğlenceli geçmesi sebebiyle öğrencilerin aktif katılımına katkı sağladığını görüşmelerde belirtmiştir. Öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda STEM eğitiminin avantajları temasına ait alt tema ve kodlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Araştırmada STEM uygulamalarının derslerinde sürdüren öğretmenlerden Ö3 STEM ile derslerin eğlenceli geçtiğini, derslerdeki uygulamaların öğrencilerin ilgisini çektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö2 öğrencinin dikkatini çeken STEM uygulamalarının öğrencilerin aktif katılımını sağladığını belirtmiştir.

**Tablo 2. STEM Eğitiminin Avantajları**

	Alt tema	Kodlar
STEM Eğitiminin avantajları	Öğrenci açısından	Öğrenci ilgisini çekme Öğrenci aktif katılımı Derstelerin eğlenceli olması
	Öğretmen açısından	21. yüzyıl becerileri Somutlaştırma imkânı Tam öğrenme sağlaması Sınıf öğretmenliğinin avantajı

"...daha çok çocukların ilgisini çekiyor, mükemmeliyetçilik aramadığı için bir gerginlik yok sınıf açısından da öğretmen açısından da ben çok eğlenceli buldum." (Ö3)

"Avantajları bir kere dersen katılım olduğunda çok sıkıntı yaşamıyorsunuz ders süresince, başka branş öğretmenlerini için içine katma gibi bir avantajımız var bu yolla STEM yaygınlaştırabilirsiniz. Dikkat çekiyor öğrencinin katılımı sağlıyor." (Ö2)

Öğretmenlerden Ö4 ise konuyla ilgili diğerlerinde farklı olarak özellikle fen ve matematik alanlarında öğrencilerin zayıf olduğunu bu açıdan STEM'in aktif katılıma katkı sağladığını belirtmiştir.

"STEM fen ve bilimi öğrencilere eğlenceli hale getirdiği için öğrenci ilgisini artıran bir şey yani ülkemizin de bu konuya ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. Fen matematik alanlarında genel anlamda çocuklar zayıf bu derslerde katılımı sağlaması açısından çok güzel üstelik derslerde eğlencelidir." (Ö4)

Araştırmada öğretmenler STEM eğitim uygulamalarının öğretmenlerin programın amaçlarını gerçekleştirme açısından katkı sağladığını, özellikle sınıf öğretmenliğinin STEM uygulamalarında diğer branş öğretmenlerine göre avantajlı konumda olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö2, fen bilimlerindeki kavramların somutlaştırılmasında STEM'in etkili olduğu yönünde görüşlerini belirtirken Ö1, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında STEM'e vurgu yapmıştır. Ö3 ise sınıf öğretmenliğinin diğer branşlara göre STEM konusunda avantajlı olduğunu belirtmiştir.

"Birden STEM ile ilgili yapılan çalışmaları sınıf öğretmeni olduğunuzdan dolayı birçok alanı kapsadığını işte fen matematik olanların hepsine bize öğrettiğimiz için çok iyi oldu bizim için derslerin hepsine girdiğimiz için avantajlıyız. İşte bu durum da sınıf öğretmeni olmamızdan kaynaklı örneğin diğer öğretmenleri görüyoruz branş öğretmenlerini mesela bir edebiyat öğretmeni kimya öğretmeni Edebiyat öğretmeni fen bilgisi ile alakalı çok az bilgiye sahiptir mesela kimya öğretmeni edebiyatla ilgili çok fazla bilgi sahibi değildir ama bizim şöyle bir artımız oluyor. Çok derinlemesine bilgi vermemize gerek yok." (Ö3)

"Onları sunduğumuz bilgilerde en azından sadece bilgi vermeye çalıştığınız etkinliklere baktığınız zaman somut bir şeyler ortaya çıkardıkları zaman bilgileri daha kolay öğrendiğini gördük. Yani kavramların somutlaşmasında etkili." (Ö2)

"Öğrencilerimiz Normalde programın kazanımların tamamını kazanıyorlar zaten Bir de öğrencilerin 21 yüzyıl becerileri temel bilimsel süreç becerilerini kazanmalarını hedefliyorum. Güzel sonuçlar elde ettiklerimiz ile söyleyebilirim. O nedende etkilidir." (Ö1)

Araştırmada Ö4, diğer öğretmenlerden farklı olarak STEM'in öğrencilerin tam öğrenmesini sağladığını öğrencinin hedeflenen kazanımlara ulaşmadan ürün oluşturmadığını dolayısıyla tam öğrenmenin sağlanması açısından STEM'in önemli olduğunu belirtmiştir.

"Farklı dersler için içinde olunca öğrenci eksik bilgide kalmıyor lazım konu seçimi çok iyi yapılması lazım. Doğru kazanım seçildiğinde öğrenci adım adım öğreniyor ve tam öğrenmesini sağlıyor diyebilirim. Sonuca baktığımda öğrencilerimin hepsinin tam anlamıyla öğrenip konuyu geçtiğimizi gördüm." (Ö4)

### STEM Eğitiminin Dezavantajları

STEM eğitiminin dezavantajları teması kapsamında öğretmenlerden çevresel ve uygulamadaki etkenler alt temaları kapsamında bilgiler elde edilmiştir. Öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda STEM eğitimi uygulamaları esnasında öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar STEM eğitiminin dezavantajları olarak temalaştırılmıştır. STEM Eğitiminin dezavantajları temasına ait alt tema ve kodlar Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3. STEM Eğitiminin Dezavantajları**

	Alt tema	Kodlar
STEM Eğitiminin dezavantajları	Çevresel etkenler	Süre yetersizliği Materyal ihtiyacı
	Uygulamadaki etkenler	Kalabalık sınıfta uygulama güçlüğü Kendini yetersiz görme

Araştırmada öğretmenlerden STEM uygulamalarında süre, materyal ihtiyacı gibi çevresel dezavantajların söz konusu olduğu bunların yanı sıra öğretmenlerin kalabalık sınıflarda uygulama yapmakta zorlandıkları öğrencilere rehberlik etme noktasında yetişemedikleri bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmenlerden Ö4, STEM uygulamaları için sürenin yetersizliğini belirtirken Ö5, malzeme ihtiyacını öğretmenin karşıladığını atık materyaller ile uygulamalar yapabildiklerini kodlama malzemelerinin oldukça pahalı olduğunu ifade etmiştir.

"Uygulama sürecinde şu anlamda zorluk yaşadım. Tahmin ettiğim süre ile ortaya çıkan süre biraz farklı oldu. İşte ben bir düşündüğüm süre iki ders üç ders iken ortaya çıkan süre çok daha uzun oldu." (Ö4)

"...STEM için ucuz atık materyal kullanıyoruz. Ama aldığımız kurtta kodlama malzemeleri falan da vardır. Açıkçası onları da öğrencilere göstermek isterim. Fakat malzemeleri almamız mümkün değil." (Ö5)

Öğretmenlerden Ö5 ise diğer öğretmenlerden farklı olarak STEM'in malzeme ihtiyaçları karşılanmadan kırsal bölgelerde uygulanamayacağına ilişkin görüş bildirmiştir.

"Kendim uygulama yapmak için manavdan bir şeyler aldım. Ancak bu şekilde tam uyguladım da diyemiyorum. Bunun kodlaması var, robotiği var açıkçası bu noktada iş parayla alakalı bunlar olmadan ileri seviyede uygulamalar imkânsız." (Ö5)

Öğretmenlerden Ö4 STEM eğitimi uygulamada öğrencilerle bire bir etkileşime girmenin zor olduğunu zaman zaman yetişemediğini ifade ederken, Ö1 kalabalık sınıflarda STEM uygulamalarının kaosa neden olabileceğini belirtmiştir.

"Tek başıma olmam gruplara ayırdığımda o gruptan o gruba sorularına hani en büyük sıkıntı artık materyalleri yapıtırmada biliyorsunuz ki çok iyi tutmuyor. Silikon kullanmamız gerekiyor. Silikon tabancasını da vermeye korkuyorum o yüzden ona yetişmekte tek başıma olduğum zaman Tek bir onda zorluk yaşıyorum yanlarında olamamak hani en azından yanında bir yardımcı olsa ya da birkaç kişi olmuş olsa herkes yanında durur çocukların ihtiyacı anında yardımcı olabilir." (Ö4)

"Tek başımıza sınıfta kaos ortamı olduğu da oldu. Çünkü sınıf 35 kişi gürlü oldu malzeme kırıldı bu tür şeyler de uygulamayı zorlaştırıyor. Uygulanması lazım ama zorlukları var diyebilirim" (Ö1)





### STEM Ders Uygulamaları

Araştırmada öğretmenlerin STEM uygulamalarında kullandıkları yöntemler, ölçme değerlendirme teknikleri, kullanılan materyal ve beklentilerine ilişkin bilgiler elde edilmiştir. Öğretmenlerin yanıtları doğrultusunda STEM ders uygulama teması kapsamında ders içi materyal, öğretim yöntemi, ölçme değerlendirme, öğretmen beklentileri alt temaları ve kodları Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4. STEM Eğitiminin Dezavantajları**

	Alt tema	Kodlar
STEM Ders Uygulamaları	Ders içi materyal	Video materyalleri Öğretmenin materyal sağlaması
	Eğitim durumları	Beyin fırtınası yöntemi Grup çalışması İş birlikli çalışma
	Ölçme değerlendirme	Probleme yönlendirme Öğretmen rehberliği STEM uygulamasının değerlendirilmesi Kazanımlara ulaşma
	Öğretmen beklentileri	Öğretmen iş birliği STEM eğitimi alma Okul tarafından uygulanması

Araştırmada öğretmenler; STEM disiplinlerini uygulamada video materyallerden faydalandıklarını, kendilerinin materyal temin etmek durumunda kaldıklarını, beyin fırtınası yöntemi ile öğrencilerin aktif katılımını sağladıklarını, öğrencilere rehberlik ederek uygulamaları gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö3, öğrencilere videolar ile konuya yönelik dikkat çektiğini belirtmiştir. Ö7 ise STEM uygulamalarını öğrencilerle birlikte değerlendirdiklerini böylece uygulamalarda aksayan yönleri tespit ederek gelişim sağladıklarını belirtmiştir.

"Öncelikle çocuklara konu ile ilgili hikâyeler, videolar, belgeseller kullanarak ya da kısa süreli olarak anlayacakları şekilde resimlerle bilgiler verdim. Daha sonra çocukları problem cümlesine yönlendirmeye çalıştım oradan bir problem durumu çıkarmamız gerekiyordu bunun sonucunda problem durumunu söyledim. Bunun sonucunda beyin fırtınası yaparak konuşmalarını sağladım." (Ö3)

"Değerlendirme çalışmalarını öğrencilerle yaptık, nasıl yaptılar test ettik. Bazı durumları gruplarında neler yaptıkları ve yapamadıkları hakkında konuşuyorduk Bireysel yaptıklarında da birbirinden neden yaptığını, niçin yaptığını yine her defasında çocukların anlatmasını sağladık değerlendirmeyi de bu şekilde yaptık. Böylece giderek geliştik diyebilirim" (Ö7)

Öğretmenler STEM eğitimi uygulayabilmek için eğitim aldıklarını ancak bu eğitimlerin maliyetini kendileri karşıladıklarını bu noktada Milli Eğitim Bakanlığı'nın etkili olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö3, özel bir kurumdan STEM eğitimi aldığını ve eğitim almadan uygulamaların yapılamayacağına işaret ederken; Ö4, STEM eğitiminin uygulamalarına katkı sağladığını belirtmiştir.

"Bu eğitimler olmadan benim fikrim yoktu. Kendim okumuş olsam bile bu kadar etkinlik önerileri falan vermeleri iyi oldu yoksa zorlanırdım. Ondan STEM yapmak isteyenlerin eğitim alması şart diye düşünüyorum. Milli Eğitimin bu konuda öğretmenleri desteklemesi gerekli her öğretmen bu eğitimleri karşılayamaz." (Ö3)

"Eğitim olmadan olmazdı da çünkü kodlama da öğretiler ama biz kısa bir eğitim aldık yine olsa keşke çünkü Fen'in her konusunda da uygulamaları yapamam gibi geldi. Eğitim olmasaydı yapamazdım bu tür eğitimlerden tekrar da almayı düşünüyorum." (Ö4)

Öğretmenlerden Ö7 ise diğerlerinden farklı olarak STEM'in önemli olduğunu bütün derslerin entegre olmasını sağlaması açısından uygulanması gerektiğini ifade etmiştir.

"Bütün dersleri birbiri ile ilişkilendirebiliyor. Öğrencinin farklı derste anlamadığı konuyu başka bir disiplinle kavrayabiliyorsunuz. Çünkü STEM bu derslerin birbiri içine entegre olması bu nedenle önemli olduğunu düşünüyorum." (Ö7)

### STEM Eğitimi

Öğretmenlerin STEM eğitimine ilişkin görüşleri doğrultusunda STEM eğitimi teması kapsamında STEM disiplinleri ve STEM eğitiminin önemi alt temaları oluşturulmuş ve Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5. STEM Eğitimi**

	Alt tema	Kodlar
STEM Eğitimi	STEM disiplinleri	Mühendislik disiplini Fen bilimleri disiplini Fen bilimleri ile uyum
	STEM eğitimi önemi	STEM eğitimi gerekliliği STEM eğitiminin katkısı

Araştırmaya katılan öğretmenler STEM eğitimindeki disiplinlerden fen bilimleri disiplini uygulamaları yaptıklarını mühendislik disiplini açısından yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Ö2 ve Ö4 aldıkları eğitimler sayesinde STEM eğitim uygulamalarını gerçekleştirdiklerini daha önceki denemelerinde başarısız olduklarını dolayısıyla eğitim almadan bir öğretmenin STEM eğitimi uygulayabilmesinin mümkün olmadığını eğitim almanın gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

"Eğitim almadan STEM uygulamak çok zor daha önce branşçı arkadaşlardan yardım alarak denedim, Youtube videolarından faydalandım. Ancak sınıf uygulamalarında başarısız oldum. İşin uzmanından ders eğitim almadan sınıfta yapmaktan zor oluyor." (Ö2)

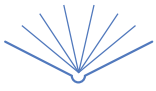
"Bu eğitimler olmadan benim fikrim yoktu. Kendim okumuş olsam bile bu kadar etkinlik önerileri falan vermeleri iyi oldu yoksa zorlanırdım. Ondan STEM yapmak isteyenler eğitim alması şart diye düşünüyorum." (Ö4)

Biçiminde Ö2 ve Ö4 görüşlerini bildirirken Ö6, fen bilimleri ile STEM eğitiminin uygulanabilir olduğunu kendisinin de derslerinde sık sık fen bilimleri dersi üzerinden uygulamalarda bulunduğu ifade etmiştir. Ö4 ve Ö6 ise diğer disiplinler ile de STEM'in uygulanabileceğini ancak mühendislik disiplini açısından uygulamalarda zorlandığını zaman zaman yardım aldığını belirtmiştir. Ö2 ise STEM uygulamalarında STEM'e uygun kazanımları belirlediğini ve bu kazanımlar doğrultusunda derslerinde uygulamalar yaptığını belirtmiştir.

"Ondan sonra fen konusunda daha çok fen ağırlıklı oluyor çalışmalar matematiği de içine koyuyoruz ama daha çok fen ağırlıklı." (Ö6)

"Söyle ben fen ve matematik olarak genelde uygulama yaptım. Mühendislik konusunda çok bir bilgim yok. Arkadaşlarla birbiriimize danıştığımız zamanlar oldu. Mühendislik ile branş olarak alakamız olmadığı için zorlandık." (Ö4)

"Kendimi mühendislik ve teknoloji alanında yeterli görmüyorum. Fen bilimleri zaten hayatın içinde olan bir ders ürün oluşturma açısından yeterli bilgiye sahip olduğum için fen derslerini daha çok STEM uygulamalarında tercih ediyorum." (Ö6)



"...önce kazanımlara hayat bilgisi matematik Fen bilgisi kazanımlarına dikkat ederek günlük yaşamdan bir problem içermesine onun dışında mühendislik becerilerini entegre edebileceğimize, Entegre edebileceğimiz bir kazanım olmasına dikkat ettik bir de çocukların seviyesine uygun olmasına dikkat ederek, İlk etapta bunlarla başladıktan sonra gerisi geldi zaten." (Öz)

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada STEM Eğitimi almış sınıf öğretmenlerinin STEM Eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden STEM eğitimi uygulamalarının öğrencilerin ilgilerini çekme, derse aktif katılımlarını sağlama, derslerin eğlenceli hale gelmesini sağladığı belirlenmiştir. Öğretmenlerce STEM eğitiminin öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırmada etkili olduğu, teorik bilgilerin somutlaştırılmasında, öğrencilerin tam öğrenmenin sağlanmasında önemli olduğu ifade edilirken ve sınıf öğretmenliğinin branş olarak uygulamalar için bir avantaj olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlarla benzer olarak Eroğlu ve Bektaş (2016)'da STEM eğitimine ilişkin fen öğretmeni görüşlerini değerlendirdikleri araştırmalarında STEM'in öğrenci aktif katılımını sağladığı bu durumun motivasyon ve ilgiyi arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Başpınar ve Hacıoğlu (2020) ise bir sınıf öğretmeni ile STEM uygulamaları üzerine gerçekleştirdikleri araştırmalarında STEM'in öğretmen açısından avantajlar sağladığını öğrencilere 21. Yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle STEM eğitimi ile öğrencilerin ürün tasarlayıp yaratıcılıklarını ortaya çıkarmaları ve 21. Yüzyıl becerilerini kazanmalarının mümkün olacağını ifade eden çalışmalarda (Küçük ve Şişman, 2017; Yamak, Bulut ve Dündar, 2014; Oliverez, 2012) STEM'in katkısını vurgulamaktadır.

STEM eğitiminin avantajları olduğu kadar dezavantajlarının da olduğu araştırmada öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Söz konusu dezavantajlardan özellikle malzeme ihtiyacı ve süre yetersizliği, kalabalık sınıflarda uygulamanın zor olması ve öğretmende STEM eğitimine iyi düzeyde yeterlilik gerektirdiği araştırmada ön plana çıkmıştır. Öğretmenlerin ders sürelerinin sınırlı olması sebebiyle uygulamaların hazırlanan ders planlamalarının üzerinde daha uzun süre devam ettirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarıyla benzer paralellikte Siew, Amir ve Chong (2015) STEM uygulamalarında en büyük zorluğun zaman sıkıntısı olduğunu belirtmiştir. Araştırmada öğretmenlerin mevcut malzemeler ile uygulamaları sürdürdükleri ancak etkili STEM uygulamaları için kodlama setleri gibi maliyet gerektiren malzemelere ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Oysaki Stohlman, Moore ve Roehring (2012) STEM eğitiminde basit deney kitleri ve yalnızca tahtanın dahi kullanılabileceğini ekonomik materyallerle eğitim yapılabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerin STEM eğitimi uygulamaları için malzemelere ihtiyaç duydukları bu da STEM Eğitimi ekonomik bir eğitim olarak bulmadıkları sonucunu göstermektedir. Bu durumun nedeni öğretmenlerin STEM uygulamalarında disiplinleri entegre etmelerindeki zorlanmalarından da kaynaklanabilir. Bu araştırmanın bir diğer sonucu da öğretmenlerin özellikle mühendislik disiplini STEM eğitimlerine dahil etmede zorlandıklarıdır. Bu duruma ilişkin Stohlman Moore ve Roehring (2012) öğretmenlerin ürün oluşturma açısından mühendislik disiplini boyutunda sorun yaşadığını bu durumun alan bilgisi yetersizliğinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Farklı disiplinleri içinde barındıran STEM Eğitimi farklı alanlar konusunda bilgi sahibi olmayı gerektirmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin tüm disiplinlerdeki alan bilgilerini de geliştirecek uygulamalı eğitimlere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Araştırmanın sonuçlarıyla benzer paralellikte Yıldırım ve Türk (2018) STEM uygulamalarında STEM disiplinlerinin hepsinin kullanılması

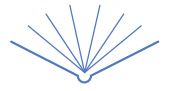
gerektiğini ve öğretmenlerin bu alanlar hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Özbilen (2018) ise öğretmenlerin STEM disiplinlerinden en çok mühendislik bilgisi açısından yetersiz olduklarını bu alanla ilgili eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Bu Araştırmadaki sınıf öğretmenlerinin de STEM uygulamaları için Mühendislik alanında kendilerini yetersiz bulduklarını belirtmeleri literatürle benzerlik göstermektedir.

STEM eğitimi uygulayan sınıf öğretmenlerinin araştırmada STEM eğitimi almanın önemini vurguladıkları görülmüştür. Öğretmenler eğitim almadan etkili uygulamalar yapılmasının mümkün olmadığını STEM eğitimleriyle ilgili öğretmenlerin desteklenmelerini istedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenler mühendislik disiplini konusunda uzman olmadıklarını aldıkları eğitimlerin özellikle bu noktada etkisi olduğunu araştırmada belirtmişlerdir. Harris ve Felix (2010) 'e göre de öğretmenlerin STEM disiplinleri entegrasyonu için eğitim almaları bir gerekliliktir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin eğitim almalarına rağmen kendilerini STEM uygulamaları açısından yetersiz hissettiklerini ifade ettikleri tekrar eğitim alacaklarını belirttikleri aldıkları eğitimleri nitelikleri açısından sorguladıklarını göstermektedir. Araştırmada öğretmenler STEM eğitimlerinin çok çeşitlik gösterdiklerini, bütçelerine uygun olan eğitime dâhil olduklarını belirtmişlerdir. Bircan, Köksal ve Cımbız (2019) da yapmış oldukları araştırmada benzer biçimde Türkiye genelinde eğitim vermekte olan STEM merkezlerinin ortak bir içerikte eğitim vermediklerini belirtmiştir. Bu noktada Verilen eğitimlerin standart bir genel içeriğe sahip olmaları sağlanarak bir kontrol mekanizması oluşturulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında STEM eğitimi almış Sınıf öğretmenlerinin STEM eğitimine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin STEM eğitimi uygulamalarındaki ihtiyaçları dikkate alındığında sınıf öğretmeni adayları için lisans programlarına STEM eğitime yönelik teorik ve uygulamalı dersler eklenerek bu alanda yeterlilik kazanmaları sağlanabilir. Sınıf öğretmeni adaylarıyla ile deneysel modelde araştırmalar gerçekleştirilerek STEM Eğitim programları geliştirilmeli eğitim süreçleri boyunca etkilerinin belirlenebileceği araştırmalar gerçekleştirilebilir. Bu araştırma yedi sınıf öğretmeni ile tek veri toplama aracı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılımcı sayısı artırılarak veri toplama araçları çeşitlendirilerek yapılacak araştırmalar alan yazına katkı sağlayacaktır.

## Kaynakça

- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T. ve Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu*. İstanbul: Scala Basım.
- Anagün, Ş., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21.yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 160-175. <http://dx.doi.org/10.9779/PUJE768>
- Aydın, E., & Karılı Baydere, F. (2019). 7th grade students' views about STEM activities: Example of separation of mixtures. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 38(1), 35-52.
- Başpınar, A. ve Hacıoğlu, B. (2020). Bir sınıf öğretmeni ve öğrencilerinin ilk STEM eğitimi deneyimleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(22), 1-23. <https://doi.org/10.38155/ksbd.690919>



- Benuzzi, S. (2015). *Preparing future elementary teachers with a STEM-rich, clinical, co-teaching model of student teaching* (Doctoral dissertation). California State University, Long Beach.
- Bircan, M. A., Köksal, Ç., & Cımbız, A. T. (2019). Examining the STEM centres in Turkey and STEM centre model proposal. *Kastamonu Education Journal*, 27(3), 1033-1045. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2537>
- Bozkurt Altan, E., Yamak, H. ve Buluş Kırıkkaya, E. (2016). FeTeMM eğitim yaklaşımının öğretmen eğitiminde uygulanmasına yönelik bir öneri: Tasarım temelli fen eğitimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 212-232.
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. USA: NSTA press.
- Ceylan, S. (2014). *Ortaokul fen bilimleri dersindeki asitler ve bazlar konusunda fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) yaklaşımı ile öğretim tasarımı hazırlanmasına yönelik bir çalışma* (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Çengel, M., Alkan, A., ve Yıldız, E. P. (2019). Evaluate the Attitudes of the Pre-Service Teachers towards STEM and STEM's Sub Dimensions. *International Journal of Higher Education*, 8(3), 257-267.
- Çorlu, M. S. (2014). FeTeMM eğitimi makale çağrı mektubu. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 4-10. <https://doi.org/10.19128/turje.181071>
- Çorlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 74-85.
- Daymaz, B. (2019). *Bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarı, motivasyon ve STEM kariyer alanlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Koceli.
- Drake, S. M. & Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. Virginia, USA: ASCD.
- Dugger, W. E. (2010). *Evolution of STEM in the United States*. Paper presented at the 6th Biennial International Conference on Technology Education Research. Gold Coast, Queensland, Australia.
- Eroğlu, S. ve Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 43-67. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c3s3m>
- Gonzalez, H. B., & Kuenzi, J. J. (2012). *Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: A primer*. Washington, DC: Congressional Research Service, Library of Congress.
- Gülhan, F. ve Şahin, F. (2018). STEAM (STEM+ Sanat) etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, STEAM tutum ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi. *Journal of Human Sciences*, 15(3), 1675-1699. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i3.5430>
- Gülpınar, Ş. (2019) *Fen bilimleri öğretmenleri ve öğretmen adaylarının STEM'e yönelik farkındalık, tutum ve görüşlerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Harris, J. & Felix, A. (2010). A project-based, STEM-integrated alternative energy team challenge for teachers. *Technology and Engineering Teacher*, 69(5), 29-34.
- Karataş, F. Ö. (2017). *Eğitimde geleneksel anlayışa yeni bir s(i) tem*. Çepni, S. (Eds.), *Kuramdan uygulamaya STEM+A eğitimi* (s.53-65). Ankara: Pegem Akademi.
- Kağınıcı, A. (2019). *STEM etkinlikleriyle zenginleştirilmiş öğrenme modelinin 11.sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve öğrenme anlayışlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- Kavacık, İ. (2019). *Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (Stem) uygulamalarının; Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına, sorgulayıcı öğrenme becerisi algılarına ve Stem'e yönelik tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Kaya, G. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının STEM hakkındaki görüşleri ve STEM uygulamalarına yönelik ihtiyaç analizi* (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Knight, M., & Cunningham, C. (2004). *Draw an engineer test (DAET): Development of a tool to investigate students' ideas about engineers and engineering*. Paper presented at the ASEE Annual Conference and Exposition.
- Kurtuluş, M., A. (2019). *STEM etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına, problem çözme becerilerine, bilimsel yaratıcılıklarına, motivasyonlarına ve tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Alanya Alaattin Keykubat Üniversitesi, Antalya.
- Küçük, S. ve Şişman, B. (2017). Birebir robotik öğretiminde öğreticilerin deneyimleri. *İlköğretim Online*, 16(1), 312-325. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2017.12092>
- Mathison, S., & Freeman, M. (1998). *The logic of interdisciplinary studies*. Report Series 2.33. Retrieved from ERIC database (418434).
- Meiholdt, C., & Murray, S. (1999). Why aren't there more women engineers? *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 5(3), 239-263.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*, revised and expanded from qualitative research and case study applications in education.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *STEM eğitim raporu*. Ankara: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Morrison, J. (2006). *Attributes of STEM education: The student, the school, the classroom*. Retrieved from <http://www.tiesteach.org/monographs.aspx>.
- Olivarez, N. (2012). *The impact of a STEM program on academic achievement of eighth grade students in a South Texas middle school* (Doctoral dissertation). Loma Linda University, California.



- Özbilen, A. G. (2018). STEM eğitimine yönelik öğretmen görüşleri ve farkındalıkları. *Scientific Educational Studies*, 2(1), 1-21.
- Poyraz, G. (2018). *STEM eğitimi uygulamasında Kayseri ili örneğinin incelenmesi ve uzaktan STEM eğitiminin uygulanabilirliği* (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Sağlam, M., Özüdoğru, O. F. ve Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk Eğitim Sistemi'ne etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 87-109.
- Sahin, A. (2019). The Role of Interdisciplinary Project-Based Learning in Integrated STEM Education. In *STEM Education 2.0* (pp. 93-103). Brill Sense.
- Siew, N. M., Amir, N., & Chong, C. L. (2015). The perceptions of pre-service and in-service teachers regarding a project-based STEM approach to teaching science. *Springer Plus*, 4(8), 1-20.
- Stohlmann, M., Moore, T. J. & Roehrig, G. H. (2012). Considerations for teaching integrated STEM education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 2(1), 28-34. <https://doi.org/10.5703/1288284314653>
- Tezel, Ö. ve Yaman, H. (2017). FeTeMM eğitimine yönelik Türkiye'de yapılan çalışmalardan bir derleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 135-145.
- Turan, K. (2005). Avrupa Birliğine giriş sürecinde Türk-Alman eğitim sistemlerinin karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167), 173-184.
- TÜSİAD. (2017). 30 Mayıs 2020 tarihinde. <http://www.tusiad.org/tr/tusiad/temsilcilikler> adresinden ulaşıldı.
- Yamak, H., Bulut, N. ve Dündar, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 249-265.
- Yıldırım, B. (2016). An Analyses and Meta-Synthesis of Research on STEM Education. *Journal of Education and Practice*, 7(34), 23-33.
- Yıldırım, B. ve Türk, C. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının STEM eğitimine yönelik görüşleri: Uygulamalı bir çalışma. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(2), 195-213.



# Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkileşim Örüntülerinin İncelenmesi: Sınıf Söylemi Analizi Yaklaşımı\*

## Investigating Preschool Teachers' In-Class Patterns of Interactions: Classroom Discourse Analysis Approach\*

Serenay BAŞALEV<sup>a</sup>, Yılmaz SOYSAL<sup>b</sup>

### Öz

Bu çalışma iki okul öncesi öğretmenin sınıf içi öğretimlerinde ortaya çıkan etkileşim örüntülerinin incelenmesini amaçlamaktadır. Durum çalışması olarak tasarlanan bu araştırmanın katılımcılarını iki okul öncesi öğretmeni ve 52 okul öncesi öğrencisidir. Çalışmanın veri setini sınıf içi uygulamaların video kayıtları (n = 17, 302 dakika) oluşturmaktadır. Öğretmenlerin söylemleri sosyokültürel söylem analizinin bir kolu olan sistematik gözlem yöntemi ile analiz edilmiştir. Sistematik gözlemlerde analiz birimi öğretmenlerin cümleleridir. Her bir öğretmen cümlesi hem teori hem de veri temelli olarak bu çalışma kapsamında geliştirilen Üçlü Etkileşim Örüntüsü Kodlama Kataloğu aracılığı ile kodlanmıştır. Öğretmenlerin üç farklı tipte etkileşim örüntüsünü farklı frekanslarla sergilediği görülmüştür: Başlat-Cevapla-Değerlendir (BCD), Başlat-Cevapla-Açıkla (BCA) ve Başlat-Cevapla-Takip Sorusu (BCT). Öğretmenlerin sıklıkla takip sorularını kullandığı (BCT) ve aynı zamanda sınıf söyleminde olgu ve durumları açıklayıcı (BCA) ya da öğrenci ifadelerini değerlendirici (BCD) söylemler sergilediği de belirlenmiştir. Ek olarak, öğretmenlerin diyaloglar esnasında hangi tür konuşma ikilisini; T-S (öğretmen-öğrenci) ve/veya S-S (öğrenci-öğrenci), tercih ettiği belirlenmiştir. Her iki öğretmenin de sınıf söylemine yoğun müdahalelerinin olduğu ve öğrenci - öğrenci arasında yaşanan diyalogların kısıtlı olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen farkındalığı bağlamında önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Etkileşim Örüntüsü, Okul Öncesi Eğitimi, Sistematik Gözlem, Söylem Analizi

### Abstract

This study purposed to examine the patterns of interactions of two preschool teachers emerged during their in-class teaching. The participants of this study, which was designed as a case study (naturalistic inquiry), were two preschool teachers and 52 pupils. The data set of the present study included video-based records of the in-class implementations (n = 17, 302 minutes). Teachers' discourses (e.g., articulations, externalisations) were analysed through the systematic observation approach that is a branch of sociocultural discourse analysis. In systematic observations, the unit of analysis was the analytical utterances (sentences) of the teachers. Each teacher-led verbalisation was coded through the Triadic Pattern of Interaction Coding Catalogue that was developed within the frame of the current study by a both data-driven theory-laden manner. The teachers displayed three different typologies of the pattern of interaction with different frequencies: Initiate-Response-Evaluate (IRE); Initiate-Response-Explicate (IREx); Initiate-Response-Follow-up questioning (IRF). The IRF triadic was mostly enacted by the teachers in addition to the IREx triadic that was staged in order to explicate/ elicit the cases and phenomena under consideration and the IRE triadic that was displayed for assessing the student-led utterances. Furthermore, it was detected that which typologies of the talk dyads, e.g., T-S (teacher-student) and/or S-S (student-student), were preferred by the teachers. The teachers had intensified interventions in the classroom talks and the dialogues between student-student were substantially restricted. In line with the deduced findings, suggestions were offered in the context of teacher noticing.

**Keywords:** Discourse Analysis, Pattern Of Interaction, Preschool Education, Systematic Observation

### Önerilen APA Atıf Biçimi / Suggested APA Citation

Başalev, S., & Soysal, Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkileşim örüntülerinin incelenmesi: Sınıf söylemi analizi yaklaşımı. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(2), 111-127. <http://dx.doi.org/10.31805/acjes.816264>

\* Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinin bir bölümünden yararlanılarak üretilmiştir.  
 \* This article was produced from a part of the first author's master's thesis.

<sup>a</sup>Serenay BAŞALEV-ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0496-6139>  
 İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul/Türkiye. E-posta: sbasalev@aydin.edu.tr  
 İstanbul Aydın University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, İstanbul/Turkey. E-mail: sbasalev@aydin.edu.tr

<sup>b</sup>Yılmaz SOYSAL-ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1352-8421>  
 İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul/Türkiye. E-posta: yilmazsoysal@aydin.edu.tr  
 İstanbul Aydın University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, İstanbul/Turkey. E-mail: yilmazsoysal@aydin.edu.tr

© 2020 Academy Journal of Educational Sciences tarafından yayınlanmıştır. Bu makale orijinal esere atıf yapılması koşuluyla herhangi bir ortamda ticari olmayan kullanım, dağıtım ve çoğaltmaya izin veren Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır, açık erişimli bir makaledir. (Published by Academy Journal of Educational Sciences. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.)

### Makale Hakkında

Tür: Araştırma  
 Geliş Tarihi: 25 Ekim 2020  
 Kabul Tarihi: 14 Aralık 2020  
 Yayın Tarihi: 16 Aralık 2020  
 DOI: 10.31805/acjes.816264  
 Sorumlu Yazar:  
 Serenay BAŞALEV,  
 İstanbul Aydın Üniversitesi,  
 İstanbul/Türkiye.  
 E-posta: sbasalev@aydin.edu.tr

### About the Article

Type: Research  
 Received: 25 October 2020  
 Accepted: 14 December 2020  
 Published: 16 December 2020  
 DOI: 10.31805/acjes.816264  
 Corresponding Author  
 Serenay BAŞALEV,  
 İstanbul Aydın University,  
 İstanbul/Turkey.  
 E-mail: sbasalev@aydin.edu.tr





## Giriş

Öğretimsel faaliyetler sırasında öğretmenler çeşitli söylesel roller sergilemektedir ve bu roller öğretmenin sözel ifadeleri, jestleri, tonlaması ve sınıf içindeki bedensel duruşu olarak görülebilir (Chin, 2006). Bilgi, öğretmen merkezli öğretimsel yaklaşımlarda öğretmen tarafından aktarılırken; öğrenci merkezli öğretimsel yaklaşımlarda topluluk tarafından yapılandırılmaktadır (Chin, 2007; Edwards ve Mercer, 1987; Lemke, 1990). Buna paralel olarak öğretimsel faaliyetlerde bilgi hem öğretmen söylemleri aracılığıyla hem de öğrencilerin birbirleri arasında geliştirilen sözel etkileşimler yoluyla oluşmaktadır (Chin, 2006). Bu durumda öğretmenlerin bilgi sağlamaya yönelik olan söylemleri kadar öğrencilerin birbirleri ile etkileşime girmelerine, iddialarını paylaşmalarına ve sağlıklı iletişim kurmalarına öncülük eden sınıf söylemine rehberlik edici öğretmen ifadeleri de öğretimsel süreçte büyük önem taşımaktadır (Leach ve Scott, 2002; Scott, 1998).

Öğretmen söylemleri sosyal etkileşime girilen ve sınıf içi uygulamaların olduğu birçok disiplinde ele alınmıştır. Özellikle fen eğitimi alanında yapılan söylem incelemeleri ve bunlardan Mortimer ve Scott (2003)'ün gerçekleştirdiği çalışma öğretmen söylemine ilişkin derinlemesine bir teorik çerçeve sunmaktadır. Bu teorik çerçeve kapsamında öğretmenlerin sınıf içi müzakerelerde sergiledikleri etkileşim örüntüleri; öğrenci ifadelerini değerlendirici, sunulan iddiaları açıklayıcı ya da genişletici ve takip sorusu yöneltici özelliklerine göre incelenmiştir. Öğretmenlerin öğrenci ifadelerine karşı sağladıkları cevapların ve sınıf söylemine yaptıkları müdahalelerin türleri bu teorik çerçeveyi oluşturmaktadır.

Ulusal perspektifte sınıf içi tartışmalarda öğretmen müdahalelerini derinlemesine bir perspektif ile inceleyerek sınıf söylemi konu alanında birçok çalışma gerçekleştiren Soysal (2018a; 2018b; 2019a; 2019b;) öğretmenlerin söylesel hamle türlerine ilişkin teori ve veri temelli kataloglar oluşturmuştur. Oluşturulan kataloglar çeşitli disiplinlerde öğretimsel süreç yürüten öğretmenlerin söylemlerini incelemeye haiz olabildiği gibi okul öncesi alanında uygulama gerçekleştiren öğretmenlerin de söylemlerini incelemek için uygun görülmektedir (ör., Soysal, 2019c; 2019d; 2020a; 2020b). Ancak bunların okul öncesi bağlamına uyarlanması ve okul öncesi sınıf ortamlarından gelen video temelli veriler aracılığıyla yeniden ele alınması gerekmektedir.

## Kuramsal Çerçeve

### *Etkileşim Örüntüleri Olgusu*

Öğretimsel faaliyetler esnasında öğrenciler için bilginin birincil kaynağını öğretmenin söylemleri ve öğretmen öğrenci arasındaki sözel etkileşimler oluşturmaktadır (Chin, 2006). Sözel etkileşimlerin öğrenme ve öğretme kavramları açısından önemi düşünüldüğünde sınıf söylemi ve sınıf içi etkileşimler çeşitli araştırmacıların ilgilendiği bir konu haline gelmiştir (Cazden, 2001; Chin, 2006; Edwards ve Mercer, 1987; Mehan, 1979; Mortimer ve Scott, 2003).

Sınıf içi etkileşimin bilinen örneklerinden biri olan ve üçlü diyalog olarak da adlandırılan (Lemke, 1990) "IRE" örüntüsü öğrenci ve öğretmen tarafından oluşturulan söylem mübadelesini temsil etmektedir. IRE (Initiate-Response-Evaluate); öğretmenin çoğunlukla örüntüyü bir soru aracılığıyla başlatması (initiate), öğrencinin öğretmen sorusuna cevap vermesi (response) ve öğretmenin öğrenci cevabını değerlendirmesi (evaluate) ile oluşmaktadır (Mehan, 1979). Aşağıda yer alan örnek yukarıdaki tanımla netleştirilmektedir:

*Öğretmen: Kış aylarında dışarı çıkarken bizi soğuktan koruması için hangi kıyafeti giymeyi tercih ederiz? (Initiate-Başlat)*

*Öğrenci: Bere. (Response-Cevapla)*

*Öğretmen: Tamam, onu başımıza takarız. (Evaluate-Değerlendirir) / Başka?*

Öğretmenin sınıf içi etkileşimi başlatmak üzere yönelttiği "Kış aylarında dışarı çıkarken bizi soğuktan koruması için hangi kıyafeti giymeyi tercih ederiz?" (initiate-başlat) sorusuna öğrencilerden birinin verdiği kısa "Bere." yanıtının (response-cevapla) üzerine öğretmenin "Tamam, onu başımıza takarız." ifadesi öğrenci tarafından verilen cevabı kabul ettiğini (evaluate-değerlendirir) göstermektedir. Örüntü burada duraklamıştır ve sınıf içi etkileşimi tekrar başlatmak için öğretmenin sınıf söylemine bir katkı yapması gerekmektedir. Öğretmen bunun üzerine "Tamam, onu başımıza takarız." ifadesine ek olarak "Başka?" sorusunu yöneltir. Ek sorudan anlaşılacağı üzere öğretmen öğrencinin verdiği cevap ile tatmin olmamıştır ve duymak istediği cevabı almak için başlangıç sorusunu yineleyici bir soru yöneltmiştir (initiate-başlat) yani tekrar IRE örüntüsünü başlatmıştır. IRE örüntüsünün kendine özgü olan bu döngüsel formu iletişimsel yaklaşımlarda bahsedilen otoriter yaklaşım ile ilişkilendirilmektedir (Mortimer ve Scott, 2003). Bu örüntü türünde öğretmen öğrenci cevaplarını değerlendirerek ulaşmak istediği cevap dışında kalan ifadeleri sınıf söyleminin dışında bırakmayı tercih etmekte böylece alternatif ya da çeşitlendirilmiş fikirlere yer vermemektedir.

Bu örüntüye alternatif olarak bilinen "IRF" örüntüsü ise öğrenci cevabının değerlendirilmesi yerine öğrenci cevabının derinleştirilmesine odaklanmaktadır (Mortimer ve Scott, 2003). IRF (Initiate-Response-Follow up) örüntüsü, öğretmenin sınıf içi etkileşimi başlatıcı sorusuna (initiate-başlat) sağlanan öğrenci cevabının (response-cevapla) art alanını ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenin sorduğu ek soru (follow up-takip sorusu) ile sürdürülür (Sinclair ve Coulthard, 1975). Örnek olarak verilen diyalog bu örüntünün işlevini ortaya koymaktadır:

*Öğretmen: Kış aylarında dışarı çıkarken bizi soğuktan koruması için hangi kıyafeti giymeyi tercih ederiz? (Initiate-Başlat)*

*Öğrenci: Bere. (Response-Cevapla)*

*Öğretmen: Bere vücudumuzun hangi bölgesini soğuktan korur? (Follow up-Takip sorusu)*

*Öğrenci: Kafamızı. (Response-Cevapla)*

*Öğretmen: Sence soğuktan en çok korumamız gereken yer kafamız mı? (Follow up-Takip sorusu)*

Öğretmenin "Kış aylarında dışarı çıkarken bizi soğuktan koruması için hangi kıyafeti giymeyi tercih ederiz?" (initiate-başlat) sorusuna bir öğrencinin "Bere." cevabı vermesi (response-cevapla) üzerine öğretmenin "Bere vücudumuzun hangi bölgesini soğuktan korur?" şeklinde bir karşılık vermesi (follow up-takip sorusu) ile öğrenci yanıtının derinine inmeye amaçlamıştır. Öğrencinin takip sorusuna verdiği "Kafamızı." yanıtının ardından öğretmen öğrencinin düşüncesini daha derinlemesine keşfetmek amacıyla "Sence soğuktan en çok korumamız gereken yer kafamız mı?" sorusunu yönelterek tekrar bir takip sorusu sorabilir. Görüldüğü üzere IRF örüntüsü I-R-F-R-F-R-F formu ile sürdürülebilirliktedir bu nedenle öğretmen öğrencilere ait alternatif fikirleri keşfetmek amacıyla tekrar başlatıcı soru yöneltmeyebilir. Bu sayede öğretmen sorduğu takip soruları aracılığıyla öğrencilerin alternatif iddialarının ya da düşüncelerinin sınıf söyleminde yer alması konusunda onları teşvik etmektedir. Öğretmen IRF örüntüsü kullanımı ile diyalojik bir iletişimsel yaklaşımı ortaya koymakta ve desteklemektedir (Mortimer ve Scott, 2003).



Söylemi işlevsel olarak diyalojik ya da otoriter yapan ise sınıf içinde yer alan fikirlerin hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından ifade edilmesinden ziyade çeşitlendirilmiş ve farklı fikirlerin kabul görmesi ya da görmemesi ile ilişkilidir (Buty ve Mortimer, 2008). Diyalojik iletişimsel yaklaşımda tek bir fikre ya da sese odaklanmak yerine sınıf içinde birden fazla bakış açısına yer verilmektedir. Otoriter iletişimsel yaklaşımda ise çeşitlendirilmiş iddia ya da düşüncelere yer verilmesi ya da bunların keşfedilmesi amaçlanmaz (Mortimer ve Scott, 2003). Özetle, IRE ya da IRF formlarında olmak üzere etkileşim örüntüleri sınıf içi konuşmaların süregeldiği durumlarda öğrenci ve öğretmen arasında gerçekleşen iletişimsel alışverişin düzenlenme biçimine odaklanmaktadır.

Öğretimsel faaliyetlerin gerçekleştiği birçok disiplinde öğrenci ve öğretmen arasında gerçekleşen etkileşim örüntüleri araştırılmıştır. Scott, Mortimer ve Aguiar (2006) orta öğretim fen eğitiminde gerçekleşen söylemsel etkileşimi ortaya çıkarmak üzere sınıfta kullanılan diyalojik ve otoriter söylem yaklaşımlarını derinlemesine incelemişlerdir. Diyalojik ya da otoriter yaklaşım arasında yapılan tercihlerin ve bu iki yaklaşımı değişimli olarak kullanmanın önemini vurgulamaktadırlar. Bu durumun öğrencilerin bilimsel bilgiyi anlamlandırmalarına ciddi bir katkı sağladığını ve öğretimsel sürecin böylelikle desteklendiğini savunmaktadırlar. Otoriter yaklaşımın genel geçer ve kabul edilmiş bilimsel bilgiyi öğretimsel süreçte öğrencilere aktarmak konusunda kullanılması söz konusudur. Diyalojik yaklaşım ise otoriter yaklaşım ile filizlendirilmiş bilginin öğrenciler tarafından geliştirilmesine, farklı bakış açıları ile keşfedilmesine ve yeni bilgilerin paylaşılmasına hizmet etmektedir. Otoriter yaklaşımın diyalojik yaklaşım ile birlikte öğretimsel süreçlerde kullanılması öğrencinin bilgiyi anlamlandırılması ile ilişkilendirilmektedir (Scott vd., 2006). Araştırmada incelenen veri Mortimer ve Scott (2003)'ün analitik çerçevesi temel alınarak analiz edilmiştir ve sınıf içi sergilenen etkileşim örüntüleri incelenen iletişimsel yaklaşımın göstergesi olarak değerlendirilebilmektedir.

Cullen (2002) gerçekleştirdiği çalışmasında yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin sergilediği IRF örüntülerini incelemiştir ve üçlü diyalog zincirindeki follow-up (sürdürme) hamlesinin hem değerlendirci hem de açıklayıcı işlevlerini ortaya koymuştur. IRE örüntüsünün öğretmen tarafından değerlendirici türde kullanılması temel ve kabul görmüş bilginin öğretimsel süreçte öğrenciye aktarılmasında rol oynamaktadır. Öğretmenin değerlendirici hamleler ile öğrenmeyi desteklenmesine ek olarak sınıf içinde gerçekleştirilen diyalogların hem billurlaştırılması hem de sınıf üyeleri arasındaki iletişimin kalitesinin artırılması amacıyla öğretmen, öğrenci söylemlerini herkes için anlaşılabilir bir hale getirmek üzere açıklaştıracıdır. Öğretmenin ifadeyi yeniden yapılandırması IRF örüntüsündeki follow-up hamlesinin açıklayıcı işlevine vurgu yapmaktadır. Yabancı dil öğretiminde follow-up hamlesini hangi işlevi ile kullanılacağına ilişkin kararın sınıf içi iletişimi doğrudan etkilediğini belirten çalışma sadece değerlendirici işlev sağlayan etkileşim örüntüsü (IRE) kullanımının öğretmen ile öğrenciler arasında yaşanan diyalogu ve iletişimsel kaliteyi sekteye uğratacağını savunmaktadır. Bu durumun yanı sıra yüksek eğilimli öğrenci ifadelerini açıklaştırmaya yönelik kullanılan follow-up hamlesinin ise öğrencilerin kavramsal açıdan doğru olmayan ifadelerine dair eksiklikleri ya da yanlışları öğrencilerin fark etmeleri konusunda yardımcı olamayacağı belirtilmiştir (Cullen, 2002). Sınıf içi öğretimsel süreçte öğrencilerin söylemsel katkılarına öğretmenin sağladığı dönüşüm hem değerlendirici hem de açıklayıcı follow-up hamleleri olması ve bu ikisi arasında denge kurulması gerektiğini belirten Cullen (2002), açıklayıcı follow-up hamlelerinin çeşitli türlerde sergilenebildiğini ifade etmektedir. Bunlardan ilki öğrenci tarafından sınıf

söylemine yapılan bir katkının iletişimsel açıdan yeterince anlaşılabilir olmadığı durumlarda öğretmenin o ifadeyi yeniden yapılandırması olarak belirtilmektedir. Başka bir türde ise öğretmen öğrencinin ifadesini genişletmek ve sınıf söyleminde daha etkili bir hale getirmek için zenginleştirerek sınıf söylemine katmaktadır, bu durum detaylandırma olarak ifade edilmektedir. Bir öğrenci ifadesinin ardından o ifadenin bağlamına dair öğretmenin gerçekleştirdiği bir ekleme yorumlama olarak görülmektedir. Bu tür, detaylandırmadan farklı olarak öğrencinin ifadesini daha zengin hale getirmek yerine, öğretmenin kendi düşünce sistemi ile oluşturduğu ve öğrenci ifadesine kattığı bir yorum olarak belirtilmektedir. Öğrenci tarafından sağlanan cevabın öğretmen tarafından yüksek sesle tekrar edilmesi ya da çok küçük bir değişiklik yapılarak sınıf söyleminde sunulması ile öğretmen yineleme yapmaktadır. Yineleme işlevsel olarak farklı özellikler gösterebilir, başka bir deyişle öğretmen öğrenci ifadesini tekrarlarken cevabı yüksek sesle tekrar ederek onaylıyor, soru tonlaması kullanarak sorguluyor ya da şaşırılmış bir ses tonuyla ifadeye dair teyit talep ediyor olabilir. Görüldüğü üzere öğretmen IRF örüntüsünde öğretmen sınıf içi diyalogları sürdürmek amacıyla hem öğrencilerin öğretimsel süreçte bilgiyi edinmelerine (değerlendirici rol) hem de sınıf üyelerinin birbirleri ile sağlıklı iletişim kurmalarına (açıklayıcı rol) yaptığı tercihlerle ciddi katkılar sağlamaktadır.

IRE/IRF örüntüsünün fen eğitimi ve yabancı dil edinimi öğretimsel süreçlerinde araştırılmasının yanı sıra matematik eğitiminde de incelendiği görülmüştür. Üçlü diyalog örüntüsünü matematik eğitimi alanında araştıran Nassaji ve Wells (2000), öğrencilerin öğretimsel süreçte sağlanan içeriği anlamalarına IRE ve IRF örüntülerinin katkılarına incelemişlerdir. IRE (değerlendirici) ya da IRF (takip sorusu yöneltici) örüntü kullanmayı tercih etmenin öğretimsel süreçte farklı sonuçlara neden olduğu ve IRF örüntüsünü kullanmanın birden fazla yöntemi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Elde edilen bulgulara göre öğrenci cevaplarına karşılık olarak öğretmenin değerlendirici (IRE) ifade kullanması yerine takip sorusu (IRF) kullanması öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerini ve varsayımlarını talep etmesi ile ilişkilidir. Bu nedende öğretmenin IRF kullanımı sınıf içi konuşmalarda tartışılan konuya dair daha diyaloga dayalı ve öğrencilerin düşüncelerini keşfedici bir tutum sergilemektedir (Nassaji ve Wells, 2000; Wells, 1999; 2000).

#### *Araştırmanın Gereksesi ve Önemi*

Okul öncesi eğitimi alanında IRE ve IRF örüntüsünün incelendiği çalışmaların kısıtlı olmasıyla beraber Mascareño, Deunk, Snow ve Bosker (2017) okul öncesi öğretmenlerinin hikâye okuma ve değerlendirme etkinlikleri sırasında sergilenen üçlü diyalog örüntülerinin işlevlerini ve türlerini araştırmışlardır. Sınıf içi öğretimsel süreçlerde IRE ve IRF örüntülerinin işlevlerinin incelenmesinin yanı sıra bu örüntülerin açık ve kapalı soru özelliği gösterme, yönerge sağlama, öğrenci katkısını onaylama ve açıklayıcı-detaylandırıcı olma durumları analiz edilmiştir. Onaylama, reddetme, değerlendirme ve öğretmenin bilgiyi sağlayarak cevap vermesi IRE örüntüsü ile temsil edilirken, öğretmenin öğrenci cevaplarını detaylandırıcı katkıları ve öğrencilerin düşüncelerini sağlayacak fırsatlar tanıması, ipuçları vermesi ise IRF örüntüsü ile ilişkilendirilmiştir. Hikâye okuma etkinliklerinin öğretmenin talebiyle öğrenciler tarafından hem anlamsal açıdan hem de dilsel açıdan değerlendirildiği bu araştırmada öğretmenlerin onaylama işlevi gösteren ifadeler kullanarak yüksek oranda IRE örüntüsü sergilediği ortaya konulmuştur. Hem anlamsal hem de dilsel açıdan hikâyelerin değerlendirildiği etkinliklerde ise öğretmenlerin detaylandırma amacıyla kullanılacak IRF örüntülerini çok nadir kullandıkları belirtilmiştir.



Degotardi ve Han (2020) erken çocukluk eğitimi alanında gerçekleştirdikleri çalışmada iki yaş altındaki çocuklar (infant) ve eğitimcilerin sergilediği etkileşim örüntülerini derinlemesine incelemişlerdir. Çalışma kapsamında eğitimcilerin IRE ya da IRF örüntü çeşitlerinin kullanımının incelenmesinin yanı sıra çocukların cevaplarına (IRE ya da IRF'deki Response) ve eğitimcinin değerlendirme (IRE-evaluation) ya da açıklaştırmak sürdürme (IRF-follow-up) hamlesinden sonra çocukların yanıt verip vermediklerine (I-R-E-R ya da I-R-F-R'deki Response) dair bulgulara yer verilmiştir. Eğitimcilerin IRE/IRF örüntülerindeki başlatıcı (Initiation) söylemin bilgi sağlayan ya da bilgi sağlamayan özellik göstermesi ile çocukların sağladıkları katkılar arasında bir ilişki görülmediği belirtilmiştir. Fakat öncül çalışmalarda (Mascareño vd., 2017) ortaya çıkan bulguların aksine Degotardi ve Han (2020)'in çalışmasında eğitimciler IRE örüntüsüne kıyasla daha fazla IRF (açıklaştırmak sürdürme) örüntüsü sergilemişlerdir. Degotardi ve Han (2020) bu durumu çocukların sağladıkları katkının türü ne olursa olsun eğitimcilerin oluşan diyalog örüntülerinde bilgi sağlayıcı ve bilgiyi genişletici katkılar sağlama eğiliminde olmaları ile açıklamaktadır. Etkileşim örüntülerini okul öncesi eğitimi alanında inceleyen çalışmalar (Degotardi ve Han, 2020; Mascareño vd., 2017) dikkate alındığında IRE örüntülerinin öğrenen cevaplarını "değerlendirici", "doğrulamayı" ya da "yanıtlayıcı" söylemsel özellikler gösterdiği; buna karşılık olarak IRF örüntülerinin hem açıklama/açıklaştırma hem de takip sorusu içerme özelliğinde olduğu görülmektedir. Bu söylemsel özellikler karşılaştırmalı ve birlikte incelendiğinde, bahsi geçen konuşma örüntülerindeki nicel değişimlerinin öğretimsel faaliyetlerin pedagojik-epistemolojik yönelimi ile ilgili de bilgilendirici olabileceği düşünülmektedir. IRE temelli konuşma örüntülerinin daha çok bilgiyi merkeze alan ya da konu-merkezli ya da öğretmen-merkezli bir sınıf diyalogunu karakterize ettiği söylenebilir (Mortimer ve Scott, 2003; Soysal, 2019d). IRF örüntülerinin "açıklama" ya da "takip sorusu" niteliği taşıması daha çok öğrenen sesine ya da iddialarına sınıf söyleminde yer verebileceğinden bu türdeki konuşma dizgelerinin daha öğrenen odaklı bir yönelimi yansıttığı düşünülebilir. Bu çalışma bağlamında sınıf içi etkileşim örüntülerinin türevleri "değerlendirici", "açıklayıcı" ve "takip sorusu yönlendirici" şekilde ayrıştırılarak, karşılaştırmalı analizler aracılığıyla değerlendirildiğinden, katılımcı öğretmenlerin öğretimsel ya da pedagojik eğilimleri ya da yönelimleri de bilinebilecek ya da yorumlanabilecektir.

Etkileşim örüntüleri fen eğitimi ve yabancı dil edinimi alanında sıklıkla incelenirken diğer disiplinlerde de araştırılmaktadır. Erken çocukluk eğitimi alanında ise etkileşim örüntülerinin incelendiği çalışmalara kısıtlı yer verilmektedir. Bu çalışma kapsamında etkileşim örüntülerinin derinlemesine incelenmesinin erken çocukluk eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın sınıf içi öğretimsel faaliyetleri geniş bir zaman dilimi aralığında incelemesi, verileri birden fazla gruptan ve birden fazla öğretmenden elde etmesi, IRE ve IRF örüntülerinin değerlendirici, açıklayıcı ve takip sorusu yönlendirici özelliklerini ortaya koyması araştırmanın önemini vurgulamaktadır. Ek olarak, öğrenci ve öğretmen arasında yaşanan diyalogların konuşma sıraları ve bunlara ilişkin örüntülere yer verilmesi bu çalışmayı erken çocukluk eğitimi alanında öncül araştırmalardan farklı kılmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf söylemine dayalı gerçekleştirdikleri etkileşim örüntülerinin ne olduğunu belirleyerek türlerini ve kullanım eğilimlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma;

1.Okul öncesi öğretmenleri sınıf içi diyalogları başlatma, sürdürme ve sonlandırma süreçlerinde hangi türde etkileşim örüntüleri kullanmaktadırlar?

2.Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi diyalogları başlatma, sürdürme ve sonlandırma süreçlerinde kullandığı etkileşim örüntülerinin eğilimi nedir? sorularına yanıt aramıştır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarındaki söylemlerini ve bu söylemlerle ortaya çıkan etkileşim örüntülerinin belirlenmiş bir çerçevede incelenmesini kapsamaktadır. Öğretmen söylemlerinin ve etkileşim örüntülerinin derinlemesine betimlenmesi ve analiz edilmesi amaçlandığından bu araştırma bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Çalışma kapsamında birden çok öğretmenden veri toplanması ve verilerin çeşitlendirilmiş farklı uygulamalardan elde edilmesi nedeniyle araştırma, çoklu durum çalışması türü ile tanımlanmıştır (Merriam, 1998). Çoklu durum ya da kolektif durum çalışmaları incelenen konuya ilişkin derinlemesine bir anlayış sağlamak amacıyla birden çok durumu tanımlayıp karşılaştırabilmektedir (Creswell, 2012). Araştırma kapsamında iki okul öncesi öğretmenin sınıf içi etkinliklerde sergilediği etkileşim örüntülerini incelemek amacıyla farklı zaman dilimlerinde gerçekleştirdikleri birden fazla etkinlikten veriler elde edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi söylemlerinin derinlemesine incelenmesi için etkinliklerde sergilenen etkileşim örüntülerinin analizi gerçekleştirilmiştir, böylece örüntülerin neliği ve nasıllığı ortaya koyulmuştur. Sergilenen etkileşim örüntüleri hem öğretmen temelinde hem de öğretmenler arası karşılaştırmalar yapılarak incelenmiştir.

Durum çalışmaları, sıklıkla karşılaşılmayan ve sınırları belirlenmiş vakaları incelerken nicel analiz yöntemleriyle ve deneysel yaklaşımlarla fark edilmesi güç verileri ele alır. Bu verilerin kendini kolayca görünür kılmaması ve sezgilerden ayrıştırılmış bir şekilde belgelenmeye ihtiyaç duyması durum çalışmalarının önemini vurgulamaktadır (Merriam, 1998). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf söylemini odağına alan etkinliklere sıklıkla yer vermemesi nedeniyle araştırmacı tarafından çeşitli uygulamalar planlanmış ve bu uygulamaların öğretmen tarafından öğrencilere sunulması sağlanmıştır. Elde edilecek verilerin öğretmen söylemine dayalı olması sebebiyle derinlemesine ve yorumlamacı bir perspektif ile analiz edilmesi gerekmektedir.

### Katılımcılar ve Araştırmanın Bağlamı

Çalışmanın katılımcıları iki okul öncesi öğretmeni (Öğretmen Ayşe ve Öğretmen Bilge) ve 51 okul öncesi öğrencisinden oluşmuştur. 30'lu yaşlarının ortasında olan Öğretmen Ayşe; önlisans mezunudur, 11 senedir okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktadır ve bulunduğu okulda iki senedir çalışmaktadır. Üç senedir aynı okulda çalışan Öğretmen Bilge; 20'li yaşlarının ortasındadır ve önlisans mezunudur. Öğretmen Ayşe'nin sınıfında 60-72 ay aralığında olan 27 okul öncesi öğrencisi mevcuttur. Bu öğrencilerden 14'ü erkek (%51,85), 13'ü kız (%48,15) öğrencidir. Öğretmen Bilge'nin sınıfında 60-72 ay aralığında 25 okul öncesi öğrencisi bulunmaktadır ve bu öğrencilerden 14'ü erkek (%56), 11'i kızdır (%44). Hem Öğretmen Ayşe'nin hem de Öğretmen Bilge'nin öğrenci gruplarında çeşitli dil gelişim düzeylerinde seyir gösteren çocuklar mevcuttur. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) Türkçe etkinlikleri kapsamında hikâye değerlendirme rutini ile sıkça karşılaşmalarına rağmen sınıf söylemine dayalı sınıf içi müzakereler konusunda deneyimleri kısıtlıdır.

Öğretmenlerin öğrencileri ile iki yıl üst üste çalışmış olmaları; öğrencilerin gelişim ve kişilik özelliklerini, aileleri ile olan





ilişkilerini ve akranlar arası oluşan dinamikleri geniş bir zaman diliminde gözlemlenmelerini sağlamıştır. Öğretmen Ayşe'nin yaş ve kıdem olarak Öğretmen Bilge'den daha tecrübeli olmasıyla birlikte, meslek hayatında uzun yıllar bulunmanın dezavantajına sahip olduğu gözlenmiştir. Öğretmen Bilge'nin daha az meslek tecrübesi olmasının yanı sıra girişimci ve yeniliklere açık oluşu öğrencileriyle kurduğu iletişimde gözlemlenmiştir.

### Sınıf İçi Uygulamalar

Araştırma kapsamında veri toplama aşamasına geçmeden önce kayıt altına alınacak olan sınıf içi uygulamaların tasarlanması ve planlanması konusunda çalışmalar yapılmıştır. Belirlenecek uygulamaların sınıf içi tartışmalara imkân sağlaması, sınıf üyelerinin kritik edebileceği çeşitli durum ve olaylar sunması, öğretmene söylemlerini ve özellikle soru sorma becerilerini etkin bir şekilde kullanabileceği malzemeler vermesi gerekmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının dikkat sürelerini göz önünde bulundurarak uygulamaların 15-20 dakikalık bir süreçte tamamlanması amaçlanmıştır. Bu süreç içinde öğrencilerin dikkatinin olabildiğince aktif bir düzeyde kalması için ilgi çekici vakalar tartışmayı başlatmak, sürdürmek ve sonlandırmak üzere tasarlanmıştır. Öğrencilerin kritik etme, eleştirme, sorgulama ve değerlendirme gibi becerilerini kullanmalarına yol açacak hikâye durumlarını belirlemek amacıyla Piaget'nin (1932, çev. 2015) erken çocukluk dönemindeki bireylerin ahlaki yargılarını incelediği çalışmasından vaka örnekleri kullanılmıştır. Çocukların dünya ve nedenselliğe karşı bakış açılarını anlamak üzere Piaget, çeşitli yaş gruplarıyla görüşmeler gerçekleştirmiş ve onların ahlaki davranış ya da duygularını değil ahlaki yargılarının neler olduğunu tespit etmeye çalışmıştır. Görüştüğü çocuklara varsayımsal vaka örnekleri sunarak onlardan akıl yürütme becerilerini kullanmalarını talep etmiştir. Ayrıca bu yapılan çalışmaların farklı sosyal ortam, kültür ve yaş gruplarında uygulanmasının rastgele unsurlardan ayrıştırılmasına olanak sağlayacağını belirtmiştir.

Tasarlanan hikâyelerin sınıf söylemine katkı sağlayacak katımlara sebep olması için başlatıcı tartışma soruları belirlenmiştir. Veri toplanacak uygulamalar esnasında öğretmenlerin hikâyeyi öğrencilere sunmasının ardından araştırmacı tarafından belirlenmiş başlatıcı ana soruyu sorması istenmiştir. Tasarlanmış bu girişimin ardından gelecek ve oluşacak tartışma sürecinde öğretmenin kendi söylemlerini özgün bir şekilde oluşturması talep edilmiştir. Araştırmacı tarafından tasarlanan ve öğretmene rehber olması amacıyla sunulan tartışmayı başlatan sorular ve hikâyelere ilişkin bilgiler Tablo 1'de görülmektedir. Buna ek olarak sınıf üyelerinin anlatılan hikâyeye ilişkin karakter ve nesnelere somutlaştırması için öğretmenin anlatımı ve tartışma sırasında kullanması amacıyla olayı, karakterleri ve objeleri temsil eden görseller araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Görsel materyaller uygulama öncesinde öğretmenlere sunulmuştur.

### Veri Toplama ve Analiz Süreçleri

Çalışma kapsamında toplanan verilerin ve bu veriler sonucunda ortaya çıkarılacak olan bulguların doğruluğunu meşrulaştırmak amacıyla veri toplama süreci ve araçları tasarlanmıştır. Veri toplama aşamasında öğretmenler sınıf söylemine dayalı uygulamaları gerçekleştirenken oluşan verinin sesi ve görüntüsü video kaydına alınmıştır. Veri toplama sürecine ilişkin etik kurul izni İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 17.12.2019 tarihli ve 2019/22 sayılı kararıyla alınmıştır. Ayrıca uygulamalar esnasında sınıf üyelerinin görüntü ve seslerinin video kayda alınmasına ilişkin öğretmenlerden ve öğrencilerin ebeveynlerinden onam formu alınmıştır. Uygulamalar boyunca elde edilen video tabanlı veriler toplam 17 etkinlik ve 302 dakikadan oluşmuştur. Öğretmen Ayşe veri toplama sürecinde 8 uygulama, Öğretmen Bilge ise 9 uygulama yapmıştır. Uygulama içerikleri başlığında değinilen beş farklı hikâye, öğretmenlerin oluşturduğu ve sayıları 10 ile 12 arasında değişen küçük öğrenci gruplarıyla sınıf içi etkinlik olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin tasarlanan uygulamaları kullanımına ilişkin bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Tasarlanan Hikâye Uygulamaları ve Tartışma Başlatıcı Sorular

Hikâyenin İsmi	Hikâyenin İçeriği	Tartışmayı Başlatan Sorular
Hırsızlığın Gerekçesi	Karnı çok aç olan kız kardeşi Müge için pastaneden poğaçaya çalan Ceren'in ve kırtasiyede gezerken görüp çok beğendiği boya kalemlerini gizlice çantasına koyan Sevgi'nin hikâyesi	Sevgi ve Ceren'i yaptıklarını düşünerek; kim haksızdır / kim daha haksızdır?
Kırılan Fincanlar	Mutfak kapısının arkasında 20 tane fincan olduğunu bilmeyen ve kapıyı açtığında hepsini düşüren Hasan ile annesi evde yokken reçel kavanozunu almak üzere mutfak tezgâhına tırmanarak raftan bir fincan düşüren Kemal'in hikâyesi	Sence yanlışlıkla 20 tane fincanı kıran Hasan mı hatalı, yoksa annesinden izinsiz mutfak dolabına tırmanıp bir tane fincan kıran Kemal mi hatalı?
Göle Düşen Poğaçaya	Üç kızı ile göl kenarına giden bir annenin çocuklarına yaptığı poğaçalardan birer tane vermesi ve küçük kızın poğaçayı göle düşürmesinin hikâyesi	Sen anne olsan bunlardan hangisini yapardın? "Küçük kıza hiç poğaçaya vermem", "Üç kıza da birer poğaçaya veririm" ya da "Küçük kıza bir poğaçaya veririm"
Makas ve Köprü İlişkisi	Emre'nin annesi izin vermemesine rağmen onun yokluğunu fırsat bilip makasla oynaması ve ertesi gün kırık ve çürük olan köprüden geçerken aşağıdaki dereye düşmesinin hikâyesi	Emre neden dereye düştü?
Yırtılan Kitap	Yaşça küçük öğrencilerin olduğu bir sınıfın büyük öğrenci grubundan ödünç kitap alması ve kitaplara küçük sınıftan iki üyenin zarar vermesi sonucunda tüm küçük sınıf üyelerinin cezalandırılması hikâyesi	Sence büyüklerin küçüklere bir daha ödünç kitap vermeyecek olması doğru bir karar mı?

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Tasarlanan Uygulamaları Kullanımına İlişkin Bilgiler

Uygulamanın İsmi	Öğretmenlerin Uygulamaları Kullanımı	
	Öğretmen Ayşe	Öğretmen Bilge
Hırsızlığın Gerekçesi	√√	√
Kırılan Fincanlar	√	√√
Göle Düşen Poğaça	√√	√√
Makas ve Köprü İlişkisi	√	√√
Yırtılan Kitap	√√	√√
Toplam	8	9
	17	

Öğretmenlerin sınıf söylemine dayalı gerçekleştirdiği uygulamalarda sergilediği etkileşim örüntüleri sosyokültürel söylem analizinin bir kolu olan sistematik gözlemle incelenmiştir. Söylem analizi geniş kapsamlarda dilin yazılı ya da sözlü işlevleri ve daha fazlasıyla ilgilenirken; sosyokültürel söylem analizi, söylem analizinden farklı olarak sınıf gibi sosyal bir ortamda oluşacak konuşmaların ve zihinsel ürünlerin analizine odaklanmayı tercih etmektedir (Mercer, 2004). Ayrıca sosyokültürel söylem analizinde söylemi oluşturan üyelerin ifadeleri, müzakerelere ve birbirleri arasında etkileşimlere yol açtığından oluşturulan söylemin bağlamı analiz için esas alınır. Katılımcıların ifadeleri sosyal ortamda konuşulan konudan bağımsız bir öge olarak değerlendirilemez, bağlam temelinde değerlendirilmeyi gerektirir. Sosyokültürel söylem analizinin daha çok nicel çıktılara odaklanan sistematik gözlem yönteminde, katılımcının kullandığı her bir cümle için sosyal bağlamı temel alınarak önceden belirlenmiş kategorilere uyumu incelenir. İnceleme sonucunda bir ifadenin ne olarak kodlanacağına karar verilir ve tüm kod atamalarının ardından oluşan geniş tabloyu nicel perspektifle incelemek için kod ve kategorilere yönelik frekans ve yüzde hesaplamaları yapılır. Bu hesaplamalar sonucunda sistematik gözlem yöntemi ifadelerin oluşturulan sosyal bağlam temelinde nasıl bir eğilim gösterdiğini ortaya çıkarır (Mercer, 2004).

Öğretmenlerin oluşturduğu etkileşim örüntüleri sistematik gözlemler sonucu oluşturulan öncül araştırmacıların çalışmalarındaki katalogları temel alarak, teori temelli bir perspektifle incelenmiştir. Analiz yönteminde teori temelli katalogların kullanılmasının yanı sıra verinin bulunduğu bu çalışma özelinde karşılaşılan kodlamalara da yer verilmiştir. Bu durumda veri analizinde kullanılan kataloglar hem teori temelli hem de sadece bu verinin kendi doğasından ortaya çıkmış ve ona özgü olan veri temelli kodlar ile yapılandırılmıştır (Mercer, 2010).

Öğretmenlerin sergilediği etkileşim örüntülerinin neler olduğunu ve nasıl eğilimler gösterdiğini incelemek üzere elde edilmiş olan verideki ifadeler küçük parçalara ayrılmıştır. Ayrıştırılan küçük parçalar önceden belirlenmiş olan kategoriler ile ilişkilendirilerek kodlanmıştır. Deşifre edilmiş video tabanlı verilerdeki her bir öğretmen cümlesi kodlanacak bir birim olarak saptanmıştır. Etkileşim örüntülerini ortaya çıkarmak üzere öğrenci ifadelerini onların kullanmış olduğu belirtilmiştir fakat araştırma kapsamında hiçbir öğrenci ifadesi analiz edilmemiştir. Analiz edilmek üzere ifadelerin birimlere ayrılmasının ardından kullanılacak olan kodlama kataloğu belirlenmiştir ve yapılan kodlamaların sayımı ile analiz sonuçlandırılmıştır. Etkileşim örüntülerinin ortaya çıkarılması için iki farklı analiz yapılarak iki farklı örüntü türü incelenmiştir. Bunlardan biri öğretmen söylemlerinin

değerlendirici ya da takip sorusu içerici nitelikte olması ile belirlenen üçlü etkileşim örüntüleri, diğeri ise Öğretmen-Öğrenci arasında oluşturulan TS (teacher-student) diyalog etkileşim örüntüleri olarak ele almıştır.

### Üçlü etkileşim örüntülerinin kodlanması

Üçlü etkileşim örüntülerinin analizi, öğretmenlerin sınıf içi oluşan diyaloglarda öğrenci ifadelerine karşılık olarak kullandığı söylemlerinin konuşma akışındaki işlevini ortaya çıkarmak üzere yapılmıştır. Bu analiz için teori temelli olan Üçlü Etkileşim Örüntüsü Kataloğu (UEÖK) kullanılmıştır ve kataloğa ilişkin bilgiler Tablo 3'te görülmektedir. Öğretmen ifadesi üzerine öğrencilerden biri ya da birkaçının katkı yapması ve öğretmenin tekrar bir ifade kullanması ile oluşan söylemsel alışverişler Başlat-Cevapla-Değerlendir (BCD) ya da Başlat-Cevapla-Takip Sorusu (BCT) üçlü diyaloglar ile sergilenebilir (Sinclair ve Coulthard, 1975; Mehan, 1979). Sınıf içi uygulamaları analiz etmek üzere kullanılan ilk kod Başlat hamlesidir. Başlat, öğretmenin sınıf söylemini başlattığı, her uygulama başlangıcında tasarlanan hikâyeyi anlatarak başlatıcı soruyu sorma girişimidir. Öğretmenin sınıf söylemini başlatmasının ardından öğrencilerin sınıf söylemine katkıda bulunduğu her ifade Cevapla hamlesi olarak değerlendirilmiştir. Üçlü diyalogun karakterini belirleyecek olan öğretmen ifadesi ise Başlat ve Cevaplanın ardından gelir ve bunlar Değerlendir ya da Takip Sorusu olabilir. Öğrenci tarafından sağlanan cevabı değerlendirmek üzere kullanılan bir öğretmen ifadesi Değerlendir olarak kodlanmıştır. Buna alternatif olarak bir öğrenci cevabı ya da ifadesinin ardından öğretmen bu cevaba ilişkin açıklama ya da derinleştirme talep edebilir. Öğretmenin bu talep ile sorgulayıcı bir ifade kullanması ise Takip Sorusu olarak kodlanmıştır (Soysal, 2019d). Bu durumda öğretmenin başlatıcı olarak kullandığı ifade dışında kullandığı tüm ifadeler BCD ya da BCT olarak kodlanmaya açıktır. Bu üçlü diyaloglara ek olarak, öğrenci tarafından verilen bir cevabı değerlendirmenin ötesinde öğretmenin açıkladığı ya da bir öğrenci ifadesine karşılık olarak öğretmenin kendi fikrini beyan ettiği hamleler Açıkla (BCA) olarak kodlanmıştır. BCA ile öğretmen, öğrenci ifadesini değerlendirmenin ilerisine geçerek derinlemesine ve yorumlamacı bir ifade ortaya koymuştur. Bu araştırma kapsamında kullanılan BCA üçlü diyaloguna öncel çalışmaların katalogları teori temelli bir şekilde kılavuzluk etmiştir (Soysal, 2019d). Ayrıca bu araştırma özelinde toplanan verilerin sağladığı çıktılar BCA'nın özelliklerine katkıda bulunarak bu kodlamanın veri temelli oluşuna katkı sağlamıştır. Bu araştırma bir durum çalışması olmasına rağmen analiz işlemleri için gömülü teori desen türlerinden biri olan sistematik desenin işlem basamakları veri analiz sürecinde temel alınmıştır. Sistematik desenin ilk basamağı olan açık kodlama ile öğretmenin her bir ifadesi küçük bir birim olarak kodlanmak üzere ayrıştırılmıştır (Goulding, 1999). Kodlanmak istenen ve ayrıştırılmış öğretmen ifadesi, öncül çalışmaların kataloglarını temel alarak onların bünyesinde bulunan kategorilerden biriyle ilişkilendirilmiştir. Açık kodlama sonucu ayrıştırılmış ifadenin, temel alınan ÜEÖK'daki bir kategori ile ilişkilendirilerek ifadenin neyi temsil ettiğine karar verilmesi ise eksenel kodlama basamağı olarak tanımlanmıştır (Creswell, 2012).

### TS diyalog etkileşim örüntülerinin kodlanması

TS diyalog etkileşim örüntülerinin analizi, sınıf içi müzakereler esnasından öğretmenin sınıf söylemine ne sıklıkla müdahale ettiğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla uygulamalar esnasında kullanılan tüm ifadeler deşifre edilmiş ve aynı zamanda ifadeyi kullanan kişinin öğretmen ya da öğrenci olduğu deşifre metinlerinde belirtilmiştir. Sınıf içi diyalogların akışında yaşanan konuşma sıraları göz önünde bulundurularak T-S örüntüleri ortaya



**Tablo 3.** Üçlü Etkileşim Örüntüsü Kataloğuna (ÜEÖK) İlişkin Kodlar ve Açıklamalar

Kod	Kodun Açıklaması
Başlat	Öğretmen sınıf içinde konuşulacak olan konuya ilişkin tartışmayı başlatacak soruyu sorar.
Cevapla	Öğretmene ya da sınıf arkadaşına cevaben bir öğrencinin sağladığı cevap ya da sınıf söylemine kattığı ifade
Değerlendir (BCD)	Bir öğrenci ifadesinin ardından öğretmenin bu ifadeyi değerlendirmesi
Açıkla (BCA)	Bir öğrenci ifadesinden sonra öğretmenin ifadeyi açıklaması ya da kendi fikrini ortaya koyması ile oluşan açıklayıcı özellikler taşıyan öğretmen ifadesi
Takip Sorusu (BCT)	Bir öğrenci cevabının ardından gelen ve bu cevabın ötesine geçmek amacıyla öğretmenin açıklama ya da derinleştirme işlevleri taşıyan bir soruyu sınıfa yöneltmesi

çkarılmıştır. Öğretmenin ifadesi "T" ile kodlanırken herhangi bir öğrenci ifadesi "S" ile kodlanmıştır. Bu sayede sınıf içi konuşmalarda öğretmen ve öğrenci ya da öğrenci ve öğrenci arasında yaşanan diyalogların örüntü türleri belirlenmiştir. TS örüntülerinde örüntü türünün belirlenmesi için öğretmenin müdahalesi esas alınmıştır; başka bir deyişle, öğretmenin her bir ifadesi örüntünün başlangıcını oluşturmuştur (Soysal, 2020a).

#### Geçerlik ve Güvenirlilik

Bu çalışma kapsamında analizlerden elde edilen bulguların ve yorumlamaların inandırıcılığının ve güvenirliliğinin artırılması için birtakım önlemler alınmıştır. Öncelikle tüm etkileşim örüntülerinin kodlanması esnasında kodlayıcılar arası güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır. Başlangıçta 0.80 üzerinde bulunan Cohen kappa katsayısı (Burla vd., 2008), uyuşma sağlanamayan öğretmen söylemlerinin varlığında, kodlayıcılar arası sürekli müzakereler aracılığıyla 0.90 üzerine çıkarılmıştır. Bu çalışmaya dahil olan araştırmacılardan biri tüm uygulamalar boyunca uygulama sınıfında yer almıştır ve öğretmenlerle birlikte öğretimsel süreç müdahalesi olmadan pasif olarak katılım göstermiştir. Bu durum araştırmacılardan en az birinin veri toplama aracına belli bir dereceye kadar dönüştüğünü göstermektedir (Creswell vd., 2007). Dolayısıyla araştırmacılardan birinin verilerin analizi ve yorumlanması süreçlerinde tamamlayıcı ve telafi edici rolü belli bir dereceye kadar garantilenmiştir. Bu çalışmada betimlenen sınıf içi uygulamalar, veri toplama, analiz ve yorumlama süreçleri başka araştırmacılar tarafından tekrarlanabilir ya da başka okul öncesi sınıf içi öğretimsel süreçlere ve faaliyetlere transfer edilebilir. Çünkü araştırmacılar, önceki kısımlarda da gösterdiği üzere, araştırma bağlam ve metodolojisini derinlemesine betimlemiş ya da tüm açıklığıyla dış okuyucu ile paylaşmışlardır ki nitel çalışmalarda genellemeyi ve metodolojik transferi dış okuyucular yapmaktadır (Denzin ve Lincoln, 2008) (ör., diğer araştırmacılar, diğer okul öncesi öğretmenleri). Ek olarak, çalışmanın geçerliliğini artırma noktasında katılımcı kontrolü de sağlanmaya çalışılmıştır. Gözlemlenen tüm etkileşim örüntüleri katılımcı öğretmenlerle paylaşılmış, araştırmacıların veri analizi ve yorumlamaları ile ilgili anlamlılık ve akla yatkinlik durumları katılımcılar tarafından kontrol edilmiş ve onaylanmıştır (Denzin ve Lincoln, 2008).

#### Araştırmanın Etik İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

#### Etik kurul izin bilgileri

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: İstanbul Aydın Üniversitesi  
Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 17.12.2019  
Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 2019/22

#### Bulgular

##### Etkileşim Örüntülerine Ait Nitel Bulgular

Etkileşim örüntülerinden biri olan "Üçlü Etkileşim Örüntü"sünde öğretmenin öğrencilerin ifadelerine ne türde karşılıklar verdiğine ve bu karşılıkların öğrenci ifadelerini değerlendirici ya da onların ifadelerini ortaya çıkarıcı rollerde olup olmadığına ilişkin incelemeler yapılmıştır. Diğer etkileşim örüntüsü olan "Öğretmen - Öğrenci Konuşma Sırası Etkileşim Örüntü"sünde öğretmenin hangi sıklıkla sınıf söylemine müdahalede bulunduğu açıklanmıştır. Her bir etkileşim örüntüsü türevi tanımlanarak açıklanmış ve sınıf içi etkinliklerden söylemsel alıntılar yapılarak örneklendirilmiştir.

##### Üçlü etkileşim örüntüleri

##### Başlat - Cevapla - Değerlendir (BCD) üçlü etkileşim örüntüsü

Öğretmen; üzerinde tartışılacak bir durum, konu ya da olay sunarak sınıf üyelerinin katkı sağlayacağı sınıf söylemini oluşturmak amacıyla etkinliği başlatacak bir soruyu öğrencilere yönelmiştir, bu soru BCD (B<sub>başlat</sub>, C<sub>cevapla</sub>, D<sub>değerlendir</sub>) üçlü etkileşim örüntüsündeki "Başlat" söylemidir. Bu başlatıcı soruya diyalogu devam ettirecek olan bir sınıf üyesinin verdiği yanıt BCD üçlü etkileşim örüntüsündeki "Cevapla" söylemini temsil etmektedir. Öğretmenin öğrenciye karşılık olarak, ek bir açıklama yapmadan öğretim ajandasını temel alarak bu cevabı kritik etmesi ya da bu cevabın ardından diyalogu sürdürmeyi sağlamayacak bir ifadede bulunması BCD üçlü etkileşim örüntüsündeki "Değerlendir" söylemine işaret etmektedir. Araştırma kapsamındaki "Başlat" söylemi öğretmen tarafından her uygulama için etkinlikleri başlatmak üzere bir kez ifade edilmiştir. Öğrencilerin verdiği her bir yanıt ise "Cevapla" söylemi olarak belirtilmiştir. "Başlat" ve "Cevapla" etkileşimlerine ilişkin örnekler Tablo 4'de verildiği üzere öğretmen sınıf söylemindeki tartışmaya kapı açacak olan hikâyeyi anlamıştır ve bu hikâyeye ilişkin tartışmayı başlatacak soruyu öğrencilere yönelmiştir (Sıra 1; T). Öğretmenin etkinliği başlatmak için hikâyeyi anlatması ve tartışmayı ateşleyecek ilk soruyu sorması bu çalışma kapsamında her zaman "Başlat" söylemi olarak belirtilmiştir. Öğretmene ya da diğer sınıf üyelerine karşı olarak bir öğrenci tarafından ifade edilmiş söylem ise "Cevapla" olarak gösterilmiştir (Sıra 2; S1). Öğrencilerin sınıf söylemine yaptığı her katkı bu araştırma kapsamında "Cevapla" söylemi olarak görülmüştür. BCD üçlü etkileşim örüntüsündeki

üçüncü ve örüntünün tanımını belirleyici söylem olan "Değerlendir" Tablo 4'de verildiği üzere öğretmen tarafından öğrenci cevabını kabullenici bir işlevle kullanılmıştır (Sıra 20; T). Öğrencilerden birinin göle düşen poğaçanın gölden çıkartıldığında yenilip yenilemeyeceğine dair ifadesi (Sıra 19; S9) hakkında öğretmen öğrencinin cevabını onaylar bir şekilde karşılamıştır ve bu onaylama, cevabın öğretmen tarafından kritik edilmesi sonucu oluşmuştur. Öğretmenin "Değerlendir" söylemi sınıf içi tartışmanın sürdürülebilirliğini sağlamamasından dolayı öğrenci ve öğretmen arasında yaşanan etkileşim kesilerek son bulmuştur. Öğretmen, S9'un verdiği bu cevaba (Sıra 19) ilişkin detaylı açıklama talep etmemiştir ya da bu yanıtta yola çıkarak başka bir soru yöneltmemiştir, bu nedenle öğretmenin "Değerlendir" söylemi ile "BCD" (B-C-...-C-D formunda) etkileşim örüntüsü sınıf söyleminde yer bulmuştur.

#### Başlat – Cevapla – Açıkla (BCA) üçlü etkileşim örüntüsü

Sınıf içi etkinlikler esnasından öğretmen "BCA<sub>çıkla</sub>" üçlü etkileşim örüntüsüyle öğrencinin verdiği cevaba karşılık olarak; bu cevabı diğer sınıf üyeleri için aydınlatan, pekiştiren ya da yorumlayan "Açıkla" ifadesi ile sınıf söylemine katkıda bulunmuştur. Öğretmen "Değerlendir" ifadesinden farklı olarak "Açıkla" ifadesinde öğrenci cevabına ilişkin bir yargı belirtmek durumunda değildir. BCA üçlü etkileşim örüntüsünün tanımını belirleyici olan "Açıkla" ifadesi öğretmenin, öğrenci söylemlerini daha anlaşılır bir hale getirmek istediği ya da sınıf söyleminde yer alan

bir ifadeye ilişkin kendi fikirlerini izah etmeyi tercih ettiği durumlarda kullanılmıştır. Öğretmen "Açıkla" ifadesini kullanarak öğrencilerin söylemlerini iletişime uygun bir formatta düzenleyerek tekrar sınıf söylemine katmak ya da kendi yargılarını detaylandırarak öğrencilere aktarmak amacıyla kullanmıştır. BCA üçlü etkileşim örüntüsünde "Açıkla" ifadesinin öğrencilerden bir yanıt gelmesini talep etmemesi nedeniyle bu örüntüde öğretmen – öğrenci arasındaki etkileşimin sürdürülebilirliğinin olmadığı görülmüştür. Tablo 5'de görüldüğü üzere poğaçası göle düşen küçük kıza bir poğaçaya daha verilip verilmemesi hakkında bir tartışma sürdürülmektedir. S69'un fazla kalan poğaçayı anne ve babanın bölüşmesine ilişkin ifadesinden (Sıra 203) sonra öğretmen önce bu ifadeyi onaylayarak değerlendirmiş (BCD) ardından öğrenci ifadesinin herkes tarafından anlaşılabilirliğini arttırmak amacıyla ifadeyi yeni bir formatta (Sıra 204; T) sınıf söylemine sunarak görünür kılmıştır (BCA). Sınıf söyleminin ilerleyen aşamalarında öğretmen, S76'nın küçük kıza poğaçaya verilmezse karnının doymayacağına ilişkin ifadesini (Sıra 217) onaylamıştır (BCD) ve öğrencinin ifadesini hem desteklemiş hem de kendi öznel düşüncesini ortaya koymuştur (BCA) (Sıra 218; T). Öğretmen "Açıkla" ifadesiyle kazaların karşılaştırılması olası durumlar olduğunu vurgulayarak kendi yargılarını sınıf söylemine katmıştır. Fakat "Açıkla" ifadesi içeren BCA üçlü etkileşim örüntüsü (B-C-...-C-A formunda) öğretmen – öğrenci arasında oluşan diyalogu sürdürme konusunda yetersiz kaldığından dolayı öğretmen bu ifadesinin ardından bir soru yönelterek diyalogun devam etmesini sağlamıştır.

**Tablo 4.** Üçlü Etkileşim Örüntülerindeki "Başlat", "Cevapla" ve "Değerlendir" (BCD) Söylemlerinden Alıntı

Sıra	Konuşan	Söylem	Etkileşim Örüntüsü
1	T	Evet, çocuklar bakalım bugün nasıl bir hikâye ile karşılaşacağız. Bir annemiz var ve üç tane kızı var. Üç kızıyla birlikte anne göl kenarında pikniğe gidiyor çocuklar... Ve her kızına bir tane poğaçaya veriyor. Kızlardan küçük olan yanlışlıkla poğaçayı elinden düşürüyor. Siz olsanız şu an ne yapardınız böyle bir durumda? / Emine?	Başlat
2	S1	Onu hemen tutardım.	Cevapla
3	T	Anne olsaydınız ne yapardınız? Kızın annesinin yerinde olsaydınız ne yapardınız?	Takip Sorusu
4	S2	Yenisini verirdim.	Cevapla
5	T	Önder?	-
6	S3	Üfleyp verirdik.	Cevapla
7	T	Poğaçayı üfleyp verirdin. / Zerrin Nur senin bu konudaki fikrin?	Açıkla / Takip sorusu
8	S4	Yeniden, yeni başka bir tane verirdim.	Cevapla
9	T	Yeni bir poğaçaya mı verirdin kıza?	Takip Sorusu
10	S4	Evet.	Cevapla
11	T	Bir poğaçaya daha verirdin. / Barış sen ne düşünüyorsun?	Açıkla / Takip sorusu
12	S5	Poğaçayı düşürürse yıkamaları gerekti.	Cevapla
13	T	Peki, yıkanınca poğaçaya yenilebilir mi?	Takip sorusu
14	Ss	Hayır.	Cevapla
15	T	Nasıl olur, poğaçaya nasıl bir şey?	Takip sorusu
16	S7	Yumuşak.	Cevapla
17	T	Üzerine su gelirse yenilebilir mi tekrardan?	Takip sorusu
18	S8	Hayır.	Cevapla
19	S9	Tadı bozulur.	Cevapla
20	T	Evet, tadı bozulabilir.	Değerlendir

Not: Öğretmen Ayşe ile yapılan 4. uygulama, Göle Düşen Poğaçaya, Ekim, 2019, Video deşifre. \*T: Öğretmen, \*\*S4: Öğrenci-4

**Tablo 5.** Üçlü Etkileşim Örüntülerindeki "Açıkla" (BCA) ve "Takip Sorusu" (BCT) Söylemlerinden Alıntı

Sıra	Konuşan	Söylem	Etkileşim Örüntüsü
203	S69	Bir tanesi fazla kalırsa birisini de anneler ve babalar yer birisini de onlar da çocuklar yer.	Cevapla
204	T	Tamam. / Kalan poğaçaları bölüşürüz diyorsun. Bir tanesini anne bir tanesini baba yer, diğer poğaçaları da çocuklar yer. / Cemil senin başka bir düşüncen var mı bu konuyla ilgili? / Peki, sizce küçük kız hatalı mı bu konuyla ilgili?	Değerlendirir / Açıkla / Takip sorusu
205	Ss	Hayır.	Cevapla
206	T	Bilerek mi düşürmüş poğaçasını yere?	Takip sorusu
207	Ss	Evet.	Cevapla
208	T	İsteyerek mi düşürmüş poğaçasını?	Takip sorusu
209	Ss	Hayır.	Cevapla
210	T	Böyle kazalar olabilir mi?	Takip sorusu
211	Ss	Evet.	Cevapla
212	T	Bu durumda küçük kıza bir poğaçaya vermek hatalı mı, sizce hatasız mı?	Takip sorusu
213	Ss	Hatalı.	Cevapla
214	T	Bir poğaçaya daha vermek hatalı mı küçük kıza?	Takip sorusu
215	Ss	Hayır.	Cevapla
216	T	Yani istemeden düşürdü ya küçük kız poğaçayı... / Eğer poğaçayı vermezsek ne olur?	Açıkla / Takip sorusu
217	S76	Karnı doymaz.	Cevapla
218	T	Aç kalır. Aç kalır değil mi? / Bazen böyle kazalar istemsiz kazalar olabilir. O yüzden annesinin ona bir poğaçaya vermesi hatalı bir davranış mı değil mi diye sordum. / Hatalı bir davranış mı, doğru bir davranış mı?	Değerlendirir / Açıkla / Takip sorusu
219	S77	Hayır.	Cevapla
220	S78	Doğru bir davranış.	Cevapla

Not: Öğretmen Ayşe ile yapılan 4. uygulama, Göle Düşen Poğaçaya, Ekim, 2019, Video desifre. \*T: Öğretmen, \*\*Ss: Öğrenciler

### Başlat – Cevapla – Takip Sorusu (BCT) üçlü etkileşim örüntüsü

Sınıf içi etkinlikler sırasında öğretmen "BCT<sup>akipSorusu</sup>" üçlü etkileşim örüntüsünü kullanarak (1) sınıf söylemindeki diyalogların sürdürülebilirliğini arttırmak, (2) öğrencilerin ifadelerinin art alanındaki noktalara ulaşmak, (3) sınıf üyelerinin tartışma içeriğini takip edebilmesini desteklemek, (4) sınıf söyleminde kullanılan bir ifadenin kritize edilmesini talep etmek, (5) karşı argümanlar oluşturmak ya da karşı argümanların varlığını sorgulamak, (6) öğrencilerin basit gözlemler, karşılaştırmalar ya da tahminler yapmasına sebep olmak, (7) tartışılan konuya ilişkin öğrencilerin çeşitli çıkarımlarda bulunmalarını sağlamak ve (8) öğrencilerin kendi iddialarını destekleyici deliller sunmalarını istemek amaçlarıyla sorular yönelmiştir ve bu soru ifadeleri "Takip sorusu" olarak belirtilmiştir. Öğretmen sınıf içi etkinliklerde "Takip sorusu" yönelterek öğrencilerin tartışılan konu, durum ya da olaya ilişkin fikirlerini sorgulamış ve sınıf söyleminde öğrenci söylemlerinin öğretmen söylemine göre daha sık yer almasına fırsat tanımıştır. Öğretmenin "Takip sorusu" kullanması öğretmen – öğrenci arasında geçen diyalogların kesilmeden sürdürülmesine ve tartışmanın derinleştirilmesine katkı sağlamıştır. Tablo 5'de görüldüğü üzere poğaçasını göle düşüren kızın bu konuda hatalı olup olmadığına ilişkin bir tartışma sürdürülmektedir. Öğretmen, S69'un cevabına (Sıra 203) karşı değerlendirici ve açıklayıcı ifadeler kullandıktan sonra tartışmanın devamını sağlamak amacıyla bir takip sorusu yönelmiştir (Sıra 204; T). Öğretmen ve öğrenciler arasında devam eden diyaloglar "B-C-...-T-C-T-C-T..." örüntü zinciri ile sürdürülmüş (Sıra 205-215) ve öğretmenin bilgilendirici bir ifade kullanmasının ardından diyalogun devamını sağlamak amacıyla tekrar "Takip sorusu" yöneltilmiştir (Sıra 216; T). Öğretmen BCT üçlü

etkileşim örüntüsünü sergileyerek öğrenci söylemlerinin sınıf söyleminde aktif ve yoğun bir şekilde yer almasına sebep olmuş ve öğrenci ifadelerinin derinlerine inilmesini sağlamıştır.

### Öğretmen – Öğrenci (T-S) konuşma sırası etkileşim örüntüleri

Sınıf içi faaliyetler esnasında yapılan tartışmalarda "öğretmen – öğrenci" ve "öğrenci – öğrenci" arasında diyaloglar gerçekleştirilmiştir. Konuşma (söz hakkı alma) sıralarında kimin yer aldığı ve bu sıraların örüntülerinin nasıl olduğuna ilişkin bilgiler "Öğretmen – Öğrenci (T-S [Teacher – Student]) etkileşim örüntüleri" olarak incelenmiştir. Öğretmenin sınıf söylemine kattığı bir ifadeden sonra bir öğrencinin sözü alması ve ardından araya başka bir öğrenci girmeden öğretmenin bir ifade daha kullanması ile öğretmen – öğrenci konuşma bu örüntüsü "T-S-T-S-..." formu ile belirtilmiştir. Bu örüntüye alternatif olarak öğretmen tartışma esnasında bir ifade kullandıktan sonra diyaloga bir öğrencinin katkı yapması ve ardından öğretmenin bir müdahalesi olmadan başka bir öğrencinin diğer sınıf üyelerine cevap vermesi ya da fikrini beyan etmesi ile öğretmen – öğrenci – öğrenci örüntüsü ("T-S-S" ya da "T-S-S-..." formunda) şeklinde gösterilmiştir. Sınıf söyleminde oluşan etkileşim örüntülerinde öğretmenin öğrenci – öğrenci arasında oluşacak diyaloglara araya girmeden müdahale etmesi ya da etmemesi "T-S" örüntülerinin nasıl olduğunu belirlemektedir. "T-S" örüntülerindeki belirleyici unsur öğretmenin sınıf söylemine ne sıklıkla katkıda bulunduğu olmuştur. Tablo 6'da görüldüğü üzere öğretmen (Sıra 139) sınıf üyelerinden birinin verdiği cevabın art alanına ulaşmak amacıyla o sınıf üyesine bir soru yönelmiştir. Buna yanıt olarak S44 soruya ilişkin bir cevap düşündüğünü belirtmiştir (Sıra140) (T-S). Öğretmen

**Tablo 6.** Öğretmen – Öğrenci (T-S) Etkileşim Örüntü Türevlerine İlişkin Alıntılar

Sıra	Konuşan	Söylem	Etkileşim Örüntüsü
139	T	Küçük olunca az mı yemesi gerekiyor? Neden peki? Neden Ahmet Umut? Düşün bakalım neden böyle bir şey söyledin ben çok merak ettim. Her şeyin bir nedeni vardır, bunun da bir nedeni var. Neden böyle düşündün?	T-S
140	S44	Düşünmeye çalışıyorum.	
141	T	Küçük çocuklar az mı yerler? Küçük oldukları için acaba, böyle olmuş olabilir mi? Olur mu?	T-S-S
142	S45	Olur mu? Haydi söyle, Ahmet Umut?	
143	S46	Küçük olan az yemiş.	
144	T	Neden peki?	
145	S46	Çünkü onlar büyükler.	
146	S47	Çünkü o küçük olduğu için onun büyümesi için daha fazla yemeli.	T-S-S-S-S-S
147	S48	Mesela 16 tane falan yemesi lazım.	
148	S49	Sekiz tane mi var poğaça?	
149	S48	On altı tane yemesi lazım.	
150	T	Başka bir şey söylemek isteyen var mı? Başka bir şey söylemek isteyen var mı çocuklar? Peki, teşekkür ederim.	

Not: Öğretmen Bilge ile yapılan 4. uygulama, Göle Düşen Poğaça, Ekim, 2019, Video deşifre. \*T: Öğretmen, \*\*S44: Öğrenci-44

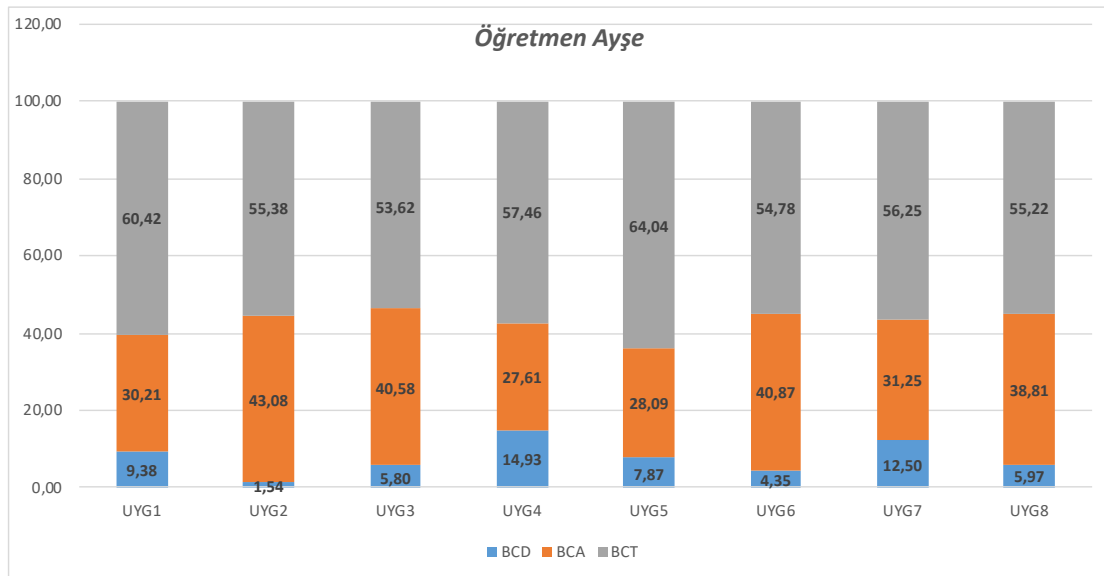
S44'ten yanıt alamayınca sorusunu tüm sınıf üyelerine yönelterek onların kritik etmesini talep etmiştir (Sıra 141). Bu soruya ilişkin önce S45 ardından S46 sınıf söylemine katkıda bulunmuştur ve bu iki öğrencinin ifadelerinin arasında öğretmen müdahalesi bulunmamaktadır (Sıra 142-143) (T-S-S). Ardından öğretmen tekrar sınıf söylemine bir katkıda bulunarak öğrencilerden birine soru yönelmiştir (Sıra 144; T). Bunun üzerine S46, S47, S48 ve S49 öğretmen müdahalesi olmadan kendi aralarında bir diyalog geliştirmiştir (Sıra 145-146-147-148-149). Öğrenci – öğrenci arasında gelişen bu diyalog örüntüsünde (T-S-S-S-S-S) öğrenciler birbirlerinin ifadelerine karşılık vermek yerine kendi fikirlerini bağımsız bir şekilde sunmuşlardır ve bu yaşanan diyalogda öğretmen müdahalesi öğrencilere ait olan beş söylemden sonra gerçekleşmiştir.

### Etkileşim Örüntülerine Ait Nicel Bulgular

#### Üçlü etkileşim örüntü türevleri ve eğilimlerine ilişkin bulgular

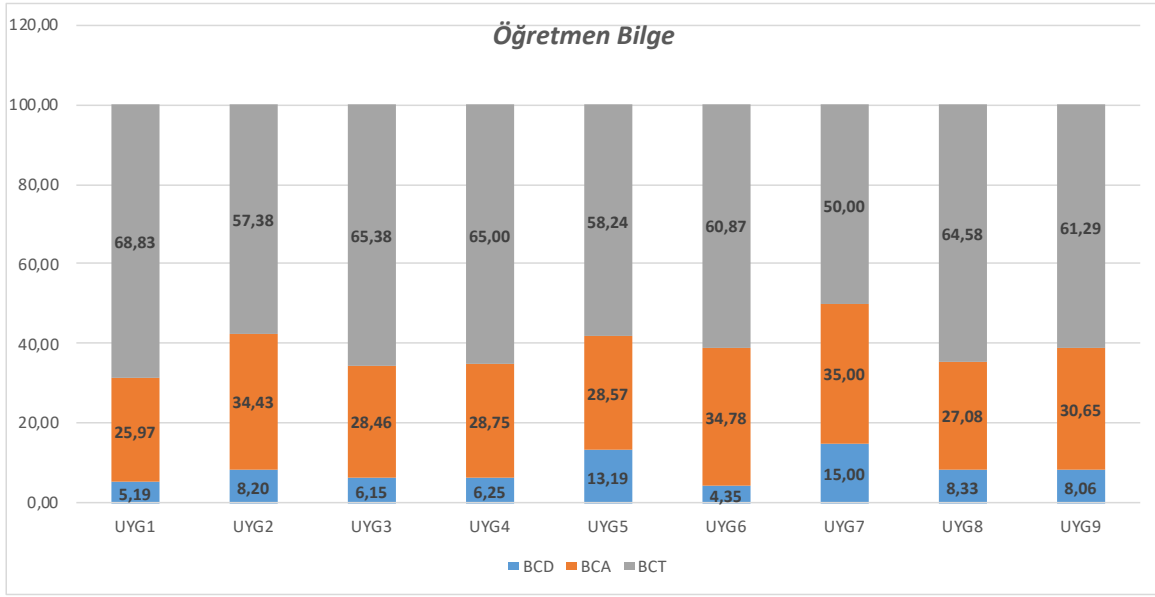
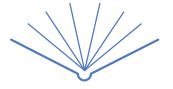
Elde edilen veriler sonucunda Öğretmen Ayşe ve Öğretmen Bilge'nin sınıf içi etkinlikler esnasında sergiledikleri üçlü etkileşim örüntü türevlerinin ve eğilimlerinin kısmi farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kullandıkları üçlü etkileşim örüntü türevleri ve eğilimleri Şekil 1 ve Şekil 2'de görülmektedir.

Şekil 1 incelendiğinde, Öğretmen Ayşe'nin sınıf içi konuşmalar esnasında sergilediği üçlü etkileşim örüntülerinin kullanım eğilimi ( $X_{BCD} = \%7,79$ ), ( $X_{BCA} = \%35,06$ ) ve ( $X_{BCT} = \%57,15$ ) şeklinde olduğu görülmüştür. Şekil 2 incelendiğinde, Öğretmen Bilge'nin sınıf içi konuşmalar esnasında sergilediği üçlü



\*BCD: Başlat – Cevapla – Değerlendir; BCA: Başlat – Cevapla – Açıkla; BCT: Başlat – Cevapla – Takip sorusu; UYG1: Uygulama

**Şekil 1.** Öğretmen Ayşe'nin üçlü etkileşim örüntü türevlerini kullanma eğiliminin yüzdeleri – 1



\*BCD: Başlat - Cevapla - Değerlendirir; BCA: Başlat - Cevapla - Açıkla; BCT: Başlat - Cevapla - Takip sorusu; UYG1: Uygulama - 1

**Şekil 2.** Öğretmen Bilge'nin üçlü etkileşim örüntü türevlerini kullanma eğiliminin yüzdeler değeri

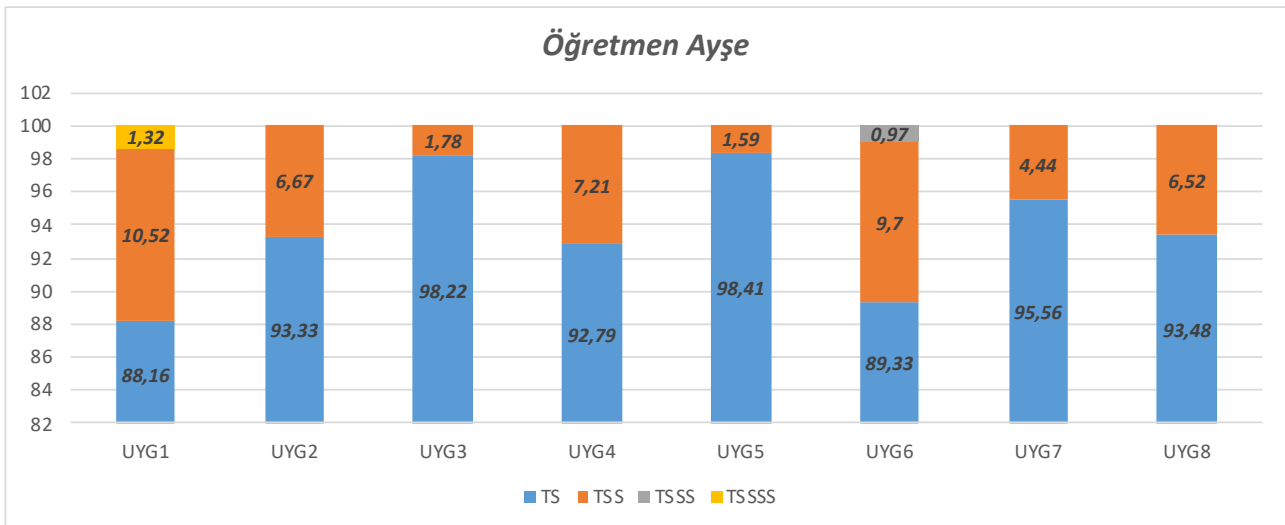
etkileşim örüntülerinin kullanım eğilimi ( $X_{BCD} = \%8,30$ ), ( $X_{BCA} = \%30,41$ ) ve ( $X_{BCT} = \%61,29$ ) şeklinde olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle hem Öğretmen Ayşe hem de Öğretmen Bilge sınıf söyleminde kullandığı 10 ifadenin altısında takip sorusu sorarak sınıf içi tartışmaların sürdürülebilirliğini sağlamış, öğrencilerin cevapları ve düşüncelerinin art alanını öğrenme girişiminde bulunmuştur. Buna ek olarak öğretmenlerin kullandığı 10 ifadeden dördü sınıf içi tartışmalarda öğrencilerin sağladıkları cevabı değerlendirici ya da bu ifadeleri ve/veya kendi düşüncelerini açıklayıcı-derinleştirici söylemlerden oluşmuştur. Bu bulgular sonucunda öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları ifadelerin yarısından çoğunun takip sorusu olduğu fakat öğrenci söylemlerini değerlendirdikleri ya da sınıf söylemindeki ifadeleri açıkladıkları söylemlere sıklıkla yer verdiği görülmüştür.

*"T-S" konuşma sırası etkileşim örüntü türevleri ve eğilimlerine*

#### ilişkin bulgular

Elde edilen veriler sonucunda Öğretmen Ayşe ve Öğretmen Bilge'nin sınıf içi etkinlikler esnasında sergiledikleri "T-S" konuşma sırası etkileşim örüntü türevlerinin ve eğilimlerinin kısmi farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kullandıkları "T-S" etkileşim örüntü türevleri ve eğilimleri Şekil 3 ve Şekil 4'te görülmektedir.

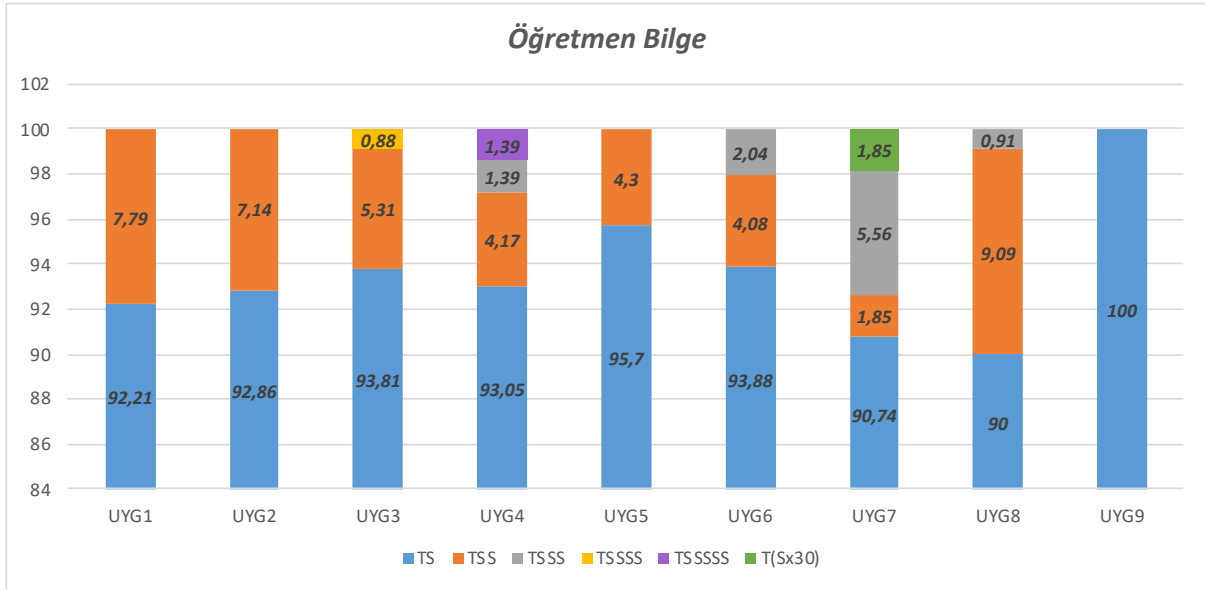
Şekil 3 incelendiğinde Öğretmen Ayşe'nin sınıf içi konuşmalar esnasında sergilediği "T-S" etkileşim örüntülerinin kullanım eğilimi ( $X_{TS} = \%93,66$ ) ve ( $X_{TSS} + X_{TSSS} + X_{TSSSS} = \%6,34$ ) şeklinde olduğu görülmüştür. Şekil 4 incelendiğinde Öğretmen Bilge'nin sınıf içi konuşmalar esnasında sergilediği "T-S" etkileşim örüntülerinin kullanım eğilimi ( $X_{TS} = \%93,58$ ) ve ( $X_{TSS} + X_{TSSS} + X_{TSSSS} + X_{T(Sx30)} = \%6,42$ ) şeklinde olduğu görülmüştür.



\*TS: Öğretmen - Öğrenci; TSS: Öğretmen - Öğrenci - Öğrenci; TSSS: Öğretmen - Öğrenci - Öğrenci - Öğrenci; TSSSS: Öğretmen - Öğrenci - Öğrenci - Öğrenci - Öğrenci; UYG1: Uygulama - 1

**Şekil 3.** Öğretmen Ayşe'nin "T-S" etkileşim örüntü türevlerini kullanma eğiliminin yüzdeler değeri





\*TS: Öğretmen – Öğrenci; TSS: Öğretmen – Öğrenci – Öğrenci; TSSS: Öğretmen – Öğrenci – Öğrenci – Öğrenci; TSSSS: Öğretmen – Öğrenci – Öğrenci – Öğrenci – Öğrenci; TSSSSS: Öğretmen – Öğrenci – Öğrenci – Öğrenci – Öğrenci – Öğrenci; T(Sx30): Öğretmen – Öğrenci – ... – Öğrenci (30 öğrenci diyalogu); UYG1: Uygulama – 1

**Şekil 4.** Öğretmen Bilge'nin "T-S" etkileşim örüntü türevlerini kullanma eğiliminin yüzdeler değeri

Başka bir deyişle hem Öğretmen Ayşe'nin hem de Öğretmen Bilge'nin sınıf söyleminde kullandığı 100 ifadeden 94'ünün, tek bir öğrencinin sınıf söylemine katkıda bulunmasının ardından yapılan öğretmen müdahalesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin sınıf içi etkinlikler sırasında kullandıkları 100 ifadeden sadece altısı öğrenci – öğrenci arasında geçen çeşitli örüntülerdeki diyaloglardan sonra oluşmuştur. Bu bulgular öğretmenlerin öğrenci – öğrenci arasında oluşacak etkileşimlere müdahalede bulunduğunu ya da öğrenci – öğrenci diyalogunu arttıracak ifadeler kullanmaktan kaçındığını göstermiştir.

Öğretmen Ayşe ve Öğretmen Bilge'nin sınıf içi etkinlikler esnasında kullandığı etkileşim örüntü türevleri ve kullanma eğilimleri incelendiğinde iki öğretmenin de ifadelerinin yarısından fazlasının takip sorusundan (BCT) oluştuğu fakat sıklıkla değerlendirici (BCD) ve açıklayıcı (BCA) ifadeler kullandıkları görülmüştür. Buna ek olarak öğretmenlerin sınıf söylemindeki diyaloglara çoğunlukla müdahale ettiği ve öğrenci – öğrenci arasında oluşan etkileşimlerin çok kısıtlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

### Tartışma

Bu araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi konuşmalarda sergilediği etkileşim örüntüleri iki farklı türde incelenmiştir. Bunlardan biri öğretmen öğrenci diyalogunun konuşma sırasını ifade eden T-S konuşma sırası örüntüsü iken diğeri ise öğretmenlerin öğrenci cevaplarına karşılık olarak diyalogları değerlendirici, açıklayıcı ya da takip sorusu yönlendirici rollerini ifade eden üçlü etkileşim örüntüleri olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sergilediği T-S konuşma sırası örüntüleri öğretmenlerin sınıf içi tartışmalardaki diyaloglara ne sıklıkla müdahalede bulunduğunu ortaya koymaktadır. "T-S-T-S" şeklinde oluşturulan bir diyalog örüntüsünde öğretmenin her öğrenci cevabından sonra diyaloga katkı sağladığı görülürken "T-S-S-S-T" şeklinde oluşan bir diyalog örüntüsünde öğretmenin müdahalesi olmadan üç öğrencinin birbirleri arasında diyalog oluşturduğu görülmektedir. Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular sonucunda hem

Öğretmen Ayşe hem de Öğretmen Bilge'nin sıklıkla "T-S-T-S" konuşma sırası örüntüsü sergilediği belirlenmiştir. "T-S-T-S" konuşma sırası örüntüsü dışında kalan örüntü sıralarının daha nadir sergilenmesi nedeniyle öğrenci-öğrenci arasında yaşanan diyalogların sınırlı şekilde oluştuğu görülmüştür. Bu nedenle sınıf içi oluşan diyaloglarda öğretmenlerin sınıf söylemine sıklıkla müdahale ettiği sonucuna varılabilir.

T-S-T-S örüntüsünün yani öğretmen müdahalesinin sık olması ve öğrenci-öğrenci arasında yaşanan diyaloglar ile kısıtlı sayıda karşılaşılması sınıf içi öğrenmenin öğrenciler ile aktif bir şekilde yapılandırılmadığına işaret etmektedir. Bu durum öğrenci – öğrenci arasında yaşanan diyaloga ve doğal bir sonucu olarak iş birliği ile öğrenmenin yapılandırılmasına alan aç(a)mamaktadır (Hing-Hu vd., 2021; Muhonen vd., 2020). "T-S-T-S" örüntülerinin yoğun kullanımı öğrencilerin öğretmen sorularına yanıt vermekle yükümlü olduklarını ve öğretmen dışındaki sınıf üyeleri ile etkileşime girerek sınıf söylemini yönlendirmediklerini göstermektedir. Bu durum sınıf içi tartışmanın çoğunlukla öğretmen tarafından yönlendirildiğini ve öğretmenin rehberlik ettiği akışa öğrencilerin yönlendirici bir rol ile değil, katkı sağlayıcı bir rol ile dahil olduklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin sınıf söylemine yaptıkları yoğun müdahale, yaşanan diyalogların otoriter bir yaklaşımla oluşturulduğuna işaret etmektedir (Brandvoll-Haukenes, 2014; Matengu vd., 2020; Mortimer ve Scott, 2003). Öğretmenin öğrenci-öğrenci arasında yaşanacak diyaloga alan açmayarak sınıf söylemine sıklıkla müdahalede bulunması, bazı öğrenci katkılarını geri planda tutması ve hedeflediği öğretimsel amaca hizmet eden öğrenci katkılarını ise ön plana çıkarması ile ilişkilendirilebilir (Oosterhoff, 2020; Zhou ve Hedges, 2020).

Dolayısıyla sergilenen bu etkileşim örüntüleri, diğer çalışmalarda da gösterildiği üzere (ör.; Brandvoll-Haukenes, 2014; Hing-Hu vd., 2021; Matengu vd., 2020; Muhonen vd., 2020), monolojik bir fikir değişimi sürecini göstermektedir. Öğrenci merkezli bir anlayıştan yola çıkarak oluşturulan sınıf söylemindeki etkileşim örüntülerinin öğretmen-öğrenci arasında olmasının yanı sıra öğrenci-öğrenci arasında oluşturulması da beklenmektedir (Soysal, 2020a). Elde edilen bulgular sonucunda Öğretmen Ayşe ve Öğretmen Bilge'nin

**Tablo 7.** Öğrenci-Öğrenci Arasında Yaşanan TS Konuşma Sırası Etkileşim Örüntüsünden Alıntı

Sıra	Konuşan	Söylem
47	T	Ne yapması gerekiyordu şuradan şöyle mi geçmesi gerekiyordu? (Köprü'nün yıpranmış kısmını es geçmesi gerektiğini göstererek)
48	S15	Evet, yani burasını görmemeleri gerekiyordu şuradan dikkatli bir yerden geçmesi gerekiyordu.
49	S16	Öğretmenim simit alırdı böyle. Peki, burası mavi mi?
50	S15	Hayır, orası siyah ama şuralardan düşebilirdi en son.
51	S17	Ama burası mağaraya benziyor.
52	S15	Mağara değil orası ama oradan sonra düşebilirdi.
53	S18	Artık biz de konuşmak istiyoruz.
54	S15	Ondan sonra...
55	S17	Çünkü orası açık olabilir.
56	S15	Bak ya buradan düşseydi pis suya o zaman hasta olurdu ölürdü giderdi. Ağaçtan düşseydi mecburen ama çocuk makasla oynasaydı yani oynadığı için elini kesebilirdi. Oynamak ne yani oynasaydı çok dikkatli bir yeri kopardı kanardı.
57	S19	Etini koparırdı.
58	S15	Ondan sonra karnı giderdi ondan sonra bacağı kopardı, etini koparırdı ondan sonra ayakkabısını bazen keserdi.
59	S20	Burak yeter artık.
60	S15	Ya kafası kesilseydi o zaman
61	S21	Hatta şuradan böyle boynu kesilseydi
62	S15	Boynu kesilseydi kafası kesilseydi ölüp giderdi.
63	S22	Dikiş atılırdı birkaç gün öyle kalırdı.
64	S23	Kulağını kesseydi.
65	S15	Kulağını kesseydi.
66	S24	Gözünü kesseydi.
67	S15	Gözünü kesse zaten iki gözünü kesse zaten kör olur ölü.
68	S25	Hayır, gözlerini kesemez.
69	S26	Ağzını kesseydi.
70	S15	Ağzını kesse konuşamaz. Kulağını kesse duyamaz.
71	S27	Duyar duyar.
72	S28	Burnunu kesse nefes alamaz.
73	S15	Evet, ağzını da o yüzden bura bura bura bura bura bura (uzuvlarını işaret ediyor) çok önemli. Ve kulaklar her taraf çok önemli.
74	S29	Peki, şuradaki burnundan kafasını kesebilirdi.
75	S30	Saçını kesebilirdi.
76	S15	Saçını kesse bir şey olmaz ki zaten.
77	S31	Burak zaten şu an biz saçlarımızı kestiriyoruz.
78	T	Peki, arkadaşlar bu konu hakkında... / Önder, ne demek istiyorsun?
79	S32	Köprü kırık olduğu için köprü'nün iki tarafına da tabela koyabilirlerdi.

Not: Öğretmen Bilge ile yapılan 7. uygulama, Makas ve Köprü, Ekim, 2019, Video deşifre. \*T: Öğretmen, \*\*S15: Öğrenci-15

sınıf içi etkileşimlerdeki sık müdahalesini sınıf söylemini yönlendirme amacıyla sergilediği söylenebilir. Katılımcı öğretmenlerin sınıflarında sosyal-entelektüel etkileşimin ve karşılıklı fikir değişiminin olduğundan bahsedilebilir. Bu sınıf söylemi tablosu dışarıdan incelendiğinde bir diyalojik söylemler dizisinin olduğunu gösterebilir. Ancak bulgular kısmında da gösterildiği üzere bu etkileşimlerin alternatif akıl yürütme ya da açıklama biçimlerini değil, öğretmenin öğretim ajandasında yer alan belirli durumları ve söylem biçimlerini yansıttığı söylenebilir (Oosterhoff, 2020; Zhou ve Hedges, 2020). Bu anlamda diyaloglaştırma ve felsefleştirme teorilerine atıf yapılabilir (Cai vd., 2020). Gerçek bir diyalog "T-S-

T-S" örüntülerinin olup olmamasından bağımsız bir şekilde ortaya çıkabilir (Soysal, 2019d). Diyalogun varlığı alternatif bir dil-düşünsel sistem olarak öğrenenlerin söylemlerinin varlığına bağlıdır (Gäreskog ve Lindqvist, 2020). Bu çalışmada da gösterildiği üzere, sosyal-sözel etkileşim diyalojik öğretimi ya da öğrenen-merkezli öğretimi garantilemez (Soysal, 2020a). Bu tarzda bir öğretimin garantisini ancak ve ancak, ister T-S-T-S ister T-S-S-S... örüntüsü şeklinde belirsin, öğretmenlerin alternatifli akıl yürütme tarzlarını kabul etmediği belirlenir (Soysal, 2020a). Ancak öğretmenlerin sınıf söyleminde oldukça yoğun bir şekilde T-S-T-S örüntüsünü var etmesi öğretimsel sürecin belli bir dereceye kadar



monolojik ya da konu-merkezli ilerlediğini göstermektedir. Bu bağlamda sorulması gereken soru şudur: "katılımcı öğretmenler neden salt öğrenci-öğretmen etkileşimini öne çıkaran bir ikili konuşmayı derslerde merkezleştirmişlerdir?"

Öğretmenlerin sıklıkla sınıf söylemine müdahale etmesinin diğer sebebi ise diyaloglardaki varlıklarının azalması durumunda sınıf üyelerinin sınıf içi tartışmada ele alınan konunun ekseninden ayrılma eğilimleri olarak görülebilir. Hogan, Nastasi ve Pressley (1999) öğrenci rehberliğinde ve öğretmen rehberliğinde oluşturulan etkileşimlerde tartışmaya konu olan kavramların akış içinde tutarlı bir şekilde sürdürülebilirliğini incelemişlerdir. Öğrenci rehberliğinde oluşturulan tartışmalarda öğretmen rehberliğinde oluşturulan tartışmalara kıyasla daha çok öğrencilerin tartışmaya katkı sağladığı ortaya koyulmuştur. Bunun yanı sıra öğrenci rehberliğinde oluşturulan tartışmalarda ele alınan konuda bütünlük sağlanamadığı ve söylemde yer alan fikir, iddia ya da katkıların kavramsal tutarlılık açısından parçalı halde olduğu görülmüştür. Öğretmen müdahalesinin olmadığı öğrenci rehberliğinde oluşturulan tartışmalarda öğrenciler, ön planda tutulması ya da geri planda bırakılması gereken iddia ve katkıları ayırtırmayarak sınıf söyleminin sürdürülmesine neden olmuşlardır. Öğretmen rehberliğinde oluşturulan tartışmalarda ise öğretmenler sınıf söylemini anlamlı bir noktaya ulaştırmak için tartışılan kavramın özünü ve gerekliliklerini belirginleştirerek amaçlı bir şekilde yönlendirmişlerdir (Hogan vd., 1999).

Tablo 7'de görüldüğü üzere öğretmen müdahalesi olmadan öğrenciler kendi aralarında (Sıra 48 ile 77 arasında) konuşarak sınıf söylemine katkıda bulunmuşlardır. Öğrenciler tarafından "T(Sx30): Öğretmen- Öğrenci - ... - Öğrenci (30 öğrenci diyalogu)" şeklinde oluşturulan bu etkileşim örüntüsünde öğretmenin (Sıra 47) yönelttiği soru ile örüntü başlamıştır ve bu soruya S15 (Sıra 48) yanıt vererek örüntüyü devam ettirmiştir. Bunun hemen ardından S16 (Sıra 49) tartışılan kavramsal içeriğin dışına çıkarak S15'e bir soru yöneltmiştir. Öğretmen müdahalesi olmadan Sıra 78'e kadar öğrenciler kendi aralarında diyalog oluşturmuşlardır. Diyaloglarının içeriği incelendiğinde sınıf söyleminde tartışılan kavramsal içeriğin dışına çıktıkları görülmektedir ve öğretmen müdahalesi öncesinde kavramsal içeriğin eksenine girememişlerdir. Öğretmenin etkileşim örüntüsündeki varlığının gerekliliği öğrencilerin kavramsal içerikten hızlıca sapmaları ile gözler önüne serilmektedir. Okul öncesi eğitimi bağlamında düşünüldüğünde öğretmenlerin iş birliği - paylaşımlı düşünme ve öğrenme ortamı yaratmak amacıyla öğrencilerle etkileşime girdiği ve bu anlayışı sürdürdükleri bilinmektedir (Frejd, 2019). Öğretmenlerin sınıf içinde paylaşılan bir iddia hakkında diğer sınıf üyelerini düşünmeye yönlendirmesi, öğrenci katkılarının diğer sınıf üyeleri tarafından tanımlanmasını ya da genişletilmesini talep etmesi iş birliği - paylaşımlı düşünmenin sürdürülmesine işaret etmektedir. Bunun yanı sıra erken çocukluk dönemindeki çocuklar (üç ile beş yaş aralığı) yetişkinlerle girdikleri etkileşimlerde genellikle birebir diyalog (T-S-T-S) örüntüsü oluşturmaktadırlar (Frejd, 2019). Bu çalışma kapsamındaki TS konuşma sırası etkileşim örüntüleri düşünüldüğünde öğretmenlerin iş birliği - paylaşımlı düşünme ortamlarını sınıf söyleminde yaratma yöneliminde oldukları ve bunun ancak öğretmen rehberliğinde yaratılabildiği söylenebilir. Öğrencilerin sınıf içi tartışmadaki kavramsal tutarlılığı tek başına sağlayamamaları nedeniyle öğretmen varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu gerçeğin yanı sıra öğretmen müdahalelerinin iş birliği - paylaşımlı düşünmeye ve bu anlayışta öğrenmeye engel teşkil etmemesi göz önünde bulundurulmalıdır. Bu durum diğer çalışmalarda da tespit edilmiştir (Hamel vd., 2020; Meeks vd., 2020; Nyarambi, 2020; Wood, 2020). Sonuç olarak öğretmenin etkileşim örüntülerini başlatma, devam ettirme ve sonlandırma süreçlerinde

pragmatist bir dengeyi ya da söylemsel bir harmoniyi sağlaması etkin ya da entelektüel açıdan üretken okul öncesi sınıf içi diyalogu mümkün ve sürdürülebilir kılacaktır (Bouchard vd., 2020).

Araştırma kapsamında Öğretmen Ayşe ve Öğretmen Bilge'nin birbirine yakın eğilimlerle üçlü etkileşim örüntüsü türlerini sergilediği görülmüştür. Öğretmenlerin 10 ifadesinden altısının BCT (takip sorusu yöneltme), üçünün BCA (açıklama) ve birinin ise BCD (değerlendirme) niteliği taşıdığı belirlenmiştir. Üçlü etkileşim örüntülerinin incelendiği çalışmalarda BCD ve BCA örüntüleri kullanım eğiliminin bilişsel olarak süreçlere bağlama, etkinlik türüne ve katılımcı öğrenci grubunun yaş düzeyi gibi özelliklere göre çeşitlilik gösterdiği belirlenmiştir. İki yaş ve altındaki öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmalarda BCA örüntülerinin sıklıkla kullanıldığı, okul öncesi eğitim kapsamında hikâye okuma ve ilişkili tartışmalar oluşturmaya yönelik etkinliklerde öğretmenlerin BCD örüntülerini kullanma eğiliminde olduğu görülmüştür (Degotardi ve Han, 2020; Mascareño vd., 2017). BCA örüntülerinin tekrarlayıcı, açıklayıcı ve derinleştirici özellikleri düşünüldüğünde erken çocukta bireylerin dil gelişimini destekleyici nitelikte olduğu söylenebilir (Wood, 2020). Cullen (2002), yabancı dil ediniminde yeni bir dile uyum sağlamaya çalışan öğrencilerin ifadelerinin yapısal olarak öğretmen tarafından düzenlenmesi ve yeniden söyleme katılmasının iletişimsel bir katkı olduğunu vurgulamaktadır. BCA örüntülerinin yapısal olarak düzenlemeler sağladığı düşünüldüğünde erken çocukluk döneminde gelişmekte olan dil becerisinin desteklenmesi ve dilsel açıdan ustalıkla oluşturulmuş cümle yapıları içermeyen öğrenci ifadelerinin sağlıklı bir şekilde sınıf söyleminde tekrar yapılandırıldığı söylenebilir. BCA örüntüleri hem dil becerilerini destekleyici etkisi hem de iletişimsel düzenleme sağlayan katkısı ile okul öncesi eğitimde işlevsel olarak kullanılabilir (Nyarambi, 2020; Wood, 2020). Fakat BCA örüntüleri aynı zamanda öğretmen perspektifinden sağlanan özel ifade, iddia ve açıklamaları da içermektedir. Bu nedenle BCA ve BCD örüntülerinin kullanımı sınıf söyleminde sergilenen iletişimsel yaklaşımın otoriter ya da diyalojik olmasını doğrudan etkilemektedir (Hamel vd., 2020; Meeks vd., 2020; Mortimer ve Scott, 2003). BCT örüntüsü kullanımı da öğretmenin sınıf söylemine takip sorularıyla katkı sağlayarak iletişimsel yaklaşımı belirlemesine neden olabilir. Otoriter iletişimsel yaklaşımda birbirinden farklı iddia ve ifadelerin keşfedilmesine alan sağlanmamaktadır ya da öğretmen özellikle belirlediği noktaya ulaşmak amacıyla etkileşime girmektedir. Oysaki öğretmen diyalojik iletişimsel yaklaşım ile sınıf söylemini sürdürdüğünde birbirinden farklı iddia ve ifadeler yer vardır ve öğretmen bu ifadelerin art alanını ortaya çıkarma eğilimindedir (Oosterhoff, 2020; Zhou ve Hedges, 2020). Dolayısıyla öğretmenin BCT örüntüsü kullanırken öğrenci ifadelerinin art alanını keşfetme işleviyle sorular yöneltmesi ile kavramsal akışta ulaşmak istediği noktaya gelmek üzere sorular yöneltmesi arasında iletişimsel yaklaşımın belirlediği bir ayrım oluşmaktadır. Başka bir deyişle öğretmenin BCT örüntüsü kullanması yani takip sorusu yöneltmesi iletişimsel yaklaşımın diyalojik olduğunun tek göstergesi olamamaktadır. Belirleyici olan unsurlar yönetilen takip sorusunun niteliği ve bağlamdaki işlevidir. Bu nedenle öğretmenin sınıf içi tartışmalarda sergilediği söylemsel hamle türlerinin ve eğilimlerinin belirlenmesi öğretmenin BCD, BCA ya da BCT örüntüsü kullanım eğilimi ile açıklanamayan noktaların derinlemesine incelenmesini sağlamaktadır.

Araştırma kapsamında çalışma gerçekleştirilen öğretmenler ve öğrenciler için BCD ve BCA örüntülerinin daha az kullanımı ve BCT örüntülerine alan açılması uyum sağlamalarını gerektiren bir süreç olmuştur. Özellikle günlük rutinlerindeki etkinlik çeşitlerine benzer olmayan bir yöntemle kısa bir hikâye anlatımı ve ardından uzun bir müzakere süreci



yürütülmüştür. Sınıf söyleminin sosyokültürel bağlamda incelenmesi için etkileşimli (Mortimer ve Scott, 2003) bir iletişimsel yaklaşım sürdürülmesi araştırmanın gerekliliklerinden birini oluşturmaktadır. Öğrenciler ve öğretmenler tarafından daha önce tecrübe edilmemiş ve öğrenciler üzerindeki öğretimsel çıktılar gözlemlenmemiş bu sürecin tekrarlanarak deneyimlenmesi ve bir kültüre dönüşmesi amaçlanabilir. Guskey (2002), öğretmenin öğretimsel süreçte bir değişim yaşamasının öncül koşulunu pratiklerini değiştirmesi ve bunun sonucunda öğrencide gözlemleyeceği öğretimsel çıktılar olarak belirtmiştir. Öğrencide gözlemlenen çıktılar, öğretmenin inanç ve davranışlarını değiştirmesine büyük ölçüde etkisi olacağı ifade edilmektedir. Bu nedenle sadece bir araştırma kapsamında yürütülen etkinlik dizisi öğretmenin iletişimsel yaklaşımını ve dolayısıyla sınıf söyleminde sergilediği etkileşim örüntülerini kökten değiştireceğinin ve öğretimsel süreçlere adapte edeceğinin göstergesi olmamaktadır. BCD, BCA ve BCT örüntülerinin yol açtığı iletişimsel yaklaşımın işlevsel kullanılması ve kalıcılığının sağlanarak bir kültüre dönüştürülmesi için uzun süreli uygulamalar ve gözlemler ile öğretmenlerin bu yönde davranışlarının değişmesi gerekli görülmektedir.

### Sonuç ve Eğitimsel Öneriler

Öğretmenlerin sınıf içi tartışmalarda sergilediği TS konuşma sırası etkileşim örüntüleri çoğunlukla "T-S-T-S" örüntü özelliği göstermesi nedeniyle öğretmen müdahalesinin sık olduğunu göstermektedir. Bu durum öğrenci – öğrenci arasında yaşanan diyalogları desteklediğinden iş birliği öğrenme ve bu yöntemle bilgi yapılandırılmasını önlemektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin sınıf içi konuşmalardaki varlıklarının azalması öğrencilerin tartışılan konu ekseninden uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Bu durumda sınıf içinde sürdürülen öğrenci merkezli anlayışın iş birliği öğrenme ile desteklenmesi ve aynı zamanda tartışılan olguya sağlıklı bir şekilde rehberlik edilmesini için öğretmenlerin sınıf söyleminde bir denge yaratmaları gerekmektedir. Özellikle okul öncesi eğitim alanında sınıf söylemindeki öğretmen varlığının azalması sonucunda öğrencilerin tartışılan olgunun ekseninden hızlıca ayrılmaları göz önünde bulundurulduğunda iş birliği öğrenme ve sağlıklı rehberlik arasındaki dengeyi düzenli uygulanan pratiklerle gerçekleşmesi sağlanabilir. Öğretmenlerin bu pratikleri özellikle sınıf söyleminin incelenmesi için belirlenmiş araştırmalar kapsamında çıkararak günlük etkinlik rutinlerine adapte etmeleri sınıf söyleminde bu pratiklerin kalıcı olmasını sağlayabilir.

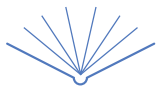
Diğer etkileşim örüntüsü türü olan üçlü etkileşim örüntülerinin kullanım eğilimi öğrenci merkezli anlayışın desteklenmesi ile ilişkilidir. BCT örüntüleri öğrenci iddia ve fikirlerine önem verilen sınıf söyleminde kullanılmaktadır ve öğrenci ifadelerinin art alanını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir eğilimle sergilenmektedir. Bu nedenle BCT örüntü kullanımının BCD ya da BCA örüntü kullanımına göre daha öğrenci merkezli bir anlayışı temsil ettiği söylenebilir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin BCT örüntülerini sıklıkla kullandığı fakat BCD ve BCA örüntülerine de yer verdiği görülmektedir. BCD ve BCA örüntülerinin kullanım eğilimi azaldıkça sınıf söyleminin öğrenci merkezli bir anlayışa yaklaştığı düşünülebilir. Bu sebeple öğretmenlerin değerlendirici ve açıklayıcı ifadeleri azaltması uygun görülmektedir. Tartışma kısmında değinildiği üzere öğretmenin BCT kullanımını arttırması yani öğrenci merkezli bir anlayışa yaklaşması için BCT kullanımının öğrenciler üzerindeki etkilerini görmesi inançlarının değişmesine sebep olabilir. Bu nedenle BCT kullanımı öğretmenler tarafından arttırılmalı ve sınıf söylemindeki öğrenci katkılarının bu tercih sebebiyle nasıl

bir değişim gösterdiği sistematik olarak incelenmelidir. Bu etkinin öğretmen pratiklerini öğrenci merkezli bir anlayışa yakınlaştıracağı ön görülebilir. Okul öncesi eğitim alanında sınıf söylemine ilişkin yapılacak araştırmalarda öğretmenlerin BCT kullanımının öğrencilere ne türde edinimler sağladığının incelenmesi hem alana hem de öğretmenlerin sınıf içi pratiklerine değerli katkılarda bulunabilir.

### Kaynakça

- Bouchard, C., Sylvestre, A., & Forget-Dubois, N. (2020). Why are boys perceived as less prosocial than girls by their early childhood educators? The role of pragmatic skills in preschool and kindergarten children. *Educational Psychology, 40*(10), 1-21. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1742875>
- Brandvoll-Haukenes, M. (2017). Feedback and assessment in the new kindergarten teacher education in Norway. *Universal Journal of Educational Research, 5*(7), 1201-1214.
- Burla, L., Knierim, B., Barth, J., Liewald, K., Duetz, M., & Abel, T. (2008). From text to codings: intercoder reliability assessment in qualitative content analysis. *Nursing Research, 57*(2), 113-117. <https://doi.org/10.1097/01.NNR.0000313482.339177.d>
- Buty, C., & Mortimer, E. F. (2008). Dialogic/authoritative discourse and modeling in a high school teaching sequence on optics. *International Journal of Science Education, 30*(12), 1635-1660. <https://doi.org/10.1080/09500690701466280>
- Cai, L., Wu, D., Chen, X., Zhu, J., & Li, H. (2020). The fusion of constructivism and instructivism in Chinese kindergartens: An analysis of the teaching dialogues in the engineer block building activities. *Early Education and Development, 1-20*. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1812936>
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Chin, C. (2006). Classroom interaction in science: Teacher questioning and feedback to students' responses. *International Journal of Science Education, 28*(11), 1315-1346. <https://doi.org/10.1080/09500690600621100>
- Chin, C. (2007). Teacher questioning in science classrooms: Approaches that stimulate productive thinking. *Journal of Research in Science Teaching, 44*(6), 815-843. <https://doi.org/10.1002/tea.20171>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist, 35*(2), 236-264. <https://doi.org/10.1177/0011000006287390>
- Cullen, R. (2002). Supportive teacher talk: The Importance of the F-move. *ELT Journal, 56*(2), 117-27. <https://doi.org/10.1093/elt/56.2.117>
- Degotardi, S., & Han, F. (2020). Quality of educator-infant conversational interactions among infants





- experiencing varying quantity of linguistic input. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(5), 743-757. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1817245>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *Strategies of qualitative inquiry* (Vol. 2). Sage.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. London, UK: Methuen.
- Frejd, J. (2019). When children do science: Collaborative interactions in preschoolers' discussions about animal diversity. *Research in Science Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s11165-019-9822-3>
- Gäreskog, P., & Lindqvist, G. (2020). Working from a distance? A study of Special Educational Needs Coordinators in Swedish preschools. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 55-78. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2128>
- Goulding, C. (1999). *Grounded theory: Some reflections on paradigm, procedures and misconceptions*. Working paper series, Report no. WP006/99, Wolverhampton: University of Wolverhampton. <https://wlv.openrepository.com/handle/2436/11403> adresinden erişilmiştir.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hamel, E., Joo, Y., Hong, S. Y., & Burton, A. (2020). Teacher questioning practices in early childhood science activities. *Early Childhood Education Journal*, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01075-z>
- Hogan, K., Nastasi, B. K., & Pressley, M. (1999). Discourse patterns and collaborative scientific reasoning in peer and teacher-guided discussions. *Cognition and Instruction*, 17(4), 379-432.
- Hu, B. Y., Li, Y., Zhang, X., Roberts, S. K., & Vitiello, G. (2021). The quality of teacher feedback matters: Examining Chinese teachers' use of feedback strategies in preschool math lessons. *Teaching and Teacher Education*, 98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103253>
- Leach, J., & Scott, P. (2002). Designing and evaluating science teaching sequences: An approach drawing upon the concept of learning demand and a social constructivist perspective on learning. *Studies in Science Education*, 38, 115-142. <https://doi.org/10.1080/03057260208560189>
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning and values*. Norwood, NJ: Ablex.
- Mascareño, M., Deunk, M. I., Snow, C. E., & Bosker, R. J. (2017). Read-alouds in kindergarten classrooms: A moment-by-moment approach to analyzing teacher-child interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 136-152. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1266226>
- Matengu, M., Ylitapio-Mäntylä, O., & Puroila, A. M. (2020). Early childhood teacher education practicums: A literature review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833245>
- Meeks, L., Madelaine, A., & Stephenson, J. (2020). New teachers talk about their preparation to teach early literacy. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/19404158.2020.1792520>
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: Analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistic*, 1(2), 137-168.
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 1-14. <https://doi.org/10.1348/000709909X479853>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Mortimer, E. F., & Scott, P. H. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Muhonen, H., Verma, P., von Suchodoletz, A., & Rasku-Puttonen, H. (2020). Exploring types of educational classroom talk in early childhood education centres. *Research Papers in Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1784259>
- Nassaji, H., & Wells, G. (2000). What's the use of 'triadic dialogue'? An investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics*, 21(3), 376-406.
- Nyarambi, A., & Ntuli, E. (2020). A study of early childhood development teachers' experiences in Zimbabwe: Implications to early intervention and special education. *Open Journal for Educational Research*, 4(1), 49-66.
- Oosterhoff, A. M., Oenema-Mostert, I. C., & Minnaert, A. E. (2020). Aiming for agency. The effects of teacher education on the development of the expertise of early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103176>
- Piaget, J. (2015). *Çocuğun ahlaki yargısı*. (Çev. İ. Dündar). İstanbul: Pinhan. (Orijinal eserin yayın tarihi 1932).
- Scott, P. (1998). Teacher talk and meaning making in science classrooms: A Vygotskian analysis and review. *Studies in Science Education*, 32, 45-80.
- Scott, P. H., Mortimer, E. F., & Aguiar, O. G. (2006). The tension between authoritative and dialogic discourse: A fundamental characteristic of meaning making interactions in high school science lessons. *Science Education*, 90(4), 605-631. <https://doi.org/10.1002/sce.20131>
- Sinclair, J. McH., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*.





London: Oxford University Press.

- Soysal, Y. (2018a). Determining the mechanics of classroom discourse in vygotskian sense: Teacher discursive moves reconsidered. *Research in Science Education*, 50, 1639-1663. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9747-2>
- Soysal, Y. (2018b). A review of the assessment tools for the student-led cognitive outcomes/contributions in the sense of inquiry-based teaching. *Elementary Education Online*, 17(3), 1476-1495. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466372>
- Soysal, Y. (2019a). Investigating discursive functions and potential cognitive demands of teacher questioning in the science classroom. *Learning: Research and Practice*, 6(2), 167-194. <https://doi.org/10.1080/23735082.2019.1575458>
- Soysal, Y. (2019b). Fen öğretiminde öğretmenin söylemsel hamlelerinin öğrenenlerin akıl yürütme kalitelerine etkisi: Söylem analizi yaklaşımı. *Research in Education*, 7(3), 994-1032.
- Soysal, Y. (2019c). Indicators of productive classroom talk and supporting discourse moves: A systematic review for effective science teaching. *Academy Journal of Educational Sciences*, 3(2), 114-137. <https://doi.org/10.31805/acjes.642246>
- Soysal, Y. (2019d). Meaning and formats of classroom discourse in the context of teacher discursive moves. *Elementary Education Online*, 18(2), 600-620. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562025>
- Soysal, Y. (2020a). Investigating the discursive interactions in the elementary science classroom. *Elementary Education Online*, 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.641896>
- Soysal, Y. (2020b). Establishing the norms of the Vygotskian teaching in the science classroom. *Elementary Education Online*, 19(3), 1838-1857. 1 <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.735202>
- Soysal, Y., & Radmard, S. (2020). Research into teacher educators' discursive moves: A Vygotskian perspective. *Journal of Education*, 200(1), 32-47. <https://doi.org/10.1177/0022057419875120>
- Soysal, Y., & Yilmaz-Tuzun, O. (2019). Relationships between teacher discursive moves and middle school students' cognitive contributions to science concepts. *Research in Science Education*, 1-43. <https://doi.org/10.1007/s11165-019-09881-1>
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Wells, G. (Ed.) (2001). *Action, talk, and text: Learning and teaching through inquiry*. New York, NY: Teachers College Press.
- Wood, E. (Ed.). (2020). *The Routledge reader in early childhood education*. Routledge.
- Zhou, D., & Hedges, H. (2020). Multiple intelligences theory in Chinese kindergartens: Influences on teacher implementation. *International Journal of Early Years Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1814219>.