



**DİYALOJİK ÖĞRETİM YAKLAŞIMINDA EĞİTİM PROGRAMI,
ÖĞRETMENİN ROLÜ VE ÖĞRENCİYE YÖNELİK BİR
ÇÖZÜMLEME**

Nilgün Aydoğdu

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MAYIS, 2025

TELİF HAKKI VE FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak gösterilmesi şartıyla tezin teslim tarihinden itibaren geçerli olmak üzere iki (2) ay sonra fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Nilgün

Soyadı : Aydoğdu

Bölümü : Eğitim Yönetimi

İmza :

Teslim Tarihi : .../.../2025

TEZİN

Türkçe Adı : Diyalojik Öğretim Yaklaşımında Eğitim Programı, Öğretmenin Rolü ve Öğrenciye Yönelik Bir Çözümleme

İngilizce Adı : An Analysis of Curriculum, Teacher's Role, and The Student in The Dialogic Teaching Approach

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Nilgün Aydoğdu

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Nilgün Aydoğdu tarafından hazırlanan “Diyalogik Öğretim Yaklaşımında Eğitim Programı, Öğretmenin Rolü ve Öğrenciye Yönelik Bir Çözümleme” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Ayhan Ural

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Ahmet Yıldız

(Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara Üniversitesi).....

Üye: Doç. Dr. Onur Erdoğan

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 13/05/2025

Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



Cemre ve Öykü'ye...

TEŞEKKÜR

Diyaloğu, insanların bir araya gelip gerçeklikleri üzerine düşündükleri ve onu yeniden inşa ettikleri bir an olarak tanımlar Freire. Bu çalışma da eğitim üzerine pek çok diyalog sonucu ortaya çıkmıştır. Eğitime ilişkin gerçekliklerimizi anlamaya ve anlamdırmaya çalışırken önerilerini, desteğini, bilgi ve deneyimlerini esirgemeyen, birlikte öğrenmelerimizi geliştirdiğimiz tez danışmanım değerli hocam Prof. Dr. Ayhan Ural'a teşekkürlerimi sunarım. Tez jürimde yer alarak tez çalışmamla ilgili katkı ve görüşlerini esirgemeyen hocam Prof. Dr. Ahmet Yıldız'a, birlikte çalışma fırsat bulduğum ve mesleki gelişimime önemli katkıları olan değerli hocalarım Doç. Dr. Onur Erdoğan, Doç. Dr. Fatih Şahin ve Prof. Dr. Ferudun Sezgin'e teşekkür ederim. Bu çalışmanın fikrinde ve gelişiminde görüşlerini esirgemeyen hocam Dr. Atila Özdemir'e ve desteği için arkadaşım Berna Usta'ya teşekkürlerimi sunarım. Son olarak ve daima Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu ve büyük devrimci Mustafa Kemal Atatürk'e teşekkürlerimi sunuyor, anısı önünde saygı ile eğiliyorum.

Nilgün Aydoğdu

DIYALOJİK ÖĞRETİM YAKLAŞIMINDA EĞİTİM PROGRAMI, ÖĞRETMENİN ROLÜ VE ÖĞRENCİYE YÖNELİK BİR ÇÖZÜMLEME

(Yüksek Lisans Tezi)

Nilgün Aydoğdu
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mayıs 2025

ÖZ

Bu çalışmanın genel amacı ilgili literatür bağlamında diyalojik öğretim yaklaşımına yönelik bir çözümleme yapmaktır. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada dokümantasyon yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri wos ve scopus veritabanlarında yapılan bibliyometrik analiz sonucu elde edilen verilerden oluşmaktadır. Araştırmada öncelikle bibliyometrik analiz yapılmış ve bibliyometrik analizlerle son yıllarda diyalojik öğretimle ilgili yayın sayısında önemli bir artışın olduğu ve en fazla yayının 2023 yılında yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra içerik analizi yöntemiyle diyalojik öğretim yaklaşımında eğitim programı, öğretmenin rolü ve öğrenciye yönelik Freireyen bir çözümleme yapılmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda öğretmenin; özgürleştirici, eleştirel, eşitlikçi, deneyimsel, destekleyici, kolaylaştırıcı, rehber, yönlendirici, iletişimsel, dönüştürücü ve yapılandırmacı rolleri öne çıkmıştır. Araştırmada diyalojik öğretimin ulusal ve/veya merkezi yönetimler tarafından belirlenen eğitim programları ile yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak diyalojik öğretim yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin bu eğitim programlarını farklı yöntemler kullanarak yapılandığı ve uyguladığı sonucuna ulaşılmıştır. Diyalojik öğretimde öğrencilerin; iş birliği, grup çalışması, kolektif düşünce, görüş bildirme, tartışma ve dayanışma ilkeleri doğrultusunda sürece dahil oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın diyalojik öğretim yaklaşımında eğitim programı, öğretmenin rolü ve öğrenciye yönelik bulguların Freireyen diyaloğun özgürleşme, bilinçlenme, dönüşüm, eleştirelilik, değerlendirme ve sorgulama ilkelerine uyumlu bir

öğretim yapıldığı yönündedir. Araştırma sonuçlarının diyalojik öğretim yaklaşımını uygulamak isteyen öğretmenlere öğretmenin rolleri ve bu yaklaşım doğrultusunda eğitim programlarının nasıl yapılandırılacağı konusunda rehberlik etmesi; ayrıca toplumsal dönüşümü destekleyecek öğrenme ve deneyimlerin ilişkilendirilmesine yönelik eğitim politikası hazırlayıcılarına, uygulayıcılarına, öğretmen ve tüm eğitim bileşenlerine yönelik uygulanabilir fikirler sunması beklenmektedir.



Anahtar Kelimeler : Diyalojik öğretim, Freireyen diyalog, öğretmenin rolleri.
Sayfa Adedi : xvi + 135
Danışman : Prof. Dr. Ayhan Ural

**AN ANALYSIS OF CURRICULUM, TEACHER’S ROLE, AND THE
STUDENT IN THE DIALOGIC TEACHING APPROACH
(M.S. Thesis)**

Nilgün Aydoğdu
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
May 2025

ABSTRACT

The primary objective of this study is to analyze the dialogic teaching approach within the context of the relevant literature. Employing a qualitative research design, the study utilizes the documentation method. The data were obtained through bibliometric analyses conducted using the wos and scopus databases. Initially, a bibliometric analysis was performed, which revealed a significant increase in the number of publications related to dialogic teaching in recent years, with the highest number of publications occurring in 2023. Subsequently, through content analysis, a Freirean interpretation was carried out focusing on the curriculum, the teacher's role, and the student within the dialogic teaching approach. The findings indicate that teachers adopting this approach are characterized by emancipatory, critical, egalitarian, experiential, supportive, facilitative, guiding, communicative, transformative, and constructivist roles. The study further reveals that dialogic teaching is implemented within the framework of national and/or centrally determined curricula. However, teachers who adopt a dialogic teaching approach tend to reconstruct and implement these curricula through alternative methods. It was also found that students participate in the learning process in accordance with the principles of collaboration, group work, collective thinking, expressing opinions, discussion, and solidarity. The overall findings suggest that dialogic teaching, as observed in this study, aligns with Freirean principles of dialogue such as emancipation, conscientization, transformation, criticality, reflection, and inquiry. It is expected that the findings of this research will provide guidance for teachers seeking to implement dialogic teaching by

clarifying the roles of the teacher and suggesting how curricula can be structured in accordance with this approach. Furthermore, the study aims to offer practical insights for education policymakers, practitioners, teachers, and other educational members on how to design learning experiences that support social transformation.



Key Words : Dialogic teaching, Freirean dialogue, teacher roles.

Page Number : xvi + 135

Supervisor : Prof. Dr. Ayhan Ural

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	9
Araştırmanın Önemi.....	10
Varsayımlar	11
Sınırlılıklar.....	11
Tanımlar.....	12

BÖLÜM II.....	13
KURAMSAL ÇERÇEVE	13
Eğitimde Diyalog: Felsefi Temeller ve Eğitim Uygulamaları	13
Eğitim Felsefelerinde Diyalojik Öğretim: Klasik, Analitik ve Eleştirel Eğitim Felsefelerindeki Görünümü.....	14
Klasik Eğitim Felsefesi.....	16
<i>İdealizm</i>	17
<i>Realizm</i>	18
<i>Spiritüalizm</i>	19
<i>Natüralizm</i>	20
<i>Kültürel Yaklaşım</i>	21
<i>Pragmatizm</i>	22
<i>Bireyci Yaklaşım</i>	25
Analitik Eğitim Felsefesi.....	27
Eleştirel Eğitim Felsefesi	28
Diyalojik Öğretim Yaklaşımı	36
Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	46
Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	48
BÖLÜM III	52
YÖNTEM.....	52
Araştırmanın Yöntemi.....	52
Verilerin Toplanması	52
Veri Kaynağı.....	53

Veri Toplama Süreci.....	54
Verilerin Analizi.....	56
BÖLÜM IV	60
BULGULAR VE TARTIŞMA	60
Diyalojik Öğretim Yaklaşımının Literatürdeki Bibliyometrik Görünümüne İlişkin Bulgular.....	60
Diyalojik Öğretim Yaklaşımıyla İlgili Yıllara Göre Yayın Sayıları ve Yıllık Ortalama Atıf Oranına İlişkin Bulgular	61
Diyalojik Öğretim Yaklaşımında Öne Çıkan Yazarlar ve Yazarlararası İş Birliklerine İlişkin Bulgular	63
<i>Yazarların Atıf Ağı (Citation of authors) Analizi</i>	<i>63</i>
<i>Zaman İçinde En Fazla Yayına Sahip Yazarların Verimlilik Analizi</i>	<i>65</i>
<i>Yazarlararası İş Birliği (Birlikte Yazarlık).....</i>	<i>66</i>
Diyalojik Öğretim Yaklaşımında Öne Çıkan Kurumlar ve Kurumlararası İş Birliklerine İlişkin Bulgular	68
<i>Kurumlararası Atıf Ağı Analizi</i>	<i>69</i>
<i>Kurumlararası İş Birliği (Co-Authorship Organization)</i>	<i>71</i>
Diyalojik Öğretim Yaklaşımında Öne Çıkan Ülkeler ve Ülkelerarası İş Birliklerine İlişkin Bulgular	72
<i>Ülkelerarası Atıf Ağı Analizi</i>	<i>74</i>
<i>Ülkelerarası İş Birliği (Co-Authorship Country).....</i>	<i>76</i>
Diyalojik Öğretim Yaklaşımında Öne Çıkan Yayınlarla İlişkin Bulgular	77
<i>Bibliyografik Yayın Eşleştirme (Bibliographic Coupling)</i>	<i>78</i>
<i>Yayınlarda Yer Alan Anahtar Kelime Kullanım Sayıları.....</i>	<i>79</i>

Diyalojik Öğretim Yaklaşımıyla İlgili Kullanılan Anahtar Kelimelere İlişkin Bulgular.....	80
Diyalojik Öğretim Yaklaşımıyla İlgili En fazla Çalışma Yayınlayan Kaynaklar	83
<i>Bradford Yasasına Göre Temel Kaynaklar.....</i>	84
Tartışma	85
Diyalojik Öğretim Yaklaşımında Eğitim Programı, Öğretmenin Rolü ve Öğrencinin Freireyen Bir Yaklaşımla Çözümlemesine Yönelik Bulgular	86
Diyalojik Öğretim Yaklaşımında Eğitim Programları.....	93
<i>Tartışma.....</i>	97
Diyalojik Öğretim Yaklaşımında Öğretmenin Rolü	100
<i>Tartışma.....</i>	105
Diyalojik Öğretim Yaklaşımında Öğrenci	110
<i>Tartışma.....</i>	113
BÖLÜM V	116
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	116
Sonuçlar	116
Öneriler	118
KAYNAKLAR.....	120

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Diyalojik Öğretimin Eğitim Felsefelerindeki Genel Görünümü</i>	35
Tablo 2. <i>2004 Yılında Üretilen Çalışmalar ve Atıf Sayıları</i>	62
Tablo 3. <i>H_index'e Göre İlk 3 Yazara İlişkin Bilgiler</i>	63
Tablo 4. <i>Toplam Bağlantı Gücü, Atıf ve Doküman Sayısına Göre İlk 5 Yazar</i>	65
Tablo 5. <i>En Fazla Çalışmaya Sahip Kurumlar</i>	68
Tablo 6. <i>Dialogic Teaching Alanında Çalışma Üreten İlk 20 Ülke</i>	73
Tablo 7. <i>En Fazla Atıfa Alan İlk 10 Çalışma</i>	77
Tablo 8. <i>Anahtar Kelimeler Kullanım Sayıları</i>	80
Tablo 9. <i>Anahtar Kelimeler Küme ve Oluşum Miktarları</i>	82
Tablo 10. <i>Çözümmlenen Çalışmaların Genel Bilgileri ve Bu Çalışmaların Sonuçları</i>	87

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Diyalojik öğretim yaklaşımı araştırma süreci	55
Şekil 2. Diyalojik öğretime ilişkin genel bulgular	60
Şekil 3. Yıllara göre çalışma sayısı ve yıllık ortalama atıf oranı	61
Şekil 4. Yazar atıf ağı (citation of authors) analizi.....	64
Şekil 5. Zaman içinde yazar verimlilik analizi.....	66
Şekil 6. Yazar iş birliği haritası	67
Şekil 7. Kurum atıf ağı haritası	70
Şekil 8. Kurum iş birliği haritası	72
Şekil 9. Ülke atıf ağı haritası	75
Şekil 10. Ülke iş birliği haritası.....	76
Şekil 11. Bibliyografik belge eşleştirme haritası.....	79
Şekil 12. Anahtar kelime birlikte oluşum ağı.....	81
Şekil 13. En fazla çalışması olan kaynaklar	83
Şekil 14. Bradford yasasına göre çekirdek kaynaklar	84

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırma konusuna yönelik problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, kapsamına, sınırlılıklarına, varsayımlara ve araştırmada kullanılan tanımlara ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Problem Durumu

Günümüz eğitim politikalarının ve uygulamalarının, The Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD, 2018), World Economic Forum (2015), Partnership for 21st Century Learning (P21, 2019) gibi uluslararası raporlarda da sıkça karşılaştığımız ve oldukça yaygınlaşan eleştirel düşünme, iş birliği, yaratıcılık, diyalog ve iletişim gibi kavramlarla desteklenerek savunulan 21. yüzyıl becerileri söylemi ile şekillendiğini söylemek mümkündür. 21. yüzyıl becerileri söylemi küresel rekabet, iş gücü piyasasının istihdamı ve ekonomik büyümeyi sağlayacak daha esnek, yenilikçi ve üretken bireyler yetiştirmeyi hedefler (Schleicher, 2018). Buna göre eğitimin amacı bilgiyi ezberleyen birey değil yaratıcı ve girişimci birey yetiştirmektir (Wagner, 2012; Robinson & Aronica, 2015). P21'in önerdiği ve 4C olarak bilinen critical thinking (eleştirel düşünme), crativity (yaratıcılık), collaboration (iş birliği) ve communication (iletişim) kavramları eleştirel pedagojinin önerdiği diyalojik öğretimin kavramları ile aynı olduğu düşünülse de bu kavramlar görünürde eleştirel ve yüzeysel, aslında ise yeniden üretim sistemlerine hizmet

eden ve uyarlayıcı neoliberal eğitim politikalarının araçsallaştırdığı kavramlardır (Giroux, 2010; Toprak, 2025).

Eleştirel pedagoji ile 21.yüzyıl becerileri söylemi her ne kadar kavramsal benzerlikler içerseler de farklı ideolojik ve felsefi görüşlere dayanırlar. 21. yüzyıl becerileri söyleminde eleştirel düşünme bireysel problem çözme ve analitik çözümleme yapmak, iş birliği verimliliği arttırmaya yönelik bir ekip çalışması, diyalog toplulukta etkili iletişim becerisi, yaratıcılık ise girişimcilik ve inovatif düşünce oluşturmaktır (Wagner, 2012; Robinson & Aronica, 2015; OECD, 2018). Buna karşılık eleştirel pedagojide eleştirel düşünme hegemonya ve ideolojinin farkına varılması, sorgulanmasıdır, iş birliği dayanışma temelli karşılıklı öğrenme iken diyalog özgürleşmenin, dönüşmenin ve yeniden anlam yaratmanın aracı ve sürecidir (Freire, 2023). O halde denilebilir ki 21. yüzyıl becerileri söylemi aslında öğrencilerde ölçülebilir çıktıları desteklemekte ve eğitimin demokratik ve eleştiri yönünü yok sayarak öğretmenler beceri yükleyen teknisyen öğretmenler (Kumaravadivelu, 2003; Ural, 2024) olarak tanımlamaktadır. Bu söylem teknolojik becerilerin gelişimini destekleyerek araçsal beceri dönüşümünü piyasa odaklıdır ve ekonomik verimliliği destekler (Apple, 2006) nihayetinde içi boşaltılan eleştirel düşünme kavramı sorgulama, eleştirme, karşı durma yerine sadece problem çözme gibi işlevsel bir yetkinlik olarak ele alınır (Giroux, 2011). Eleştirel pedagojide ise problem tanımlayıcı eğitim ancak diyalog ile gerçekleşir (Shor, 2023) ve buna göre diyalog güç ve baskıya karşı özgürleşmeyi sağlayan varoluşsal ve toplumsal dönüşümü gerçekleştiren eylemsellik biçimidir.

Bu araştırmada eleştirelilik iddiası altında piyasaya uyumlamayı ve var olan düzenin yeniden yaratılmasını, bu düzende etkili ve üretken olmayı (Wagner, 2012) savunan 21. yüzyıl beceri mitine karşı eleştiren, sorgulayan, bilinçlenmeyi savunan ve öğrenmeyi bireysel değil toplumsal olarak ele alan diyalolojik öğretim önerilmektedir. Bu doğrultuda ilgili literatür bağlamında diyalojik öğretime yönelik bir çözümleme yapılması ve bu yaklaşımda eğitim programı, öğretmenin rolü ve öğrenciye yönelik bir çerçeve ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Diyalog ve öğretim rolüne ilişkin fikirler Sokrates ve Platon’a kadar erken dönemde ortaya çıkmış ise de günümüzde özgürleştirici çalışmalarda izine rastlamak mümkündür. Sokrates’in diyalogu öğrencilerle ve/veya diğer kişilerle tartışarak bilgiye ulaşma sürecidir. Onun diyaloglarının temelinde sorular sorarak, düşünmeye ve kendi inançlarını sorgulamaya yönlendirme vardır. Böylece kişi kendi bilgisi içerisinde yer alan çelişkileri de fark edecek ve doğru bilgiye daha yakın bir sonuca ulaşacaktır (Platon, 2022).

Diyalog, iki veya daha fazla kişi arasında gerçekleşen ve bilgi, düşünce veya duygu alışverişini içeren, birbirlerini anlamaya ve anlaşılmaya yönelik ilişkiler ve/veya iletişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Alexander, 2001). Diyalojik öğretim ise, öğretmenlerin etkileşimi düzenlemek ve konuşmak için farklı türdeki organizasyonları (örneğin, tüm sınıf, öğretmen veya öğrenci yönlendirmeli küçük gruplar, öğretmen veya öğrenci yönlendirmeli bire bir çalışmalar) stratejik bir şekilde kullanabilmesini ve öğrencilerinin eğitim hedeflerini karşılamak için konuşma çeşitlerini kullanabilmesidir. “Diyalojik öğretim” kavramını kullanan ilk kişinin Freire olduğu kabul edilmektedir (Kim & Wilkinson, 2019). Freire’nin diyalojik öğretim kavramından önce diyalogu nasıl tanımladığına bakmak gerekir. Freire diyalogu varoluşsal bir gereklilik olarak görür, insanlar ilişkisel ve tarihsel varlıklar olması nedeniyle iletişim kurmaya ve diyaloga girmeye ihtiyaç duyar. Bu insanın özünün bir parçasıdır dolayısıyla eğitim bunu göz ardı edemez. Eğitimin bunu göz ardı etmesi ve diyalogu ortadan kaldırması halinde insanın doğasının temel unsurunu, bilginin toplumsal-tarihsel süreçlerin öznesi olarak insanın eylem yapma ve düşünme hakkını ihlal eder. Diyalog eylem ile düşünce arasında insanın insan olma gereği olan gerçekliğe dahil olma, onu değiştirme ve eleştirel olarak eylemde bulunabilmesidir (Vittoria, 2017).

Freire’nin (2023) diyalogu; teknikleri ve fikirleri, iletişim ve öğretimin ötesinde öğrenme, söylem ve öğretim yöntemi üzerine bir teori ve kültürel demokrasiyi içeren siyasi bir görüştür. İnsan iletişimseldir, meraklıdır, tarihsel doğası içinde, tarihsel sürecin bir parçası olarak yer alır, bildiklerini ve bilmediklerini bilebilir, öğrenebilir, geliştirebilir ve yeniden problem kurabilir. Ayrıca diyalog insanların bilgileri, deneyimleri ve kendi gerçeklikleri

üzerine birlikte düşünme eğilimidir. Diyalog insanlar arasında söylemler aracılığıyla düşündükleri ve eyleme geçtikleri anlar arasında bağ kurar, bildikleri ve bilmedikleri üzerine düşünülen ve gerçekliği değiştirmek üzere eleştirel davranılabilen bir süreçtir (Shor, 2023). Freire (2022a) diyalog ile özellikle ilgilenmiş ve diyalog eğitimini; öğretmenin öğrencilerle karşılıklı konuştuğu yatay bir ilişki olarak tanımlamıştır. Diyalog; geleneksel sınıflardaki eğitim öğretim sürecindeki öğretmen-öğrenci ilişkisinden farklı olarak yönetilen, demokratik ve eleştirel bir söylemdir. Öğretmenlerin tek taraflı iletimleri arasındaki bilgi aktarımı ve otorite yerine, bilgiyi, sınıfı, toplumu ve toplum içerisindeki güç ilişkilerini sorgulayan bir söylem olarak ortaya çıkar (Shor, 2023). Öğrencilerin bilişsel, dilsel gelişimlerini desteklemek, sınıf konuşması, içerik ve öğrenmeye katılım; öğretmenlerin demokratik sınıf topluluklarını desteklemek için diyalogun önemine dikkat çekmektedir (Haneda, 2016). Diyalog yorumsaldır ve doğası gereği yorum bilime dayanır. Ayrıca eleştirel bir bakış açısı ile gerçekliği sorgulamamızı, merak etmemizi tartışmamızı ve bilgiyi edinmemizi sağlar. Diyalog ile ortaya çıkan merak insanı bilimsel aşamalara kavuşturur ve bu duygu araştırmaya yönlendirir. Diyaloğa dayalı eğitimde insanın dünya ile ilişkisi, belli bir zamanda belli bir yerde olması, zaman ve mekândan bağımsız olarak, zaman ve mekânı aşabileceğinin farkında olması, bilgi ve değişime neden olan şey de bu aşma sürecidir (Vittoria, 2017).

Diyalojik öğretim, öğrencilerin düşünme, öğrenme ve problem çözme süreçlerini ilerletmek için konuşmanın gücünden yararlanan, etkileşim, düşünme, anlama, katılım ve diyalog yoluyla öğrenme sürecini teşvik eden pedagojik bir yaklaşım olarak güncel yaklaşımlar arasında dikkat çekmektedir (Kim & Wilkinson, 2019). Diyalojik öğretim yaklaşımı üzerine pek çok araştırmacı/teorisyen tarafından -Alexander, Burbules, Mercer, Nystrand, Boyd, Kim, Wells vd.- çalışmalar yürütmekte ve diyalojik öğretim yaklaşımının eğitim uygulamalarında kullanılabilirliğine ilişkin veriler ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Diyalojik öğretim yaklaşımını tanımlamaya ve kavramsal çerçevesini açıklamaya yönelik çalışmalar görece fazla olmakla birlikte diyalojik öğretimin sınıftaki uygulamaları ve etkilerini belirlemeye yönelik ampirik çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalar içerisinde

öğretmenin rolü ve öğrenci ile ilişkileri, eğitim programları, ders araç-gereçleri ve eğitim ortamları gibi konuları da ele alan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu araştırma ile diyalojik öğretim yaklaşımı ile ilgili alanyazında ortaya konulan çalışmalarda öğretmenin rolü, eğitim programı ve öğrenci ilişkisine yönelik genel bir çerçeve oluşturulması ve diyalojik öğretim yaklaşımının sınıftaki uygulamalarına yönelik öneriler ortaya konulması hedeflenmektedir.

Bu çalışmalar içerisinde geniş bir kitle ile ve farklı coğrafyalarda yürüttüğü ampirik çalışmalardan dolayı Robin Alexander'ın çalışmalarının öne çıktığı söylenebilir. Alexander'a (2001) göre diyalog ve/veya diyalojik öğretim, sadece etkileşimli derslerin uygulanması olarak anlaşılmaz. Ona göre diyalojik öğretim; demokratik değerler altında, öğrencilerin anlayışını, düşüncelerini geliştirmeye ve katılımlarını arttırmaya odaklanır. Alexander'ın (2017) diyalogu epistemolojik, karşılıklı ve destekleyici olması yönüyle Freireyen diyalog ile benzer bir görüş içerisinde olduğu söylenebilir. Alexander da Freire gibi sınıf içi konuşmanın, davranış ve etosuyla (inançları, değerleri, tutumları ve davranışları ile ilgili) ilgili olduğunu savunur. İlköğretim okullarında Alexander'ın 1994-1998 yılları arasında İngiltere, Fransa, Hindistan, Rusya ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki yaptığı karşılaştırmalı analizler diyalojik öğretimin doğmasına büyük ölçüde katkı sunduğu savunulmaktadır. Çalışmasında bu ülkelerin eğitim sisteminde bulunan eğitimcilerle görüşmeler yapmış, sınıf içi söylem, eğitim ve öğretim uygulamalarını gözlemlemiştir. Araştırması, ülkeler arasında konuşma benzerliklerini ortaya çıkardığı gibi ülkeler arasında, ülkeler içindeki okullar arasında farklılıkları da ortaya koymuştur. Farklılıklara rağmen gözlemlerden ortaya çıkan ana fikir öğrencilerin öğrenmelerini teşvik etmek için farklı türdeki konuşmanın göreceli gücünün olduğudur bu da diyalojik öğretimin temelinde yatan bir fikirdir (Kim & Wilkinson, 2019). Karşılaştırmalı analizinden hareketle, Alexander, eğitim sisteminde sınıflarda öğretmen ve öğrenci konuşmasının öğretim ve öğrenme aracı olarak kullanılmasının önemine dikkat çekmiştir. Bu doğrultuda, sınıf içi konuşma, öğretmenlerin öğrencilerin gelişen fikirlerini dinleyerek ve onlarla etkileşime girerek, uzun süreçler kullanarak ve fikirleri ileriye taşıyarak daha

diyalojik hale gelir (Mercer & Littleton, 2007). Dolayısıyla, diyalog, yanıtların yeni soruları ortaya çıkardığı ve sonsuz bir ifade dizisi oluşturan kolektif ve işbirlikçi bir sorgulama olarak çerçevelenmiştir (Alexander, 2001).

Burbules (1993) de Freire'nin diyalog ile ilgili görüşlerinden etkilenmiş ve onun gibi diyalojik öğretim terimini kullanmıştır. O diyalogu bir teknikten öte içerisinde olduğumuz ve hatta kapılıp sürüklenemediğimiz bir ilişki olarak tanımlar. Ona göre diyalog öğretme ve öğrenme sürecinde bilişsel ve duyuşsal bileşenleri içeren bir iletişimsel ilişkidir, diyalogu kavramsallaştırırken insanlar arasındaki anlaşmazlıklara ve zıtlıklara dikkat çeker ve ona göre insanlar iletişim için benzer olmakla birlikte bunu değerli kılanın farklılık olduğunu savunur. Burbules (1993) diyalogu bir oyun gibi değerlendirir, bir oyunda olduğu gibi katılımcılar gerilimin olduğu ve katılımcıları faaliyette tutan keyif, spontanlık, yaratıcılık, onları yeni ve bazen beklenmedik sonuçlara doğru taşır.

Nystrand ve Gamaron (1998) ise diyalojik olarak organize edilmiş öğretim kavramını ileri sürerler. Diyalojik eğitiminde öğrenme için kullanılan dilin ifadeden çok bağlam içerisinde nasıl ele alındığına değinir ve öğretmenler tarafından öğretimin nasıl organize edildiğiyle ilgilidir. Sınıfta öğretmenin sorduğu sorular, öğrencilerin bu sorulara verdiği yanıtlar, sınıf içerisinde öğretmenin ve öğrencinin rollerinin ve etkileşim biçimini yansıtır. Yani diyalojik öğretimde bilgi tek yönlü ve öğretmenin otoritesinde değildir bilgi öğrencilerle karşılıklılık ilkesi ile anlamlı ve etkileşimli konuşmaların yürütüldüğü bir süreçtir. Buna göre diyaloga dayalı yürütülen öğretim kolektif ve destekleyicidir çünkü öğretmenler bilgi ve anlayışı öğrencilerin yanıtları üzerine ve öğrencilerle birlikte inşa eder.

Mortimer ve Scott (2003), bilim sınıflarındaki söylemi karakterize ederek öğretimde konuşmanın rolünü anlamaya yönelik bir çerçeve geliştirdi. Bu çerçevede öğretmen öğrencilerin fikirlerini geliştirmek üzere bir iletişimsel yaklaşım bulunur. Mortimer ve Scott, sınıf söylemini karakterize etmek için iki boyut önerirler: diyalojik-otoriter boyut ve etkileşimli-etkileşimsiz boyut. Diyalojik-otoriter boyut, öğretmenin öğrencilerin konuşmanın akışında ve fikirlerini ne kadar dikkate aldığını gösterir. Etkileşimli-etkileşimsiz boyut, öğrencilerin, öğretmenle katılım sağlayıp sağlamamakla ilgilidir.

Etkileşimsiz/otoriter formel bir ders olarak bir konferansa karşılık gelir; etkileşimsiz/diyalog, çeşitli bakış açılarını sunan bir konferansa; etkileşimli/diyalog türü, öğretmen ve öğrenciler arasında açık bir tartışmaya; ve etkileşimli/otoriter, sıralama yapmaktadır (Calcagni & Lago, 2018).

Wegerif ve Yang (2011) eğitimde diyalogun rolüne karşılık diyalojik alan kavramını ileri sürer. Öğrenme bilgi edinme dışında başkalarının fikirleriyle karşılarak yeni anlamlar inşa etme sürecidir. Onun diyalojik alanı birbirleriyle uyuşmayan bireylerin bir araya geldiklerinde ortaya çıkan düşüncelerin ve yeni olasılıkların keşfetme alanıdır çünkü gerilim ve farklılık anlam doğurur ve bir düşünme alanı açtığından yaratıcı bir alanı içinde barındırır. Diyalojik öğretim eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iş birliğini destekler. Öğrenme sürecinde öğretmen öğrenciler arasında etkileşimleri kolaylaştırıcıdır.

Boyd'un (2012) diyalojik öğretim kavramı, Alexander'ın (2006, 2008) ve Freire'nin (2022b) özgürleştirici pedagojisini benimser. Boyd çalışmalarında öğrencilerin öğrenmesini etkileyen konuşmaları anlamak için sınıflardaki konuşmaların sosyokültürel söylem analizi ile analiz edilmesini gerektirir. Diyalojik öğretim; zaman, düşünce, esnek ders programı, güvenli ve yansıtıcı alan planlaması yapılması gerektiğine; aynı zamanda öğretmenin karar alabilmek ve revizyon yapabilmek için konu bilgisi ve öğrencilerin anlaması ve onlara keşfetme özgürlüğü verilmesidir.

Reznitskaya (2012) çalışmalarında, Alexander (2004) tarafından ortaya konan daha dar bir diyalojik öğretim anlayışını benimsemiştir. Alexander diyalojik öğretimi “pedagojik bir yaklaşım” olarak tanımlamıştır. Öğrencileri anlamın işbirliğine dayalı inşasına dahil eden ve temel unsurlar üzerinde ortak kontrol ile karakterize edilen sınıf söyleminin bir parçasıdır (Reznitskaya & Gregory, 2013). Reznitskaya diyalojik öğretimi; işbirlikçi akıl yürütme, gibi diyalog yoğun uygulamalara atıfta bulunarak bu terimi sıklıkla kullanmıştır.

Juzwik, Borsheim-Black, Caughlan ve Heintz (2013) diyalojik öğretimi öğrencilere öğrenme konuşması yapmaları için sık ve sürekli fırsatlar sunar ve dil potansiyel olarak diyalojiktir, ancak dilin nasıl kullanıldığı ve öğretmenlerin öğrenme için konuşmayı teşvik

etmek üzere öğretimi nasıl düzenledikleri önemlidir. Diyalojik öğretim için önemli olan, çok sayıda ses, özellikle de öğrenci sesleri arasında etkileşimi teşvik edecek şekilde öğretimin düzenlenmesidir.

Lefstein (2006), Alexander' ın (2005) diyalojik pedagoji görüşünü temel almış ve önemli ölçüde genişletmiştir. O uygulamadaki gerilimlere değinir ve diyalogu etkileşimsel biçim, seslerin karşılıklı etkileşimi, fikirlerin gelişimi ve eleştirisi, kişiler arası ilişkiler gibi boyutlar, kimlikler ve güç ilişkilerini ele alır ve diyalog analiz edilirken tüm boyutların göz önünde bulundurulması gerektiğini savunur. Lefstein ve Snell (2011) diyalojik pedagojiyi öğretmenlerin ve öğrencilerin eleştirel bir şekilde sorguladığı, farklı sesleri, bakış açılarını ifade ettiği ve dinlediği, saygılı ve eşitlikçi sınıf ilişkileri gözetken “sınıf içi öğrenme süreçleri” olarak tanımlamıştır. Diyalojik öğretim, öğrencileri eşitlik, karşılıklılık ve hesap verebilirlik ilkelerinin hakim olduğu sınıf içi diyaloglara dahil etmeyi amaçlayan bir öğretme ve öğrenme yaklaşımıdır. Bu tür diyaloglarda öğrenciler kendilerini ifade edebilmektedir. Öğrencilerin kendi bakış açısına sahip olmak, başkalarının görüşlerini eleştirmek ve böylece zihinsel kapasitelerini geliştirmeye yardımcı olacak bir yaklaşımdır.

Diyalojik öğretim yaklaşımına ilişkin araştırmacılar/teorisyenler tarafından ortaya konulan tüm bu tanımlamardan hareketle diyalojik öğretimin kavramsal çerçevesi ile ilgili farklı yaklaşımların ve/veya tanımların olduğu söylenebilir. Kim ve Wilkinson (2019) da diyalojik öğretime kavramsal bir açıklama yapmak için yaptıkları çalışmalarında bu soruna dikkat çekmiş ve ortaya çıkan sorunları; kavramsal söylem biçimi ve işlevi, sınıf kültürünün rolü, genel pedagojik yaklaşım veya özel söylem uygulaması başlıkları olarak belirlemişlerdir. Bu çalışmada diyalojik öğretim yaklaşımı ile ilgili alanyazında öne çıkan çalışmalarda diyalojik öğretim yaklaşımının kavramsal çerçevesine ilişkin genel bir çerçeve çizilmesi ve dayandırıldığı temel teorilerin ortaya konulması hedeflenmektedir. Ayrıca diyalojik öğretim yaklaşımının sınıf içinde uygulanmasına yönelik bilinmezliklerin olduğu söylenebilir. Ancak aynı zamanda diyalojik öğretim yaklaşımı benimsenerek yapılan eğitim faaliyetlerinin öğrenmede farklılıklar, dönüşümler yarattığını da söylemek mümkündür. Bu nedenle diyalojik öğretim yaklaşımına enazından öğretmenlerin kendi

diyalog yöntemlerini geliştirip uygulamaya konulmasına kadarki süreçte onalara nasıl başlayacaklarına yönelik önerilere ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu çalışma ile de yöneticilere, öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve diğer uygulayıcılara diyalojik öğretimin etkin bir şekilde nasıl uygulanabileceğine dair kavramsal ve pratik bir çerçeve sunulması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı ilgili literatür bağlamında diyalojik öğretim yaklaşımına yönelik bir çözümleme yapmaktır. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Diyalojik öğretim yaklaşımının literatürdeki bibliyometrik görünümü nasıldır?
 - 1.1. Diyalojik öğretim yaklaşımıyla ilgili yıllara göre yayın sayıları nasıldır?
 - 1.2. Diyalojik öğretim yaklaşımıyla ilgili öne çıkan yazarlar kimlerdir, yazarlar arası işbirlikleri nasıldır?
 - 1.3. Diyalojik öğretim yaklaşımıyla ilgili öne çıkan kurumlar hangileridir, kurumlar arası işbirlikleri nasıldır?
 - 1.4. Diyalojik öğretim yaklaşımıyla ilgili öne çıkan ülkeler hangileridir, ülkeler arası işbirlikleri nasıldır?
 - 1.5. Diyalojik öğretim yaklaşımıyla ilgili öne çıkan yayınlar hangileridir?
 - 1.6. Diyalojik öğretim yaklaşımıyla ilgili kullanılan anahtar kelimeler hangileridir?
 - 1.7. Diyalojik öğretim yaklaşımıyla ilgili öne çıkan yayın kuruluşları hangileridir?
2. Diyalojik öğretim yaklaşımındaki eğitim programı, öğretmenin rolü ve öğrenci Freireyen diyalog çerçevesinde nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Neoliberalizm etkisi altında olan eğitim politikalarının eğitimin; piyasa destekli beceri, verimlilik ve bireyselliği öne çıkaran yöntemlerle yapılmasına yönlendirdiği söylenebilir. Bu politikalardaki eğitim programları kapitalizmin uygun gördüğü beceriler kazandırmak ve mesleğe hazırlamak üzere tasarlanmıştır (Moore, 2015), öğretmenler alanlarında uzmanlaştırılan ancak baskı ve denetim ile işlevsizleştirilen, öğrenci ise becerileri geliştirilecek olan bireyler (Toprak, 2025) olarak konumlandırılmaktadır. Okul ise öğretmenin öğretim izlencesini uyguladığı, hatalı bir halk hizmetinin (İllich, 2010) yapıldığı ve ekonomik iş gücünü sağlayan ortamlardır. Ancak değişen ve dönüşen dünyada artık öğretmenler ve/veya okullar bilginin ve öğrenmenin tek kaynağı olmadığını söylemek mümkündür. Özellikle teknolojik değişimler bilgiye erişimi oldukça hızlandırdığı söylenebilir. Böyle bir gelişim ve değişim içerisinde kritik olanın öğrencinin ve/veya öğrenenin bilgi nasıl yapılandıracağını bilmesi, yaşantılarına entegre edebilmesi ve onlara verilen bilginin ve eğitimin kimin bilgisi, kimin eğitimi, kim için ve ne için yapıldığını anlayabilecek, değerlendirebilecek ve gerektiğinde harekete geçebilecek yetkinliğe sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Yani öğrenmeyi öğrenmek, anlamak, değerlendirmek ve eyleme geçmeyi bilmek gerekir. Bu nedenle monolojik ve beceri odaklı öğretime karşı anlamayı, eleştirmeyi, sorgulamayı, geliştirmeyi ve özgürleşmeyi sağlayacak pedagojik bir yaklaşım olarak diyalojik öğretim yaklaşımı önerilmektedir (Freire & Shor, 1987). Diyalojik öğretim yaklaşımı öğretmen öğrenci ilişkilerini öğrenen öğretmen ve öğrenen öğrenen olarak yapılandırır. Öğrenme karşılıklıdır, bilgi birlikte ve yeniden yapılandırılır, iş birliği ve kolektivite öncelenir, öğrenci öğrenmesi kendi kültürü ve deneyimlerini ile birlikte gerçekleşir. Öğrenmeyi öğrenme ve bilgiyi birlikte inşa etmede etkili olduğu düşünülen bu yöntemde öğretmenin rolünün nasıl olacağı, eğitim programlarının nasıl yapılandırılacağı ve öğrencinin nasıl konumlandırılacağına yönelik belli bir kuramsal çerçevenin olmadığı, yeterli ampirik çalışmanın bulunmadığı ve uygulama adımlarının belirsizlikler içerdiği söylenebilir. Bu nedenle bu çalışmada; bir öğretim yöntemi olarak diyalojik öğretim yaklaşımının öğretim sürecinde öğretmenin rolüne ilişkin çerçeve ortaya

konulması ve buna göre diyalojik öğretimde eğitim programı, öğretmenin rolü ve öğrenciye yönelik Freireyen bir çözümleme yapılması amaçlanmaktadır. Böylelikle öğretmen öğrenci etkileşiminin sınıfta etkin, özgürleştirici, eleştirel, iş birlikçi, katılımcı uygulamalarına yönelik ve eğitim öğretim sisteminde diyalojik öğretimin nasıl uygulanabileceğine, öğretmen ve öğrenci gelişimini nasıl etkilediğine ışık tutacağı ön görülmektedir.

Varsayımlar

Çalışmada diyalojik öğretimle ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara ulaşılabileceği, ulaşılan çalışmaların bibliyometrik analizi ile diyalojik öğretime yönelik bir haritalandırma yapılacağı ve içerik analizi ile eğitim programı, öğretmenin rolü ve öğrenciye yönelik Freireyen bir çözümleme yaparak genel bir çerçeve çizileceği ön görülmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma, Türkçe “diyalojik öğretim”in İngilizce karşılığı “dialogic teaching” ve “dialogic learning” anahtar sözcükleri kullanılarak Wos ve Scopus veritabanlarından ulaşılan kaynaklar ve bu kaynakların analizi ile sınırlıdır. Her iki veritabanının da farklı alanlarda yayınlanan çalışmaların tamamını içermediği varsayılmaktadır, bu nedenle analiz edilen yayınlar alanın genelini tam olarak temsil etmeyebilir. Bibliometrix ve VOSviewer ile yapılan analizlerde, kullanılan algoritmalar ve görselleştirme yöntemlerinin sınırlamaları nedeniyle bazı ilişkiler yeterince incelenememiştir. Araştırma kapsamında kullanılan bu araçlar veri temizliği ve analizi sırasında hatalı veya eksik bilgilerden dolayı bazı sonuçların geçerliliğini etkileyebilir, bu da sonuçların genelleştirilebilirliğini sınırlayan faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Diyalojik öğretim yaklaşımında eğitim programı, öğretmenin rolü ve öğrenciye yönelik Freireyen çözümleme ise bibliyometrik analizde en fazla atıf alan on çalışmanın içerik analizleri ile sınırlıdır. Bu nedenle diyalojik öğretim

yaklaşımında eğitim programı, öğretmenin rolü ve öğrenciye yönelik bir genelleme yapılabilmesi için diğer çalışmaların incelenmesi ve ortaya konulacak sonuçların ampirik çalışmalarla desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Tanımlar

Diyalog: Eğitimsel diyalog, dünyanın adlandırılması için özne, problem ve konu arasındaki ilişkiyi eleştirel araştırmayla gerçekleştiren amaçlı bir iletişimdir (Freire, 2023).

Diyalojik öğretim: Öğrencileri düşünme, anlama ve öğrenmeye teşvik etmek için konuşmanın gücünden yararlanan pedagojik bir yaklaşımdır (Alexander, 2008).

Eğitim programı: Ulusal, kurumsal ve kişisel hedeflere ulaşmak üzere belirli amaçlar doğrultusunda hazırlanan okul içini ve dışını kapsayan planlı etkinlikler bütünüdür (Akpınar, 2017).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde eğitim yöntemlerinin kuramsal ve tarihsel kökleri, klasik eğitim felsefesi, analitik eğitim felsefesi, eleştirel eğitim felsefesi ve diyalojik öğretim yaklaşımı başlıklarına yer verilmiştir.

Eğitimde Diyalog: Felsefi Temeller ve Eğitim Uygulamaları

Eğitim toplumsal ilişkiler içinde yaşayan ve bu ilişkiler içinde bilme, başarı, hayal kırıklığı, kuşaklar arası çatışmayı içeren bir alandır ancak bir adaptasyon süreci değildir. O halde eğitimi düşünmek demek okulu, öğretmeni, değişimi, eyleme geçmeyi ve eğitimin toplumsal bağlamını düşünmek demektir (Vittoria, 2017). Bu nedenle eğitim söz konusu olduğunda uygulanacak eğitim programları ve eğitimin uygulama yöntemlerinin önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Eğitimin nasıl yapılması gerektiğine yönelik düşünceler, görüşler, çalışmalar, insanlık tarihine kadar dayanmaktadır. Toplumların; yaşadıkları coğrafya, gelişimleri, kültürleri ve benimsedikleri felsefi anlayışa göre eğitim yöntemleri farklılıklar göstermiş, değişmiş ve evrilmiştir. Bu süreçlerde, ortaya çıkan eğitim felsefeleri ve farklı eğitim teorileri ile birlikte eğitimin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin amaçlar ve yaklaşımlar ele alınmıştır (Kaygısız, 1997).

Eğitim; amacı, ne olduğu, kimin için olduğu, kime rağmen olduğuna ilişkin görüşler tartışmaların merkezinde yer alsa da ortaya çıkan her eğitim akımı/anlayışı, eğitimin nasıl

uygulanması gerektiğiyle ilgili soruları da beraberinde getirmiştir. Antik Çağ ve Roma dönemine kadar dayanan ve bu tarihlerden günümüze kadar eğitimin nasıl yapılması gerektiğine yönelik görüşlerde; eğitim programları ve içerikleri, öğretmen, eğitilen insan, kazandırılması planlanan değer ve tutumlar gibi pek çok unsurun bu sorunun içerisinde yer aldığı söylenebilir. Tarihsel süreçte her dönem ortaya çıkan; eğitim kavramı, eğitimin amacı, doğası, kuramları, nasıl yapılması gerektiği, eğitim-öğretim etkinlikleri, işlevi, kimlerin nasıl eğitileceğine verilen cevaplar ise eğitim felsefelerinin konusunu oluşturmaktadır. Bununla birlikte eğitim felsefesi sadece eğitim öğretim etkinlikleri, öğretmen, öğrenci, ders konuları ile ilgilenmez, eğitim felsefesi eğitimle toplum arasındaki ilişkileri, sosyalleşmeyi ele alır ve eğitim toplum ilişkisini çözümler (Noddings, 2017; Okçabol, 2017; Özgen & Doğan, 2019).

Eğitim Felsefelerinde Diyalojik Öğretim: Klasik, Analitik ve Eleştirel Eğitim Felsefelerindeki Görünümü

Eğitimin amaçları dayandırıldığı eğitim felsefelerine göre farklılık gösterir buna göre eğitim kuramlarının iki karşıt görüşle şekillendiği söylenebilir. İlkinde eğitim öğrenciyi merkeze alır ve onun yeteneklerine göre yapılması gerektiğini savunurken, ikincisi eğitimin öğrenci yeteneklerinden bağımsız olarak dışarıdan yapılan müdahalelerle alışkanlık değiştirme süreci olarak tanımlanır. Buna göre birincisi ilerlemeci yaklaşım diğeri ise geleneksel yaklaşımdır (Dewey, 2011). Başka bir anlayış eğitimi değerlerle bağdaştırır, eğitimin özünü ve eğitimcinin temel konusunu kime ne öğretilene yönelik değer yargıları oluşturur, eğitim değer oluşturan ve aktaran bir süreçtir (Büyükdüvenci, 2019).

Eğitim felsefesi Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü'nde (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2000); *“eğitimi bir bütün ve insan kültürünün bir parçası olarak görmeye çalışan dikkatli, eleştirci ve düzenli bir anlıksal çaba, resmi ya da özel eğitim olayı ile uğraşan ya da eğitim sorunlarının gene belirlenmesi ya da yorumlanması ve değerlendirilmesinde*

kullanılan her türlü felsefe. Bu alanın amaçları, uygulaması, sonuçları, çocuk ve toplumsal gereksinimleri, incelenen konular ve tüm öteki konularla ilgilenme zorundadır” şeklinde tanımlanmaktadır. Eğitim felsefesi, öğretimin sadece ne olduğu değil, nasıl ve neden yapıldığına dair derinlemesine bir sorgulama sunar. Eğitim felsefesi eğitimi, eğitim bilimlerine göre daha kapsamlı bir yaklaşımla ele alır. Eğitime ilişkin amaçları ve bu amaçlara nasıl ulaşılacağını, kuramsal temellerini, eğitime etki eden faktörleri, mevcut eğitimsel durumların çözümlerken –egemen güçleri, örtük eğitim amaçlarını, yaşam anlayışlarını- eleştirel bir yaklaşımla değerlendirir, bunların yanında eğitimsel durumların nasıl olması gerektiği ve eğitim modelleri geliştirilmesini de kapsar (Günay, 2018). Yani eğitim felsefesi eğitim ile ilgili sorunları ve eğitimi engelleyen yapıları, eğitime yön vermede etkili olan kavram ve düşünceleri açıklamaya çalışırken öte yandan eğitim politikalarına etki eden inanç, ölçüt, varsayım ve kararları değerlendirir (Ergün, 2009). Eğitim felsefesi eğitimin gerçekleştirmek eğitime dahil olan farklı alanların eşgüdümlü ve bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasını sağlar (Erkılıç & Dilbaz, 2024).

Eğitim filozofları da, eğitim sürecini, temel kavramlarını, ilgili soruları açıklama ve analiziyle ilgilenirler. Eğitimin amaçları, yöntemleri, eğitilenlerin doğal ilgi ve yeteneklerine göre mi eğitilmelidir yoksa bunlara göre farklı süreçler göstermelimidir, eğitimde devletin nasıl bir rolü vardır ve/veya olmalıdır soruları eğitim filozoflarının ilgilendiği konular arasındadır (Noddings, 2017). Platon “Devlet”, Locke “Eğitim Üzerine Düşünceler”, Rousseau “Êmile” gibi eserlerde eğitimin nasıl yapılması gerektiği ile ilgili düşünceler ortaya konulmakla birlikte Kant, Russell, Gazali, Dewey, Buber, İlich, Freire, Shor, Apple, Ural da çeşitli eserlerinde eğitim yöntemlerine değinmişlerdir. Görüldüğü üzere eğitim üzerine yapılan çalışmalar farklı uygarlıklarda, filozoflar/düşünürler/araştırmacılar/eğitimciler/akademisyenler/teorisyenler tarafından, farklı düşüncelerle ele alınmış ve eğitime ilişkin yaklaşımlar ortaya çıkmıştır.

Eğitimde ortak amaç, düşünce, uygulama ve belirli bir anlayış bütünlüğünü sağlamak, değerlendirmelerini anlayabilmek ve ortaya koyabilmek için eğitimin temel felsefi yaklaşımlarında çeşitli sınıflandırmalar mevcuttur (Çalışkan, 2018). Bu felsefi yaklaşımlar

farklı kaynaklarda; eğitim akımı, eğitim yaklaşımı, eğitim felsefesi gibi sınıflandırmalar ile karşımıza çıkmaktadırlar. Örneğin Tezcan (1993) eğitim yaklaşımlarını işlevselci yaklaşım, çatışmacı kuram, yorumcu yaklaşım ve feminist yaklaşım olarak gruplandırmaktadır. Okçabol (2017) eğitime ilişkin görüşlerini liberal görüşler, insancıl görüşler, ilerlemeci görüşler, davranışçı görüşler ve köktenci görüşler olarak ele alır. Arslan (2018) ise eğitim felsefelerini, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yapılandırmacılık olarak gruplandırmıştır. Günay (2018) ise eğitim felsefesi kitabında eğitim felsefelerini; idealist, realist ve doğalcı eğitim felsefeleri ile daimicilik ve eğitim, essentializm ve eğitim, pragmatizm ve eğitim, varoluşçuluk ve eğitim, politenik eğitim ve eğitime eleştirel yaklaşımlar olarak ele almıştır. Erkiş ve Dilbaz (2024) geleneksel, davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı olarak ele almıştır. Cevizci (2023) ise eğitim felsefelerini klasik, analitik ve eleştirel eğitim felsefesi olmak üzere üç grupta ele alır. Cevizci' nin bu tasnifinde farklı eğitim felsefelerinde eğitimin amacı, eğitimin nasıl yapılması gerektiği ve yöntemleri, öğretmenin rolü, öğrencinin rolü/konumu ve uygulanan müfredatla ilgili görüşleri yer almaktadır. Bu çalışmada da farklı eğitim felsefelerinde eğitim programı, öğretmenin rolü ve öğrenciye yönelik görüşlere yer verilmek istendiğinden Cevizci'nin tasnifine göre eğitim felsefeleri klasik, analitik ve eleştirel olarak ele alınmıştır.

Klasik Eğitim Felsefesi

Klasik eğitim felsefesi eğitime yönelik ortaya konulan kuramlar ile açıklanmaktadır. Sokrates, Platon, Aristoteles, Kant, Locke, Rousseau, gibi felsefecilerin eğitimin amacına yönelik ortaya koydukları eğitim düşünceleri doğrultusunda şekillenen kuramlar olduğu söylenebilir. Klasik eğitim felsefesi; idealist, realist, spiritüalist, natüralist, kültürel yaklaşım, pragmatist ve bireyci yaklaşımları içeren eğitim felsefesidir (Cevizci, 2023).

İdealizm

İdealist yaklaşım sürekli gelişen ve değişen dünyada ahlak, mutlak iyi, hakikat ve değerler gibi değişmeyen değer ve ilkelere dayanır, eğitim ile de bu ilke ve değerler aktarılır (Erten, 2019). Eğitimde yüksek ahlaksal değerler ön plandadır çünkü insan iyi ve erdemli olduğunda edindiği bilgiyi ölçülü ve yerinde kullanır (Günay, 2018). Bu yaklaşıma göre bilgiler insan aklında zaten vardır ancak bunların çıkarılması gerekir ve tümünden gelim yöntemi ile bu sağlanabilir (Sönmez, 1994). Öğrenme insan aklında var olan bilginin ortaya çıkarılması sürecidir ki Sokratik yöntem bu yaklaşımın temelinde yer almaktadır. Platon eğitimin iyi bir yurttaş yetiştirilmesi açısından devlet tarafından yapılandırılması gerektiğini savunur. Ona göre eğitim sadece bir bilgi aktarımı değil aynı zamanda ahlaki bir gelişim sürecidir. Eğitimin yapılmasını aşamalara ayıran Platon'a göre çocuk yaşını kapsayan birinci aşamada çocuklar müzik, beden eğitimi gibi çocuğun ruh ve sanatsal gelişimini destekleyen temel derslerle eğitilmelidir. İkinci aşamada düşünsel ve zihinsel disiplinlerini geliştirmek için mantık, matematik gibi dersler ve son aşamada ise iyi ideasını anlayacak bir felsefi eğitim yapılmalıdır. Ona göre her öğrenciye farklı bir eğitim uygulanmalıdır çünkü her öğrencinin kapasitesi birbirinden farklıdır (Platon, 2022). Diyaloglar adlı eserinde ise, özellikle Sokrates'in diyaloglarından hareketle tanımladığı *Sokratik Yöntem (Soru Sorma ve Diyalogla Öğrenme)* denilen diyalog ve soru-cevap yöntemini savunur. Söz konusu yöntemde, bilgi doğrudan aktarılmaz öğrenme sürecinde, öğrencinin düşünmesi, sorgulaması, doğru sonuçlara sorulan sorularla verilen cevaplar doğrultusunda kendisinin ulaşması sağlanır, böylelikle bilgi doğrudan aktarım yoluyla değil, düşünsel süreçler dahil edilerek ve bu süreçler harekete geçirilerek bilgi edinilir (Platon, 2010).

Kant'a (2024) göre eğitim, bakım ve gözetime ihtiyaç duyan tek varlık insandır. Ona göre eğitim disiplin ve öğretimdir. Eğitim ile insanın yetenekleri geliştirilmeli, nesiller tecrübelerini birbirlerine aktarmalı ve insanlığı ileriye taşımalıdır. On göre eğitim pek çok şeyi içeren olgudur. Buna göre eğitim çocukluğun ilk dönemlerinde mekanikleştirilip alıştırılıp eğitilebilir veya aydınlanmasını sağlayabilir. Kant'ın eğitim meselesinin başında

eğitimin bir yandan öğrencilerin itaat etmeye ve uygulamaya yönlendirirken öte yandan özgür iradesinin kullanılması nasıl öğretilceği sorusu yer alır. Ona göre çocuklar erken dönemlerden itibaren toplumsal muhalefet ile tanıştırılmalı, kendine yetebilme ve bağımlılıktan kurtulma yönelik bilgi ve beceriye sahip olması ve toplum içinde kendini idare edebilecek şekilde yapılmalıdır.

İdealizmde öğretmen merkezdedir, Sokrates de dışlı bir öğretmen olarak karşımıza çıkar öğrencileri sorduğu sorularla yönlendirir, hatalarını fark ettirir, doğruya ulaşabilmeleri için zorlar, onun bu yöntemi öğretme yönteminden daha çok öğrenme ve sorgulama yöntemidir. Öğrenme ortamı öğrencilerin ilgi ve isteğini uyandıracak şekilde düzenlenmeli, öğretmen ise alanında uzman, evrensel değerlere sahip olmalı ve davranmalı, kültürlü, tutum ve davranışlarıyla öğrencide öğrenme isteği uyandırmalıdır ve nihayetinde öğretmen rehberliğinde hakikatin bulunmasına yönelik bir diyalog söz konusudur (Sönmez, 1994),

Realizm

Realist eğitim eylem ve gerçeklik üzerine kurgulanmıştır. Eğitimin amacı yaşanan dünyayı hem fiziksel hem de kültürel açıdan anlamak ve bunlarla bir bütün olarak uyumlu hale gelmektir. Bu yaklaşımın önemli temsilcilerinden Aristoteles eğitimi bireyin doğasına uygun şekilde yapılması gereken zihinsel ve ahlaki bir süreçtir olarak ele alır. Eğitim hem toplumsal hem de bireyseldir ancak öncelikle toplumsal açıdan ele alınmalıdır çünkü tüm parçadan önce gelir. Bu bakımdan Aristoteles eğitimi; bilgiyi teorik, teknik ve etik bilgi olarak sınıflandırarak eğitimin bunları kapsayacak şekilde yapılması gerektiğini savunur. Eğitim öğrencilerin yaşlarına göre yapılmalıdır, evrensel bilgi ve beceriler öğretilmelidir - tarih, matematik, fizik, coğrafya, sosyoloji- ve bunların hangi sırayla verileceği belirlenmelidir (Aristoteles, 1993). Öğretmen merkezde, konunun uzmanı, kullanacağı yöntem ve tekniklere hakim olmalıdır, son söz öğretmendedir ve eğitim öğrenci merkezli değil içerik merkezlidir, neyin öğretilceğine en son öğretmen karar verir çünkü öğrenci

öğrenmesi gereken bilgi hakkında yetkin değildir ve çoğunlukla öğrenmesi gereken bilgiden daha önemli olan bilgiyi öğrenme peşindedir (Büyükdüvenci, 2019). O halde realist yaklaşımında eğitimin özellikleri; öğretmen aktif ve merkezdedir, öğrenci pasiftir, öğretilecek bilgi yaşanılan dünyayı fiziksel ve kültürel açıdan tanımaya olanak sağlayacak bir bütün olarak yapılmalı ve nihayetinde eğitimin toplumla uyumlu erdemli, ahlaklı ve yetkin bireyler yetiştirmek olduğu söylenebilir.

Spiritüalizm

Spiritüalizim ortaçağ döneminden rönesans aydınlanmasına kadar geçen süreçte farklı inançların etkisinde, insanın temel ilahi ve ruh varlığını kabul ederek bir bütün olarak ele alınması gerektiğini vurgulayan ruhçu ve din ağırlıklı bir felsefi yaklaşımdır. Bu anlayışta insan ruhu irade ve akıldan yaratılmış ve eğitimin akla dayalı ve ahlak eğitimi olarak yürütülmektedir. Ancak aklını doğru kullanmayı bilen bireyler iradelerini de doğru kullanırlar ve doğru ahlaki seçim yaparlar. Bunun olabilmesi ancak bilgi ile olur ve tek bilgi kaynağı Tanrı'dır, o vahiy ve akıl yolu ile bilinebilir. O halde eğitimin amacı yaratıcısına ulaşabilmek için aklın doğru kullanarak sağlam iradeli ve ahlaklı olmaktır. İslam dünyasında Gazali, Hristiyanlıkta ise Thomas Aquinas'ın görüşleri bu yaklaşıma örnek gösterilmektedir (Arı, 2021).

Thomas Aquinas batı felsefesi ve Hristiyan düşünce gelişiminde etkili olması nedeniyle bir felsefeci ve bir Hristiyan teoloğu olarak anılır. Aquinas'ın eğitim üzerine çalışmaları ahlak ve zihin felsefeleri üzerinde yoğunlaşır. Ona göre öğretim yoluyla edinilen bilgiler öğrencilerin fikirlerinin oluşmasındaki inşaa sürecidir. Onlar kendi süreçlerinin ustasıyken öğretmen ise aracı ustadır. Eğitim öncelikle bireysel soruşturmayı sağlayan mantıksal konularla başlanmalıdır, sonrasında hayal gücünün ötesinde matematik eğitimi ve deneyler içerecek fizik eğitimi, hırsı kontrol edebilen bir zihin için ise ahlak eğitimi ve son olarak bireyde anlayışı orturtacak teoloji eğitimi verilmelidir. Onun anlayışında eğitim tüm gündelik gerekleri sağlayabilmenin yanında erdemleri -adalet, iman, ihtiyat, cesaret, umut

ve hayırseverlik- sağlamalı, yaratıldığı ereğe, ruhsal gelişime ve yaşanılan dünyanın ötesine hizmet etmelidir (Tate, 2018).

Bu anlayışta eğitim önce ailede başlar, dini ve ahlakı öğreten bir eğitim önceliklidir, okul ise bu eğitimleri geliştiren ve destekleyen bir yapıdır. Hristiyanlıkta okullar kilisenin yanında, Müslümanlıkta ise camilerin yanında kurulmuşlardır. Bu da eğitimin dinin, kültürün, geleneğin taşıyıcısıdır ve kutsal kitapların rehberliğinde gerçekleştirilir. Öğretmenler de bu manevi değerlerin aktarılmasında önemli bir rolü vardır. Öğretmen alanında uzman, iletişimi güçlü, tavır ve davranışları ile örnek olmalıdırlar ve genellikle cemaat ve/veya dini liderlerden seçilir (Cevizci, 2023).

Natüralizm

Doğada birey özgür ve bağımsızdır. Bu anlayışta eğitim öğretmen ve konu merkezinden ayrılarak öğrenciyi merkeze alır. Eğitimde öğrenci aktif, okuldan ve müfredatlardan bağımsız olarak çocuğun doğal gelişimi doğrultusunda ve bilgiyi yapılandırabilmeyi sağlayacak şekilde yapılmalıdır (Tate, 2018).

Rousseau *Êmile* ya da *Çocuk Eğitimi Üzerine* adlı eserinde çocuk eğitiminin nasıl yapılacağına ilişkin görüşlerin oldukça detaylı bir şekilde ele alır. Rousseau bu eserinde çocuk eğitiminin doğayla iç içe ve uyumlama esaslı olması gerektiğine değinir. Ona göre çocuk içinde var olan doğal eğilimler disiplin altına alınması ve bastırılması yerine teşvik edilmelidir. Bu eğitimin gerçekleştirilmesi için de çocuklar sözlü eğitimden ve kitaplardan değil uygulamalardan ve yaşantılarındaki örneklerden yararlanılmalıdır. Yani çocuk görerek, yaşayarak ve uygulayarak öğrenir. Rousseau da Locke gibi insanın eğitimle yetiştirildiğini, çocuk eğitiminin beden gelişiminden itibaren takip edilmesi gerektiğini savunur ancak alışkanlık edinilmesi konusunda aynı görüşte değildir. Ona göre koşullara göre alışkanlıklar değişir ama doğal insan kendine yeter, bu eğitim kişiyi toplumsal yaşama da uyum sağlamasını olanaklı kılar (Rousseau, 2003). Öğrenci öğrenme süreci içerisinde yaparak, yaşayarak öğrenir onun deneyimlemesini engelleyecek bir yöntem bu yaklaşım

içerisinde kabul edilemez. Öğrenilecek bilgi ise yaşanan doğal hayatın gereklerine uygun olmalıdır ancak öğrencinin kendini anlatabilmesine yönelik edebiyat, felsefe ve ahlak eğitimleri verilmeli bunlara ek olarak beden eğitimi de ihmal edilmemelidir. Bu yaklaşım öğretmenin öğrenciye öğrenme olanakları yaratan, gözlemci ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir konumda olması gerektiğini savunur (Cevizci, 2023). O halde; öğretmenin rehber, öğretim müfredatının öğrencilerin ihtiyaçlarına göre değişen ancak kendini ifade edebilecek yetileri kazandıracak felsefe, ahlak gibi unsurları içeren ve öğrenci merkezli bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Kültürel Yaklaşım

Çağdaş yaşamın getirdiği teknolojik gelişmelerin toplum üzerindeki olumsuz etkilerine, bireylere bir takım mesleki beceriler geliştirmek üzere kurgulanmış eğitime ve ekonomiyi merkeze alan görüşlere tepki olarak çıkmıştır. Eğitim insanın kültürel yaşantıları ile mevcut potansiyelinin ortaya çıkarılması ve bireyin kendini gerçekleştirmesinin yoludur. Bireyi geliştirecek, sorumlu ve katılımcı yurttaşlar olmalarını sağlamalıdır. Müfredat zihinsel bir kavrayışı sağlayacak, bir kültür oluşturacak dersleri -dil, edebiyat, sosyal bilimler, tarih, güzel sanatlar felsefe ve teoloji- içermelidir (Cevizci, 2023). Okul öğrencileri bilgiyi kullanabilmelerini sağlayan, yeteneklerini ortaya çıkaran ve kullanmasını sağlayan, bireye evrensel ve temel kültürel değerlerin benimsetildiği yerdir (Günay, 2018). Bu yaklaşımın temsilcileri bir yanda idealist ve romantikler; Goethe, Schelling, Schlegel, Schleiermacher, diğer yanda Nietzsche ve Schopenhauer gibi irrasyonalistler olarak yer alır. Bireylerin bütünsel bir oluş içinde kendilerini gerçekleştirmeleri için düşünsel ve kültürel boyutlar dikkate alınarak süreç yapılandırılmasından bahsedilir (Coşkun & Taneri, 2021).

Nietzsche'nin eğitim anlayışında kültür önemli bir yer tutar. İnsan kültürle birlikte eğitimini gerçekleştirmelidir aksi durumda ortaya çıkan eğitimli insan sıradan insandır. İnsan hayatını devam ettirmek için çok fazla şey öğrenmiştir ancak yüksek kültürle ilgili

değildir, hakikate ulaşmamış ve aslında eğitilmemiştir. Ona göre eğitim akıl ve irade kullanılarak bireyin kendi doğasına ulaşmasını, özünü keşfetmesini ve kendi değerlerini yaratmasını sağlamalıdır. Nietzsche bahsettiği kültürlü eğitimi sağlamak için dil eğitimi, tarih, yaratıcı sanat, felsefe eğitimi verilmeli, burada öğretmen rehber konumunda olmalıdır (Nietzsche, 2006). Nietzsche eğitimin tüm bireyler için olması gerektiğini de düşünmez sıradan insanlar hayatta kalabilmek için eğitilmelidirler bunun dışında çok az sayıda ortaya çıkan üstün insanlar eğitilmelidir. Ona göre gelecekte kalıcı ve etkili olabilmek yığınların gün geçtikçe niteliksizleşen kitlesel eğitimi ile değil bu üstün nitelikte olanların yaratıcılıklarının geliştirilmesidir. Sıradan insanlar hayattaki rollerini yerine getirebilecek kadar eğitilmelidir, diğerleri ise onları ileriye ve başarıya götürecek şekilde eğitilmelidir ki devletler eğitimin bazı kademelerinde böyle bir ayrıştırmaya giderek yükseköğretime geçiş kriterler yolu ile belirlenmektedir (Tate, 2018). Nietzsche her ne kadar kitlesel eğitimde herkesin eğitilmesini olumsuzlasa da bu yaklaşımda verilecek eğitim bireylerin kültürel, zihinsel ve ahlaksal açıdan geliştirmek, yeteneklerini ortaya çıkarmak olduğu söylenebilir.

Pragmatizm

Pragmatizm'e göre bir önermenin doğruluğu pratik sonuçlarında yatar yani işe yarayan bir şey muhtemelen doğrudur. Bu anlayışta gerçeklik değişkendir ve buna bağlı olan şeyler de değişecektir dolayısıyla hakikat ve ahlaki değerler de görelidir ve değişebilir. Pragmatizm değişen durumlara ve sorunlara pratik ve gerçekçi çözümler üretmenin yollarını arar. Eğitimin amacı öğrencilerin bireysel, sosyal ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılayabilecek tutum geliştirmeleri aynı zamanda değişim söz konusu olduğunda bunu gerçekleştirecek etkili ve yaratıcı bireyler yetiştirmektir. Eğitim bireyin geliştirirken aynı zamanda içinde yaşadığı toplumun da büyümesine ve gelişmesine katkı sunarsa faydalıdır (Sharma, Devi, & Kumari, 2018). Öğrenme ortamları öğrencilerin yaşayarak, deneyimleyerek öğrenmelerini sağlayacak şekilde tasarlanması/düzenlenmesi önerilmektedir. Böylelikle öğrenciler deneyimler ve yaşantılar yoluyla üreten, sorun çözen, girişimci, ürettiklerini

değerlendiren sonuçları bilen toplumsal sorumluluk sahibi bireyler yetişecektir. Eğitim programları günün ihtiyaçlarını ve geleceği kapsayacak, esnek ve dinamik olacak şekilde planlanmalı, her bireye için dersler yer almalı, programlar uygulamaya dayalı olmalı ve sürekli yapılandırılmalıdır. Bu süreçte öğretmen öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak ilgi ve seviyelerine göre öğrenme ortamlarını düzenlemeli ve öğrenme sürecine rehberlik etmelidir. Okul yaşamın devam ettiği yerlerdir ve öğretmen öğrenme sınıflarını demokratik, sosyal yaşama uygun, problem çözme, deney ve aktif katılımı destekleyecek şekilde tasarlamalı ve öğrenme sürecini gerçekleştirmelidir (Sharma, Devi, & Kumari, 2018; Vardar, 2019).

Dewey bu anlayışın önderi olarak tanımlansada çalışmaları bazı kaynaklarda natüralist yaklaşım (Noddings, 2017) içerisinde değerlendirilmiştir. Ancak genel olarak çalışmaları pragmatist yaklaşıma yakın bulunmaktadır (Büyükdüvenci, 2019; Cevizci, 2023; Günay, 2018; Vardar, 2019). Bu çalışmada ise yapılan tasnif doğrultusunda Dewey'in eğitime ve nasıl yapılması gerektiğine yönelik çalışmaları pragmatist yaklaşımda ele alınmıştır.

Dewey (2011) çocuk eğitiminin nasıl yapılacağına ilişkin çalışmalarında eğitimin uygulamalı olarak yapılması gerektiğini savunur. Çocuk deneyimlemelidir ancak okul çocuğun okul dışında edindiği deneyimlerin kısıtlandığı yerdir. Ona göre okul ile iş hayatı arasında bir bağ olmalıdır. Çocuk okulda fikirlerini anlatım ve deneyimlerin takas edildiği, eleştiriye tabi tutulduğu ve düzeltildiği, sorgulandığı bir alan olmalıdır. Böylece bilgi ile birlikte materyallere sahip olan çocuk bunu uygulayabilir ve hayata geçirebilir. Dewey'e göre çocuk yaratabileceği inşa edebileceği, deneyimleyebileceği bir ortamda gerekli materyallerin ve araçların olduğu bir yerde eğitilmelidir. Çünkü okulda her şey sadece dinlemek için yapılmıştır ve çocuk yapısına uygun değildir (Dewey, 2023).

Kökleri İngiliz, Avrupa ve eski Yunan Felsefesine dayanan ve 1800'lerin sonunda Amerika Birleşik Devletleri'nde başladığı kabul edilen Pragmatizmin arka planı Francis Bacon ve John Locke eserlerinde bulunabilir (Sharma, Devi & Kumari, 2018). Locke Eğitim Üzerine Düşünceler eserinde çocuk eğitiminin nasıl yapılması gerektiğine yönelik teorik görüşlerini belirtirken pratiğe yönelik uygulamalar da önerir. Ona göre insan "tabula

rasa” boş levha olarak dünyaya gelir bu nedenle eğitim insanın gelişmesinde ve kişilik kazanmasında önemli bir role sahiptir. Locke (2004) eğitimin nasıl yapılacağı hakkındaki görüşleri; erken yaşta eğitime başlanmalı ve titizlikle sürdürülmeli, eğitim yapılırken çocukların fiziksel sağlığına dikkate edecek şekilde eğitim ortamları oluşturulmalı ve beden disiplinin için gerekli beslenme ve uyku sağlanmalıdır, çocuklara erdem ve ahlak eğitimi sert bir disiplinle değil daha sevgi dolu bir yaklaşımla verilmeli gerekirse ceza ve ödül sistemleri uygulanmalı ancak yanlış davranışların cezalardan çok, doğru davranışların ödüllendirilmesi gerekir, çocuklar eğitim sürecin katı ve sert olarak algılamamalı, oyunlar sürece dahil edilmeli böylelikle eğlenerek öğrendiklerini pekiştirir ve becerilerini geliştirir, teorik bilginin yanı sıra çocukların günlük yaşantılarında ihtiyaç duyacakları pratik bilgiler verilmeli, dil öğrenimi, matematik, mantık gibi temel derslerin yanı sıra, bir enstrüman çalma, yüzme gibi becerilerin de öğretilmesi gerektiğini önerir. Ona göre eğitim süreci insan karakterini şekillendiren bir alışkanlıklar kazandırma sürecidir, bu süreçte iyi alışkanlıklar küçük yaşlardan itibaren kazandırılmalıdır ki insan hayatı boyunca bu alışkanlıkları ona yol gösterir (Locke, 2004). Locke’un eğitim anlayışının bireyin teorik bilgiyle birlikte pratik bilginin de verilmesi bu bilgiler doğrultusunda, bireyin bağımsız düşünme becerilerinin geliştirilmesi, deneyimlerinden öğrenmelerini gerçekleştirmesi yaklaşımı olduğu söylenebilir.

Pragmatizmde öğretim süreçlerinin merkezinde öğrenci faaliyeti ve etkinliklerin olduğu söylenebilir. Öğretim öğrenci faaliyetleri ile gerçekleşir aslında tüm eğitim etkinlikleri öğrencilerin deneyim kazanmasına yöneliktir. Eğitimin özünde çocuklarda problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin esas alınmaktadır çünkü sürekli değişimin olduğu bir dünyada eğitim süreçleri de, amaçları da, yöntemleri de değişecektir ve değişmelidir. Bireylerin bu değişimlere uygun yetiştirilmesi gerekir.

Bireyci Yaklaşım

Klasik eğitim felsefesini oluşturan yaklaşımların neredeyse tamamında eğitim toplumsal açıdan ele alınmıştır. Bireyci yaklaşım toplumsal faydayı sağlayacak kitle eğitimine karşı bireyin kendi sorumluluğu üstlenmesi ve kendini geliştirilmesini sağlayacak toplumu merkeze alan yaklaşımlara tepkisel olarak ortaya çıkmıştır. Okullar bireylerin kendi değer yargıları üzerinde düşünmek yerine toplumsal normlara ve değerlere uymaya ve onları benimsetmeye yönelik uygulamalar içerir. Birey bu yapı içerisinde kendine yabancılaşır, pozitivizme, bilimciliğe, endüstriyel ve teknolojik gelişmelerle insanı kitleleştirmeye karşı tepkidir varoluşçuluk (Büyükdüvenci, 2019). Egzistansiyalizm, varoluşçuluk olarak da tanımlanan bireyci yaklaşım, Soren Kierkegaard, Karl Jaspers, Martin Buber, Jean Paul Sartre, Albert Camus gibi düşünürler tarafından temsil edilen ve 20. yüzyılda etkili olan bir yaklaşımdır (Cevizci, 2023). Bireyden hareketle öznel hakikate ulaşmanın yollarını ararken bunun ahlak üzerine yoğunlaşılması ve bireyin sorumluluk alması gerektiğine dikkat çeker (Oelkers, 2001). Bu yaklaşımda her düşünürün farklı bir varoluş biçimi ortaya koyması nedeniyle eğitim uygulamaları için bir genellemeden bahsetmek mümkün değildir. Ancak onlara göre eğitim sınırlı bir çerçevede yapılacak ve belli genellemeler içinde olacak bir süreç değildir (Büyükdüvenci, 2019; Cevizci, 2023). Eğitimde öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekecek eğitim ortamları ve açık okul sistemleri oluşturulmalıdır. Eğitim bireyleri kendi sınırlarına getirme, sorumlulukların farkına varma, bakış açısını değiştirme, zenginleştirme ve seçimlerini yaşantılarına göre düzenleme yetisi kazandırmalıdır (Sönmez, 1994). Bunları sağlamak için öğrenciye uygulanacak program öncelikle onunla doğrudan ilgili olmalıdır, çünkü bireyin ihtiyaçları gözlemlenmeden yapılan programlar öğrencilere herhangi bir şey katmayacağı gibi onları kendi benliklerine de yabancılaştıracaktır (Cevizci, 2023). Bunun aksine varoluşçu görüş öğrencilerin topluma uyum sağlamanın ötesinde, kendi değer yargılarını oluşturma, bireysel farkındalık geliştirme, hayatın anlamını sorgulamanın ve sorumlulukları ile yüzleşmelerini ortaya koyar (Camus, 2020; Sartre, 2022). Öğretmenin görevi öğrencisinin dönüşümünü sağlayan, varoluşlarının sorumluluğunu alabilen, kendi değerinin farkında olan bireyler yetiştirmektir

yani öğretmen öğrencilerin güçlendirilmesini ve varolduğu toplumsal yapıdaki eşitsizlikleri farkederek ve kişisel dönüşümlerini gerçekleştirebilecek bilinçte olmalarını destekler (Ural, 2024).

Martin Buber (2002) öğretmen, öğrenci ve konu merkezli tüm eğitim anlayışlarını eleştirerek hem öğretmenin hem de öğrencinin merkezde olması anlayışını ortaya koyar. Öğretmen ve öğrenci ilişkisinde diyalog ve uyuma dikkat çeker, öğretmen usta konumunda ve öğrencinin kişilik gelişimini destekleyen kişidir. Kişilik gelişiminin desteklenmesi ise diğer öğrenme sürecinde ortaya çıkmayan öğrenci direncini ortaya çıkarır. Eğitim öğrenci yaratıcılığının ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi süreci değil, varoluşunu gerçekleştirdiği, iç ve dış dünya ile bir bütün olarak ilişki kurabilme sürecidir.

Jaspers'ın varoluşçuluk görüşü insanın nesne olarak görüldüğü ve dünyada büyük değişimlerin yaşandığı 2. Dünya Savaşı, Nazilerin Almanya'da iktidara geldiği, bilim ve teknolojinin egemen olmaya başladığı dönemlere denk gelmektedir. Ancak o insanın varoluşundan bağımsız bir nesne olarak değerlendirilmesine karşı çıkar. Ona göre tüm bilimler ve disiplinler insana yöneliktir ancak hiçbir insanı bir bütüncül olarak mutlak bir tanımlama yapamaz (Yıldız & Ataş, 2020). İnsanın yığınlaştırılması sonucu bireyselliğini yitirmesi ona göre en büyük problemdir. Birey kendinden ve varoluşu farkındalığından da uzaklaşır (Sarp, 2010). Jaspers insanların varoluşunun; bir birey olarak diğer bireylerle kurulan iletişimde gerçekleşir, birey tek başına var olmaz, tek iken ne kendidir ne de herhangi başka bir şey. Kendi bilincinde var olmayı gerektiren başka bilinçlerle iletişimde olmayı gerektirir. Ona göre eğitim bireyin varolduğu ortamda edindiklerini kendi özvarlığı ile birleştirerek bütünü anlamayı ve öğrenmeyi sağlar. Eğitimin en büyük sorunu ise ezberci, birbiriyle ilişkisiz kopuk ve rastegele hazırlanmış eğitim içeriklerinin bütünleştirici ve düşünceden yoksun olmasıdır. Bu sistem içerisinde de bireyler öğrendiklerini dünya ile bağdaştırmaz ve yeniden eğitilmek zorunda kalırlar (Büyükdüvenci, 2019). Bu anlayışta eğitimin amacı, ortamları ve programları bireyin varoluşunu ortaya çıkaracak, sorumluluğu üstlenecek ve birey kendi varoluşu ile yaşadığı ortamı bütünleştirebilecek bir şekilde yapılandırılmalıdır.

Analitik Eğitim Felsefesi

Analitik felsefe yorumu Russell (1872-1969) tarafından ortaya konulmuştur. Analitik felsefe kelimelerin, kavramların ve cümlelerin ne anlam ifade ettiğini ve bunların bütün içerisindeki rolünü belirlemeye çalışır. Bu felsefe tarafsızlık iddiasındadır, bu anlayışın filozofları kavramlara yeni anlamlar yüklemeye çalışmazlar, kavramları açıklarlar, burada önemli olan analizlerdir yorumlar üzerinde durmazlar. Öyle ki analitik felsefesinin önemli savunucusu Ludwig Wittgenstein “*Felsefe herşeyi olduğu gibi bırakır*” savunur, dolayısıyla felsefe dünyayı açıklığa kavuşturur, değiştirmez (Noddings, 2017). Analitik felsefe, problemleri dil üzerinden çözümler çünkü dil her türlü kavrayışa aracılık eder. Bu nedenle analitik eğitim felsefesinden beklenen de eğitimle ilgili kavramların ve düşüncelerin mantık ve dil açısından analiz edilmesi, anlamların ortaya konulması olduğu söylenebilir.

Klasik eğitim felsefesinden farklı olarak analitik eğitim felsefesi eğitimin amacı ve nasıl yapılması gerektiğiyle ilgilenmez, kavramların analizi ile ilgilenir. Yani eğitimde yer alan kavramları -öğrenme, anlama, öğretim-, yöntemleri ve/veya modelleri açıklamakla meşgul olur. Analitik eğitim felsefesinin eğitim analizleri daha çok eğitimin amaçlarını açıklamak üzerine kurgulanmış, bu amaçları birincil ve ikincil amaçlar olarak gruplandırmıştır. Birincil amaçlar özerklik, eleştirel düşünme ve ahlak eğitimi gibi bireyin gelişimini destekleyen, ikincil amaçlar ise kültürün, geleneklerin korunması ve yeni kuşaklara aktarılması, bireylerde yurttaşlık bilincinin oluşturulması gibi toplumla ilgili amaçlar ön plandadır (Cevizci, 2023).

Russell eğitime yönelik görüşlerini; eğitim kimlere verilmelidir, eğitim demokratik bir hak mı yoksa ayrıcalıklı kesimlere tanınan özel bir hak mıdır, öğrencilere neler öğretiliecektir, bilgiler nasıl öğretiliecektir, hangi yöntemler kullanılmalıdır, sorularına verdiği yanıtlar çerçevesinde oluşturur (Özgökman, 2019). Ona göre eğitim herkesin hakkıdır ve herkese açık olarak verilmelidir, eğitim günün koşullarında yaşayabilme becerilerini kazanmak için bir araçtır ve çocuk eğitimi ilgi çekici teknikler, doğru alışkanlıklar ve zorlama olmadan yapılmalıdır. Eğitimden beklenen ise bireyde cesaret, canlılık, duyarlılık ve zekâyı

harekete geçirecek bir kişilik eğitimidir. Ona göre çocuklar altı yaşından itibaren zihinsel eğitime alınmalı ve zihinsel gelişimi sağlayacak bir öğretim müfredatı olmalıdır, bu yaşlarda dil eğitimi, tarih, edebiyat gibi derslerde eğitimler verilebilir, uzmanlık eğitimleri ise on dört yaşında başlamalı fen bilimleri, matematik, beşeri bilimler gibi bilgiler bu yaşlarda verilemeye başlanmalıdır. Bu süreçte çocuklar doğayla birlikte olmalı bitki ve hayvanları tanımaları da önemlidir. Yükseköğretim ise zeki ve özel yetenekli olanlar almalıdır. Analitik eğitim felsefesinde eğitimciler öğrencilerin danışmanı ve kolaylaştırıcı rolündedir, öğrencilerin değerlerine saygı gösterir (Russell, 1999).

Eleştirel Eğitim Felsefesi

Eleştirel eğitim felsefesi Frankfurt Okulunun eleştirel teori paradigması ile ortaya konulmuş, eğitimin sosyal, tarihi ve toplumsal karakterine, bilimin ve öznenin eleştirel bir yönelim ile ele alınmasıdır (Wulf, 2010). Max Horkheimer, Erich Fromm, Herbert Marcuse ve Theodor Adorno gibi isimlerle anılan Frankfurt Okulu temelde her türlü tahakküme karşı çıkarak özgürleşme ve sosyal değişim için eleştirel düşünce geliştirilmesi, toplum, toplumsal yapı ve teori arasındaki ilişkileri anlamak için diyalektik bir çerçeve önerir. Özellikle 1930'da Horkheimer'in Frankfurt Okulunun başına geçmesi ile toplumu bütünsel bir şekilde ele almak üzere disiplinlerarası -felsefe, psikanaliz, ekonomi ve sosyolojiyi biraraya getirerek- bir yaklaşım geliştirir. Buna göre eleştirel teori klasik Marksizmin eksik yönü ideolojik ve kültürel boyutları da ele alarak dünyayı olduğu gibi kabul etmeyen, gerilim ve çelişki içeren, mutlak bilginin olmadığı, gerçekliğin tek yönlü ve kapalı biçimlerde değil, çoğul ve açıcı biçimlerde anlaşılması gerektiğini savunan diyalektik bir süreçtir (Jay, 2014). Horkheimer (2023) göre eleştirel düşünce egemen adaletsizlik içinde kendini yeniden üretim içinde ve onun bir parçası olana karşı özgürleştirici olmalıdır. Bu da ancak sorgulayan, açık uçlu, eleştirel ve tarihsel bir yöntemle mümkündür yani dogmatik değil, diyalektiktir. O halde toplumsal dönüşüm ve özgürleşme toplumla, tarihle, çelişkilerle ve kendi sınırlarıyla sürekli etkileşim içinde

olduğu diyalogun iletişimsel yönünden çok bir eleştirel bilinç gelişimini ve dönüşümünü destekleyen diyalektik sürecin içinde doğan ve dönüşen bir ilişkidir (Jay, 2014).

Eleştirel eğitim felsefesinde geleneksel yaklaşımdaki öğretimin önceden tasarlanmış bilgi aktarma ve toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimini sağlayan okullardaki baskın sermayeye karşı çıkmakla birlikte toplumun mevcut yapısının korunmasını destekleyen öğretim programları da eleştirilen konular içerisinde. Aynı zamanda Frankfurt Okulu'nun kültür kuramı okulların sosyal ve kültürel alanlarda yeniden üretimdeki rolünü analiz eder, baskın ideolojilerin var olan özgün kültür formasyonu ile nasıl yeniden oluşturulduğu ve aktarıldığına ilişkin bir perspektif sağlar (Giroux, 2001). Eleştirel kurumacıların eğitimi öğrencilere sadece bilgi aktarmaktan ibaret değildir, güç ve politika konusunda da bilinçlenmelerini hedeflerler (Nouri & Sajjadi, 2014). Eleştirel teori politika kavramını sadece sosyal ilişkiler içinde aramaz bu kavram aynı zamanda kişiliği oluşturan duyarlılıklara ve ihtiyaçlarına kadar geniş bir çerçevede ele alınır ve muhalefet edilir. Bu doğrultuda eleştirel teorisyenler insan iradesi ve yapı diyalektiğini yani tarihin değiştirilebileceği ve radikal bir dönüşümün varolabileceğini teorik perspektiflerle savunur (Giroux, 2018).

Eleştirel eğitim felsefesi; analitik ve klasik eğitim felsefelerine karşı çıkarken tamamen onlardan bağımsız olduğu söylenemez, çünkü aynı zamanda her iki anlayıştan etkilenmiştir. Eleştirel eğitim felsefesi eğitim sistemlerini, politikalarını ve uygulamalarını eleştirmekle birlikte yapılabilecek olanı geliştiren bir tutum içerisinde. Aydınlanma sonrasında analitik felsefenin bilgi, pozitivist, bilim ağırlıklı ve mantıksal yönelimlerine karşı fenomenoloji, hermeneutik, feminizm, postyapısalcılık gibi felsefi akımları içeren Avrupa Marksizmi olarak anılan felsefedir. Eğitim işinin karmaşık, kompleks, zor olduğunu kabul ederken; bu sosyal ve politik gelişmelerin veya değişmelerin etkili olduğunu kabul eder (Cevizci, 2023). Bu teoride öğretmenler eğitimsel uygulamalarında desteklenir, sosyal sistemlerde koşulların ideolojik açıklaması yapılır ve eğitim sistemine ışık tutulmaya çalışılır, eşit hakların eğitim sisteminde uygulanmaya konulması temel amacı ile siyasal, sosyal ve ekonomik süreçlerin meydana getirdiği süreçler ideolojik

eleştirelilik ile ele alınır. Eleştirel eğitim teorisi toplumdaki adaletsizlikleri, güç kullanımlarını/aşırılıklarını, yabancılaşmayı, ezme-ezilme durumlarını ortaya koymayı, bunların arka planında yer alan toplumsal ve kuramsal kökenleri inceler, bunların değiştirilme ihtimali üzerinde düşünülmesidir. Tüm bunları analiz edebilmek ve çözüm önerilerini ortaya koyabilmek için eleştirel eğitim teorisinin merkezinde; aydınlanma, özgürleşme, eleştirelilik, nesneleşme, sosyal adalet, özgürlük, iletişim-söylem, dayanışma, toplum ve kendini yönetme gibi kavramlar yer almaktadır (Wulf, 2010). Amaç sadece eleştirelilik değil bu kavramlar ile stratejilerin geliştirilmesi ve/veya sorunlar için eğitimsel pratiklerin ortaya konulmasıdır. Bununla birlikte demokrasiyi tesis edecek genel bir eğitim çerçevesi oluşturmaya ve eleştiri dilinin yanında imkan dilini geliştirmeye çalışır (Burbules, 1993).

Eleştirel pedagoji ve eleştirel kuram ortak tarihsel ve bağlamsal alanları paylaşır. Her ikisi de egemen sosyal normların ve yapıların dayatmasına direnme eğiliminde olan kurumsal ve toplumsal uygulamaları araştırmakla ilgilenir. Eleştirel teoriden farklı olarak eleştirel pedagoji, öncelikle eğitim kurumlarında var olan baskıcı güç ilişkilerine, sosyal eşitsizliklere karşı eğitimsel bir yanıttır ve bunların dönüştürme potansiyeli ile ilgilenir (Kincheloe, 2018; McLaren, 2000). Eleştirel pedagojinin toplumsal değişimi sağlamaya yönelik eylemsel hareketi eleştirel kuramın üzerinde durmadığı öğretmen öğrenci veya öğrenci öğrenci arasındaki pedagojik ilişkileri, bireysel ve sosyal eleştirelilik ile ilgilidir (Keesing-Styles, 2004). Yani eleştirel pedagojinin eleştirel kuramın güç ve tahakküm ilişkilerine karşı, eşitlikçi ve özgürleştirici eğitim deneyimleri için eğitim alanındaki eylemsellik olduğu söylenebilir. İnsanın özgürleşme sürecini ve gençliğin ideolojik bağımlılıklarını yeniden keşfedebilmelerini sağlayan teoridir (Wulf, 2010).

Eleştirel pedagoji Gramsci, Freire, Giroux, İllich, Shore ve McLaren'in çalışmalarında teorik, yenilikçi ve eğitimle ilgilenen felsefecilerle temsil edilen bir eğitim yaklaşımıdır. Eğitimin adil ve demokratik bir toplum yaratmada temel bir rol oynaması gerektiği fikri üzerine kuruludur (Cevizci, 2023). Eleştirel pedagojinin hümanizm, aydınlanma, eleştiri, özgürleşim, kültürel pedagoji gibi kavramlarla karakterize edilen eleştirel kuramın eğitim

alanındaki karşılığı olduğu söylenebilir. Eleştirel pedagoji baskı ve tahakküm aracı kurumlarla birlikte sosyal ilişkileri dönüştürmeye yönelik eğitim uygulamalarını inceler ve teşvik eder (Keesing-Styles, 2004). Eleştirel pedagoji hem öğrencileri hem de öğretmenleri siyasi ve sosyal meselelerin yanı sıra sosyal eşitsizliğin sonuçlarını eleştirel bir şekilde analiz edebilmeyi amaçlamaktadır. Bu da sosyal etkileşime, iş birliğine, demokrasiye ve kendini gerçekleştirmeye değer veren gerçek diyaloga dayalı, müzakere edilmiş bir müfredat gerektirir (Nouri & Sajjadi, 2014).

Eleştirel pedagojide eğitim politik ve ideolojik bir faaliyet olarak tanımlanır (Althusser, 2002; Apple, 2012; Friere, 2023; Giroux, 2001; Shor, 2023; Ural, 2023). Eleştirel pedagoji; sınıfsal farklılıkları ve hâkimiyet ilişkilerini incelerken eğitimin bunlar çerçevesinde nasıl şekillendiğini ve mevcut düzenin toplumsal yeniden üretime etkilerini inceler (Burbules, 1993; Giroux, 2001; McLaren, 2011). Eğitim okuma ve yazma ile kendi bilincini edinen, etrafındaki şeylere/durumlara eleştirel bir yaklaşım sergileyen ve bunun için harekete geçilmesini tetikleyen ve sağlayan eğitim alt üst edici bir güçtür (Freire, 2023). Bu nedenle eleştirel eğitim anlayışı ile yetişen bireyler yönetimi/yönetenleri, eğitimi, eğitimin ne'liğini, ideolojileri ve amaçlarını anlayabilen, yordayabilen (Ural, 2020b), gerektiğinde değişim için harekete geçebilen, değişimi yapabileceklerinin farkında olan bireyler olacaklardır.

İllich Okulsuz Toplum eserinde çocukların deneyimler yoluyla öğrendiğini savunur bu yüzden okula ihtiyaç yoktur. Ona göre en büyük öğrenme sokakta, evde, kitaplarda, gözlemlerden, kendiliğinden olur yani okul dışında gerçekleşir. Kendiliğinden güdülenen öğrenme desteklenmeli ve kişi bilgiyi bilen birinden yani ustadan öğrenmelidir (İllich, 2010).

Apple ve Beane (2021) eleştirel ve demokratik bir eğitim ancak öğretmen, öğrenci ve toplumun diğer bireylerinin gerçek hayattaki yaşamları ile ilişkilendirildiği zaman mümkün olabileceğini savunurlar. Demokratik Okullar eserinde okulların, müfredatın ve öğretmenin demokrasiyi sağlayacak şekilde bir eğitim gerçekleştirilmesine yönelik uygulamalara yer verirler. Buna göre demokratik okullar okuldaki programlara ve okulun

çıktılarına her bireyin erişim imkanı, yarışmanın değil iş birliğinin olduğu ve bulunduğu yerel toplumun yaşantılarını geliştirip, değiştirmeye cesaretlendirmelidir. Aksi durumda eğer okullar toplumdaki demokrasiyi güçlendirip geliştirmiyorsa o toplum için tehlike oluştururlar. Bu okullarda görev alan öğretmenler okullardaki sosyal eşitsizliklerin giderme ile ilgilenirler. Benzer şekilde Ranciere (2022) özgürleştirmeyen eğitimin aptallaştırdığını savunur. Bu nedenle eğitimin bireylerin bilinçlenmelerini sağlayacak ve özgürleşmelerini destekleyecek nitelikte olmalıdır.

Freire'nin eğitim pedagojisi de öğrenciler ve işçiler için ilişkisel güç konularını incelemeyi amaçlayan anti-otoriter, diyalojik ve etkileşimli bir yaklaşım etrafında yapılandırılır amaç gündelik hayatın sosyal ve politik eleştirilerini müfredatın merkezine yerleştirmektir. Friere bunu sadece eleştiri üzerine kurgulamaz bununla birlikte praksisi - eleştirel düşünme ve eylem - yerleştirerek sadece bir öğrenme ortamı değil, aynı zamanda eylemsel bir dizi eğitim uygulamasını önerir (McLaren, 2002). Freire'nin (2019) kendisi de bunun yalnızca bir eğitim tekniği değil, eğitim pratiğimizde bir yaşam biçimi olduğunu savunmuştur. Ona göre eğitim politiktir ancak sadece bununla sınırlandırılmaz. Eğitimin resmi içeriği ne olursa olsun hayatın, sosyal ve politik analizinin müfredatın merkezinde yer alması gerektiğini savunur. Eğitim, bilginin aktarılmasıyla değil, gerçekliğe dayanan bilginin iş birliğine dayalı ve kollektif bir şekilde üretilmesiyle ilgili olmalıdır. Ayrıca öğrencinin hayatına değinen ve hayatının bir parçası olmalıdır. Öğrenciler ve öğretmenler arasındaki diyalog ve problem oluşturmaya yapılan vurgu sayesinde öğrenciler eleştirel bir bilinç oluşturacaktır (Keesing-Styles, 2004).

Bunun aksine geleneksel eğitim programları ve sınıflar öğrencilerin derse ilgilerini çekmekte başarısız oluyor. Çünkü sınıfta her şey teoriye yönelik hazırlanmıştır, bilgi ezberlenilmesi gereken ve direkt aktarılan bir şeydir (Dewey, 2023). Öğrenciler; öğretmenler, yöneticiler ve toplum tarafından okulun ve/veya eğitimin gelecekte onlara ne kazandıracağı analtılsa da önemli olan öğrenmeye şimdi motive olmaktır, ihtimaller motive etmez (Freire & Shor, 1987). Freire (2023) bu geleneksel eğitimi bankacı eğitim modeli olarak tanımlar. Bu eğitimde hegomanya tarafından belirlenen eğitim programı öğretmen

aracılığı ile öğrencilere yığılır ve öğrencinin bilinci kuşatılır. Öyleki öğrenciler mutlak cahillerdir ve öğretmen öğretimin merkezinde ve aktarıcısıdır. Burada öğretmen her şeyi bilir, düşünür, disipline eder, öğrenci ise uslu uslu dinler, ders alır ve hakkında düşünülmendir yani öğretmen merkezlidir, öğrenci pasiftir. Buna karşın dünyayı anlamlandırma aracı ve insanlar arasındaki yüzleşmeyi sağlayan diyalogu önermektedir. Eğitimde diyalog bilgi aktarımından ziyade öznelere bilme ve düşünme nesnesinin özgüllüğü arayışında karşılaşmasıdır (Freire, 2021a).

Freire'nin vurguladığı ve takipçileri MacLaren, Giroux, Shor, Türkiye'de Ural'ın da savundukları eğitim düşüncesine göre eğitim öğrencilerde eleştirel bilinç geliştirmeye ve onların özgürleşmesine olanak tanımalıdır. Toplumlarda sömürü ve tahakküm ilişkilerinin sürdürülmesinde önemli bir unsur olan eğitim sistemi içerisinde bile özgürleşmeyi, bilinçlenmeyi ve mevcut müfredatları öğrencilerin yararına uygun hale getirebilecek eğitim uygulamaları ve önerileri mevcuttur (Apple, 2012). Örneğin Apple ve Beane (2021) Demokratik Okullar eserinde eleştirel bir eğitimin; eğitim politikası ve uygulanan müfredatın öğrencilerin günlük yaşantıları ile birleştirildiğinde başarılı olabileceğini savunmaktadır. Söz konusu eserinde farklı okul uygulamalarını örnek göstererek öğrencilerin kendi hayatlarında karşılaştıkları sorunları üzerine düşünme, çözüm üretme ve eyleme geçebilmeleri için gerekli bilgi edinme yöntemlerine değinir. Burada öğrenciler yaşantılarından hareketle bilinç geliştirme ve demokrasiyi sağlamak için harekete geçmektedirler.

Hooks (2021) Sınırları Aşmayı Öğretmek eserinde eleştirel eğitimin sınıftaki uygulamalarını katılımcı/özgürleştirici/radikal pedagoji, okul ve sınıf, değerler devrimi, feminist öğretimi, öğretim topluluğu oluşturma, sınıfla yüzleşme, özcülük ve deneyim, yeni kelimeler öğrenme, değişimi kucaklamak ve ırkçılık gibi başlıklarda öğretmene önerilerini deneyimleri ile verir. Hooks da eğitimin politik olduğu görüşündedir ki ona göre neyi nasıl öğreteceğimizi belirleyen ezici iradeye karşı tutarlı ve sürekli bir çalışma ve direniş içinde olunmalıdır. Katılımcı/özgürleştirici/radikal pedagoji herkesin varlığını kabul eder, varlığına değer verir, farklılıkları kabul etmemizi, farklı seslerin duyulmasına olanak tanır.

Öğretmenler sınıftaki bu pek çok farklılık ve engelleri ancak diyalog ile aşabilirler. Sınıf etkileşim içerisinde herkesin sınıf dinamiğine katkıda bulunduğu, deneyimsel bilgilerinin sınıfa taşındığı, demokratik bir ortamda öğrenme deneyiminin öğrenciyi geliştirdiği ve her sınıfın bir öğrenme topluluğuna dönüştüğü varsayımına dayanır. Bunun için öğrencilerin her birinin düşüncelerine, deneyimlerine saygı duyulan bir sınıf ortamı yaratılmalıdır. Sınıf sadece öğrencilerin seslerinin duyulduğu bir yer değildir aynı zamanda öğretmenin de olgunlaştığı, güçlendiği bütünlüklü bir öğrenme ortamı sunar (hooks, 2021).

Benzer şekilde Shor (2023) Güçlendiren Eğitim eserinde farklı öğretim temaları ile öğrencilerin kültürleri ve ilgi odakları doğrultusunda yapılacak eğitim önerilerinde bulunur. Ona göre eğitim karmaşık ve çelişkilidir bu yüzden verilecek eğitim öğrencilere direkt bilgi aktarımı yerine onların herhangi bir konuyla ilgili söylemleri düşünmeye teşvik etmelidir. Öğrencilerin kavrayış ve anlayışlarına göre yapıcı, güncel ve akademik temalarla ortak öğrenme süreci yürütülür. Süreç daha fazla öğrencinin katılımını destekleyecek şekilde yürütülür, öğrenciler ortaya konulan temalar doğrultusunda öğretmenin önerdiği çalışmaları bireysel ve grup halinde incelerler, görüşlerini paylaşırlar sonrasında konu ile ilgili kendi araştırmalarını ve örneklerini sınıflarına getirerek kendi seçimleri üzerinden bir kavramsal oluşturmak üzere tartışırlar. Böylece öğrenci sürecin merkezindedir ve öğrenme hem eleştirel hem akademik hem de diyalojiktir.

Ural (2020a) Ben Bir Okul Uydurdum eserinde eleştirel pedagoji eğitimi almış öğrencilerinin okula, öğretmene, eğitime yönelik görüşlerini, hayallerini ve mümkün olabilecekleri ele alırlar. Buna göre okul ve eğitim aslında en başta öğrencilerin ne olacağına karar verildiği yerdir. Eğer bu sistem içerisinde var olan sorunları görebiliyor ve farkedebiliyorsak mutlaka birden fazla çözümü vardır ve bu bir tercih meselesidir. Görüldüğü üzere öğrenci güçlenmesini, bilinçlenmesini, özgürleşmesini ve demokrasiyi deneyimlemesini sağlayacak, eğitim uygulamaları mümkündür ve pek çoğu eleştirel bilinç geliştirmeye değer. Bunu sağlamanın yöntemlerinden biri olarak diyalog önerilmektedir çünkü diyalog öğrencilerin kendi gerçeklikleri üzerine düşüncelerini ve bu

gerçekliklerini dönüştürebilme ihtimallerini anlamlandırma sürecidir (Freire & Shor, 1987).

Burbules (1993) eğitim felsefesi tartışmalarında eğitimin teknik öneminden farklı olarak insana dikkat çeken bir bakış açısı sunar. Ona göre felsefenin kökleri insanların varlıklarını sürdürdükleri, genişlettikleri ve yeniledikleri eğitim uygulamalarının analizine dayanır. Bir eğitim yöntemi olarak da diyalogu hem eğitim felsefelerinin hem de eğitim teorilerinin temel kaygılarından biri olmakla birlikte eğitimle ile felsefe arasındaki bağlantıyı netleştirebilecek bir sınır çizgide olduğunu savunur. Ona göre diyalojik etkileşim; felsefenin temel sorularından bir şeyin iyi, doğru ya da güzel olduğuna ilişkin söylemleri ve/veya iddiaları tartışmacı, ikna edici, kanıtlayıcı bir çaba ile desteklenmesidir. Bu nedenle diyalog, felsefe ve eğitimin karşılıklı etkileşimine bir bakış açısı sağlar.

Çalışmanın bu bölümünde genel olarak farklı eğitim felsefelerinde eğitimin amacı, eğitim uygulamaları/yöntemleri ve eğitim programlarına değinilmiştir ve diyalojik öğretimin bu felsefelerdeki ipuçlarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte eğitim felsefelerinde öğretmenin rolü, eğitim programları ve öğrenci ilişkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Tablo 1’de eğitim felsefelerinin diyalojik öğretimle ilişkisine yönelik genel bir görünüm ortaya konulmuştur.

Tablo 1

Diyalojik Öğretimin Eğitim Felsefelerindeki Genel Görünümü

Eğitim Felsefi	Diyalojik Öğretimle İlişkisi/Uyumu
Klasik Eğitim Felsefi	Eğitim genel olarak evrensel bilginin aktarılmasıdır. Sokratik sorgulama yöntemi, Platon’un diyalogları, Aristoteles’in mantıklı akıl yürütme anlayışı, Aquinas’ın bilgi tartışma ve diyalektik yöntemlerle sorgulaması, Dewey’in deneyim temelli eğitimi ve öğrenmenin etkileşim yoluyla gerçekleştiğine ilişkin savunusu, Sartre ve Camus’ın bireysel farkındalık ve sorgulama savunusu gibi görüşler diyalojik öğretime çağrışımında bulunmaktadır. Ancak klasik eğitim anlayışındaki dogmatik bilginin aktarılması ve öğretmen merkezli bir eğitim uygulamasının temelde olması diyalojik öğretimin özgürleştirici, eleştirel ve etkileşimci özelliği ile çeliştiği söylenebilir.
Analitik Eğitim Felsefesi	Dil, kelime ve kavramlar üzerine çözümlemelere odaklanır. Wittgenstein’in dilin anlamının kullanımı üzerine çözümlemeleri diyalojik öğretimin dili merkezi alan anlam oluşturma etkileşim ilişkili görünse de analitik eğitim felsefesinin mantıksal temelli yaklaşımı ve pedagojik yönden soyut kalması diyalojik öğretimin sosyal ve etkileşimli olması yönüyle örtüşmeyebilir.
Eleştirel Eğitim Felsefesi	Eğitim sadece bilgi aktarımı değildir, özgürleşmenin ve toplumsal dönüşümün aracıdır. Freire’nin diyalogu varoluşsal bir gereklilik olarak tanımlaması diyalojik öğretimin temellerini oluşturur. Shor’a göre bireyleri güçlendiren bir eğitim ise eleştirel bilinç geliştiren diyalog ile mümkündür. Eleştirel eğitim felsefesi güç ve tahakküm ilişkilerine karşı eleştirel bilinç geliştirme, özgürleşim ve toplumsal dönüşümün sağlayıcısı diyalogu savunur ve diyalojik öğretimin temelini oluşturur.

Diyalojik Öğretim Yaklaşımı

Eğitim bilimlerinde çok az şey dilin öğrenme için birincil araç olduğu, öğretme, öğrenme ve bilişsel gelişim arasında bağlantı kurmada merkezi bir rol oynadığı önermesi kadar köklüdür (Kim & Wilkinson, 2019). Dil yalnızca bir iletişim aracı değil aynı zamanda düşünme, eyleme geçme ve herhangi bir duruma yönelme aracı olarak insan varoluşunda önemli bir rol oynar (Calcagni & Lago, 2018). Kim ve Wilkonson (2019) diyalojik öğretimin pedagojik bir yaklaşım olarak ele alınmasını 1966 yılında konuşmanın öğrenmedeki rolüne yönelik düzenlenen ve Dartmouth Semineri olarak da bilinen İngilizce öğretimi üzerine bir Anglo-Amerikan konferansında gündeme geldiğini ve bu toplantı sonrasında dilin bir eğitim aracı olduğu görüşünü ileri sürülmesine dayandırır. Bu tarihten sonra araştırmacıların sınıf içi konuşmaya yönelik bir dizi pedagojik yaklaşımlar geliştirdiğine ve test ettiğine değinir. Pedagojik bir yöntem olarak faydaları üzerine yapılan ampirik araştırmalar daha yakın bir geçmişe sahip olsa da, dilin öğretim ve öğrenimde bir araç olarak bilinçli kullanımı Sokrates ve Platon'a yakın geçmişte Gramsci, Durkheim, Freire, Habermans, Shor, McLaren, Giroux ve hooks'un da çalışmalarında yer bulduğu, diyaloga giden ve diyalogu geliştiren bir araç olduğu söylenebilir.

Diyalogtan varoluşsal bir gereklilik, insanlar arasındaki yüzleşme ve dünyayı anlamlandırma olarak bahseden Freire diyalogu tanımlarken diyalogun özü, sözü keşfeder. Söz eylem ve düşünceden oluşur, bunlar radikal bir eylem içerisinde yer alırlar. Söz eylem boyutundan koparıldığında düşünce zarar görür çünkü eylem olmadan düşünce gerçekleşmez. İnsan da varoluşu gereği meraklı, iletişimsel, dünyayı anlamlandırmak, bilmek, öğrenmek ve problemleri çözmek ister (Freire, 2023). Yani dil duyguları aktaran bir iletişim aracı değildir aynı zamanda düşünmek için bir yapı, toplumsal siyasal anlayışları anlamlandırır ve geliştirir (İnal, 2012). Durkheim (2020) da dilin düşüncelerin oluşumunda, var olan düşüncelerin durağanlıktan çıkmasına ve gelişmesinde olanak tanıdığı ve hepsinden önce toplumsal bir unsur olduğuna değinir. Habermans (2001) göre bireylerin yaşamları başkalarının yaşamları ile ilişkilidir ve dil iletişim için gereklidir. İletişimsel eylemde kullanılan dil insanların anlaşma üzerinden eyleme yönelik

etkinliklerin koordine edilmesi ve bu eylemlerin toplumsallaşması görevini üstlenir. İletişimsel eylem kuramında öz düşününsel olarak bilen yani kişinin kendi yaşantısı dışında diğer bireylerin yaşantılarını toplum içinde var olma ve tanınma hakkının farkında olan ve savunandır. Öz düşününsel düşünebilen bir bireyin öncelikle olarak iletişimsel kapasitesini ve devamında iletişimsel eylemin ortaya konulmasına yönelik bir bilme kuramı ortaya koyar. Diyalog da insanların gelişme ve iletişimsel eğilimleri doğrultusunda edindikleri bilgi ve deneyimler üzerinde düşünme yönelimidir (Murphy, 2018). Bubur'e göre diyalog bireylerin karşılaşmasındaki basit bir iletişimden çok özgürlük, sosyal adalet, eşitlik, temelinde kurgulanmış toplumsal bir etkileşimdir ve varlık gerektirir. Diyalog sadece karşılıklı ben-o ilişkisi değil sosyal ve ekonomik unsurların toplumsal inşasında kendini gösteren bir etkileşim sürecidir (Margulies, 2023).

Diyalojik öğretimi konu alan bazı çalışmalar (Alexandre, 2005; Calcagni & Lago, 2018; Cui & Teo, 2020; Mortimer & Scott, 2003; Reznitskaya, 2012; Sedova, Sedlacek & Svaricek, 2016; Wells, 1999) öğretme ve öğrenme sürecinde diyalogun rolünü ön plana çıkaran bir yaklaşım olarak diyalojik eğitimin köklerinin Vygotsky'nin sosyokültürel teorisine ve Bakhtin'in diyalojizm teorisine dayandırır. Vygotsky'nin (1986), yaklaşımında öğrenme ve gelişim sosyal etkileşim ile gerçekleşir, bireyler ailelerinden, çevrelerinden, toplumlarından, öğretmenlerinden, sınıflarından etkilenecek öğrenmeleri gerçekleştirirler. Sosyal etkileşim içinde dilin bireylerin düşüncelerinin şekillenmesinde ve bilişsel gelişiminde aracı bir rol üstlendiğini vurgular. Ona göre dil sosyal etkileşim içinde düşünce süreçlerini düzenleyen ve yönlendiren bir unsurdur. Yani iletişimsel bir araç olarak dil, bireylerin sosyal etkileşimini kolaylaştırır ve zamanla bireylerin düşünsel gelişimlerini etkiler. Bununla birlikte psikolojik bir araç olarak tanımlanan dil ise bireylerin sosyal etkileşimdeki bilgi ve becerileri içselleştirmesini sağlar. Bu nedenle dil, bilgi, beceriler ve bireysel düşüncenin gelişiminde kritik bir rol oynar. Vygotsky (1986), dilin bireysel düşünme ve bilişsel gelişimdeki rolünün öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağlayacağını savunur. Ona göre öğretmenler dilin sosyal etkileşim ve gelişimdeki rolünü

bilerek ve bir rehber olarak sınıf içerisinde diyalogları geliştirecek, sosyal etkileşimleri arttıracak şekilde süreçleri yönlendirmelerini gerektirir.

Bakhtin'in (1981), yaklaşımında dil kullanımının bir söze yanıt olarak başladığı ve bu etkileşimde bir sonraki sözü öngördüğü için canlı bir değişim döngüsü içindedir. Yani her ifade, diğer ifadeleri çürüttüğü, onayladığı, tamamladığı ya da onlara dayandığı için sözel iletişim zincirinin bir halkasıdır. Dolayısıyla, ifadeler temelde ve her zaman diyalog halindedir. Diyalojik yaklaşımın toplumsal ve kültürel bağlamlarla birlikte farklı bakış açılarının etkileşiminin biraraya gelmesi ile ortaya çıkar ve bireysel değildir ve bu onun diyalojizminin temel unsurudur. Buna göre sözcükler tarafız değildir yani kullananın niyeti ve aksanlarının idaresi altındadır ve kullananın dili kullanımı, yüklediği anlam ve kültürü ile ilişkilidir (İnal, 2012). Bakhtin'in dediği gibi *“Tek bir bilinç tarafından üretilmiş ve onun sınırları içinde var olan anlam yoktur.”* Diyalojizm çok sesli, toplumsal çeşitliliği temsil eden dil ideolojik ve tarihsel farklılıklarla yüklü çoklu bir söylem ve sözlerin ve anlamların birbirleri ile ilişkili olduğu sabit olmayan ve tartışılabilen sürekli bir diyalog içinde olma halidir (Bakhtin, 1981). Bakhtin'in bu görüşü anlamların tek başına üretilmediği, karşılıklılık, etkileşim, çoklu söylem ve ideolojilerin aktarıldığı bir alan olması yönüyle diyalojik öğretime kuramsal bir çerçeve sunduğu söylenebilir. Vygotsky (1986) ve Bakhtin (1981)'nin çalışmaları her ne kadar öğrenmenin sosyal etkileşim içinde ve diyaloglar ile gerçekleştiğine ilişkin önemli ipuçları verse de diyalojik öğretimin bir öğrenme yöntemi olarak eğitim uygulamalarında nasıl ele alınacağıyla ilgili bir çerçeve vermediği söylenebilir.

Eğitim uygulamalarında bir öğretim yöntemi olarak diyalogu kullanan ilk kişi ise Paulo Freire kabul edilir ancak o aynı zamanda 'diyalojik eğitim', 'diyalojik öğretim', 'diyalojik pedagoji', 'diyalojik yöntem' ve 'diyalojik sorgulama' gibi kavramları da kullanmıştır (Kim & Wilkinson, 2019). Onun diyalogu söylem ve öğrenme üzerine bir teori, bir öğretim yöntemi ve kültürel demokrasi için siyasi bir görüştür. Diyalog sadece sözlü bir iletişim değil konuşurken var olan ve/veya henüz var olamayan düşüncelerin ortaya çıkma ihtimali, birbirimizi düşünme ve düşünceleri yeniden düşünmeye yönlendirme yani yaratma ve

yeniden yaratıcı olma halidir (Freire & Shor, 1987). Yani diyalog farklı kişi ve bilgi türleri ile karşılaştıkça kesinlikler, inançlar, doğruluklar sorgulanır, bunun sonucunda bilginin ve kendinin yeniden konumlandırmasıdır. Doğası gereği yorumsal ve tartışmaya açık olan diyalog karşılıklı ilgi, saygı ve çatışmaları içerir (Vittoria, 2017). Diyalojik öğretim de, öğrencilerin düşünme, öğrenme ve problem çözme süreçlerini ilerletmek için konuşmanın gücünden yararlanan pedagojik bir yaklaşımdır (Kim & Wilkinson, 2019). Diyalojik öğretim öğrenciler kendi yaşantılarını, başkalarıyla ilişkilerini anlamlandırma süreci olmakla birlikte yaşantılarına eleştirel bakabilen, demokratik konuşmalar yapabilen, toplumsal konumlarını sorgulayabilen ve süreçleri anlamlıdırabilen bir yetkinliğe sahip olmalarına işaret eder (Sanchez & Athanases, 2023). Diyalog, öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyopolitik gerçeklikleri tartışma yoluyla öğrenmeyi aktif olarak sürdürdükleri pedagojik bir süreçtir. Bu süreçte bireyler ancak başkaları ile birlikte düşündüklerinde, sorguladıklarında ve tartıştıklarında gerçekleşir. Çünkü birey tek başına gerçek anlamda düşünemez ancak başkalarıyla ve dünyayla sürdürülen sürekli ve umutlu sorgulama ile birlikte gerçekleştiğinde ortaya çıkar (Bartlett, 2005). Burada öğrencilerin kendi varoluşsal pozisyonlarını değerlendirebilir, savunur veya rededer, diğerlerinin pozisyonlarını da eleştirel bir şekilde ele alıp değerlendirebileceği şekilde öğrenmelerini gerçekleştirdiği söylenebilir.

Diyalojik öğretimde öğretmen öğrencilerine bilgiyi aktaran pasif aktarıcı öğretmen rolünde değil dönüştürücü entelektüel (Ural, 2024) öğretmen rolündedir yani öğrencileri herhangi bir konu ve/veya olgu üzerine karşılıklı düşünmeye teşvik eder. Eğitim; öğrenciye yapılan bir şey değil öğrencilerin kendi yaşantılarındaki söylem ve kavrayışları doğrultusunda tartıştıkları ve deneyimledikleri bir şeydir. Diyalog öğrencinin yaşantısında var olan olgu/unsur/durum yönelik eleştirel bilinç geliştirme, problem kurma ve demokratik katılımı geliştiren öğrenci merkezli, öğretmenin yönettiği bir süreçtir. Öğretmen ve öğrenci etkileşimi ile geliştirilen diyalog; öğretmen egemenliğinde bir konuşmadan ziyade öğretmen otoritesini dengeleyen, öğrencinin sorgulama, reddetme ve demokratik gelişimlerini destekleyen bir yapıdır (Shor, 2023). Demokratik eğitimciler olarak

öğretmenler bilgiyi dağıtan ve aktaran olmak yerine öğrenenleri öğrenme süreçlerine aktif katılmalarını destekleyerek onları sürecin öznesi haline getirir. Özne haline gelen öğrenen sadece bilgi edinmeyle kalmaz aynı zamanda aktif olarak içinde yer aldıkları toplumsal yapıları ve yaşantılarını bilme, bilgisini nasıl yenileyeceğini anlama sürecinde yer alır (Mayo, 2011). Freire'ye (2023) göre eğitim, kaçınılmaz olarak politik bir faaliyettir ve iyi bir öğretmen bu politikanın dönüştürücü potansiyelini fark eden ve kültürü olumlu biçimde değiştirmeye çalışan kişidir. Öğretmen bu politik faaliyeti öğrenci ile birlikte düşünerek, keşfederek ve sorgulayarak ilerletir ve öğrenme karşılıklıdır. Diyalojik eğitimde, bilinebilir nesneler (reklamlar, sanat eserleri, görseller vb.) öğretmen ve öğrenciler tarafından sorgulanan, analiz edilen temsillere dönüşür. Bu sorgulama süreci, kültürel kodların açığa çıkarılmasıyla başlar ve katılımcıların eleştirel bilinç geliştirmesini hedefler. Bu şekilde öğretmen ve öğrenciler, tematik evren içinde yer alan sorunlara yönelik bir kültürel analiz gerçekleştirirler (Myers, Pippin, Carvalhaes, & Anda, 2019).

Eğitim dünyayı değiştirme aracıdır ve bu ancak eleştirel bilinç ile bireyin kendi sınır durumlarını (politik, ekonomik, kültürel adaletsizlikler vb.) fark etmesini ve bu farkındalıkla harekete geçmesini içerir (Freire, 2021a). Hegomonik ideolojinin baskısına karşı öğrencilerle birlikte ve onlar için çalışmak, gerçekliğe açık olmak ve nihayetinde diyaloga açık olmayı gerektirir. Öğretim ve öğrenme okul içinde ve dışında gerçekleşir bu nedenle okula gelindiğinde ne öğretmenler ne de öğrenciler sorunlarını sınıf kapısının dışında bırakamazlar çünkü okul toplumsal bağlamdan ayrı değildir (Marques, Alchieri, & Fraguas, 2022). O halde diyalog toplumsal tüm gerçekliklere açık olmak, bu gerçekliklerle yüzleşerek öğretmen ve öğrencilerin birlikte ve birbirleri için çalışmaktır. Denilebilir ki mevcut ideoloji altında gerçekleştirilen eğitimi ve hazırlanan eğitim programları altındaki okulu anlamak ve özgürleştirici bilgiye ve/veya bilmeye dönüştürmek için demokratik bir eğitim parçası olarak kullanabilmektir. Freire'nin (2021b) de savunduğu gibi adil ve eşit bir toplum veya toplumsal dönüşüm için umutla birlikte harekete geçmek ve müdahale etmek gerekir.

Diyaloğun sınıf içinde uygulanabilmesi öğretmenin özgürlük ile rehberlik, disiplin ile alçakgönüllülük arasında dengeyi sağlayabilmesi ile ilgilidir (Vittoria, 2017). Diyalog eğitimini Freire (2023) geleneksel sınıflarda hakim olan didaktik ders anlatımı, yukarıdan aşağıya bilgi aktarımı, öğretmen öğrenci arasında eşit olmayan ve hiyerarşik dikey bir ilişki yerine; öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı konuştuğu yatay bir ilişki olarak tanımlar. Diyalojik öğretim öğretmen ve öğrenci arasında ast üst ilişkileri yerine eşitlik duygusunu önceleyen ve ne öğretmenlerin ne de öğrencilerin baskı altında hissetmedikleri bir ortamda duygu, düşünce görüş ve benliklerini açıkça ifade etmeleridir (Zhou, 2017). Yani diyalog tek taraflı öğretmen otoritesini bir kenara bırakarak bilgiyi sorgulayan, sınıf ve toplum içerisinde güç ilişkilerini irdeleyen, sınıfta öğretmen öğrenci etkileşimini demokratik bir zeminde yönetildiği eleştirel bir söylemdir (Shor, 2023). Diyalog sürecinde öğrenci öğretmenden öğretmen öğrenciden öğrenir yani öğretmen ve öğrencinin rolleri karşılıklı değişir. Böyle bir ortamda öğretmenin grup yönetimi kontrolden çıkabilir ve yeniden kontrolü sağlamak için öğretmen savunulanan aksine daha agresif bir yaklaşım içinde olması durumunda sınıfta olması tasarlanan özgür ortamın sekteye uğraması söz konusudur (Vittoria, 2017). Ancak Freire (2022a) sınıfta gerçekleşen öğretmen öğrenci değişiminin öğretmen otoritesinin ortadan kaldırmadığını, öğretmenin kavramsal olarak öğrencinin önünde olduğuna değinir yani öğretmen eğitime başladığı anda öğrenci ile eşit değildir yani en azından bilgi düzeyinde eşit değildirler. Yetişkin eğitiminde Freire ve Gramsci'nin görüşlerini derleyen Mayo (2011) her ikisinin de öğrenme sürecinde eğitimcinin kuramsal ve bilgi düzeyinde öğrenenlerden üstün olduğu görüşüne sahip olduklarını belirtir. Öğrenme sürecinde öğretmen her ne kadar öğrenen öğretmen konumunda olsa da kuramsal ve bilgi düzeyinde öğrenenle eşit olmadığı açıktır (Freire, 2022a) buna karşın diyalogla öğrenen öğretmen arasında oluşan yatay ilişki baskın öğretmen otoritesini yerine öğrenme ortamında etkileşimin sağladığı söylenebilir.

Shor (2023) sınıfta öğretmen merkezli bir sınıf konuşması yerine diyalogu uygulamaya yönelik öğretmenlere önerilerini; a) öğrenciyi korkup sessiz kalmasını sağlayacak tutum ve imalar yerine onların katılımını destekler, b) kısa cevaplı sorulardansa öğrencileri

düşünmeye yönlendiren açık uçlu sorular yönlendirir, c) öğrencileri dinler, bireysel veya grup çalışmaları için zaman tanır, d) öğrenci yaşantıları ve deneyimlerinden hareketle tema belirler, bu temaları akademik konu içerisine dahil eder, e) dersle ilgili öğrenci görüşlerine yer, katılımı ve konuşmayı destekler ancak konuşmanın tek kişinin hakimiyetinde olmasını engeller, f) azınlıkta olan öğrenci katılımı destekler, cinsiyet ilişkilerine hassasiyet gösterir ve öğrencileri bu gibi farklılıkları düşünmeye teşvik eder, g) ders konusuna eleştirel yaklaşır, öğrencilerin de ders içeriğini farklı yollarla anlamlandırmaya ve tartışmaya davet eder. Shor' un bu önerilerinden hareketle diyalojik öğretimde öğretmenin bilgiyi aktaran bir anlatıcı yerine bilginin öğrenci merkezli bir yapılandırma ile kazanılmasını sağladığı söylemek mümkündür. Diyalojik öğretimin sınıf içinde uygulanmasında öğretmenin açık fikirliliği, karşılıklı saygıyı, öğrenciyi merkeze alması ve azaltılmış öğretmen rolünü ile yaratılan sınıf alanları sınıfta paylaşılan bir kültüre oluşmasına ve öğrencilerin anlam ve bilgiyi birlikte inşa etmelerine olanak tanır (Sanchez & Athanases, 2023).

Ampirik çalışmaları ile diyalojik öğretim çalışmalarda adı sıkça anılan Alexander'a (2001) göre de "diyalojik öğretim" ya da "diyalog" sadece etkileşimli derslerin uygulanması değildir. Öğrencilerin düşüncelerini, kavrayışlarını geliştirmeye ve demokratik değerler altında katılımlarını arttırmaya odaklanır. Diyalog, yanıtların yeni soruları ortaya çıkardığı ve sonsuz bir ifade dizisi oluşturan kolektif ve işbirlikçi bir sorgulama olarak çerçevelenmiştir (Alexander, 2001). Bu anlamda, sınıf içi konuşma, öğretmenlerin öğrencilerin gelişen fikirlerini dinleyerek ve onlarla etkileşime girerek, uzun süreçler kullanarak ve fikirleri ileriye taşıyarak daha diyalojik hale gelir (Calcagni & Lago, 2018).

Alan yazın incelendiğinde diyalojik öğretime yönelik teorik ve ampirik çalışmaların son yıllarda arttığı ve bu yaklaşıma yönelik araştırmaların ilgi gördüğü söylenebilir. Diyalojik öğretim alanında kavramsal çözümleme yapmak ve bu alana bir kuramsal çerçeve oluşturmak için ampirik çalışma yapan Alexander (2006), literatürdeki çalışmaları derleyen Kim ve Wilkonson (2019), diyalojik öğretimin kavramsallaştırılmasındaki belirsizlikleri, benzerlikleri ve farklıları ortaya koymayı hedefleyen Cui ve Teo (2020) çalışmalarında

dört farklı modeli incelemişlerdir. Yapılan bu çalışmalarla diyalojik ğretim yaklaşımının öğrencilerin dūřünce geliştirme ve bilgiyi yapılandırarak öğrenmeye ilişkin olumlu etkileri ortaya konulmuştur. Buna karşın, diyalojik öğretimin kavramsallaştırılmasındaki belirsizlikler, literatürde benzer ama farklı modellerin önerilmesi, monolijik yaklaşımlarda olduğu gibi belli ğretim yöntem ve tekniklerinin olmaması yönüyle sınıflarda bu yöntemin uygulanması ve yaygın bir ğretim yöntemi olarak benimsenmesini zorlaştırmaktadır (Cui & Teo, 2020). Sınıfların büyük ve kalabalık olması, sınav merkezli eğitim programları ve ğretim uygulamaları (Burbules 1993; Lefstein & Snell 2006). Konuřmaya yazmaya kıyasla daha az değer verilmesi ve öğrencilerin öğrenme sürecine katkılarının yetersiz ve değersiz sayılması (Boyd & Rubin 2006; Christoph & Nystrand 2001). Sınıftaki güç ilişkileri ile öğretmenler ile öğrenciler arasındaki dikey ilişki içinde olması ve ğretmen otoritesinin baskın olması (Lefstein & Snell, 2011; Lyle, 2008) diyalojik öğretimin sınıfta uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Öğretmenlerin sınıf içi diyalogu planlama ve başlatma konusundaki bilgi ve deneyime sahip olmaması da diyalojik ğretim uygulamalarının hayata geçirilmesini engellemektedir. Yine ğretmenlerin genellikle daha otoriter, tek yönlü ve bilgi aktarıcı geleneksel ğretim yöntemlerine alışkın şekilde yetiştirilmektedir (Lyle, 2008; Reznitskaya, 2012). Bu çalışmaların diyalojik ğretim yönteminin kavramsallaştırılmasında alan yazında olan eksikliklerinden dolayı öğretmenlerin sınıflarda yaygın bir yöntem olarak benimsemesinde sorunlara yol açtığı görüşüne sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Diyalojik ğretim yaklaşımının Türkiye’deki durumuna ve alanyazınına baktığımızda ise bu alanla ilgili araştırmaların/çalışmaların oldukça az/sınırlı olduğu söylenebilir. Ancak diyalojik ğretim yaklaşımının kuramsal temeli ve dayanağı olarak değerlendirilen eleştirel pedagojiye yönelik Aksoy (2017), Kaymak (2010, 2017), Mızıkacı ve Ata (2022), Tezgiden Cakcak (2016), Ural ve Özdemir (2025), Ural ve Öztürk (2020), Usta ve Ural (2025) ve Yıldız (2012, 2014) gibi akademisyenler/araştırmacılar bulunmakta ve bu alanla ilgili makale, kitap çevirileri ve eleştirel pedagoji dergi çalışmaları yürütmektedirler. Bununla birlikte son zamanlarda eleştirel pedagojiyi konu alan; Özkan Palavaroğlu (2024),

Alpaydın Üreten (2024) ve Canpolat (2024) gibi tez çalışmaları yapılmaktadır. Bu doğrultuda eleştirel pedagojiye ve temas ettiği konulara bir ilginin olduğunu söylemek mümkündür. Her ne kadar bu çalışmalar eğitimin amaçları, politikaları, ideolojisine odaklansa da çalışmalarda öğretmenin rollerine, öğrenciye ve eğitim programlarının nasıl yapılandırılması gerektiğine yönelik görüşler ortaya konulmakta ve/veya konulmaya çalışılmaktadır. Türkiye’de öğretmen kendi dışında hazırlanan ve neye veya kime hizmet ettiği belli olmayan eğitim hedefleri doğrultusunda hazırlanan eğitim programını aktaran bir ara elaman olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerin bu role dönüşümü öğretmen yetiştirme sisteminde köklü değişiklere neden olan YÖK’ün 1997 yılında eğitim fakültelerinin yapısını değiştiren ve eğitim bilimleri düzenlemesi olarak savunulan düzenlemeyle yürürlüğe girmiştir. Getirilen bu yeni sistemde öğretmenden eğitim politikalarını, öğretim yöntemlerinin dayandığı eğitim felsefelerini, bu felsefelerin insana ve eğitime dair yaklaşımlarını, beklentilerinin ne olduğunu, kime hizmetettiğini, amacını tartışması ve öğrencisini aydınlatması beklenmez (Özsoy & Ünal, 2010). Yıldız (2018) da çalışmasında 1970’li yıllar sonrası dünyada etkin olan küresel kapitalizmin yansımaları özellikle 1980 sonrası Türkiye’de hız kazanan neoliberal eğitim politikaların etkisiyle öğretmenlerin değersizleştirildiği ve idealist öğretmen yerine sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmene dönüştürüldüğünü vurgulamaktadır. Böylelikle öğretmenin rolü toplumu dönüştürücü ilerici ve devrimci bir öğretmenden (Yıldız, 2014), bilgiyi aktaran ve öğrenciyi yarışmacı eğitime hazırlayan (Ural, 2004) öğretmene dönüşmüştür. Buna göre öğretmen öğrenmeyi ve anlamayı desteklemek yerine inandıran, özgürleştirmek yerine baskılayan ve korkutan öğretmene, yani otoritenin belirlediği eğitim politikalarını ve geleneksel eğitimi uygulamaya yönlendirilmiş devletin öğretmene evrilmiştir (Ural, 2012). Hâlbuki Cumhuriyetin kuruluş yıllarında devletin dağınık, düzensiz ve kontrolsüz eğitim uygulamalarının yeniden inşa edildiği süreçte öğretmene toplumsal dönüşümü gerçekleştirecek, düşünce ve eylemlerin kırsal bölgelere de ulaştıracak ve toplumu dönüştürecek bir rol atfedilmiştir (Ural, 2017). Kuruluş yıllarından sonra öğretmenin bu rolünü destekleyecek Köy Enstitüleri -bölgesel ve bireysel ihtiyaçları önceleyen, öğretmen

ile öğrencinin birlikte öğrenerek ve deneyimleyerek öğrenmelerini destekleyen bir öğretmen yetiştirme- uygulaması hayata geçirilmiştir. Buna göre Köy Enstitüleri kuruldukları köylerde köylülerin bilinçlenmesine, bölgelere uygun meslek erbabının yetiştirilmesini destekleme ve köyün kalkınması hedefi ile kurulmuşlardır. Öğretmenler toplumsal bilinçlenme, dönüşüm ve gelişimi destekleyendir (Altunya, 2020). Köy enstitüleri uygulamasında sadece öğretmen yetiştirme konusu ele alınmamış aynı zamanda eğitim programları akademik bilgi ve konuların yanında kuruldukları bölgelere göre tarım, marangozculuk, balıkçılık, demircilik, inşaat gibi farklı alanlardaki eğitimleri birleştirerek bütüncül, iş içinde eğitim ve hayatla bağlantılı olacak şekilde yapılandırılmıştır. Böylelikle öğretmen sadece bilgiyi aktaran değil köyün kültürel değişimi ve dönüşümünü sağlayacak danışmanı/önderi/öncüsü ve eğitim programları köyün gerçek ihtiyaçlarını karşılayacak ve geliştirecek şekilde yapılandırılmış ve toplumsal kalkınma hedeflenmiştir (Kirby, 1962). O halde Köy Enstitüleri etkileşim, bilinçlenme, özgürleşme ve toplumsal dönüşümü destekleme, deneyim ve iş birliği yönleri ile Freireyen diyalog ile benzerlikler olduğunu söylemek mümkündür.

Her ne kadar farklı coğrafyalarda ve farklı dönemlerde öğretmenin öğretim programını uygulama ve öğrencinin gelişimini destekleme gibi temel görevleri değişmemiş görünsede, bu görevlerin niteliği ve öğretmenin rolleri eğitim politikalarını haliyle öğretmeni, eğitim programlarını, okulu, öğrenciyi kontrol eden güçlere ve çeşitli toplumsal-siyasal etkenlere bağlı olduğu söylenebilir. Öğretmen yetiştirme sistemi, istihdam koşulları, siyasal rejim ve kültürel yapılar gibi faktörler öğretmenlik rolünü etkilemektedir. Günümüzde öğretmenin öğreten ve yetiştiren rolü, çocuğun ihtiyaçlarını önceleyen, öğrenmeyi kolaylaştıran ve rehberlik eden bir yapıya evrilmiştir. Bu evrim, öğretmeni yalnızca bilgi aktaran değil, öğrenme ve gelişim süreçlerine eşlik eden bir profesyonel olarak konumlandırmaktadır (Özkan Palavaroğlu, 2024; Ural, 2024).

Bu çalışmada da diyalojik öğretim yaklaşımı ile ilgili yapılan çalışmaların çözümlenmesi, eğitim programı, öğretmenin rolü ve öğrenciye yönelik Freireyen bir çözümleme yaparak diyalojik öğretim yaklaşımının eğitim süreçlerinde nasıl uygulanabileceğine yönelik

öneriler sunulması hedeflenmiştir. Bunun, öğretmenlerin diyalojik öğretimin teorik ilkelerini gerçek sınıf uygulamalarına dönüştürmelerine yardımcı olacağı umulmaktadır.

Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Ulu (2017) “Dördüncü sınıf fen ve teknoloji derslerinin diyalojik öğretim açısından analizi üzerine bir araştırma” isimli çalışmalarında diyalojik öğretim yönteminin uygulanmasını ilişkin öneriler geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Diyalojik öğretimin fen ve teknoloji alanında uygulanarak bu yöntem ile öğretmen davranışı, iletişim ve öğrenci katılımında herhangi bir değişikliğe neden olup olmadığını gözlemlemişlerdir. Çalışmalarında öğretmen yönlendirmeleri ile sınıf içi konuşmaların diyalojik özellikler gösterdiği ancak öğrenci davranışı ve öğrenci katılımların bu yaklaşımın özelliklerini göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Buna göre diyalojik öğretimin uygulamabilmesi için öğretmenlerin merkezi bir tutumdan uzaklaşması, öğrencilerin sürece aktif katılımları ve öğretmen rollerinin belirlenmesi gerektiği savunulmuştur.

Yüceer (2020); diyalojik öğretimin ve ana dil eğitiminde kullanımına yönelik yaptığı meta-sentez çalışmasında diyalojik öğretimin ana dili eğitiminde kullanımının dört temel dil becerisinin –konuşma, okuma, yazma, dinleme- gelişimine katkı sağladığını tespit etmiştir. Diyalojik öğretim ile bu dört beceri alanında daha derin ve etkili anlama, üst düzey düşünme ve üst bilişi geliştirme ile motivasyonu artırma konusunda etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Cankara ve Yılmaz (2021); ilkokul fen bilimlerinde sınıf öğretmenlerinin söylemlerinin diyalojik öğretim yaklaşımı çerçevesinde incelemeyi ve kıyaslamayı hedefledikleri çalışmaların iki öğretmenin dersini gözlemişlerdir. Buna göre öğretmenlerden biri sınıfta otoritesini koruyarak öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini etkileyecek herhangi bir tutumda bulunmadığını bilgiyi monolojik bir yöntemle aktardığı sonucuna ulaşmışlardır. Diğer öğretmen ise yine sınıf otoritesini korumuştur ancak öğrencilerini düşünmeye zorlayacak sorular sormaya ve tüm öğrencileri sorduğu sorulara dahil etmeye çalışmıştır.

Ayrıca diyalojik öğretim uygulayan ve/veya uygulamaya çalışan öğretmenin sınıfta işbirlikçi ve tartışmayı içeren bir sınıf kültürü oluşturmaya çalıştığı vurgulanmaktadır. Her iki öğretmende diyalojik öğretim yaklaşımının uygulanmasında sınıfların kalabalık olması, yoğun eğitim programları ve öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin düşük olması nedeniyle bu yöntemi uygulamada zorlandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Turhan ve Kılınç (2021); fen bilimleri eğitiminde monolojik öğretim yapan öğretmen ile diyalojik öğretim yapan öğretmenin öğretim söylemleri açısından kıyaslanarak yapılan çalışmada; öğretim etkinlikleri, soru-cevap-dönüt ilişkileri, iskele kurma ve beden dili parametreleri açısından kıyaslamalar gerçekleştirilmiştir. Bunun sonucunda diyalojik öğretim ile yürütülen öğretim etkinliklerinin dört parametrede de etkili olduğuna sonucuna ulaşılmıştır. Diyalojik yöntemin uygulandığı sınıflarda; öğrencilerin sorumluluk aldığı öğretmenin ise öğrenmeye rehberlik eden kişi konumunda olduğu belirtilmiştir. Diyalojik öğretim sınıflarında daha fazla soru-cevap ve dönütün olduğu, eleştirel düşünme ve duyuşsal becerilerinin gelişimine katkı sağladığı, eski bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlantı kurarak yeni anlamlar ortaya çıkardığı sonucuna ulaşmıştır.

Sağlam (2022); hayat bilgi derslerinde diyalojik öğretimin sınıf içi diyaloglara nasıl etkilediğini incelemiştir. Çalışmasında açık uçlu soruların sınıf etkililiğini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciler açık uçlu sorulara cevap verirken birbirlerinin fikirlerini dinlemekte, karşı çıkmakta veya desteklemektedirler böylece etkili sınıf içi diyalogların gerçekleştiği sınıflarda kullanılan özgün, açık uçlu soruların eleştirel düşünme, öğrenci katılımı ve başarısı üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır.

Yüceer (2024) “Diyalojik öğretim konusunda yapılan bilimsel araştırmaların bibliyometrik analizi” isimli çalışmalarında diyalojik öğretim yaklaşımıyla ilgili yapılan çalışmaların bibliyometrik görünümünü ortaya koymayı hedeflemiştir. Vos veri tabanında yer alan ve dili İngilizce olan çalışmalar ile sınırlandırılan çalışmada diyalojik öğretim yaklaşımına yönelik genel bilgilerin (öne çıkan yazarlar, ülkeler, çalışmalar vb.) olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın ise söz konusu çalışmadan bibliyometrik analizle birlikte içerik analizleri ortaya konularak diyalogun sınıf içinde uygulamalarına yönelik öğretmenlere öneriler

geliştirmek, eğitim programlarının yapılandırılmasına yönelik fikir sunmak ve diyalog sürecinde öğretmenin rolü, eğitim programı ve öğrenci ilişkisini ortaya koymayı hedeflemesi nedeniyle farklılık göstermektedir.

Türkiye’de diyalojik öğretimin kavramsal çerçevesine ve eğitim öğretim sürecinde kullanımını inceleyen çalışmaların az ve/veya sınırlı olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmaların daha çok diyalojik öğretimin çeşitli alanlarda –yabancı dil, fen bilimleri, gibi - öğretimi nasıl etkilediğine yönelik çalışmalar olduğu söylenebilir.

Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Bikson (1978), “The Status of Children’s Intellectual Rights” (Çocukların Fikri Haklarının Durumu) çalışmasında ABD’de uygulanan kamu eğitiminin çocukların yaratıcılığını, aktif katılımını yani diyalojik öğrenmeyi engellediği ve özerk sorgulayanlar olma haklarından mahrum bırakılmasını konu alan çocukların fikri haklarını incelemişlerdir. Buna göre çalışmanın yapıldığı tarihte ABD’de gelişen sanayi ile okullar bir dönüş içerisinde ve eğitim sosyalleşmek yerine merkeziyetçi bir hal almıştır. Buna göre öğretmenler soruları çerçeveler ve doğru yanıtları belirler, öğrenciler ise sadece yanıtlıyıcıdırlar. Öğrencilerin entelektüel özerklik engelleniyor, yaratıcı veya eleştirel bağımsız yaklaşımlar değersizleştiriliyor, dışsal hedeflere yönelik gayretli arayış ödüllendiriliyor ve akademik mükemmelliğin modeli haline geliyorlar. Diyalog ve çok sayıda görüşün alış verişi yerine, uygulayıcılar tarafından belirlenen ve öğretmen tarafından aktarılan bakış açısını önceliyor. Öğrencilerin öğretmenle ilişkisi, hem talimatlara hem de beklentilere uyum sağlayan bir ilişkidir. Bu çalışmaya göre diyalog özellikli bir eğitim anlayışı yerine devlet eliyle ve bilerek Freirenin savunduğu bankacı eğitime geçilmektedir.

Wells (1999), “Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education (Diyalojik soruşturma: Sosyokültürel bir uygulama ve eğitim teorisine doğru)” çalışmasında diyalojik soruşturmayı öne çıkararak bunun geniş bir sosyokültürel alanda gerçekleştiğini ve öğrenme kültürel araçlar ve sosyal etkileşimler ile şekillenir. Burada

eğitimciler eleştirel yaklaşım içerisindeyler, diyalog ve dilin rolü ön plandadır. Sosyokültürel teoriye dayanan çalışmada öğretmenlere eğitimde diyalog ve etkileşim temelli yaklaşımların önemine değinerek, öğrenci merkezli ve işbirlikçi öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkıda bulunur. Öğrenme, toplumsal kültürel bağlam içinde gerçekleşir yani öğrenme sadece bilgi almak değildir. Bu öğrenme geleneksel eğitime karşı diyalojik sorgulamaya dayanır yani eğitim sorgulama temellidir. Sorgulamayı diyalogu motive etme aracı olarak kullanır, sorgulama terimini merak etme, soru sorma ve bu sorulara yanıt bulma çabasında başkalarıyla işbirliği yaparak anlamaya çalışma istekliliği olarak ve sorgulama bir öğretim yöntemi değil, deneyim ve bilgiye yönelik bir duruş olduğuna dikkat çeker.

Matusov (2009) diyalogu ontolojik bir yaklaşımla ele alır. Diyalog başkalarıyla ilişki içinde olmanın ve dünyada olmanın bir yoludur. Matusov için diyalojik pedagoji, diyalog olarak eğitimidir (Matusov & Wegerif, 2014) ve tüm eğitim diyalojiktir çünkü tüm anlam yaratma süreçleri diyalojiktir. Buna göre öğretim planlı değil keşifseldir, öğrencilerin soruları ve katılımları ile öğrenme şekillenir böylelikle öğrenme topluluk ile gerçekleşir.

Berakat ve Mohammadi (2014) “The Contribution of the teacher’s use dialogic discourse pattern to the improvement of the students’ speaking ability (Öğretmenin diyalojik söylem örüntüsünü kullanmasının öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesine katkısı) çalışmalarında öğrencilerin dil öğrenimlerinde öğretmenlerin monolojik veya diyalojik söylem örüntülerinden nasıl etkilendiğini ve diyalojik öğretimin öğrencinin dil öğreniminde konuşma becerilerine etkilerini incelemiştir. Çalışmaların diyalojik öğretimin dil öğrenimi ve gelişiminde etkili olduğu sonucuna varmakla birlikte öğretmenlerin bu yöntemi uygulamayı bilmeleri gerektiğini de vurgulamışlardır. Onlara göre sınıfta diyalojik söylem örüntülerinin sağlanabilmesi için öğretmenin monolojik ve diyalojik öğretim arasındaki uygulamaların ve ayrımın farkında olmalıdır. Öğretmen sınıfta diyalojik öğretimi sağlamak için özgün ve açık uçlu sorularla öğrenci konuşmasını teşvik ederken öğrencinin kendisini yönelttiği soruları da kısaca cevaplamak yerine diye sınıf içi söylemi geliştirip destekleyecek şekilde yapılandırmalıdır.

Sedova, Sedlacek ve Svaricek, (2016) “Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk” (Öğrencilerin sınıf içi konuşmalarını dönüştürmenin bir aracı olarak öğretmen mesleki gelişimi) çalışmalarında diyalojik öğretim yaklaşımında öğretmenlerin mesleki gelişiminin öğrencilerin sınıf konuşmalarını nasıl dönüştürdüğünü incelemişlerdir. Çalışmada mesleki gelişime tabi tutulan öğretmenlerin sınıfındaki öğrencilerin konuşmasında ve muhakeme yeteneklerinde bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü öğrenciler öğretmenlerin iletişimlerinden ve sınıftaki uygulamalarından etkilenirler. Onlar göre bunun nedeni öğretmenin öğretim anlayışına yapılan bir etkinin öğrenci konuşmasını da etkileyeceği sonucuna ulaşmışlardır.

Kim ve Wilkinson (2019) “What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk (Diyalojik öğretim nedir? Bir sınıf içi konuşma pedagojisinin inşası, yapıbozumu ve yeniden inşası)” isimli çalışmalarında diyalojik öğretim kavramına bir açıklık getirmeyi hedeflemişlerdir. Çalışmalarında diyalojik öğretime yönelik farklı araştırmacılar tarafından kullanım biçimlerine yer verilmiş ve diyalojik öğretim yaklaşımının karşılaştığı kavramsal sorunları ele almışlardır. Çalışmalarında diyalojik öğretimin pedagojik bir yaklaşım mı yoksa sadece bir söylem türü mü olup olmadığının incelemişlerdir. Onlara göre diyalojik öğretim öğrenci öğrenmelerini ilerleten, düşüncelerini geliştiren ve konuşmanın gücünden yararlanan pedagojik bir yaklaşımdır.

Bu çalışmaların yanı sıra Matusov (2009) "Journey into dialogic pedagogy (Diyalojik pedagojiye yolculuk)", Phillipson ve Wegerif (2017) “Dialogic education: Mastering core concepts through thinking together (Diyalojik eğitim: birlikte düşünerek temel kavramları kapsamak)” ve Skidmore ve Murakami (2016) “Dialogic pedagogy: The importance of dialogue in teaching and learning (Diyalojik pedagoji: Öğretme ve öğrenmede diyalogun önemi)” diyalojik teori üzerine yaptıkları çalışmalarında diyalojik öğretimin, temel kavramlarını ve diyalojik eğitimin tanımını incelemişlerdir. Ayrıca tarihsel ve teorik temellerini, diyalojik eğitimin öğrenci katılımını ve eleştirel düşünmeyi nasıl etkin kıldığına yönelik içerikleri ele almışlardır. Diyalojik öğretim teorisinde teknolojinin

kullanımı, değerlendirme süreçleri, öğrenme stratejileri gibi hususlar dikkate alınarak eğitimde diyalojik yaklaşımların nasıl uygulanabileceğini ve bu yaklaşımların öğrenci öğrenmesini nasıl geliştirebileceğini detaylı bir şekilde ele almışlardır.

Diyalojik öğretim son yıllarda hem teorik hem de ampirik çalışmalara konu olmuş ve gelişen bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Genişleyen bu çalışma alanında araştırmacılar kapsayıcı açıklamalar geliştirmeye ve kendi modellerini ortaya koyma çabası içerisinde oldukları görülmüştür. Bu çalışmaların ortak alanı diyalog ve eğitim arasında bir ilişkiyi ortaya çıkarmak olduğu söylenebilir. Bazı araştırmacılar alandaki çeşitliliğin altını çizerken öğrenciler ve disiplinler arasında, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki diyalojik etkileşimler için genel bir çerçeve geliştirilmesi çağrısında bulunmaktadır. Bu çalışmalar diyalojik öğretimle ilgili ampirik ve teorik açıklamalar sağlamıştır ancak eğitim yaklaşımlarının temel alanlarını ve bileşenlerini özetleyen, literatürdeki yaklaşımlar arasında köprü kurulmasına olanak tanıyan analitik bir bakış açısı ve somut kategorilerin (Calcagni & Lago, 2018) belirlenmediği görülmektedir. Yurt dışında yürütülen çalışmaların diyalojik öğretimin kavramsal çerçevesini oluşturma, belirleme ve geliştirmeye yönelik çalışmalar olduğu söylenebilir. Ayrıca yapılan çalışmalarda öğretmenlerin bu yöntemi uygulayabilmeleri için çeşitli yöntemler önermektedirler.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine, veri kaynağına, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden dokümantasyon yöntemi kullanılmıştır. Dokümantasyon yöntemi bir konu ve araştırma alanında var olan yazılı bilgi ve kaynaklarının sistematik bir şekilde toplanması, düzenlenmesi ve analize hazır hale getirilmesi yöntemidir. Bu yöntemde kitap, makale, rapor, veritabanları, internet kaynakları gibi çok farklı yazılı kaynaklardan veri toplanır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Diyalojik öğretim yaklaşımı ile ilgili veriler dokümantasyon yöntemi kullanılarak internet veritabanlarında yer alan makale, kitap, dergi vb. kaynaklardan elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmanın veri kaynağı ve veri toplama sürecine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Veri Kaynağı

Atıf takibi; araştırmacılara ilgilendikleri çalışma alanları, disiplinler hakkında veri izleme, benzer çalışma yapan araştırmacı, yazar, kuruluş ve yayın bilgisi sağlamakla birlikte zamanda geriye doğru bilgi takibi ile gelecekte ne tür çalışmalar yapılacağına ilişkin ipuçları verir (Fingerman, 2006). Ayrıca bibliyometrik çalışmalara kaynak olan veritabanlarındaki atıf ve indeksleme bilgisi ülkelerin hangi alanlarda çalışmalar yürüttüklerine ve ülkelerin bilimsel göstergelerine yönelik kaynak oluşturur (Karasözen, Bayram & Zan, 2011). Bu doğrultuda araştırma verileri geniş bir atıf takibi olanağı sağlayan, SSCI, SCI-Expanded ve ESCI'yi içeren Web of Science Core Collection (WoS) ve Scopus veritabanlarından toplanmıştır.

Wos ve Scopus araştırmacılara arama, tarama, sıralama, kaydetme imkanı sağlayan ticari veri tabanlarıdır (Jasco, 2005). WoS, 1945 fen bilimleri, 1956 sosyal bilimler ve 1975 beşeri bilimler alanlarında sürekli yayınların bir indeksi olarak yayın hayatına başlamıştır (Goodman & Deis, 2004). Thomson Reuters Bilimsel Bilgi Enstitüsü (ISI) tarafından WOS uzun süre bibliyometrik analizlerin yapıldığı tek veri tabanı olarak karşımıza çıkmaktadır ancak 2004 yılında Scopus'un yayın hayatına başlaması ile Wos atıf indeksleyen tek veri tabanı olma özelliğini kaybetmiş ve veritabanları arasında bir rekabet ortamı ortaya çıkmıştır. Bu tarihe kadar Wos alıntı takibi ve analizini kolaylaştıran kapsamlı bir veritabanı olarak kabul edilmiştir (Karasözen, Bayram & Zan, 2011). WoS üniversitelerde yer alan fen, sosyal, sanat ve beşeri bilimler gibi farklı disiplinleri kapsar; kaynak tabanı, konferans bildirileri ve bölümleri, monografik seriler için analitik kayıtlar dahil edilerek genişletilmiştir (Jasco, 2005). Dolayısıyla WoS, hem alıntı verileri hem de bibliyografik bilgiler konusunda güvenilir kapsama sahiptir (Adriaanse & Rensleigh, 2011) Türkiye'de Wos'a ULAKBİM aracılığıyla üniversitelere erişim sağlanmaktadır.

Scopus veritabanı da bilimsel araştırmaları içeren kapsamlı, çok disiplinli ve etkili bir atıf veritabanıdır. 2004 yılında yayın hayatına başlayan Scopus dünya genelinde geniş bir akademik içeriğe sahiptir. Scopus da fen, sosyal, tıp, sanat ve beşeri bilimler gibi farklı disiplinleri içerir. Analiz, izleme ve görselleştirme gibi bibliyometrik çalışmaların olanak

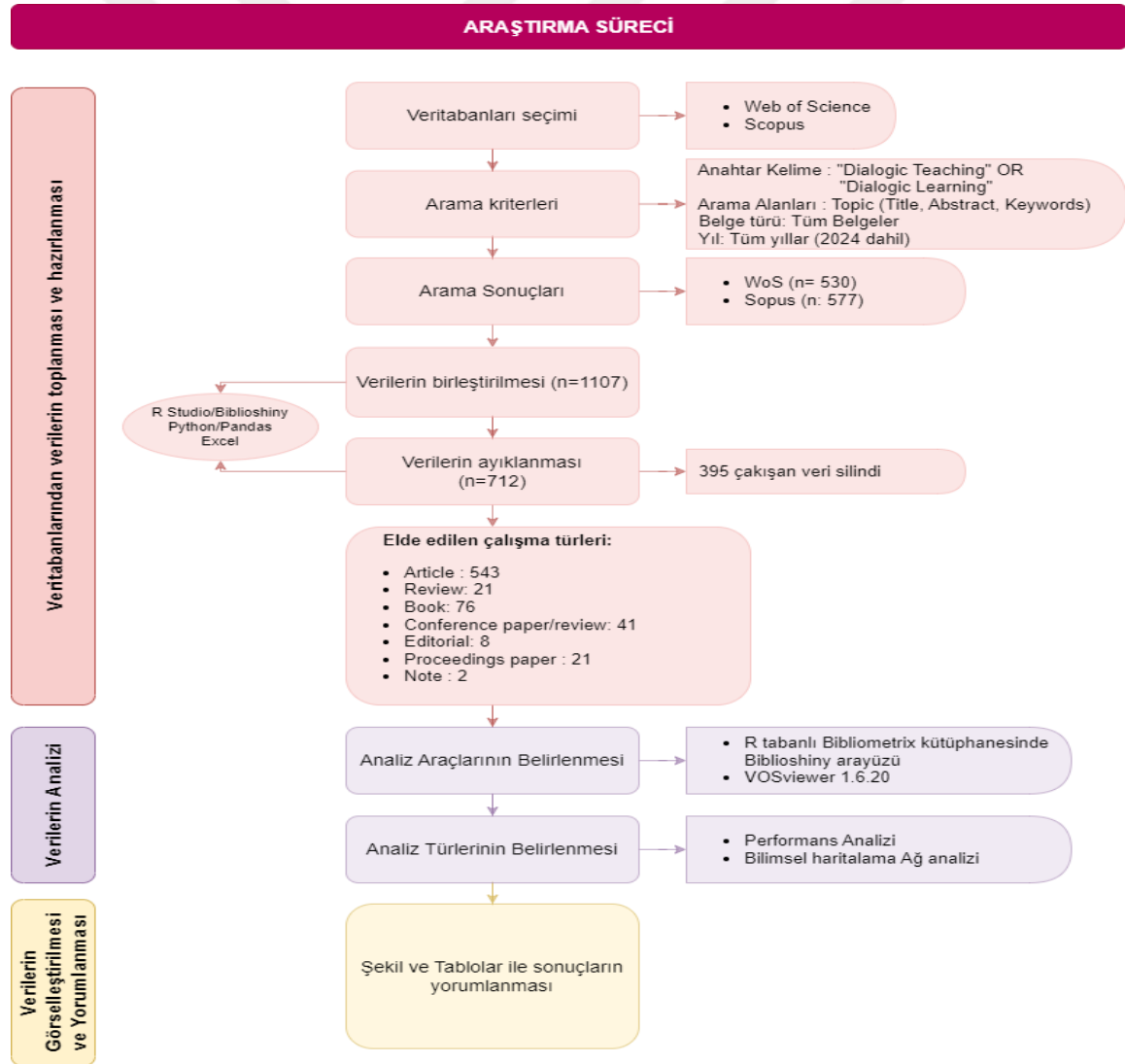
tanıyan Scopus veritabanı düzenli olarak güncellenmektedir (Elsevier, 2024). Türkiye’de Scopus veritabanına üye olan üniversiteler aracılığıyla erişim sağlanmaktadır.

Wos ve Scopus veritabanlarına yönelik yapılan çalışmalar bu veritabanlarının bibliyometrik analizler için kaynak tabanının büyüklüğü, genişliği ve bileşiminin belirli bir konunun detaylı bilgilerine - tarama, arama, sıralama ve kaydetme işlevleri-, erişilmesini kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır. Fingerman (2006), tarafından Wos ve Scopus veritabanlarının karşılaştırılmasına yönelik yapılan çalışmalar bu veri tabanlarının birbirini tamamladığı yönündedir. Falagas ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan çalışmada ise Scopus’ un daha geniş bir dergi içeriğine ve makaleye sahip olduğu, atıf ve analizleri daha hızlı yaptığı; öte yandan Wos’un ayrıntılı grafik araçlarının kullanıcılara daha detaylı bilgiler sunduğuna değinir. Türkiye’de Karasözen vd. (2011) tarafından yapılan çalışmada Scopus ve Wos arasında benzer yönleri olmakla birlikte farklılıkların olduğuna değinilmiştir. Bu doğrultuda Wos ve Scopus veritabanlarının farklılıkları olduğu kadar birbirilerini tamamladıkları söylenebilir bu nedenle çalışmada her iki veri tabanına ulaşılarak veriler elde edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci bu süreçte verilerin sistematik ve kapsamlı bir şekilde yapılmasını ve sürecin şeffaf bir şekilde yansıtılmasını öneren Moher ve arkadaşlarının (2009) PRISMA modeli dikkate alınarak yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda Wos ve Scopus veritabanlarında tüm verilere ulaşmak için Türkçe “diyalogik öğretim” in İngilizce karşılığı “dialogic teaching” ve “dialogic learning” kavramları arama kriteri olarak belirlenmiş ve “ya da (or)” parametresi kullanılarak kapsamlı bir tarama gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri "tüm kayıtlar" ve "tüm zaman aralıkları" ölçütleri kullanılarak yapılmıştır. Tarama işlemi 10 Eylül 2024 tarihinde, Web of Science'da "konu (topic)" alanında, Scopus'ta ise "makale başlığı (article title), özet (abstract), anahtar sözcükler (keywords)" alanlarında yapılmıştır. Tarih aralığı 2024 dahil tüm tarih aralığı seçilmiştir. Bu tarama sonucunda,

Web of Science'da 530, Scopus'ta ise 577 çalışma tespit edilmiştir. WoS ve Scopus veritabanlarından toplam 1107 veriye ulaşılmıştır. Elde edilen veriler, R tabanlı bibliometrik analiz arayüzü olan Biblioshiny, Excel programı ve Python'da Pandas kütüphanesi kullanılarak birleştirilmiş ve çakışan veriler ayıklanmıştır. Bu süreç sonucunda, toplamda 395 çakışan değer veri setinden çıkarılarak, 712 çalışmaya ait nihai veri seti elde edilmiştir. Elde edilen veri setinde çalışmaların türlerine göre dağılım 543 makale, 21 derleme, 76 kitap, 41 konferans bildirisi, 8 editöryel başyazısı, 21 bildiri özeti ve 2 not yazısı olarak dağılmıştır. Verilerin elde edilmesinden sonuçların yorumlanmasına kadar uygulanan süreç Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Diyalojik öğretim yaklaşımı araştırma süreci

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın veri analizleri; dokümantasyon yöntemi sonucu elde edilen dokümanların araştırmanın genel amacı doğrultusunda belirlenen iki alt amacına ulaşmak için bibliyometrik analiz ve içerik analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir. Çalışmanın ilk alt amacı olan; diyalojik öğretim yaklaşımının literatürdeki görünümünü belirlemeye yönelik bu alanda ortaya konulan çalışmalara (makale, kitap, bildiri, tez), ortak yazar, ülke, kurum, araştırma ağları ve bu ağların birbirleri ile ilişkileri ve anahtar kelime analizi için bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bibliyometrik veriler, R Bibliometrix, Biblioshyn ve VOS-viewer olmak üzere üç yazılım programı kullanılarak görselleştirilmiştir. Bibliometrix, Massimo Aria ve Corrado Cuccurullo tarafından 2017'de geliştirilen bir bibliyometrik analiz paket programıdır. Alanında bilimsel eğilimlere dair nicel bilgiler sağlayan esnek bir araç olan Bibliometrix, R dilinde yazılmış istatistiksel analiz için güçlü ve çok yönlü kullanılmaktadır. Bibliyometrik analiz, bibliyografik özelliklere dayalı olarak bir literatür kümesinin nicel değerlendirmesidir. Bu yöntem araştırmacıların ilgi alanlarına ilişkin kavramsal gelişmeler, yeni bilgiler, araştırılan temalar, eğilimler, alanda öne çıkan araştırmacılar, çalışmaları ve kurumlar hakkında geniş bir bilgi kütesinin yapılandırılarak araştırmacının araştırma sürecini kolaylaştıran bir yöntemdir (Aria & Cuccurullo, 2017). Bibliyometrik çalışmalarında alanyazın belirli kriterler çerçevesinde gözden geçirilir ve yayın desenlerini keşfetmek için nicel analiz yapılır. Bibliyometrik analiz bir disiplin alanına ilişkin büyük hacimli yapılandırılmamış verilerin; alan, konu, kurum, ülke, yazar veya yazarlar arası işbirliği gibi gelişimsel süreçlerinin haritalandırılmasında kullanılmaktadır. Ayrıca araştırmacılara değişen araştırma yönelimleri hakkında temel bilgileri vermesi, bilimsel yayın bilgilerini matematiksel ve istatistiksel araçlar kullanarak nicel olarak analiz edilmesi için çeşitli alanlarda yaygın kullanılan bir yöntemdir (Donthu, Kumar, Mukherjee, Pandey & Lim, 2021). Bu analiz; performans analizi ve bilim haritalama olmak üzere iki temel yönüyle akademik çıktıların değerlendirilmesinde kullanılır. Performans analizi ile kişi ve kurumların araştırma ve yayın performansları değerlendirir. Bilim haritalama yöntemi

bilimsel alanların yapısını, dinamiklerini ortaya koymayı, disiplinlerin, alanların, uzmanlıkların ve bireysel makalelerin birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu incelemek için bibliyometrik yöntemler kullanır (Cobo, Herrera, Viedma & Herrera, 2011).

Standart bir bibliyometrik analiz, çalışma tasarımı, veri toplama, veri analizi, veri görselleştirme ve yorumlama gibi aşamalardan oluşur (Aria & Cuccurullo, 2017; Zupic & Čater, 2015). Bu süreçte, belirli bir tarih aralığında ve belirli bir alanda yayınlanmış olan çalışmaların etkisi ve ilişkileri, istatistiksel yöntemlerle analiz edilerek sonuçlar görselleştirilir (Akyüz, 2021). Bibliyometrik analiz araştırmacılar bu büyük bir resim sunmasına rağmen karmaşık ve çeşitli analiz ve haritalama yöntemlerinin birlikte kullanılmasını gerektirebilir (Guler, Waaijer & Palmblad, 2016). Bu yöntemin verimli kullanılması ve istenilen sonucu verebilmesi araştırmacıların farklı yazılımları kullanabilme becerilerine de bağlıdır. Araştırmacıların bu yöntemi daha verimli ve etkin bir şekilde kullanabilmeleri ve kapsamlı analizler için Ario ve Cuccurullo (2017) R aracını önermişlerdir. İstatistiksel hesaplama ve grafiklendirme için kullanılan R dili açık, esnek ve geliştirilebilir olması nedeniyle farklı kullanıcılar tarafından farklı yeni özellikler eklenebilmesiyle sürekli gelişen bir programdır. R programlama dili, istatistiksel verileri hızlı bir biçimde yapılmasını sağlar ve etkin bir aktarım gücüne sahiptir (Dizon, Mamalias & Lincopinis, 2023). R programlama dili dil, analiz, veri gösterimi ve analiz gösterimi için çeşitli işlevlerin ve araçların birlikte bulunduğu bir dildir. Açık kaynaklı bir yazılım olan R dili, araştırmacılara verli işleme, analiz, grafiksel gösterim ve karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek için paket programların eklenebilmesiyle kullanıcılara çözümler sunar (Kaya, Agcab, Adıguzel & Çetin, 2018). Kullanıcılar tarafından farklı disiplinlerden veri paketi ve araçların yüklenmesi ile R paketi geliştirilerek daha kullanışlı ve erişilebilir hale gelmesi (Nandikolmath, Samanchi, Rana & Hallikeri, 2024), çok yönlülüğü, onu temel istatistiksel analizden gelişmiş makine öğrenimine ve veri görselleştirmeye kadar çok çeşitli görevlere uygun hale getirmektedir (Hossain & Karmokar, 2024).

Bu çalışmada Bibliometrik performans analizi ve bilimsel haritalama ağ analizleri yapmak amacı ile R tabanlı Bibliometrix kütüphanesinin bir uygulaması olan Biblioshiny arayüzü

ve VOSviewer programları kullanılmıştır. VOSviewer bibliyometrik haritalama oluşturmak kullanılan ücretsiz bir programdır. Bu program araştırmacılara hazırladıkları bibliyometrik analizleri görüntüleme ve haritalandırma olanağı tanımaktadır. Araştırma alanlarına yönelik yazarlar, dergiler, ortak atıflar gibi bilgilerin haritalandırılması veya anahtar kelimelerin birlikte görülmelerine ilişkin bilgilerin haritalandırılması olanağı sunar (Eck & Waltman, 2009). Bu çalışmada da diyalojik öğretim çalışmalarında öne çıkan yazar, çalışma (makale, dergi, kitap vb.), ülke, kurum, araştırma ağları ve bu ağların birbirleri ile ilişkilerin haritalandırılması VOSviewer programı ve Biblioshiny arayüzü ile hazırlanmış ve elde edilen görseller yorumlanmıştır.

Araştırmanın ikinci alt amacı diyalojik öğretim yaklaşımında eğitim programı, öğretmenin rolü ve öğrenciye yönelik Freireyen bir çözümleme yapmak üzere; bibliyometrik analiz sonucunda en fazla atıf alan on çalışmanın içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizleri belirli tema ve örüntüleri ve bunların anlamlarını ortaya çıkarmak üzere dökümanların sistematik ve objektif bir şekilde analiz etme sürecidir. Bu süreçte belgeleri sistematik ve nesnel biçimde inceleyerek mesajların belirli özelliklerini tanımlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Bryman, 2012). Bu yöntemle dokümanlardan elde edilen verilerin kavramsallaştırılması, veri içerisinde yer alan kavram ve temalar arasında anlamlı ilişkiler analiz edilir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Hsieh ve Shannon (2005) göre içerik analizi sosyal bilimlerde sıkça kullanılan, insanların deneyim, tutum ve yaklaşımlarını anlamlandırmaya çalışmakla birlikte metin verilerinden anlamlı kavram ve/veya temalar ortaya konulmasını hedefleyen tanımlayıcı ve yorumsal bir yöntemdir. Buna göre de içerik analizleri geleneksel, yönlendirilmiş ve özetleyici olmak üzere üç türdür. Bu çalışmada yönlendirilmiş içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Yönlendirilmiş içerik analizi yaklaşımı önceki teori ve/veya araştırmalara dayalı yapılandırılan bir yaklaşımdır ve bu yaklaşımın temel amacı teoriyi doğrulamak ve genişletmektir. Burada araştırma konusuna yönelik önceden belirlenen teorik çerçeve doğrultusunda araştırma şekillenir ve önceden var olan bu teorik çerçeveye dayandırılır. Buna göre araştırmacı araştırma konusunda çalışmaya başlamadan önce belirli kuramsal kavramlara ve önceki araştırma bulgularına göre kategorilerini

oluşturur ve araştırma sürecinde gerekirse bu kategoriler genişletilebilir veya revize edilebilir (Mayring, 2014). Bu çalışmada da belirlenen kurumsal çerçeve doğrultusunda içerik analizi yöntemi ile elde edilen veriler tanımlanmış, kodlama ve temalarla veri setinde açıkça belirtilmeyen kavramlar ortaya konulmuş ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler belirlenmiştir.

İçerik analizleri sonucunda ortaya konulan bulgular Freire'nin önerdiği diyalojik öğretim çerçevesinde tartışılmıştır. Freireyen diyalog özgürlükten yana güç ve tahakküme karşı (Giroux, 2001) sınıf içinde ve dışında var olan statükoya eleştirel bir bilinç geliştiren, müfredatın ve kitle kültürüne karşı mitlerin aydınlatıldığı bir kültürel eylem olarak açıklanır. Öğretmen bu kültürel eylem alanı ile öğrencilerin düşünce ve duygusal gelişimlerine olanak tanır. Böylelikle öğrenciler yaşadıkları topluma araştırmacı gibi yaklaşır, toplumu eleştirel bir bakış ile çözümler ve gerektiğinde harekete geçer. Diyalog sadece sözlü bir iletişim değil konuşurken var olan ve/veya henüz var olamayan düşüncelerin ortaya çıkma ihtimali, biribirimizi düşünme ve düşünceleri yeniden düşünmeye yönlendirme yani yaratma ve yeniden yaratıcı olma halidir (Freire & Shor, 1987). Bu yöntemde; eğitim öğrencilere yapılan birşey değil öğrencilerin kendi yaptıkları bir şeydir, eğitim öğretmen ve öğrenci arasında etkileşim ve eşitlik ilkesine dayanır (Shor, 2023). Buna göre araştırmanın içerik analizleri Freireyen diyalog çerçevesinde şekillenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde; ilgili literatür bağlamında diyalojik öğretim yaklaşımının görünümünü ortaya koymak amacıyla belirlenen alt problemlerin bibliyometrik ve içerik analizlerine, bu analizler sonucunda elde edilen bulgulara ve tartışmaya yer verilmiştir.

Diyalojik Öğretim Yaklaşımının Literatürdeki Bibliyometrik Görünümüne İlişkin Bulgular

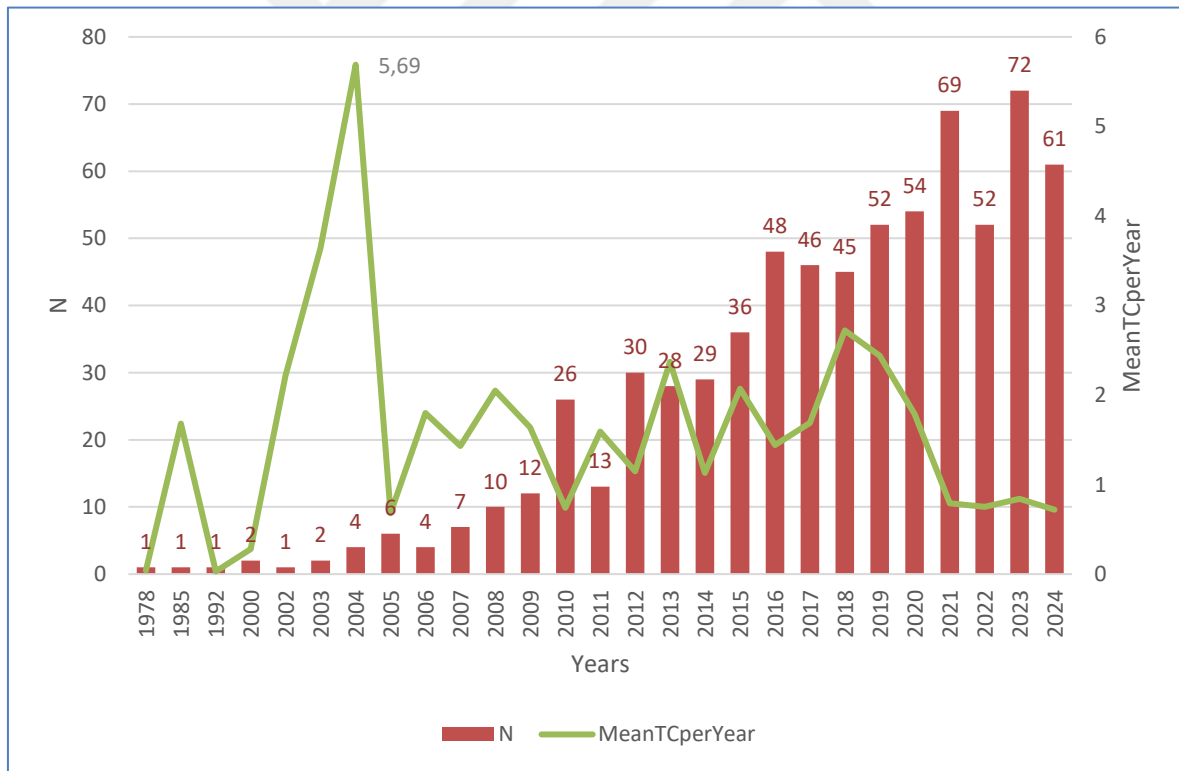
Araştırma kapsamında Wos ve Scopus veritabanlarında kayıtlı dökümanlar arasında yapılan analize ilişkin veriler Şekil 2 ile gösterilmiştir.



Şekil 2. Diyalojik öğretime ilişkin genel bulgular

Şekil 2’de görüldüğü üzere bu veri tabanlarında diyalojik öğretim alanında ilk çalışma 1978 yılında yayınlanmıştır. Çalışmanın konusuna 453 kaynakta (dergi, kitap, makale vs.) 712 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu alanda yapılan çalışmaların yıllık artış oranı ise % 9.35’tir. Toplam 1285 yazarın olduğu alanda 233 yazar tek isim ile çalışma yapmıştır. Bu alanda uluslararası ortak yazar iş birliği oranı %2.528 ile düşük olduğu söylenebilir. Yayın başına ortak yazar oranının %2.3 olması da iş birliğinin düşük olduğunu desteklemektedir. 1715 yazar anahtar kelimesinin kullanıldığı çalışmalarda 26561 referans yer almaktadır. Çalışma başına ortalama atıf 12,08 olarak tespit edilmiştir.

Diyalojik Öğretim Yaklaşımıyla İlgili Yıllara Göre Yayın Sayıları ve Yıllık Ortalama Atıf Oranına İlişkin Bulgular



N = Makale sayısı, $MeanTCperYear$ = Yıllık ortalama toplam atıf

Şekil 3. Yıllara göre çalışma sayısı ve yıllık ortalama atıf oranı

Şekil 3'ten hareketle diyalojik öğretim alanında 1978-2010 yılları arasında yapılan çalışmaların oldukça az olduğu söylenebilir. 2010'dan itibaren bu alanda yapılan çalışma sayısında bir artış olduğu, 2020'li yıllarda ise bu alanın oldukça ilgi gördüğü söylenebilir ki 2023 yılında üretilen çalışma sayısı 72'e ulaşmıştır. Seçili veritabanlarında taramanın yapıldığı 10 Eylül 2024 tarihine kadar en fazla çalışma 2023 yılında yapılmıştır (n=72). Bu alanda üretilen çalışma sayısında ciddi bir artış olmasına rağmen bu çalışmalara yapılan yıllık atıf oranlarının genellikle düşük olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda alana ilginin artmasına rağmen çalışmaların etkisinin sınırlı kaldığı söylenebilir.

Şekil 3'e göre yıllık en fazla ortalama atıfın 2004 yılında yapılan 4 çalışmaya (ortalama atıfları n=5,69) aittir. Bu çalışmaların yapılan ilk çalışmalar olması ve bu tarihe kadar oldukça az çalışmanın olmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öyleki yıllar içerisinde daha fazla çalışmanın yapılması ile yıllık ortalama atıfların azaldığı görülmektedir. 2004 yılında yayımlanan 4 çalışma incelendiğinde 425 toplam atıfa sahip "Creative teaching: collaborative discussion as disciplined improvisation" başlıklı makalenin yıllık ortalama toplam atıfın çok yüksek olmasının bu yılda üretilen makalelerin ortalama atıfını yükseltmektedir. Ayrıca bu yılda üretilen ve hiç atıf almayan çalışma da bulunmaktadır. 2004 yılında üretilen çalışmalar ve atıf sayıları Tablo 2 ile gösterilmiştir.

Tablo 2

2004 Yılında Üretilen Çalışmalar ve Atıf Sayıları

Yazar	Başlık	TA	Türü
Sawyer R. K.	Creative teaching: collaborative discussion as disciplined improvisation	425	Article
Payne S. L.; Calton J. M.	Exploring research potentials and applications for multi-stakeholder learning dialogues	45	Article
Puigvert L.; Elboj C.	Interactions among 'other women': creating personal and social meaning	8	Review
Dashwood A.	Reviving the third in teacher talk in the languages classroom	0	Proceedings Paper

*TA = Toplam Atıf

Diyalojik Öğretim Yaklaşımında Öne Çıkan Yazarlar ve Yazarlararası İş Birliklerine İlişkin Bulgular

Diyalojik öğretim yaklaşımında etkili ve en fazla çalışma yapan yazarların alandaki üretkenlik ve etkilerini karşılaştırmak amacıyla yapılan analiz Tablo 3 ile gösterilmiştir. Tablo 3, yazarların h-index'leri, toplam yayın sayıları (TP), bu yayınlara yapılan toplam atıf sayıları (TC) ve yayın başına düşen ortalama atıf sayısı (TC/TP) gibi akademik indeksleri gösteren ölçütleri içermektedir. Tablo 3 h_index değerlerine göre ilk 3 sırada yer alan yazarlardan oluşmaktadır.

Tablo 3

H_index'e Göre İlk 3 Yazara İlişkin Bilgiler

Sıra	Yazar	h_index	TP	TC	TC/TP	PY_start
1	Mercer N.	8	8	561	69,88	2009
2	Boyd MP.	6	6	348	58,00	2011
2	Howe C.	6	6	181	30,17	2014
2	Reznitskaya A.	6	9	540	60,00	2012
3	Hofmann R.	5	6	89	14,83	2013
3	Meissner H.	5	5	60	12,00	2019
3	Pakarinen E.	5	7	123	17,57	2016
3	Sedova K.	5	5	252	50,40	2014

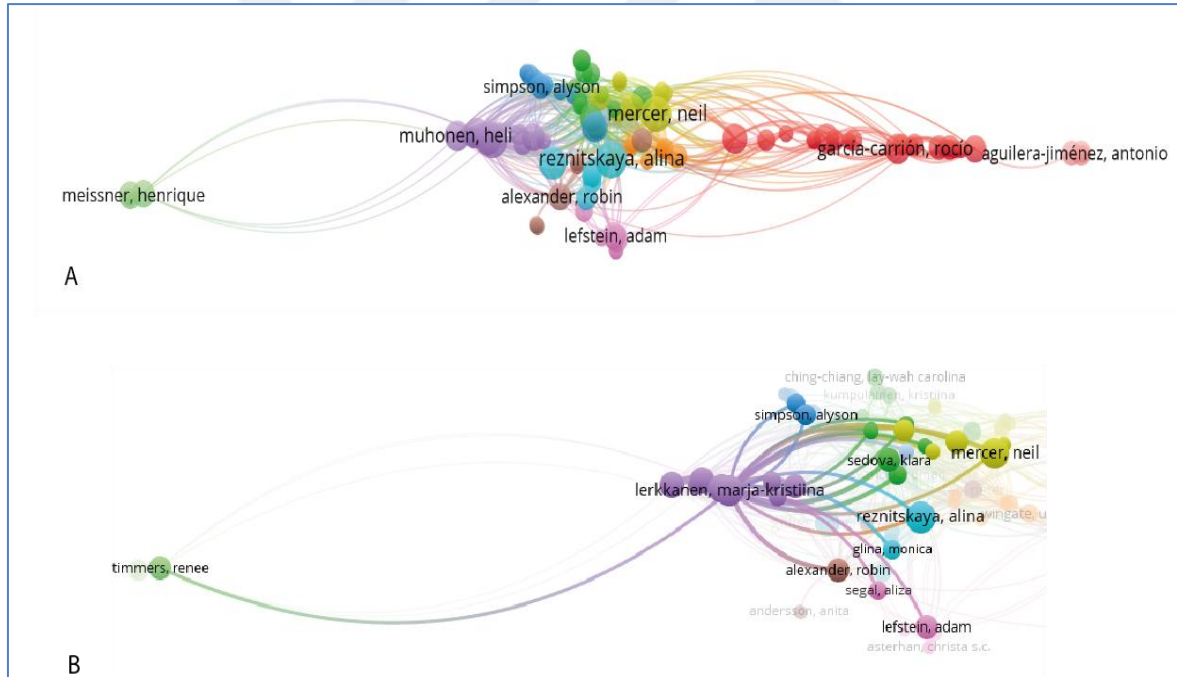
*TP = Toplam yayın; TC = Toplam atıf; TC/TP = Yayın başına ortalama toplam atıf, PY_Start = İlk çalışmanın yapıldığı yıl

Tablo 3'ten hareketle Mercer N.'nin, en yüksek h-index ve atıf sayısına sahip olup, 8 yayınına toplamda 561 atıf ile en etkili isim olduğu söylenebilir. Yazar yayın başına 69,88 atıf ortalaması ile ilk sırada yer almaktadır. Yine Boyd MP., Howe C. ve Reznitskaya A. gibi yazarlar da 6 h-index ile öne çıkmakta olup, yayın sayıları ve atıf oranları bakımından yüksek değerlere sahip oldukları söylenebilir.

Yazarların Atıf Ağı (Citation of authors) Analizi

Yazar atıf ağı analizi, akademik bir alandaki yazarlar arasında kurulan atıf ilişkilerini ve bu ilişkilerin yoğunluk derecesini görsel olarak sunar. Böylelikle, yazarların araştırma konuları arasındaki etkileşimler ve hangi yazarların alanda daha etkili olduğu anlaşılabilir.

Bu araştırma kapsamında yapılan ağ görselinde her bir yazar bir düğüm (node) olarak temsil edilmekte ve düğümler arasındaki çizgiler (kenarlar), yazarlar arasındaki bağlantıları yani atıf ilişkilerini göstermektedir. Çizgilerin kalınlığı, iki yazar arasındaki atıf yoğunluğunu ifade etmektedir (Borghesi vd., 2009; Van Eck & Waltman, 2014). Bu araştırmada atıfın hangi yönde olduğu gösterilmemektedir. Düğümlerin büyüklüğü ise bir yazarın genel olarak ne kadar atıf aldığını (başkaları tarafından ne kadar sık alıntıalandığını) yansıtmaktadır. Yazar atıf ağı haritasının karmaşıklığından uzak ve anlaşılabilir olması amacıyla görselde yer alacak yazar sayısı yaklaşık olarak 100 civarında olması esas alınmıştır. Bu amaçla yazar başına en az 2 yayın ve en az 10 atıf kriteri belirlenmiştir. Kriterleri karşılayan 121 yazar ile analize devam edilerek kopuk bağa sahip yazarlar analiz dışı bırakılmış, 99 yazar ile ağ haritası oluşturulmuştur ve Şekil 4 ile gösterilmiştir.



Şekil 4. Yazar atıf ağı (citation of authors) analizi

Şekil 4'te görüldüğü üzere toplamda 9 küme, 612 bağlantı ve toplam bağlantı gücü 1051 olarak tespit edilmiştir. Toplam bağlantı gücü açısından en güçlü ilk 3 yazar “Lerkkanen Marja-Kristina (115), Mercer N. (99) ve Pakarinen E. (99) olmuştur. Toplam bağlantı gücü en güçlü yazar olan Lerkkanen, Marja-Kristina'ya ait ağ grafiği de Şekil 4-B ile

gösterilmiştir. Söz konusu yazarın 29 bağlantısı bulunmaktadır. Kendi kümesi dışındaki yazarlar ile de yoğun atıf ilişkisi bulunmaktadır.

Bu alanda çalışma ortaya koyan yazarların doküman sayısı, aldıkları atıflar ve yazar atıf arasındaki bağlantı güçleri Tablo 4 ile gösterilmiştir.

Tablo 4

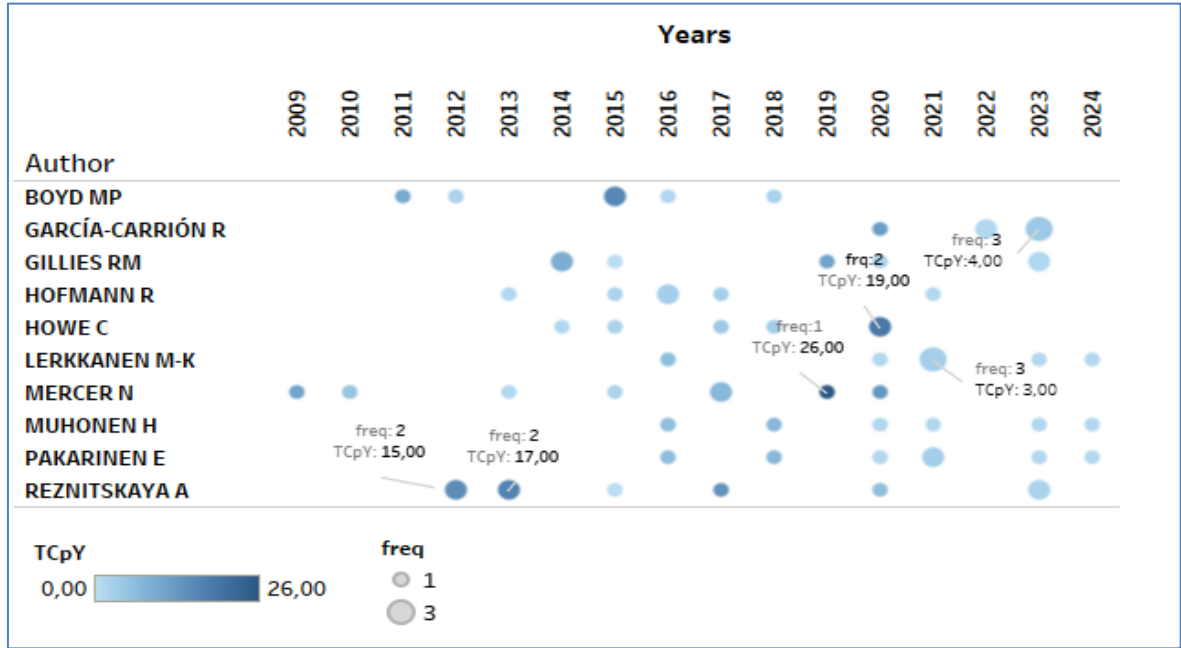
Toplam Bağlantı Gücü, Atıf ve Doküman Sayısına Göre İlk 5 Yazar

Sıralama Ölçütü	Yazar	Doküman Sayısı	Atıflar	Toplam Bağlantı Gücü
Toplam Bağlantı Gücü	lerkkanen, marja-kristiina	8	125	115
	sedova, klara	5	252	99
	pakarinen, eija	7	123	99
	rasku-puttonen, helena	6	153	97
	mercer, neil	8	561	93
Atıflar	mercer, neil	8	561	93
	reznitskaya, alina	9	539	63
	boyd, maureen patricia	6	353	32
	alexander, robin	5	307	53
	le, quang tuan	3	278	0
Doküman Sayısı	reznitskaya, alina	9	539	63
	mercer, neil	8	561	93
	lerkkanen, marja-kristiina	8	125	115
	gillies, robyn m.	7	185	16
	pakarinen, eija	7	123	99

Tablo 4’te görüldüğü üzere çalışma alanında Lerkkanen, Marja-Kristiina 8 doküman, 115 toplam bağlantı gücü, ve 125 atıf ile toplam bağlantı gücü alanında en etkili yazardır. Mercer, Neil 561 atıf, 8 doküman ve 93 toplam bağlantı gücü ile atıf alanında en etkili yazar ve Reznitskaya, Alina 9 doküman, 539 atıf ve 93 bağlantı gücü ile doküman alanında en fazla çalışmaya sahip yazardır.

Zaman İçinde En Fazla Yayına Sahip Yazarların Verimlilik Analizi

Diyalojik öğretim alanında en fazla yayın ortaya koyan ilk 10 yazarın zaman içerisindeki yayınları Şekil 5’te gösterilmiştir. Şekildeki dairelerin her biri o yıl içerisindeki yayınlanan makaleleri ifade etmektedir. Dairelerin büyüklüğü makale sayısı (freq) ile renklerin yoğunluğu da yılbaşına düşen ortalama atıfları (TCpY) ifade etmektedir.



Freq = Üretilen Makale Sayısı, TCpY = Yıl başına Toplam Ortalama Atıf

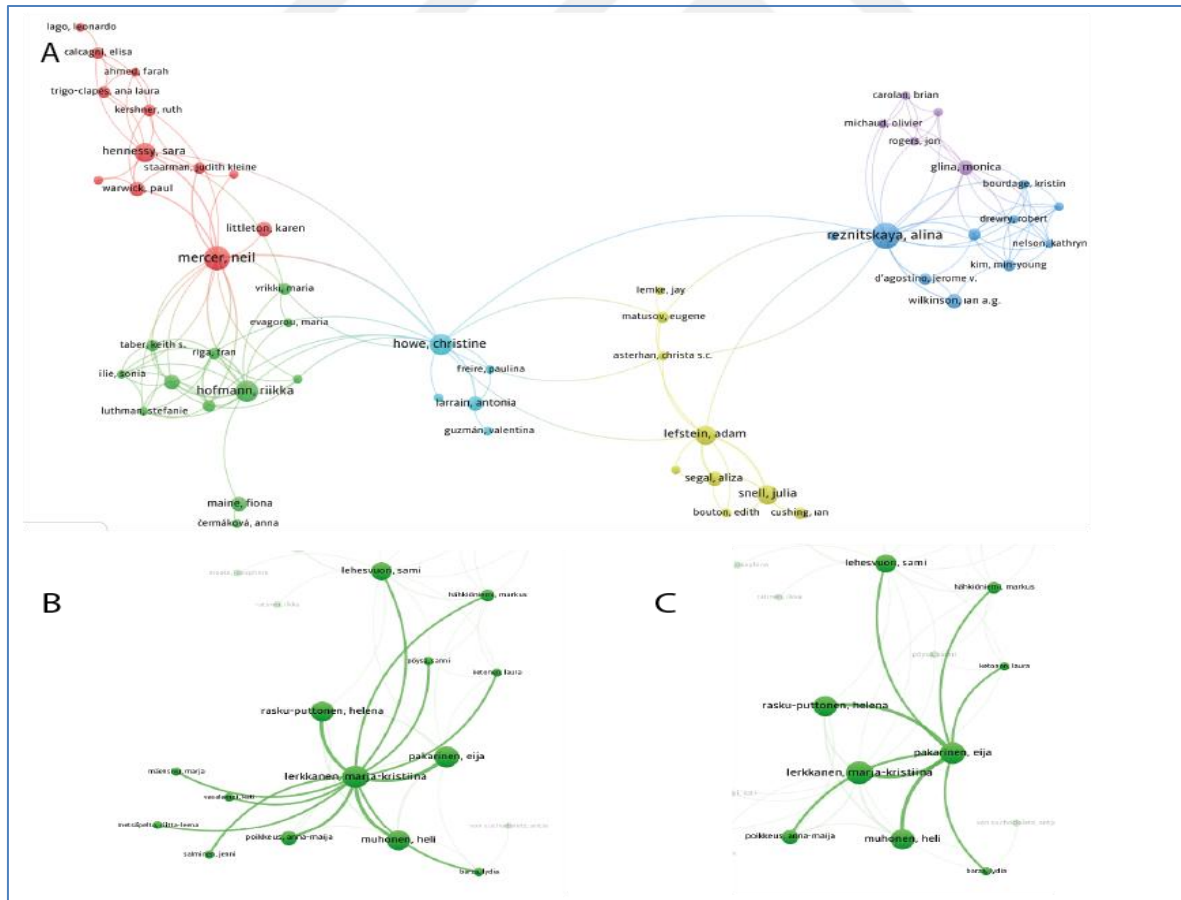
Şekil 5. Zaman içinde yazar verimlilik analizi

Şekil 5 incelendiğinde "Dialogic Teaching" alanında, Mercer N.'in 2019 yılında tek bir çalışma ortaya koymasına rağmen, 25,67 TCpY ile bu çalışmanın güçlü bir etki yarattığı söylenebilir. Aynı zamanda Mercer N. çalışma üretiminde en istikrarlı yazar olduğu söylenebilir. Yazar 2009 ile 2020 yılları arasında 7 farklı yılda çalışma yapmıştır. Benzer şekilde Reznitskaya A. da 2012 ve 2013 yıllarında ikişer çalışma yaparak ve yüksek TCpY değerleri (14,77 ve 16,92) ile bu alanda önemli bir etki yarattığı söylenebilir. Howe C.'nin 2020 yılında yayımladığı 2 çalışma ise 19,00 gibi yüksek bir TCpY değeri ve az sayıda çalışma ile etkili olduğu söylenebilir. Şekil 5'ten hareketle bazı yazarlar az sayıda ama etkili çalışmalar ile bazılarının ise daha fazla çalışma yaparak alana katkı sağladıkları değerlendirilmektedir.

Yazarlararası İş Birliği (Birlikte Yazarlık)

Birlikte yazarlık, iki veya daha fazla araştırmacının bir çalışmayı birlikte yayımladığını ifade eder. Bu bağlamda, "birlikte yazarlık (co-authorship author)" analizi, belirli bir

alanda hangi yazarların birlikte araştırma yaptığını ve iş birliği ağlarının nasıl yapılandığını görselleştirir. Ağ görselinde her bir yazar bir düğüm (node) olarak temsil edilmekte ve düğümler arasındaki çizgiler (kenarlar), yazarlar arasındaki bağlantıları yani atıf ilişkilerini göstermektedir. Çizgilerin kalınlığı, iki yazar arasındaki atıf yoğunluğunu ifade etmektedir yani iki yazar arasında ne kadar sık atıfta bulunduğunu gösterir (Borghesi vd., 2009; Van Eck & Waltman, 2014). Bu çalışmada atıfın hangi yönde olduğu gösterilmemektedir. Düğümlerin büyüklüğü ise, bir yazarın genel olarak ne kadar atıf aldığını (başkaları tarafından ne kadar sık alıntılındığını) yansıtır. Yazar iş birliği ağı görseli oluşturulurken yazar başına en az 1 yayın ve en az 1 atıf kriteri belirlenmiştir. Kriterleri karşılayan 967 yazar ile analize devam edilip kopuk bağa sahip yazarlar analiz dışı bırakılarak 53 yazar ile ağ haritası oluşturulmuş ve Şekil 6-A ile gösterilmiştir. Toplamda 6 küme, 144 bağlantı ve 170 toplam bağlantı gücü tespit edilmiştir.



Şekil 6. Yazar iş birliği haritası

Şekil 6-A’da görüldüğü üzere bağlantı gücü en yüksek ve kendi kümelerinin merkezinde olan yazarlar “Lerkkanen, Marja-Kristiina” ve “Pakarinen, Eija”dır. Her iki yazarın da bağı olan yazarlar bağ olarak diğer kurumlardan koptuğundan genel görselde yer almamıştır. Görseli elde edebilmek için hiçbir bağı olmayan yazarlar dahil edilerek yeni bir görsel oluşturulmuş o görselden elde edilen görüntü şekle eklenmiştir (Şekil 6-B ve 6-C). “Lerkkanen, Marja-Kristiina”nın toplam bağlantı gücü 31’dir ve 14 bağlantısı bulunmaktadır. Toplam bağlantı gücü 26 ile ikinci sırada yer alan “Pakarinen, Eija”nın 10 bağlantısı bulunmaktadır. Her iki yazar da aynı kümede yer almışlardır.

Diyalojik Öğretim Yaklaşımında Öne Çıkan Kurumlar ve Kurumlararası İş Birliklerine İlişkin Bulgular

Diyalojik öğretim yaklaşımına ilişkin akademik çalışmalar ortaya koyan yazarların kurumlarının çalışma sayılarını ve atıflarını belirlemek amacıyla yapılan bibliyometrik analiz sonucu en fazla çalışmaya sahip ilk 10 kurum Tablo 5’te gösterilmiştir. Bu tablodaki kurum sıralaması en fazla çalışmaya sahip kurumdan başlanarak yapılmıştır.

Tablo 5

En Fazla Çalışmaya Sahip Kurumlar

Kurum	Belge	Atıf
University of cambridge	33	1164
University of barcelona	24	413
University of exeter	14	539
University of jyväskylä	13	216
King’s college london	10	257
University of queensland	9	201
University of london	8	211
Nanyang technological university	8	219
Universitat rovíra i virgili	8	95
University of deusto	8	112

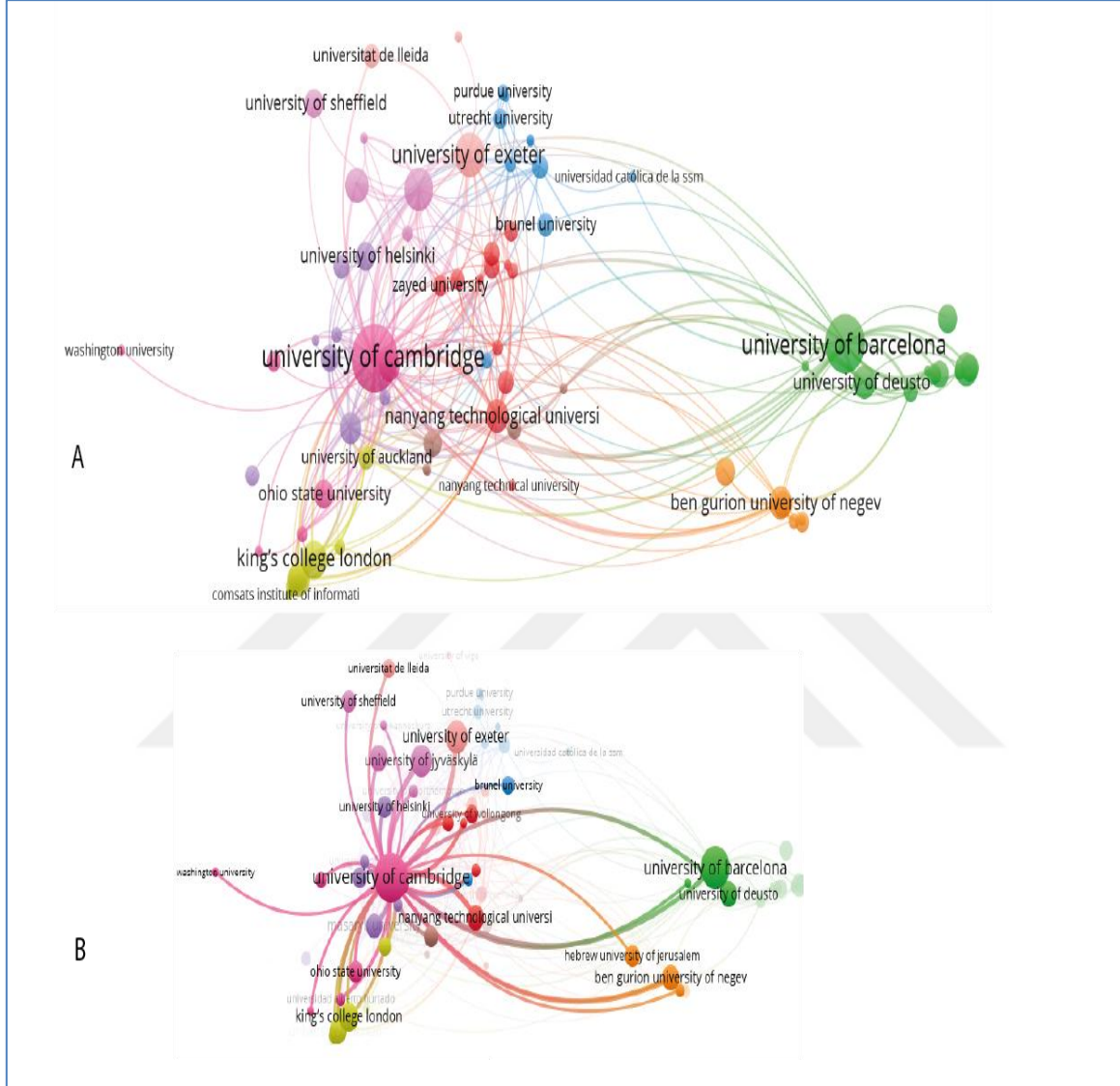
Tablo 5’te de görüldüğü gibi, diyalojik öğretim alanında en fazla bilimsel yayın yapan kurum; University of Cambridge 33 çalışma ve 1164 atıf ile ilk sırada yer almaktadır. University of Cambridge’nin hem yapılan çalışma sayıları hem de çalışmalarının toplam

atıf sayısının en yüksek olan kurum olması nedeniyle bu alanda etkili üniversite olduğu söylenebilir. University of Barcelona 24 çalışma ile ikinci sırada, University of Exeter ise 14 çalışma ile üçüncü sırada yer almaktadır. Ancak University of Exeter 14 çalışma ile nispeten daha az sayıya sahip olmasına rağmen, 539 atıf ile dikkat çekici bir bilimsel etkiye sahip olduğu söylenebilir. University of Jyväskylä 13 çalışma sayısı ile Exeter Üniversitesi'ne yakın olsa da, 216 atıf ile daha düşük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. King's College London ise 10 çalışma ve 257 atıf olarak güçlü bir bilimsel etkili olduğu söylenebilir. Daha az çalışmaya sahip kurumlar arasında Nanyang Technological University de 8 çalışma ve 219 atıf ile etkili olduğu, University of Queensland 9 çalışma ve 201 atıf ile dikkate değer bir katkı yaptığı söylenebilir. Tablo 5'te görüldüğü üzere üniversitelerin etki güçleri çalışma sayıları ile doğru orantılı olmadığı bazı üniversitelerin daha az çalışmaya sahip olmasına rağmen daha etkili oldukları söylenebilir.

Kurumlararası Atıf Ağı Analizi

Kurum atıf ağı analizi, bilimsel bir alanda yapılan çalışmaların kurumlar aracılığıyla ülkeler arasında kurulan atıf ilişkilerini ve bu ilişkilerin yoğunluk derecesini görsel olarak sunar. Bu sayede, kurumların araştırma konuları arasındaki etkileşimler ve hangi yazarların alanda daha etkili olduğu anlaşılabilir. Ağ görselinde her bir kurum bir düğüm (node) olarak temsil edilmekte ve düğümler arasındaki çizgiler (kenarlar), kurumlar arasındaki bağlantıları yani atıf ilişkilerini göstermektedir. Çizgilerin kalınlığı, iki kurum arasındaki atıf yoğunluğunu ifade eder; yani iki kurum arasında ne kadar sık atıfta bulunduğunu gösterir (Borghesi vd., 2009; Van Eck & Waltman, 2014). Bu araştırmada atfın hangi yönde olduğu gösterilmemektedir. Düğümlerin büyüklüğü ise, bir kurumun genel olarak ne kadar atıf aldığını (başkaları tarafından ne kadar sık alıntılındığını) yansıtmaktadır. Ülke atıf ağı görselinin karmaşıklıktan uzak ve anlaşılabilir olması amacıyla görselde yer alan kurumlar; kurum başına en az 1 yayın ve en az 20 atıf kriteri belirlenmiştir. Bu amaçla kriterleri karşılayan 113 kurum ile analiz yapılmış analizde kopuk bağa sahip kurumlar

analiz dışı bırakılarak sonuçta 75 kurum ile ağ haritası oluşturulmuş ve Şekil 7 ile gösterilmiştir.



Şekil 7. Kurum atıf ağ haritası

Şekil 7’de görüldüğü üzere toplamda 10 küme, 312 bağlantı ve toplam bağlantı gücü 552 olarak tespit edilmiştir. Toplam bağlantı gücü açısından en güçlü ilk 3 kurum University of Cambridge (tbg=148), Masaryk University (tbg=69) ve University of Barcelona (tbg=64) olmuştur.

Toplam bağlantı gücü en güçlü kurum olan University of Cambridge'e ait ağ grafiği de Şekil 7-B'de gösterilmiştir. Kurumun 39 bağlantısı bulunmaktadır. Kendi kümesi dışındaki kurumlar ile de yoğun atıf ilişkisi bulunmaktadır. University of Cambridge (tbg=6) ile en güçlü atıf ilişkisi University of Barcelona ile olmuştur.

Kurumlararası İş Birliği (Co-Authorship Organization)

Birlikte yazarlık (co-authorship) iki veya daha fazla araştırmacının yayımladığını ifade eder. Bu bağlamda, kurum iş birliği (co-authorship organization) analizi de belirli bir alanda yazarların bağlı oldukları kurumların hangi kurumlarla birlikte araştırma yaptığını ve iş birliği ağlarının nasıl yapılandığını görselleştirir. Ağ görselinde her bir kurum bir düğüm (node) olarak temsil edilmekte ve düğümler arasındaki çizgiler (kenarlar), kurumlar arasındaki bağlantıları yani atıf ilişkilerini göstermektedir. Çizgilerin kalınlığı, iki kurum arasındaki atıf yoğunluğunu ifade eder; yani iki kurum arasında ne kadar sık atıfta bulunduğunu gösterir (Borghesi vd., 2009; Van Eck & Waltman, 2014). Bu araştırmada atıfın hangi yönde olduğu gösterilmemektedir. Düğümlerin büyüklüğü ise, bir kurumun genel olarak ne kadar atıf aldığını (başkaları tarafından ne kadar sık alıntılandığını) yansıtır. Kurum iş birliği ağı görseli oluşturulurken kurum başına en az 1 yayın ve en az 1 atıf kriteri belirlenmiştir. Kriterleri karşılayan 421 kurum ile analize devam edilip kopuk bağına sahip kurumlar analiz dışı bırakılarak 55 kurum ile ağ haritası oluşturulmuş ve Şekil 8-A ile gösterilmiştir.

Tablo 6

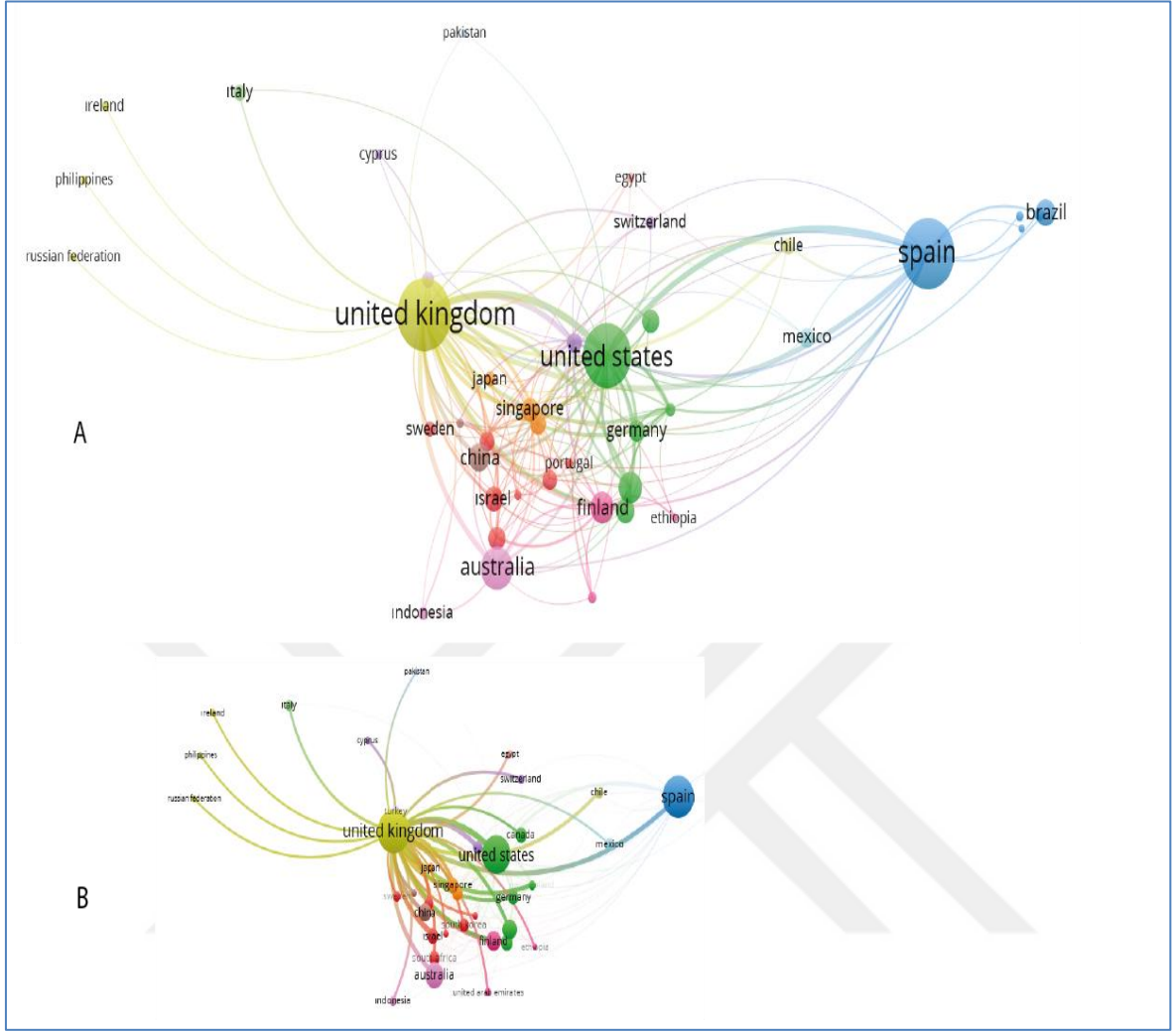
Dialogic Teaching Alanında Çalışma Üreten İlk 20 Ülke

Ülke	Belge	Atıf
United Kingdom	136	2590
Spain	129	1089
United States	110	2885
Australia	47	476
Norway	25	163
Finland	25	329
China	20	76
Brazil	18	53
Israel	17	231
Denmark	16	27
Singapore	15	256
Canada	14	44
South Africa	14	51
Germany	13	49
Hong Kong	13	37
Czech Republic	11	275
South Korea	10	334
Netherlands	10	281
Mexico	10	29
Turkey	7	18

Tablo 6’da görüldüğü üzere diyalojik öğretim çalışma alanındaki akademik çalışmaların ülkelere göre dağılımında Birleşik Krallık 136 belge ve 2590 atıf ile en fazla yayın yapan ve en yüksek etkiye sahip ülke olarak öne çıkmaktadır. ABD ise 110 yayın sayısı ile üçüncü sırada yer almasına rağmen 2885 atıf ile en fazla atıf alan ülkedir. Bu veriler doğrultusunda ABD’nin bu alandaki çalışmalarının etkili olduğu söylenebilir. İspanya 129 belge ve 1089 atıf ile önemli bir katkı sağladığı değerlendirilebilir. Avustralya, 47 belge ile daha az yayına sahip olmasına rağmen 476 atıf ile önemli bir katkıda bulunduğu söylenebilir. Türkiye ise 7 belge ve 18 atıf ile bu alanda daha az yayın yapan ülkeler arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda Türkiye’nin "Diyalojik Öğretim" alanındaki çalışmalarının az ve etkililiğinin sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda Türkiye’nin diyalojik öğretim yaklaşımına ilgisinin ve/veya yöneliminin az olduğu söylenebilir. Tablo 6’da hareketle belge sayısı ile atıf sayısı arasında doğrudan bir ilişki olmadığı, bazı ülkelerin az sayıda belge sayısına sahip olmasına rağmen yüksek atıf alarak daha etkili oldukları söylenebilir.

Ülkelerarası Atıf Ağı Analizi

Ülkelerarası atıf ağı analizi, akademik bir alandaki ülkeler arasında kurulan atıf ilişkilerini ve bu ilişkilerin yoğunluk derecesini görsel olarak sunar. Bu sayede, ülkelerin araştırma konuları arasındaki etkileşimler ve hangi yazarların alanda daha etkili olduğu anlaşılabilir. Ağ görselinde her bir ülke bir düğüm (node) olarak temsil edilmekte ve düğümler arasındaki çizgiler (kenarlar), ülkeler arasındaki bağlantıları yani atıf ilişkilerini göstermektedir. Çizgilerin kalınlığı, iki ülke arasındaki atıf yoğunluğunu ifade eder; yani iki ülke arasında ne kadar sık atıfta bulunduğunu gösterir (Borghesi vd., 2009; Van Eck & Waltman, 2014). Bu çalışmada atıfın hangi yönde olduğu gösterilmemektedir. Düğümlerin büyüklüğü ise bir ülkenin genel olarak ne kadar atıf aldığını (başkaları tarafından ne kadar sık alıntılandığını) yansıtmaktadır. Ülke atıf ağı görselinin karmaşıklığından uzak ve anlaşılabilir olması amacıyla ülke başına en az 1 yayın ve en az 1 atıf kriteri belirlenmiştir. Görselde yer alacak ülke sayılarının yaklaşık 100 olması esas alınmıştır. Bu amaçla kriterleri karşılayan 62 ülke ile analize devam edilmiş kopuk bağa sahip ülkeler analiz dışı bırakılarak 42 ülke ile ağ haritası oluşturulmuş ve Şekil 9 ile gösterilmiştir.



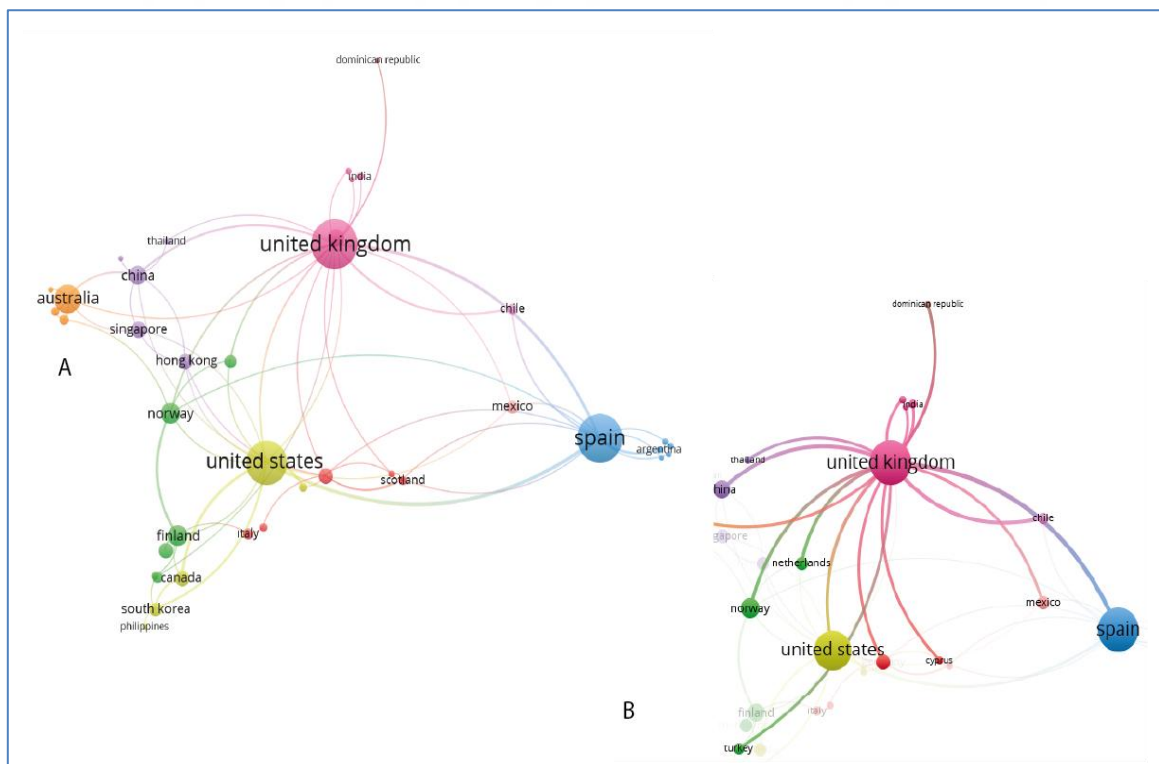
Şekil 9. Ülke atıf ağı haritası

Şekil 9-A'da toplamda 15 küme, 177 bağlantı ve toplam bağlantı gücü (tbg) 783 olarak tespit edilmiştir. Toplam bağlantı gücü açısından en güçlü ilk 3 ülke Birleşik Krallık (tbg=342), Birleşik Devletler (ABD) (tbg=224) ve Çek Cumhuriyeti (tbg=105) olmuştur. Toplam bağlantı gücü en güçlü ülke olan Birleşik Krallık'a ait ağ grafiği de Şekil 9-B ile gösterilmiştir. Birleşik Krallığın 37 bağlantısı bulunmaktadır. Kendi kümesi dışındaki ülkeler ile de yoğun atıf ilişkisi bulunmaktadır.

Ülke atıf ağında Çek Cumhuriyeti 11 çalışmaya rağmen 275 gibi yüksek atıf oranı ile güçlü ağ ilişkisine sahip olduğu söylenebilir. Türkiye'nin ise 7 dokümanı, 18 atıfı ve 4 ülke ile atıf ağı olması nedeniyle bu alanda etki gücünün düşük olduğu söylenebilir.

Ülkelerarası İş Birliği (Co-Authorship Country)

Birlikte yazarlık (co-authorship), iki veya daha fazla araştırmacının bir çalışmayı birlikte yayımladığını ifade eder. Bu bağlamda, "ülke iş birliği" analizi, belirli bir alandaki yazarların ülkelerinden hangi ülkelerin birlikte araştırma yaptığını ve uluslararası iş birliği ağlarının nasıl yapılandığını görselleştirir. Ağ görselinde her bir ülke bir düğüm (node) olarak temsil edilmekte ve düğümler arasındaki çizgiler (kenarlar), ülkeler arasındaki bağlantıları yani atıf ilişkilerini göstermektedir. Çizgilerin kalınlığı, iki ülke arasındaki atıf yoğunluğunu ifade eder; yani iki ülke arasında ne kadar sık atıfta bulunduğunu gösterir (Borghesi vd., 2009; Van Eck & Waltman, 2014). Bu çalışmada atıfın hangi yönde olduğu gösterilmemektedir. Düğümlerin büyüklüğü ise, bir ülkenin genel olarak ne kadar atıf aldığını (başkaları tarafından ne kadar sık alıntılandığını) yansıtır. Ülke atıf ağı görseli oluşturulurken ülke başına en az 1 yayın ve en az 1 atıf kriteri belirlenmiştir. Kriterleri karşılayan 62 ülke ile analize devam edilmiş, kopuk bağa sahip ülkeler analiz dışı bırakılarak 41 ülke ile ağ haritası oluşturulmuş ve Şekil 10-A ile gösterilmiştir.



Şekil 10. Ülke iş birliği haritası

Şekil 10-A’da toplamda 10 küme, 74 bağlantı ve toplam bağlantı gücü 111 olarak tespit edilmiştir. Bağlantı gücü en yüksek ve kendi kümelerinin merkezinde olan ülkeler Birleşik Krallık, Birleşik Devletler (ABD) ve İspanya’dır. Tüm ülkeler içerisinde 33 toplam bağlantı gücü ile en güçlü bağa sahip olan ülke Birleşik Krallıktır. Birleşik Krallığın en güçlü bağı İspanya ile olduğu görülmüştür. Her iki ülke arasındaki toplam bağ gücü 5’tir. Birleşik Krallığa ait ağ haritası Şekil 10-B olarak verilmiştir. Birleşik Devletler (ABD) 110 toplam bağlantı gücü ile ikinci sırada yer almaktadır. Birleşik Devletlerin İspanya ile bağı Birleşik Krallığı göre daha fazladır (tbg=7). Üçüncü sıradaki İspanya’nın Birleşik Krallık ve Birleşik Devletler (ABD) ile güçlü bağı olduğu görülmektedir. Türkiye düşük bağlantı gücüyle 22’nci sırada yer almakta olup 3 ülke ile bağı mevcuttur.

Diyalojik Öğretim Yaklaşımında Öne Çıkan Yayınlarla İlişkin Bulgular

Tablo 7’de, diyalojik öğretim alanındaki bilimsel çalışmaların aldıkları atıflara göre sıralanmış ilk 10 yayına verilmiştir.

Tablo 7

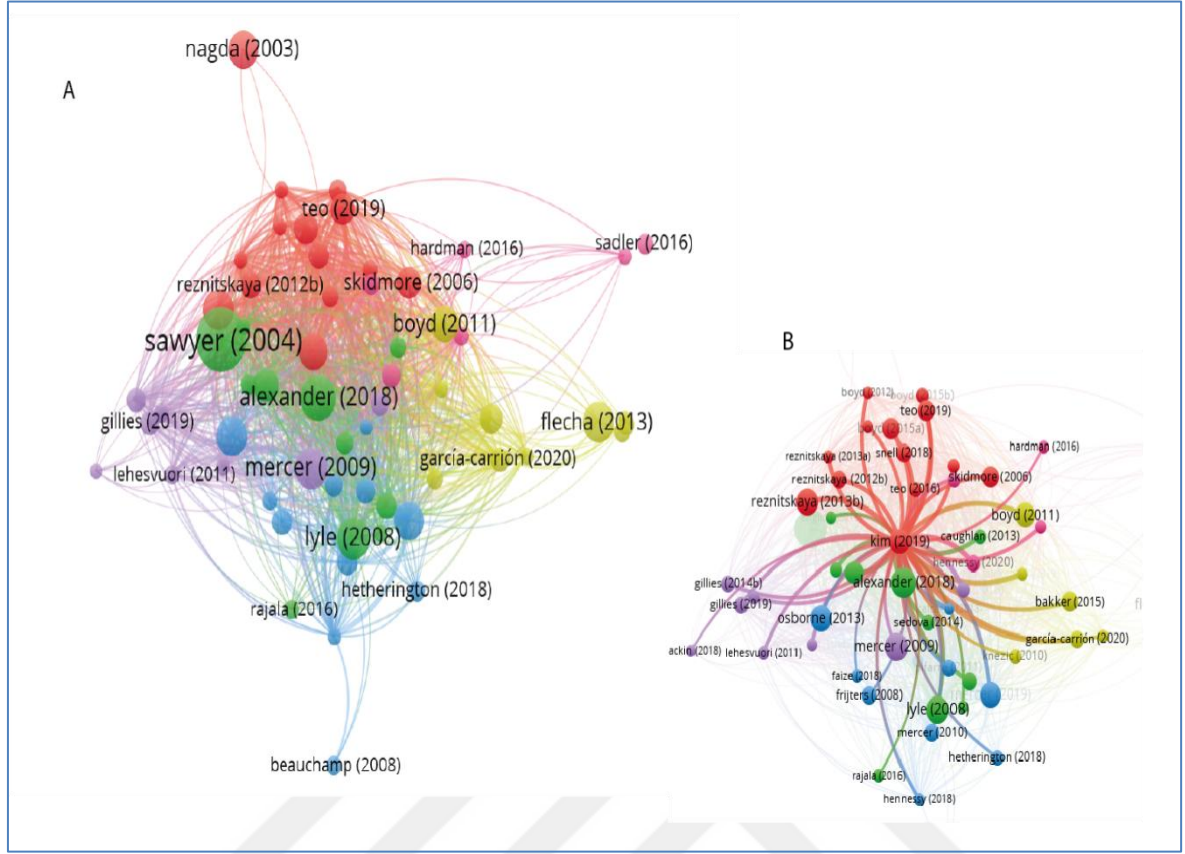
En Fazla Atıfa Alan İlk 10 Çalışma

Belge	Başlık	Yıl	Atıf
Sawyer (2004)	Creative teaching: collaborative discussion as disciplined improvisation	2004	425
Le (2015)	A social virtual reality based construction safety education system for experiential learning	2015	243
Alexander (2018)	Developing dialogic teaching: genesis, process, trial	2018	212
Mercer (2009)	Dialogic teaching in the primary science classroom	2009	181
Lyle (2008)	Dialogic teaching: discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice	2008	178
Reznitskaya (2013b)	Student thought and classroom language: examining the mechanisms of change in dialogic teaching	2013	171
Flecha (2013)	Turning difficulties into possibilities: engaging roma families and students in school through dialogic learning	2013	167
Osborne (2013)	Learning to argue: a study of four schools and their attempt to develop the use of argumentation as a common instructional practice and its impact on students	2013	166
Nagda (2003)	Fostering meaningful racial engagement through intergroup dialogues	2003	158
Mercer (2019)	Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: some educational implications of a continuing line of inquiry	2019	154

Tablo 7’de görüldüğü üzere Sawyer’ın (2004) çalışması, 425 atıfla ilk sırada yer alırken, ikinci sırada yer alan Le’nin (2015) yaptığı çalışma ise 243 atıf almıştır. Alexander’ın (2018) çalışması 212 atıf alarak üçüncü sırada yer almıştır.

Bibliyografik Yayın Eşleştirme (Bibliographic Coupling)

Bibliyografik eşleştirme iki farklı belgenin/yayının geçmişte yayımlanmış aynı kaynağı referans olarak kullanmasına dayalı analizdir. Yani, iki belgenin aynı kaynağa atıfta bulunması aralarında bağ oluşturur. Alandaki bilimsel araştırmaların ürettiği bilgiyi açığa çıkarır; burada kümeler, atıf yapılan belgelerin (makalelerin) referans benzerliğine göre oluşturulur (Lim vd., 2024). Bu çalışmada belgelerin bibliyografik eşleştirme ağ görseli oluşturulurken görselin karmaşıklığından uzak ve anlaşılabilir olması amacıyla görselde yer alacak belge sayılarının 70 olması esas alınmıştır. Bu amaçla belge başına en az 30 atıf kriteri belirlenmiştir. Counting method olarak fractional counting metodu seçilmiştir. Bu method bibliyometrik analizde kullanılan bir sayım yöntemidir. Bu yöntemde, bir akademik yayına katkıda bulunan yazar(lar), kurum(lar) veya ülke(ler), yayın üzerinden eşit oranlı puan alır. Yani, bir yayın ne kadar çok ortakla yapılmışsa, her katkı sahibine düşen pay o kadar az olur. Bu yöntem, çok yazarlı yayınların analizinde adil ve dengeli bir ölçüm sağlar (Rodriguez, Waltman & Eck, 2016). Bu methodun kriterlerini karşılayan 73 belge ile analize devam edilmiş, kopuk bağa sahip 13 belge analiz dışı bırakılmış, 60 belge ile ağ haritası oluşturulmuş ve Şekil 11 ile gösterilmiştir.



Şekil 11. Bibliyografik belge eşleştirme haritası

Şekil 11’de görüldüğü üzere toplamda 6 küme, 1129 bağlantı ve toplam bağlantı gücü 4343 olarak tespit edilmiştir. En güçlü bağa sahip belge 494 toplam bağ gücü ile Kim ve Wilkinson (2019)’dur (Şekil 11-B). Kim ve Wilkinson (2019)’un toplam 53 bağı bulunmaktadır. 390 toplam bağlantı gücü ile ikinci sırada yer alan Calcagni (2018)’in 51 bağı bulunmaktadır. Üçüncü sırada ise Reznitskaya (2013b) 323 toplam bağlantı gücü ve 52 bağ ile yer almaktadır.

Yayınlarda Yer Alan Anahtar Kelime Kullanım Sayıları

Diyalojik öğretim yaklaşımına ilişkin yayınlanan bilimsel çalışmalardaki anahtar kelimelerin kullanım sayılarına göre ilk 10 anahtar kelimeye ait tablo Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

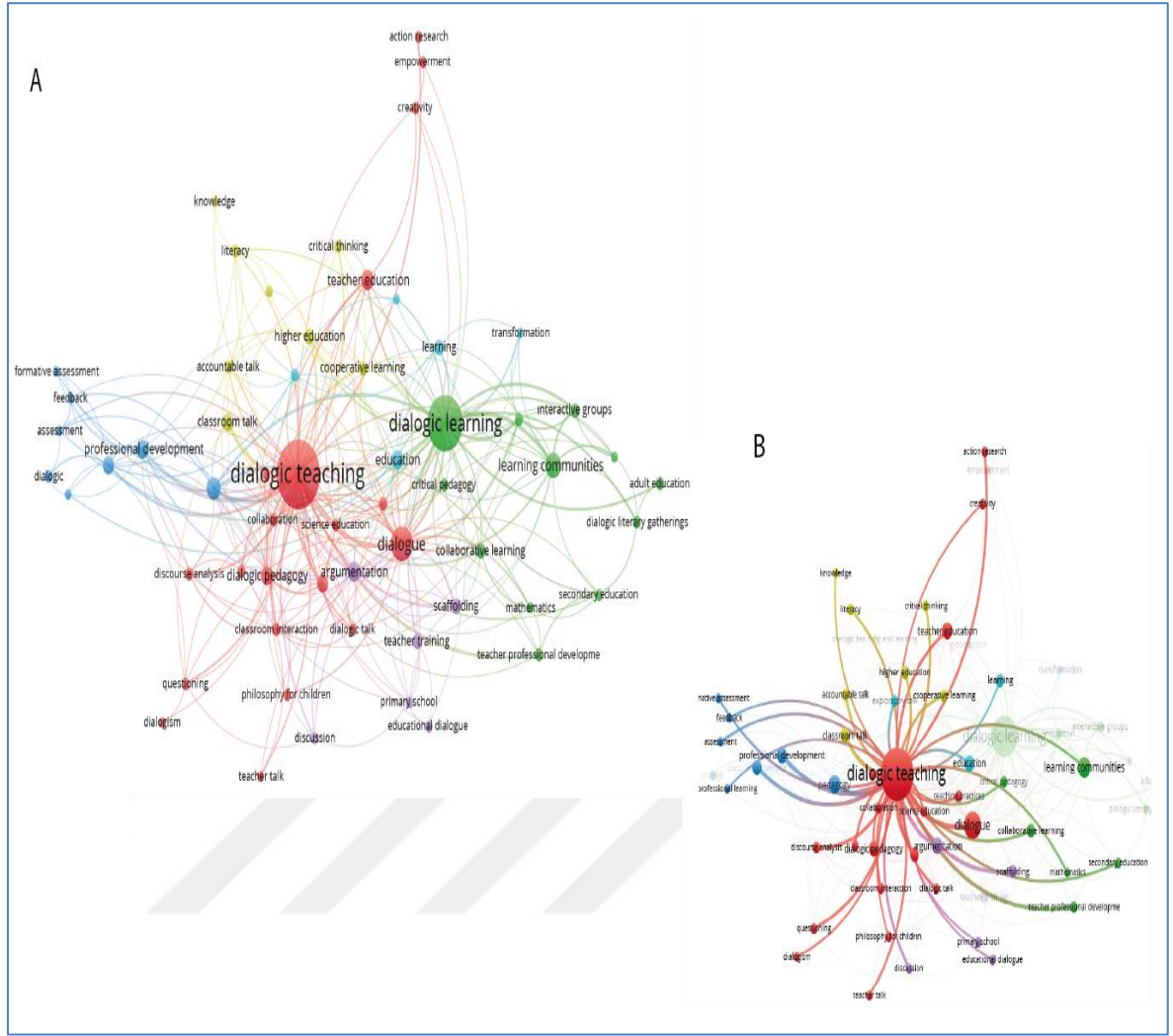
Anahtar Kelimeler Kullanım Sayıları

Anahtar Kelimler	Görölme Sayısı
dialogic teaching	192
dialogic learning	128
dialogue	50
learning communities	25
pedagogy	21
argumentation	18
teacher education	18
professional development	16
dialogic pedagogy	15
education	15

En fazla kullanım arama terimlerimiz de olan “dialogic teaching” (n=192) ve “dialogic learning” (n=128) olmuştur. Bu iki kelimeden sonraki kelimelerin homojen bir dağılıma sahip oldukları görülmektedir.

Diyalojik Öğretim Yaklaşımıyla İlgili Kullanılan Anahtar Kelimelere İlişkin Bulgular

Çalışma alanında ortaya konulan bilimsel çalışmalardaki anahtar kelimelerin birlikte kullanılma sıklığını analizi ve bu anahtar kelimeler arasındaki ilişkileri bir ağ yapısı içinde göstermek amacıyla yapılan anahtar kelime birlikte oluşum ağ analizi sonucunda elde edilen görsel Şekil 12-A ile gösterilmiştir. Analiz parametrelerinin belirlenmesi aşamasında minimum birlikte oluşum sayısı 5 olarak belirlenmiştir. Koşulu karşılayan 59 anahtar kelime ile analize devam edilmiş ve görsel oluşturulmuştur. Kümelerin oluşumunda ise minimum küme eleman sayısı 5 olarak belirlenmiştir.



Şekil 12. Anahtar kelime birlikte oluşum ağı

Analiz neticesinde her biri ayrı temayı temsil eden 6 küme oluşmuştur. 279 bağıın olduğu analizin toplam bağ gücü 546 olarak gerçekleşmiştir. En güçlü bağa 178 toplam bağ gücü ile “dialogic teaching” olmuştur. Toplam bağ sayısı 46 olan “dialogic teaching” 192 birlikte oluşum sayısına sahiptir. “dialogic teaching” e ait ağ haritası Şekil 12-B olarak verilmiştir. İkinci sırada 111 toplam bağlantı gücü ile “dialogic learning” yer almaktadır. “dialogic learning”’in 37 bağı ve 128 birlikte oluşum sayısı bulunmaktadır. Her iki anahtar kelime de kendi kümelerinin merkezinde yer almaktadır. Tüm kümelerde yer alan anahtar kelimeler oluşum sayısına göre ilk 5 olacak şekilde Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Anahtar Kelimeler Küme ve Oluşum Miktarları

Gurp	Anahtar Kelime	Görülme Sayısı	Grup	Anahtar Kelime	Görülme Sayısı
1	dialogic teaching	192	4	classroom talk	13
	dialogue	50		higher education	11
	teacher education	18		cooperative learning	9
	dialogic pedagogy	15		literacy	8
	classroom discourse	13		critical thinking	8
2	dialogic learning	128	5	argumentation	18
	learning communities	25		scaffolding	11
	collaborative learning	11		teacher training	10
	interactive groups	9		discussion	6
	interaction	8		primary school	6
3	pedagogy	21	6	education	15
	professional development	16		learning	10
	classroom dialogue	13		exploratory talk	7
	dialogic	7		transformation	5
	professional learning	5		globalization	5

Tablo 9’da görüldüğü üzere diyalojik öğretim yaklaşımında “dialogic teaching” ve “dialogic learning” anahtar kelimeleri bu yaklaşımın temel iki anahtar sözcüğüdür. Bu sözcüklerle birlikte pedagogy, classroom talk, dialogue anahtar sözcükleri de bu yaklaşımın çerçevesinde de yer alan ve aranan sözcükler olduğu söylenebilir. Bu bulgular Yüceer’in (2024) çalışması ile uyumludur. Diyalojik öğretim anahtar sözcüğü dışında çalışmaların anahtar sözcüklerine bakıldığında işbirlikçi öğrenme, eleştirel düşünme, öğrenme toplulukları, etkileşimli gruplar, tartışma, sınıf konuşması/tartışması/diyaloğu, dönüşüm, keşifsel konuşma gibi anahtar sözcükleri bize bu yaklaşımın kuramsal çerçevesinde de değinildiği gibi işbirliği, kolektivite, etkileşimi, tartışma gibi unsurları destelemektedir. Bununla birlikte bu sonuçların diyalojik öğretimin kuramsal dayanağı eleştirel pedagojiyi işaret ettiği söylenebilir. Çünkü eleştirel pedagoji de öğretimin işbirliği, etkileşim, tartışma içerisinde olmasını destekler.

Diyalojik Öğretim Yaklaşımıyla İlgili En fazla Çalışma Yayınlayan Kaynaklar

Diyalojik öğretim (dialogic teaching) alanında bilimsel çalışma yayınlayan kaynak analiz sonuçları Şekil 13'te gösterilmiştir. Learning, Culture and Social Interaction 23 yayınlara en fazla yayına sahipken, ikinci sırada 15 bilimsel çalışma ile Dialogic Pedagogy yer almıştır.

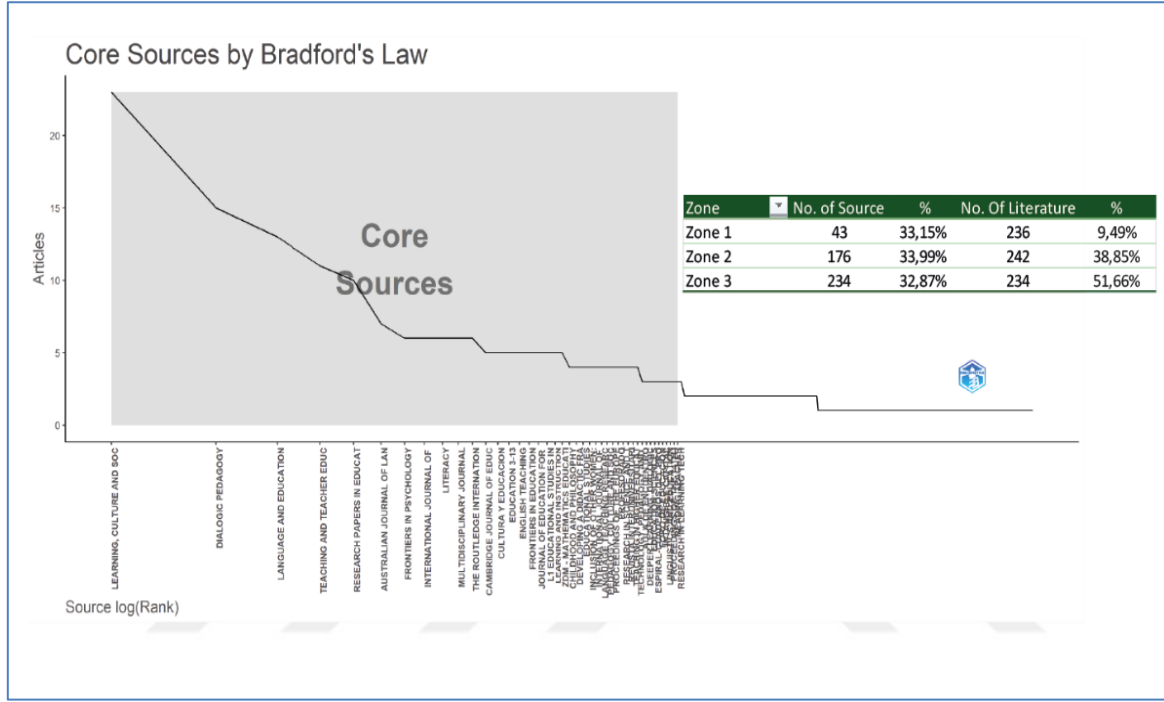


Şekil 13. En fazla çalışması olan kaynaklar

Diyalojik öğretim yaklaşımı sadece teknik bir öğretimi yöntemi değildir, öğretimin toplumsal bağlamda ve sosyal etkileşimli bir süreç olduğunu savunur (Freire & Shor, 1987). Diyalojik öğretim yaklaşımını konu alan çalışmaların yayınlandığı yayın kurumlarına da bakıldığında bunların kültür, sosyal ve beşeri bilimleri önceleyen dergiler olduğu söylemek mümkündür. İlk iki sırada yer alan dergilerin yayın politikalarını incelediğimizde özellikle öğrenme ve gelişimin sosyal ve kültürel faaliyetlere nasıl yerleştirildiğini, bireylerin ve kolektif uygulamaların öğrenme yoluyla nasıl dönüştürüldüğünü anlamaya odaklanan çalışmaları öncelikledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yayın kurumlarının da benzer bir yaklaşım içinde olduklarını söylemek mümkündür. Bu nedenle diyalojik öğretim yaklaşımını konu alan çalışmaların bu yayın kurumlarında yayınlanmaları ve sayılarının yüksek olması bu yayın politikası ile ilişkilendirilebilir.

Bradford Yasasına Göre Temel Kaynaklar

Diyalojik öğretim (dialogic teaching) alanında en verimli kaynakları belirlemek amacıyla kaynak kümeleme analizi yapılmıştır. Bunun için biblioshiny yazılımı içerisinde Bradford yasası kullanılmış ve Şekil 14 ile gösterilmiştir.



Şekil 14. Bradford yasasına göre çekirdek kaynaklar

S.C. Bradford tarafından ilk olarak 1934 yılında tanımlanan Bradford yasasına göre yalnızca birkaç kaynak herhangi bir disiplin için en büyük literatür oranını içerir ve literatürün geri kalanı her biri yalnızca bir veya iki makale içerebilen çok çeşitli kaynaklarda yayınlanmaktadır. Çekirdekteki (Zone 1) kaynaklar, literatürün çekirdeğini oluşturur ve bir disiplinindeki en verimli dizileri belirlemek için hesaplanabilir (Tsay & Li, 2017). Bradford yasasına göre yapmış olduğumuz analizde çalışma sayısına göre ilk 43 kaynak çekirdek kaynaktaki (Zone 1) yer almaktadır ve bu konuda en etkili kaynaklar oldukları söylenebilir. Bunların dışında 176 kaynak (Zone 2) yer almakta ve 234 kaynak da (Zone 3) bölgesindedir. Buna göre araştırmanın sonuçlarının söz konusu yasaya uyduğunu söylemek mümkündür.

Tartışma

Araştırmanın birinci alt amacı; ilgili literatür bağlamında diyalojik öğretim yaklaşımının genel görünümüne yönelik yapılan bibliyometrik analizler bu alandaki gelişim süreçlerini, öne çıkan yazar, kurum, ülke ve yayınlar ortaya koymaktadır. Analizler doğrultusunda diyalojik öğretim alanında özellikle son on yılda giderek artan bir ilginin olduğunu artan yayın sayıları ortaya koymakla birlikte 72 yayınlı en fazla yayın 2023 yılında yapılmıştır. 1978’den 10 Eylül 2024 dönemine kadar yapılan yayınları kapsayan analizlerde Birleşik Krallık gerek çalışma sayıları gerekse üniversiteler ve araştırmacıların ilgi yönüyle öne çıkmaktadır. Araştırmanın; öne çıkan ülke (Birleşik Krallık), kurum (Cambridge), yayın kuruluşu (Lerarning, Culture and Social İnteraction) ve en fazla yayına sahip yazar/yazarlar (Mercer, Sedova, Reznistka) gibi bulguları Yüceer’in (2024) çalışmasında yer alan bibliyometrik analizleri ile benzerlik göstermektedir. O halde bu ülke, kurum ve yazarların diyalojik öğretim yaklaşımı yönelik çalışmaların desteklendiği ve yaklaşımın bir öğretim yöntemi olarak uygulanmasının önemsendiği savunulabilir. Yapılan araştırma ile Yüceer’ in (2024) çalışması arasında ilk yapılan yayın, en çok atıf alan yayın ve yayınlararası sıralamada farklılıklar söz konusudur. Bu farklılığın analize dahil edilen veritabanları ve dil seçenekleri farklılığından olabileceği düşünülmektedir.

Diyalojik öğretim yaklaşımında Türkiye’nin durumuna ve/veya çalışmalarına bakıldığında ise analizler Türkiye’nin hem çalışma sayıları hem de bu çalışmaların aldıkları atıf oranları bakımından bu yaklaşıma ilginin oldukça düşük olduğu ve bu alanda diğer ülkelere nazaran daha az etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuçların diyalojik öğretim yaklaşımının kuramsal temeli eleştirel pedagojinin Türkiye’deki durumuna yönelik Ural ve Çalmaşur (2023) tarafından yapılan bibliyografik bir çözümleme çalışması ile uyumlu olduğunu söylemek mümkündür. Öyle ki çalışmada eleştirel pedagojiye yönelik yapılan çalışmaların sınırlı bir çerçevede kaldığı ve/veya ele alındığı sonucuna ulaşmışlardır bu sonuç doğrultusunda eleştirel pedagojinin işaret ettiği özelliklere ve kavramlara da yönelik çalışmaların az/sınırlı olduğu söylenebilir. Bu araştırmada yapılan bibliyometrik analizlerin de bunu desteklediği söylenebilir.

Bu bibliyometrik araştırmanın diyalojik öğretim yaklaşımına yönelik ortaya koyduğu tarihsel gelişimler, haritalandırmalar, yazar/ülke/kurum ilişkileri, makale ve diğer yayınlara yönelik bulgular bu alanla ilgilenecek araştırmacılara fikir verebileceği ön görülmektedir.

Diyalojik Öğretim Yaklaşımında Eğitim Programı, Öğretmenin Rolü ve Öğrencinin Freireyen Bir Yaklaşımla Çözümlemesine Yönelik Bulgular

Diyalojik öğretim yaklaşımında eğitim programı, öğretmenin rolü ve öğrencinin Freireyen bir yaklaşımla çözümlenebilmesi için bibliyometrik analizler sonucunda en fazla atıf alan on çalışmanın içerik analizleri yapılmış ve sonuçlar ilgili alanyazınla tartışılmıştır.

Tablo 10’da yer alan ve diyalojik öğretim yaklaşımı ile ilgili alanyazında öne çıkan çalışmalarda diyalojik öğretim yaklaşımının kuramsal çerçevesinin Vygotsky’nin sosyal kültürel etkileşim teorisine, Bakhtin’in diyalojizm teorisine ve Freire’nin diyaloguna dayandırıldığını söylemek mümkündür. Bu üç yaklaşımın insanlar arası etkileşimi incelemesi, öğrenmenin bireysel değil toplumsal olması, öğrenmede sadece bilgi aktarılması ile değil kültürel ve toplumsal bir eylem olması yönüyle benzerlik göstermektedirler. Robin Alexander da çalışmaların genelinde en çok anılan ve çalışmaları atıflanan bir diğer teorisyen ve/veya araştırmacıdır. Alexander’ın (2004) çalışmaları dil, düşünme ve öğrenme arasındaki ilişki ile öğretmen öğrenci arasındaki karşılıklılık, kolektiflik, destekleyicilik ve amaçlılık ilkeleri doğrultusunda şekillendiği ve etkilendiği söylenebilir. Bu yönüyle de çalışmalarının Vygotsky, Bakhtin ve Freire’nin diyalojik yaklaşımları ile benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Tablo 10’da çözümlenen çalışmaların genel bilgilerine ve bu çalışmaların sonuçlarına yer verilmiştir. Daha sonraki aşamada ise bu çalışmalarda eğitim programı, öğretmenin rolü ve öğrenciye yönelik Freireyen bir çözümleme yapılmıştır.

Tablo 10

Çözümlenen Çalışmaların Genel Bilgileri ve Bu Çalışmaların Sonuçları

Kod u	Konu	Çalışmanın Künyesi	Örneklem/Örnekleme/Katılımcı	Sonuçlar
Ç1	Creative teaching: collaborative discussion as disciplined improvisation (Yaratıcı öğretim: disiplinli doğaçlama olarak işbirlikçi tartışma)	R. Keith Sawyer (Makale, Nitel, Literatür taraması ABD, 2004)	-	İşbirliği ve katılımcı sınıf içi tartışmalarını destekleyen yaratıcı öğretim doğaçlamaya dayanır. Doğaçlama metaforunda öğretmenin rolleri icracı, karar verici ve kolaylaştırıcı olarak birkaç metaforu bütünleştirir. Doğaçlama ile öğretim, öğrenci ihtiyaçlarına göre şekillenir, müfredat esneklik, öğrenciler arasında yapılandırmacı tartışmayı destekler ve öğretmen bu süreçte kararları ile aktiftir. Doğaçlama metaforunun eğitim açısından beş önemli çıkarımı bulunmaktadır. 1-Öğretmen belirsizliklerin ötesine geçerek okulların karşılaştıkları kritik tartışmalara karşı sosyal yapılandırmacı öğrenmeyi destekleyen bir performans sanatçısıdır. 2- İş birliğine dayalı, yapılandırılmamış sınıfların önemini vurgular ancak doğaçlamanın öğrenmeye nasıl katkı sağladığı konusunda daha fazla ampirik çalışma gereklidir. 3- Sınıf içi tartışmadan grup öğrenmesinin zamansal olarak ortaya çıkışına yakından odaklanan ampirik bir yaklaşım önerir. İşbirlikçi tartışmaya yönelik titiz çalışmalar, yapılandırmacı ve sorgulamaya dayalı yöntemlerin daha derin bir anlayışa yol açtığı yönündeki yaygın iddiaları belgeleyebilecek veriler sağlama potansiyeline sahiptir. 4- Yeni başlayan öğretmenlerin doğaçlamayı öğrenmesi için rutinlere ihtiyaçları vardır. Öğretmenler esnek yapılandırılmış ve çeşitliliği sağlayan senaryolar ile kendilerini geliştirebileceklerdir. 5- Deneyimli öğretmenler bilgi birikimleri ile işbirlikçi tartışmaların yürütülmesini sağlar. Benzer şekilde işbirliğine dayalı sınıflarda, yeni bilgi ve anlayışlar öğrenciler arasındaki keşifsel tartışmalardan ortaya çıkar. Hem öğrenciler hem de öğretmenler yaratıcıdır ve öğrenciler bilgi ekonomisinde önemli bir beceri olan işbirliğine dayalı yaratıcı gruplara nasıl katılacaklarını öğrenirler. Birçok paralellik, doğaçlama metaforunun yaratıcılığın öğretme ve öğrenmedeki temel rolünü anlamamıza yardımcı olabileceğini göstermektedir. Sonuç olarak, doğaçlama hem öğretmen hem de öğrenciler için işbirlikçi, yaratıcı ve diyalojik bir süreçtir. Öğrenciler, bilgi ekonomisinde önemli bir beceri olan yaratıcı gruplarda çalışma yetisini kazanır. Doğaçlama metaforu, öğrenme ve öğretme süreçlerindeki yaratıcılığı anlamamıza katkı sağlar.
Ç2	A social virtual reality based construction safety education system for experiential learning (Deneyimsel öğrenme için sosyal sanal gerçeklik tabanlı bir inşaat güvenliği eğitim sistemi)	Quang Tuan Le, Akeem Pedro, Chan Sik Park (Makale, Nitel, Kore, 2015)	İnşaat mühendisliği öğrencileri ve öğretim üyeleri	Bu çalışma, deneysel öğrenmeyi teşvik etmek amacıyla sosyal/kapsayıcı VR tabanlı bir sistem çerçevesi sunmaktadır. Önerilen sistemin çekirdeği, öğrencilere aktif rol alma, işbirlikçi ve diyalojik öğrenme ile 3D sanal dünyada sosyal etkileşimde bulunma imkânı veren modüller önermektedir. Bu prototip sistem, SL ortamında geliştirilmiş ve uygulanabilirliği gerçek kaza vakalarından türetilen sanal senaryolarla değerlendirilmiştir. a. Çalışma, işbirlikçi VR'nin güvenlik deneyimsel öğrenimini, potansiyel iş tehlikelerinin tanımlanmasını ve çalışanların risk bilisini geliştirme konusunda bolca potansiyele sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca, sistemin katılımcıların birbirleriyle iş birliği yapma ve karmaşık çalışma ortamındaki inşaat problemlerini tanımlama yetenekleri üzerinde büyük bir etki yaratacağı bulunmuştur. b. Sistem çerçevesinin sürekli inşaat süreçlerine uygulanması, öğrencilerin sanal inşaat aktivitelerini pratik etmelerine ve gerçek durumlarda karşılaşılabilecekleri potansiyel riskleri fark etmelerine yardımcı olacaktır. Böylece, sahadaki kazaların proaktif olarak azaltılması sağlanabilir. Sonuç olarak, işbirlikçi VR prototipinin potansiyelleri, gerçek kaza vakalarından türetilen sanal senaryolarla belirlenmiş ve doğrulanmıştır.
Ç3	Developing dialogic teaching: genesis, process, trial	Robin Alexander (Makale,	5 bin 5. ve 4. sınıf öğrencisi ve 208	Sınıf içi konuşmanın artırılması ile sosyal ve eğitimsel açıdan dezavantajlı öğrencilerin katılımını, öğrenimini ve başarısını arttırmak için tasarlanmış, diyalojik öğretim müdahalesi ve rastgele kontrol denemesini ele almaktadır. Diyalogu gerçekleştirmek için öğrenmenin etkileşimli bir süreç olduğunu, öğretmen-öğrenci ile öğrenci-öğrenci arasındaki iş

	(Diyalojik öğretimin geliştirilmesi: oluşum, süreç, deneme)	Nitel, Nicel, Birleşik Krallık, 2018)	öğretmen (Londra'da pilot ve Birleşik Krallık'ın diğer üç şehrinde müdahale/kontrol kohortları ile denenmiştir)	birliğinde yapılan etkinliklerle ortaya konulan kavramları desteklemek, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin sorumluluk duygusu gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktır. Diyalojik öğretim yaklaşımı kolektif, karşılıklı, destekleyici, biriktirici ve amaca yöneliktir ve sınıf içi tartışma eğitsel amaçlıdır. Çalışma; diyalojik öğretimi ve bunun gerçekleştirildiği mesleki gelişim programını, iki değerlendirme çalışmasının metodolojisini ve bulgularını son olarak sonuçlar, tartışmalar ve daha fazla araştırılması gereken konuları ele alır. Diyalojik öğretim çerçevesi; gerekçeler (iletişimsel-sosyal-kültürel-politik/vatandaşlık-psikolojik-nörobilimsel-pedagojik), ilkeler (kolektif-karşılıklı-destekleyici-birikimli-amaçlı), kullanıma alanları (etkileşimli ortamlar, gündelik konuşm, öğrenme konuşması, öğretim konuşması, soru sorma, genişletme) ve göstergeler (61 gösterge önerir) olmak üzere dört başlık altında toplanır ve bu doğrultuda açıklar. Çalışmada; a) diyalojik öğretim konuşmayı kolektif, karşılıklı, destekleyici, birikimli ve amaçlı hale getirir, b) öğrenciler topluluk, karşılıklılık, destekleyicilik ilkeleri ile açık diyaloglara katılımlarını destekler, c) öğrencilerin güvenini ve katılımını olumlu etkiler, d) rastgele kontrol deneyi sonuçlarına göre İngilizce, matematik ve fen bilimlerine diyalojik öğretim ile ilerleme kaydettiler e) diyalojik öğretim yaklaşımının tam sonuç vermesi için uzun bir süre gerektirir.
Ç4	Dialogic teaching in the primary science classroom (İlköğretim fen sınıflarında diyalojik öğretim)	Neil Mercer, Lyn Dawes, Judith Kleine Staarman (Makale, Nitel, Birleşik Krallık, 2009)	5 ilkokul ve 3 ortaokulda, 6 ilkokul (5/6/7. sınıf) ve 6 ortaokul öğretmeni (7. sınıf)	Araştırmada ilkokul fen derslerinde öğretmenler ve öğrenciler arasındaki diyalog üzerinden, öğretmenlerin diyalogu, çocukların anlayışlarının gelişimine rehberlik eden birikimli ve devam eden bir süreç haline getirmek, konuşmayı pedagojik bir araç olarak kullanımlarını göstermek için kullanıp kullanmadıklarını belirlemek, öğrenciler için konuşmanın eğitsel değerini ne ölçüde vurguladıkları ve öğrencilerin öğrenme için konuşmayı etkili bir şekilde kullanmalarına ne ölçüde rehberlik etmeye çalıştıkları da ele alınmaktadır. Öğretmenlerin diyalogu kullanma biçimlerinin değerlendirilmesi ve mesleki gelişim için çıkarımlar yapılmıştır. Araştırma kapsamında 12 ilkokul ve ortaokulda yapılan öğretmen gözleminde, diyalogun pedagojik bir araç olarak ne kadar etkili şekilde kullanıldığı konusunda büyük farklılıklar olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun olası nedenleri ise; 1- Belirlenen ulusal müfredatı tamamlamak zorunda hissetmeleri, 2- Öğretmenlerin hala konuşmayı öğrenme potansiyelini en üst düzeye çıkarmaktan çok, konuşmanın saygılı ve düzenli olmasını sağlamaya odaklanmaları, 3-öğretmenlerin temel ve hizmet içi eğitim programlarının içeriğine çok az etki ettiridir, 4-Çoğu öğretmen, konuşmanın pedagojik bir araç olarak nasıl işlediğini yüksek düzeyde anlamamaktadır, 5-Çok az öğretmene, konuşmayı en etkili şekilde nasıl kullanabileceğine dair özel stratejiler öğretilmesi. Diyalojik öğretime ilgi duyan öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve diğer tartışmalar, bu öğretmenlerin bile sınıflarında öğretmen-öğrenci konuşmalarının biçimlerinden ve işlevlerinden nispeten habersiz olduklarını göstermektedir ancak öğretmenler için düzenlenen temel eğitim ve mesleki gelişim kurslarındaki öğretmenlerin bu konular hakkında bilgi ve rehberliğe son derece açık oldukları ortaya konulmuştur. Bu nedenle İngiltere’de öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim süreçlerine daha fazla yatırım yapılması önerilmiştir. Diyaloglar yoluyla, çocuklar arasında daha iyi bir motivasyon, katılım ve etkileşim olduğu desteklenmektedir. Çalışmada diyalojik öğretimin ve konuşmanın sınıf öğreniminde etkili kullanılabilmesi için öğretmen eğitimi ve mesleki gelişimin ilk aşamalarında öğretmenlerin daha özel bir eğitim içeriği ile eğitilmeleri gerektiği belirtilmektedir. Bu yöntemin öğrencilerin bilimi öğrenme ve anlama konusunda etkili bir yol olduğuna ilişkin ispat ve güvenceye ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerin çocukların fikir ve seslerinin saygıyla dinleneceği teknikler kullanarak daha diyalojik bir pedagojiyi geliştirmelerini sağlayabilecektir. Özetle çalışmada öğretmenlerin diyalojik öğretime ilgi duydukları halde bunu uygulayabilmeleri için hizmetiçi veya meslek öncesi eğitimlere ihtiyaç duyduğu, bu yöntemin nasıl uygulanacağına ilişkin bir belirlenmiş uygulama adımlarına ve bu yöntemin öğrenmede etkili olduğuna ilişkin ampirik sonuçlara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.
Ç5	Dialogic teaching: discussing theoretical contexts	Sue Lyle (Makale, Nitel,	-	Öğretme ve öğrenmede diyalojik yaklaşımların öneminin tanınması ve bu yaklaşımların standartları yükseltme potansiyeli genel kabul görmektedir. Ancak bunun için öğretmenlerin baskın olan monolojik eğitim uygulamalarına karşı, sınıf söylemine diyalojik öğretim yaklaşımlarının yerleştirilmesi gerekmektedir. Diyalojik katılım, sınıf pratiğine yönelik

	and reviewing evidence from classroom practice (Diyalojik öğretim: teorik bağlamların tartışılması ve sınıf içi uygulamalardan elde edilen kanıtların gözden geçirilmesi)	Literatür taraması, 2012)		monolojik yaklaşımlara meydan okur. Sınıfta diyalojik pedagojilerin tanıtılmasının tam etkisi araştırılmalı ve sınıfta diyalojik uygulamaları destekleyen süreçlerin neler olduğunu tespit etmek için araştırmalara ihtiyaç vardır. Özellikle, tüm sınıfta yürütülen diyalojik yaklaşımların, işbirlikçi grup çalışması için belgelenmiş kazanımlardan bazılarını nasıl elde edebileceğinin tespit edilmesi gerekmektedir. Bu yaklaşımı benimsemek isteyen öğretmenlere örnek olması için etkili örnek uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca sınıf konuşmanın manipüle etme, baskı yapma, utandırma veya mahcup etme gibi diyalojik olmayan süreçlerin yarattığı “gerilim”, “gerginlik” ve “sessizlik” gibi olumsuz yanlarının da araştırılması gerekmektedir. Konuşmanın anlam yaratmayı nasıl teşvik edebileceğini daha iyi anlamak için gerçek söylemin detaylı bir şekilde analiz edilmesi gereklidir. Diyalojik öğretimde öğretmenin rolünün incelenmesi önemlidir, özellikle öğrencilerin sorgulamalarda bilgi kaynağının ne olacağına ilişkin öğretmenin belirlemelerdeki yardımcı olma görevi nasıl şekillenmelidir. Öğrencilere, hâlihazırda bilinenleri revize ederek daha iyi bilmelerini sağlama yolunda gerçeği arama konusunda yardımcı olmak gerekir. Çalışmada çocuklar için felsefe yöntemi; sorgulama topluluklarında gerçek, empati ve başkalarının görüşlerine saygı gösteren, öz-düzelteye açık, özenli bir yaklaşımdan gelen kişisel bir anlayış arayışıdır. Katılımcıların birbirlerinin fikirlerini geliştirmeleri ve eleştirel akıl yürütme becerilerini kullanarak gerçeğe doğru ilerlemeleri beklenir. Amaç, sadece deneyim veya fikir alışverişi değil, daha iyi bir anlayış arayışıdır. Çocuklar için felsefe, sorgulamanın bir öğrenme ve bilme aracı olarak kolaylaştırılması, öğrencilerin ilgisini çekmeli ve iletişim ile katılımı destekleyecek şekilde soru sormalarına izin vermelidir. Bu süreç, iletişimi davet etmeli ve görüş çeşitliliğini memnuniyetle karşılamalıdır. Öğretmen, öğrenci fikirleri ile bilgi alanları arasındaki bağlantıları vurgulama becerisine sahip olmalıdır. Hükümetlerin politika oluşturmak için kanıta dayalı uygulama çağrısı yaptığı bir dönemde, diyalojik öğretim yaklaşımlarının araştırılması zorunludur. Özellikle diyalojik öğretim karşısında yer alan monolojik uygulamalar hakkında çok fazla bilgi ve çalışmaya karşı; diyalojik uygulamaları örneklendirmeli ve öğretmenleri bu yaklaşımları kullanmaya hazırlamanın en iyi yollarını anlamak için daha fazla bilgiye ihtiyaç vardır. Ayrıca sürekli mesleki gelişimin sınıf uygulamaları ve öğrenci sonuçları üzerindeki etkisini izlemek de gereklidir.
Ç6	Student thought and classroom language: examining the mechanisms of change in dialogic teaching (Öğrenci düşüncesi ve sınıf dili: diyalojik öğretimde değişim mekanizmalarının incelenmesi)	Alina Reznitskaya , Maughn Gregory Makale, Nitel (Literatür taraması), 2013)	-	Diyalojik öğretimin pedagojik vaadi, öğrencilerini bağımsız düşünürler ve aktif vatandaşlar olmaları için güçlendirmekle ilgilenen birçok eğitimciye cazip gelmektedir. Ancak, doğası gereği karmaşık olan bu eğitim uygulamasına yönelik bilgiler eksik ve kesin değildir. Bu nedenle geleneksel eğitim dilini dönüştürme çabaları arzu edilen değişiklikleri yaratmamış, ezber ve son zamanlarda sözde sorgulama öğretmen-öğrenci iletişimine hakim olmaya devam etmektedir. Dil ve öğrenme arasındaki nedensel bağlantıları inceleyen; epistemoloji ve sınıf söylemi gibi birden fazla araştırma alanını birbirine bağlayan; diyalojik etkileşimi diğer öğretim yaklaşımlarıyla birlikte analiz eden; geçerli ölçüm araçlarına dayanan ve öğretmen eğitiminde gerekli değişiklikleri araştırarak daha fazla ampirik çalışmaya ihtiyaç vardır. Diyalojik öğretim potansiyel olarak ve zaman zaman otantik, kapsayıcı ve rasyonel sınıf deneyimleri yaratır. Ortak bir sorgulama sürecinde başkalarıyla işbirliği yapmak, genel bir argüman şemasına sahip olmak ve bunu ilgili durumlarda kullanmak, bilginin müzakere edilmiş doğası hakkında sofistike inançlara sahip olmak ve bunu yapmak için iyi nedenlerle karşılaştığında daha önce sahip olunan taahhütleri yeniden gözden geçirmeye ve yeniden yapılandırmaya istekli olmak gerekir. Bu kapasiteler sadece akademik başarı için değil, aynı zamanda anlamlı bir hayat yaşamak ve sivil bir toplumda sürekli olarak ortaya çıkan çeşitli ihtilafların çözümünde aktif bir rol oynamak için de merkezi öneme sahiptir. Öğretmenlerimizin ve öğrencilerimizin sınıflarında sorgulama diyalogunu benimsemelerine yardımcı olarak fayda sağlayabilir.
Ç7	Turning difficulties into possibilities: engaging roma families and students in school	Ramón Flecha, Marta Solera (Makale,	La Paz Okulu öğretmenleri, öğrencileri ve velileri	La Paz Okulu, Roman öğrencilerin akademik başarılarını artırarak, diyaloga dayalı öğrenme etkileşimlerinin eğitimde dönüştürücü gücünü göstermektedir. Küçük grup çalışmaları, diyalog ve etkileşim, öğrencilerin öğrenmesini desteklemekte ve özellikle kültürel azınlık mensupları için olumlu etkiler yaratmaktadır. Bu sonuçlar diyaloga dayalı öğrenme ile Roman çocukların ve kültürel azınlıklara mensup öğrencilerin öğrenmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Diyaloga dayalı öğrenme etkileşimleri, genellikle azınlık gruplarından gelen öğrencilere yönelik eğitim uygulamalarının doğasında bulunan ve daha

	through dialogic learning (Zorlukları olasılıklara dönüştürmek: Roman ailelerin ve öğrencilerin diyalojik öğrenme yoluyla okula katılımı)	Nicel (Anket) ve Nitel (Örnek olay incelemesi, vaka çalışması ve iletişimsel yöntem), İspanya, 2013)	zengin öğrenme etkileşimleri ve dolayısıyla öğrenme çıktıları için olanaklarını en aza indiren sorunları ele almaktadır. Roman aileri gibi temel eğitim ve daha az bilgiye sahip ailelerin eğitim süreçlerine katılımı, okul ve toplum arasındaki eşitsizlikleri azaltarak müfredatla toplum bağlamı kazandırmaktadır. Ailelerin öğrenme alanlarına aktif katılımı toplum ve okul söylemleri arasında köprüler kurulmasına ve var olan eşitsiz ilişkilerin giderilmesine yönelik okul müfredatına toplumsal bir bağlam kazandırmaktadır. Ayrıca ailelerin öğrenme etkileşimine katılmaları onların çocuklarının öğrenme diyaloglarına katılımları için koşullar yaratılmış olur ve bunun için yetişkinlerin akademik eğitimlerine gerek yoktur. Çünkü ailelerin akademik deneyimleri olmasa da sosyal ve deneyimsel bilgiye sahiptirler ve burdan geliştirdikleri bilgileri uygularlar. Bu bilgi ve deneyim azınlık gruplarından gelen çocukların davranışlarını yönetmek, onları desteklemek ve motive etmek, onları akran desteği, muhakeme ve öğrenme stratejilerini paylaşmaya teşvik etmek için çok önemlidir. Bu kadınların öğrenme faaliyetlerine katılımı, çocuklar ve aileler arasındaki bu okul içi etkileşimlerin ev bağlamına ve mahalledeki diğer alanlara aktarılmasını mümkün kılmaktadır. Nitekim La Paz sınıflarına katılan Roman kadınlar böyle bir bilgiye ve eğitime sahip değildir. Laz Paz okulunda yapılan bu çalışma okulların çocukların ve akrabalarının birlikte öğrenebilecekleri ve okul, toplum hayatı, müfredat ve kimliklerini bir araya getiren etkileşim ve diyaloglara girebilecekleri öğrenme alanları yaratmalarının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu romanlar gibi azınlık grupların için önemlidir çünkü bu gruplar genellikle okullarda ayrııştırılan, aileleri ve toplulukları eğitimle ilgilenmeyen kişiler olarak görülmektedir. Freire'nin "denenmemiş fizibilite" kavramıyla örtüşen bu model, Romanların eğitime katılımının imkânsız olmadığını, aksine diyaloga dayalı eğitim uygulamalarıyla gerçekleştirilebilir bir gerçeklik olduğunu göstermektedir. Okul ve toplumun birlikte hayal ettiği bir eğitim modeli, önyargıları kırarak Roman çocukların eğitimde başarılı olmasını sağlamaktadır. La Paz'daki diyalojik öğrenme modeli, dünya genelinde benzer bağlamlarda da başarılı olduğu kanıtlanan bir yaklaşımdır.	
Ç8	Learning to argue: a study of four schools and their attempt to develop the use of argumentation as a common instructional practice and its impact on students (Tartışmayı öğrenmek: dört okulun ortak bir öğretim uygulaması olarak argümantasyon kullanımını geliştirme çabaları ve bunun öğrenciler üzerindeki etkisi üzerine bir çalışma)	Jonathan Osborne, Shirley Simon, Andri Christodoulou, Christina Howell-Richardson, Katherine Richardson (Makale, Nicel, Birleşik Krallık, 2013)	2 yıl boyunca 4 ortaokulda fen öğretmenleri	Mesleki gelişim müdahalelerinin öğretmen uygulamaları ve öğrenci sonuçları üzerindeki etkisini incelemek üzere yapılan çalışmada mesleki gelişim müdahalelerinin tutarlı sonuçlar vermediği belirtilmektedir. Ancak araştırmanın mesleki gelişim çalışmaları hakkında iki hipoteze işaret ettiği savunulmaktadır. İlk öğretmenlere öğretilecek yeni öğretim yöntemlerinin benimsenmesinin zaman alacağı, kısa süreli eğitim programlarının yetersiz olduğu etkili değişim için 30-100 saatlik eğitim programlarına tabi tutulmaları gerektiği ve bunlar için gerekli olan kaynakların artırılmasıdır. Bununla birlikte okul politikaları, liderlik stilleri, okul kültürü gibi etkenlerin öğretmenlerin yeni yaklaşımların benimsenmesinde etkili olduğunu göstermektedir. İkincisi ise öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına yönelik tutumları, önyargıları ve inançlarının sonuçlar üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Ayrıca bu mesleki gelişim müdahalesinden sonra öğrenci üzerindeki etkileri araştırılmalıdır. Araştırmada diyalojik bir yaklaşımla bilim eğitiminin verilebilmesi için mesleki gelişimin ve öğretim stratejilerinin doğası hakkında daha derin bir anlayışa ihtiyaç olduğu savunulmaktadır. Özellikle, herhangi bir programın kritik unsurları nelerdir, değişimi başlatan ve yönlendiren temel süreçler hangileridir soruları sistematik ve titiz yanıtlar bulduğunda, öğrenci sonuçları üzerindeki etkileri araştırmak anlamlı hale gelecektir. Öğretmenlerin mesleki gelişiminin öğrenci sonuçlarının artırdığını destekleyen bulgular mevcuttur ancak bu çalışmalar birçok okul tarafından karşılanması tercih edilemeyecek kadar maliyetlidir ve okullar böyle bir mesleki gelişimi desteklemeyebilir.

Ç9	Fostering meaningful racial engagement through intergroup dialogues (Gruplar arası diyaloglar yoluyla anlamlı ırksal katılımın teşvik edilmesi)	Ratnesh A. Nagda, Ximena Zúñiga (Makale, Nicel, ABD,2003)	Büyük bir Orta Batı ABD üniversitesinde 5 ırklararası/etnik (Beyaz İnsanlar & Renkli İnsanlar, Beyaz Kadınlar & Renkli Kadınlar, Siyahlar & Yahudiler ve Siyahlar & Latinler) diyaloga katılan 42 üniversite öğrencisi.	Gruplararası diyalog ve diyalojik öğrenmenin etkilerini kapsamlı çözümlemesini eleştirel sosyal farkındalık, diyalojik iletişim ve farklı gruplar arasında anlayış geliştirme (köprü kurma) olmak üzere üç temel alan üzerinden yapılmıştır. 1. Öğrencilerin kimlikssel ve farkındalıkları artmış, bunun önemini anlamışlardır. 2.Ancak, eleştirel sosyal farkındalık, diyalojik iletişim ve köprü kurma gibi diğer alanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir değişim tespit edilmemiştir. 3- Öğrenciler diyalojik sürece yükledikleri anlam ve değer doğrultusunda faydalanmışlardır. 4-Gruplar arası diyalogun genel hedefleri olan -ırk farkındalığını artırma, farklı gruplarla anlamlı konuşmalar yapma ve ırklar arası köprü kurma isteğini geliştirme- konularında hem beyaz öğrenciler hem de farklı etnik kökenlerden gelen öğrenciler, diyalog sürecine değer verdiklerinde daha fazla kazanım elde etmişlerdir. 5- Diyalojik öğrenimin etkili olabilmesi için gruplararası etkileşimin ortamlarının yaratılması vey/veya yapılandırılması etkileşimi engelleyecek ırksal ayrışma ve izolasyona karşı etkileşimi sağlayacak ortamların oluşturulması ve etkileşim süreçlerinin nasıl yapılandırıldığına odaklanılmalıdır ırklararası izolasyon engellenmelidir. 6-Diyalog ırksal konuları tabu olmaktan çıkarmış ve öğrencilerin bu konular üzerinde rahat konuşmalarına olanak sağlamıştır.7-Diyalojik öğrenme süreci; farklı etnik kökenden gelen öğrencilerin çatışmalara daha olumlu yaklaşmışlardır, beyaz öğrenciler başkalarının bakış açılarına prespektif geliştirmeyi ve onların bakış açılarını anlamayı yönelik anlayışlarında artış meydana gelmiştir. Yine beyaz öğrenciler diyalog sürecine anlam kattıklarında sosyal bağlam için daha fazla düşünmüşlerdir. Farklı etnik gruplar ise zaten çeşitli bakış açılarına sahip olduklarından diyalog programı onların seslerini duyurabilecekleri anlamlı bir etkileşim alanı yaratmıştır. 8- Bu çalışma eşit statü, ortak hedefler, iş birliği ve otorite desteği gibi temel ilkelerine arkadaşlık potansiyeli ekleyerek, dış gruplarla öğrenme, duygusal bağlar kurma ve davranış değişikliğinin gruplar arası ilişkileri nasıl geliştirdiğine yönelik çıkarımlara yapılandırılmış etkileşim kavramını ekleyerek, destekleyici ortamların ve rehberliğin gruplar arası diyalogu nasıl daha etkili hale getirebileceğini savunmaktadır. Özetle bu çalışmanın; gruplar arası diyalogun etkili olabilmesi için katılımcıların sürece anlam yüklemesi gerektiğini göstermektedir. Ancak bununla birlikte gruplar arası etkileşimde eleştirel farkındalık, köprü kurma veya diyalojik iletişim becerilerini gelişmesi için yalnızca fiziksel bir etkileşimin yeterli olmadığını, sürecin yapılandırılması ve katılımcıların içsel motivasyonlarının dikkate alınması gerektiğini ortaya koyuyor çünkü öğrenciler süreci değerli bulduğunda ve aktif olarak dahil olduklarında, ırksal kimlik farkındalığı artıyor ve farklı bakış açılarına daha açık hale geliyorlar.
Ç10	Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: some educational implications of a continuing line of inquiry (Sınıfta diyalog, birlikte düşünme ve dijital teknoloji: devam eden bir araştırma çizgisinin bazı eğitsel çıkarımları)	Neil Mercer, Sara Hennessy, Paul Warwick (Makale, Nitel, Birleşik Krallık, 2017)	75 İlkokul öğretmeni	Öğretmenlerin öğrencilerinin, akıl yürütme ve öğrenme için kültürel ve psikolojik bir araç olarak dil kullanımını geliştirmelerini sağlayabilecekleri açıktır, ancak günümüzde herhangi bir ülkede bu durumun okullarda gerçekleşmesi nadir bir durumdur. Çünkü okullar politik baskı altındadırlar. Bu yaklaşımla ilgili geniş, kapsamlı ve büyük ölçekli deneysel çalışmalar sonuçları henüz olmasa da, var olan araştırma kanıtları, bunun yalnızca değerli iletişim becerilerinin gelişimini teşvik ettiği, aynı zamanda müfredat konularındaki eğitim başarısını da iyileştirdiği görüşünü desteklemektedir. Bu kanıt ayrıca, bunun en iyi şekilde, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin dilin kolektif düşünmeyi, öğrenmeyi ve problem çözmeyi mümkün kılmak için nasıl en iyi şekilde kullanılabileceğinin farkında olmasını gerektiren bir 'diyalojik' pedagojinin kullanımıyla başarılabileceği görüşünü de teşvik etmektedir. Araştırma, dijital teknolojinin böyle bir diyalojik pedagojinin uygulanması için değerli destek sağlayabileceğini göstermektedir; ancak teknoloji, kolektif düşünmeyi teşvik etmek için iyi tasarlanmış etkinlikler bağlamında diyalojik bir niyetle kullanılmalıdır. En önemli şey teknoloji değil, pedagojidir. Müdahaleci, okul tabanlı çalışmalardan elde edilen deneyimler, araştırmacıları araştırma bulgularının sınıf içi uygulamalardaki değişikliklere dönüştürülmesi konusunda gerçekçi bir bakış açısı sürdürmeye teşvik etmelidir. Sınıf içi konuşma veya dijital teknolojiyle ilgili herhangi bir yeni prosedür veya uygulamanın öğretmenler tarafından memnuniyetle karşılanması ve benimsenmesi için, öğretmenlerin mesleki hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmada ve önemli gördükleri sorunları ele almada herhangi bir yeniliğin değerine dair kanıtlar açıkça ortaya konulmalıdır - sınıfta daha etkileşimli, diyaloga dayalı bir iklim elde etmek için pratik prosedürler de.

Tablo 10’da yer alan çalışmalardan hareketle anlam yaratma sürecinde diyalogun gücünün giderek daha fazla kabul gördüğü söylenebilir. Çalışmalara göre diyalojik öğretim ve/veya diyalojik olduğu savunulan yöntemler; -yaratıcılığı artırır ve doğaçlama bir performanstır (Ç1), problem tanımlamaya yardımcı olur (Ç2), motivasyon sağlar (Ç4), bağımsız düşünce, otantik, rasyonel ve etkileşimli sınıf deneyimleri (Ç6), ilişki kurma, topluma katılım (Ç7), kimlik farkındalığı, anlayış geliştirme (Ç9), kollektif öğrenmeyi savunur ve iş birliğini destekler (Ç1,Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10)- sonuçlarına varılmıştır. Tüm bu diyalojik yaklaşımların/ifadelerin; fikir alışverişi, etkileşim, birlikte yürütülen çalışma/araştırma, çoklu seslere yer verilmesi, farklı bakış açılarının değerlendirilmesi ve saygılı sınıf ilişkilerine dayandırılması gibi pek çok ortak noktaya sahip oldukları söylenebilir. Freireyen diyalog da bireylerin kendi bilgi ve deneyimleri üzerine birlikte düşünme, söylemleri aracılığıyla birbirlerini anlama, öğrendikleri ve gözlemledikleri ile problemlerini çözmeye yönlendirmeyi savunur. Freireyen diyalog öğretmen ile öğrencilerin öğrenme ve yeniden öğrenme üzerine ortak bir bilme eyleminde birleşmeleridir. Yani diyalog öğrencilerle birlikte öğrenme metaryelini yeniden keşfetme, sorgulama ve süreç içinde öğrencilerle birlikte öğretmenin de yeniden öğrendiği bir süreçtir (Freire & Shor, 1987). Bu doğrultuda çözümlenen çalışmaların öğretmen öğrenci etkileşimlerini önemsemesi, iş birliği, katılım, yaratıcılık, görüş ve fikirlerin ortaya konulması ve savunulması, vb. unsurları içermesi nedeniyle Freireyen diyalog ile benzer özelliklere sahip oldukları ve çalışmaların temelinde Freireyen diyalogun bileşenlerinin - eleştirel, özgürleşim, dönüşüm, anlamlı iletişim, sorgulama- yansıttığı söylenebilir.

Araştırmanın bu kısmına kadar diyalojik öğretim yaklaşımının ve/veya diyalojik olduğu düşünülen yöntemlerin sınıfta uygulanması ile bireylerde yarattığı savunulan, düşünülen dönüşümlere/etkilere/farkındalıklara değinilmiş, diyalojik öğretimin ve benzeri yaklaşımların öğretim sürecinde kullanılmasının öğrenme süreçlerinde ve öğretimin bileşenleri –öğretmen, öğrenci, eğitim programı, okul yönetimi, aile- üzerinde bir dönüşüme neden olduğu değerlendirilmiştir. Araştırmanın bundan sonraki kısmında ise yine Tablo 10’de yer alan çalışmalarda eğitim programı, öğretmenin rolü ve öğrenciye

yönelik bir çözümlemeye yer verilmiştir. Ancak çalışmalar içinde Ç8 ile kodlanan çalışmada araştırmanın amacı olan diyalojik öğretimde öğrenci ile ilgili herhangi bir veriye ulaşılmadığından çözümleme dışında tutulmuştur. Fen öğretiminde daha diyalojik bir yaklaşım geliştirmek amacıyla yapılan çalışmada (Ç8) öğretmenin mesleki gelişiminin öğrencinin öğrenmelerine etkisinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarında lider öğretmenler tanımlanmış ve bu lider öğretmenlerin rolü iki yıl boyunca mesleki gelişim programlarına katılarak öğretmenler diyalojik öğretim uygulamalarının kullanımı konusunda eğitmektir. Yani öğretmenlerin eğitimi (yetişkin eğitimi) söz konusudur ve öğretmen eğitimi için lider öğretmenler tanımlanmıştır. Buna göre öğretmen eğitimlerini gerçekleştirecek lider öğretmenlerin rolü öğretmenleri desteklemek, eğitmek ve materyal desteği sağlamak olacaktır. Çalışmanın önemli sonuçlarına yönelik bulgular Tablo 10'da verilmiştir. Ç8 diyalojik öğretimi yaklaşımını direkt ele almasada yöntemleri içerisinde yer alan uygulamaların –işbirliği, katılım, destekleme, kollektif, etkileşim- diyalojik öğretim yaklaşımı ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Diyalojik Öğretim Yaklaşımında Eğitim Programları

Araştırmanın bu kısmında Tablo 10'da yer alan çalışmalarda diyalojik öğretim yaklaşımda eğitim programlarının nasıl ele alındığına ve öğrenme sürecinde nasıl yapılandırıldığına ilişkin bir çözümleme yapılmıştır. Buna göre her çalışma kendi içinde değerlendirilmiş ve bulgular Freireyen diyalogta eğitim programları ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Ç1'de ele alınan disiplinli doğaçlama için bir eğitim programına ihtiyaç duyduğunu kabul eder ve yaratıcı öğretimin bunun içinde kavramsallaştırılmasını önermektedir. Buna göre yaratıcı yaklaşımlarda eğitim programları öğretmenlerin öğrencilerle yaptıkları iş birliği ile doğaçlama bir şekilde gerçekleşir böylelikle öğretmen eğitim programı uygulayıcısından yaratıcısı ve tasarımcısına dönüşür.

Ç2’de inşaat sektörünün yüksek kaza riski içeren şantiyelerden oluşması nedeniyle burada görev alacak bireylerin alacakları eğitimlerle olası risklerin önüne geçilebileceğini savunmaktadırlar. Bu ise geleneksel eğitim yöntemleri ve içerikleri ile değil oluşabilecek güvenlik sorunlarına ilişkin deneyimsel öğrenmeleri sağlayacak eğitim yöntemleri, programları ve uygulamaları ile mümkündür. Deneyimsel öğrenme için sosyal / işbirlikçi bir sanal gerçeklik sistemi tabanlı inşaat güvenliği eğitimi önerirler. Genellikle uygulanan video, simülasyon, modelleme, oyun tabanlı eğitim ve yazılım mühendisliğindeki gelişmeleri içeren sanal interaktif eğitim inşaat eğitimi uygulamalarında öğrencilerin pasif ve çevrim dışı oldukları, eğitimcilerle öğrenci etkileşiminin olmaması, eğitimcilerin çevrimdışı olması, derslerde, seminerlerde ekip çalışmasına olanak tanınmaması ve az sayıda öğrenci katılımını desteklemesi nedeniyle bu eğitimlerin yetersiz kaldığını savunmaktadırlar. Bunun yerine çok boyutlu ve çoklu katılımı destekleyen, işbirlikçi sanal gerçeklik eğitim içerikleri ile gerçek dünyayı taklit eden, çok kullanıcı sanal dünya platformunda kullanıcılarının avatarlar aracılığıyla birbirleriyle ve sanal ortamla etkileşime girmesine, sanal işbirliğine olanak tanıyan bir yükseköğretim programı ve uygulaması önerirler. Öğrenciler ve eğitimciler sanal alanları keşfedebilir, diğerleriyle deneyimlerini paylaşabilir, insanlarla tanışabilir ve arkadaş edinebilir, ekipler halinde çalışabilir ve ticari faaliyetlerde bulunabilirler. İşbirliğine dayalı sanal gerçekliğin rol yapma ve simülasyon teknolojisi aracılığıyla öğrencilere gerçek bir deneyim sağlayan değerli bir öğretim yöntemi olduğunu vurgulamışlardır. Önerilen modelde, sanal dünyaların (işbirlikçi sanal gerçeklik) tasarımı insan-insan işbirliğini ve insan-bilgisayar ortak yaratıcılığını desteklediğini kullanıcılarının -lisans öğrencileri- rol oynama, diyalojik öğrenme ve sosyal etkileşim gerçekleştirmelerine olanak tanıdığını ileri sürülmektedir. Buna göre sektörde yer alacak bireylerin eğitiminde kullanılacak eğitim programlarının öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimine olanak tanıyacak, işbirliğini destekleyecek, vaka senaryoları ile deneyimleyerek öğrenmeyi sağlayacak şekilde yapılandırılması savunulmaktadır.

Ç3 diyalojik öğretim yaklaşımının öğrencilerin katılımını ve öğrenmelerini artırmak için sınıf içi konuşmanın gücünü en üst düzeye çıkarmak üzere tasarlanmış bir diyalojik

öğretim müdahalesinin geliştirilmesini ve rastgele kontrol denemesini (RCT) ele almaktadır. Diyalojik öğretim müdahaleleri ulusal eğitim programları içerisinde İngilizce, matematik ve fen bilimleri dersinde yapılmıştır. Çalışma genelinde eğitim programlarının içeriğine yapılan herhangi bir müdahaleden bahsedilmemektir ancak öğretmenler eğitim programları içinde sınıf konuşmalarını değiştirmeleri için video, kılavuz kitapları, mentor görüşmeleri ve eğitimler ile desteklenmişlerdir. Çalışma sonuçlarının var olan müfredat içerisinde başarılı olduğunu vurgulanmıştır.

Ç4’de ele alınan vaka çalışmalarında ulusal eğitim programına ve öğretmenin programın uygulama aşamalarına müdahale edilmemektedir. Çalışmada gözlemlenen iki öğretmenden biri dersi ulusal eğitim programı ve öğrenme amaçları doğrultusunda başlattığını ve öğrencilere öğrenim hedefleri ile ilgili bilgiler verdiği belirtilmektedir. Öğretmen konuyu kurgulamıştır ve bilimsel bilgi daha çok öğrenci konuşması ve tartışması ile desteklenmektedir. Bilimsel bilgi sıklıkla gündelik bilgi ile ilişkilendirilmekte, geçmiş ve gelecekteki faaliyetlerle bağlantı kurulması veya bu yönde düşünmeye yönlendirme söz konusudur. Olgulara ilişkin gündelik anlatımlardan daha bilimsel olanlara geçiş yaparken, tartışılan gündelik olguları düzenli olarak yeni bilimsel bilgilerle ilişkilendirerek bunu pedagojik olarak kullanmıştır. Diğer öğretmen ise öğrencilerin olgular hakkındaki görüşlerine yer vermiş ancak geniş deneyimlerine dayanan katkıları için çok az alan bırakmış ve bunlar üzerine uzun tartışmalardan kaçınmıştır. Öğrenciler tarafından gündeme getirilen konular ise ders içeriğine dâhil edilmemiştir. Tartışma sırasında öğrenciler tarafından ortaya konulan fikirleri öğretmen tartışılan olgu ile ilişki kurmak için kullanmıştır. Her ne kadar bir yönetim tarafından belirlenen programlar kullanılsa da eğitim programları öğretmenlerin tutumları doğrultusunda şekillendiği söylenebilir.

Ç5’de önerilen çocuklar için felsefe modelinde ulusal eğitim programlarının varlığı ve öğretmenlerin bu programları tamamlanma kaygısı içerisinde oldukları vurgulanmaktadır. Buna bağlı olarak diyalojik öğretimi uygulamaya çalışan pek çok öğretmenin bu sıkı programları sınıfta nasıl uygulayacaklarını anlamakta zorlandıklarına değinilmiştir. Buna göre sınıflar için önerilen iş birlikçi konuşmayı sağlayacak var olan mevcut eğilimlerin

düşünme becerilerini içeren eğitim programlarının nasıl yapılandırılacağı önemli olmakla birlikte diyalojik sürecin uygulanabilmesinde belirleyici olacaktır.

Ç6'da öğretmenlerin derslerde uyguladıkları eğitim programları hakkında açık bir veri bulunmamakla birlikte bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin veriler yer almaktadır. Buna göre çalışmada ele alınan sorgulama diyalogunda öğrenme süreci açık uçlu bir soru ile başlar burada temel amaç grubun var olan bilgi birikimi ve karşılıklı anlayışı doğrultusunda makul yargıları kolektif olarak formüle edilerek bilgi üretilir. Amaç öğrencileri test etmek veya belli bir bilgiye yönlendirmek değildir, öğrencileri kabullerin dışında bilgiyi disiplinler bir sorgulamaya ve düşünmeye açarlar. Öğrencilerden beklenen “tekerleği yeniden icat etmek” değil, mucitlerinin karşılaştıkları entelektüel zorlukları deneyimlemek ve çözümlemektir. Öğrenciler potansiyel bilgi ve görüş kaynaklarıdır. Öğrenciler tartışmalı bir konu hakkında hem kendi görüşlerini hemde akranlarının görüşlerini argümantasyon ilkeleri –iddia, gerekçe, kanıt, karşıt görüş, çürütme- tartışır, savunur, çürütür, değerlendirir ve sonuçta yeniden yapılandırır. Buradan bilginin ortak bir anlayış içinde inşaa edildiği ve üretildiği sonucuna varılabilir. Çalışmada uygulanacak eğitim programlarının parçalı değil, kapsamlı ve bir bütün olarak yapılandırılması vurgulanmaktadır ki eğitimi programlarının epistemolojik anlayışı geliştirmedeki etkisizliği, günümüz okullarında monolojik eğitimin devam eden yaygınlığını açıklayabilir.

Ç7 de eğitim programlarına toplum söylemleri ve aile katılımı sağlanarak okul ve toplum arasında bağ kurulmasını sağlanmış ve eşitsiz ilişkiler dönüştürülmeye çalışılmıştır. Buna ek olarak, aileler öğrenme etkileşimlerine katıldıklarında, öğrenci davranışlarını yönetmek, onları desteklemek, motive etmek, akran desteği sağlamak ve öğrenme stratejilerini paylaşmaya teşvik etmektedir. Bu yetişkinlerin çocuklarının öğrenmesine yardımcı olmak için akademik eğitim almış olmaları veya pedagojik bir bilgiye sahip olmaları gerekmez, eğitim içinde deneyimlerinden ve sosyal bağlamlarından geliştirdikleri bilgileri uygularlar. Yani aileler akademik bilgiye sahip olmasalar bile kültürel zekâlarını kullanarak öğrencilerin birbirlerine yardımcı olmalarına ve bilgiyi birbirlerine aktarmaları için onları yönlendirmektedirler. Böylece öğrenciler kendi toplum yapılarından gelen ve kendi

ihtiyaçlarına da cevap veren gündelik bilgiyi içselleştirmektedir. Bu  ğrenme okul içi etkileşimlerinin ev ve mahalledeki diğ r alanlara aktarılmasını da mümkün kılar ki öğrenme süresi okuldaki öğrenme süresiyle sınırlı kalmaz.

9’de diyalojik eğitimin uygulanacağı derslerde ve/veya etkileşimlerde eleştirel, gelişimsel ve deneyimsel bir eğitim programı  n görülmüştür. Irklar arasında eğitime yönelik deneyimsel, gelişimsel ve aktif öğrenme teşvik etmek için müfredat her aşamada yapılandırılmıştır. Öğrencilere çeşitli okumalar yapmaları, günlük tutmaları ve final yansıtma  devi yazmaları beklenmiştir. Öğrencilerden diyalog ve tartışma kavramları ile ilişkili araştırmalar yaparak kendi ilkelerini belirlediler. Birbirlerinin deneyimlerini, farklılıklarını ve ortak yanlarını keşfetmek için kendi ırksal/etnik geçmişleri, büyüdükleri ortamlar, aileleleri ve medyanın sosyalleştirici etkisi hakkında diyalog kurabilmeleri için yapılandırılmış etkinlikler düzenlenmiştir. Bu etkinlikler grupların sürece dahil olacak ve birbirlerini anlayacakları şekilde planlandığı söylenebilir.

10’da eğitimin en belirgin odak noktasının müfredat bilgisinin  ğretimi ve öğrenimi olduğu vurgulanmaktadır. Ancak çalışmada öğretmenin öğrencilerden gelen herhangi bir fikri, görüşü, deneyimi öğrenme sürecine dahil edebilmeyi sağlayacak argümanlar geliştirmesi önerilmektedir. Buradaki amaç elbette sadece kendi duruşlarını haklı çıkarmak değildir; argümantasyon diyalog yoluyla sınıf içi öğrenmenin bakış açısındaki değişikliklerle ilgilidir.

Tartışma

Geleneksel eğitimde yer alan sıfır paradigması öğrencilerin hiç birşey bilmediğine dayanır ve öğrencilerin bilgiyle doldurulması gerektiğini savunur ki burada eğitim programları kültürel eēitsizliėi sağlayacak ve eleştirel düşünmeyi engelleyecek şekilde planlanmaktadır. Buna karşın eleştirel paradigma öğrencilerin önceki öğrenmelerini, bilgisini, kültürünü ve deneyimlerini gözetir ve eğitim programlarını bu doğrultuda yapılandırır (Shor, 2023). Çözümlenen alışmalar içinde 7’de eğitim programlarının

toplum söylemleri, aile katılımı ve kültürel deneyimlerini de öğrenme sürecine dahil edilmesi, Ç9'da ise farklı sosyokültürel geçmişlerden gelen öğrencilerin birbirlerini anlamak için birbirlerinin deneyimlerini içeren konuşmalar ve farklı okumalar yapmalarını önermektedir. Bu çalışmaların diyalojik öğretimin gereği öğrenci ihtiyaçlarını önceleyen bir eğitim programı yapılandırması ve daha etkileşimli bir süreç izlendiği söylenebilir.

Ç2'de eğitim programının, geleneksel yöntemlerin yetersizliğini vurgulayarak, deneyimsel öğrenmeye dayalı sanal gerçeklik sistemleri önerir. Bu sistem, öğrenci ve öğretmen etkileşimini artırarak, çok kullanıcıli sanal dünyalarda rol yapma, diyalojik öğrenme ve sosyal etkileşimi destekler. Diyalojik öğretmenler eğitimde öğrencileri ile birlikte geliştirebilecekleri açık öğrenme araçları ve ortamları sunar (Shor, 2023) bu birlikte öğrenmelerini desteyecek unsurdur. Ç2 de önerilen sistemin öğretmen ve öğrenciler açık bir alan oluşturduğu ve birlikte öğrenmelerini desteklediği ve bu yönüyle Freireyen diyalogla uyumlu olduğunu söylemek mümkündür.

Çözümlenen çalışmaların neredeyse tamamında ulusal/merkezi bir eğitim programının kullanıldığını söylemek mümkündür. Çalışmalarda diyalojik süreç içinde öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda eğitim programlarının yapılandırılması savunulsa da hakim politika yapıcılarının kararları doğrultusundaki eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin müdahale olanaklarının sınırlı olduğu söylenebilir. Neoliberal baskı altında dayatılan ve eğitim uygulamaları ve buna göre hazırlanan eğitim programları iş gücü piyasası ve sermaye odaklı bilgi, beceri ve düşüncelerin dayatılmasını içerir ve istihdam merkezlidir (Yıldız, 2018). Buna karşın öğretmenlerin eğitim programlarının bilimsel, demokratik ve laik özelliklere sahip, öğrencilerin özgürleşmelerini ve bireyin temel yaşam becerilerini destekleyen kamusal bir faaliyet olarak yapılandırılması gerektiği savunulmaktadır (Ural, 2021).

Diyalojik öğretim öğrencilerin güç ve tahakkümün, toplumsal yargıların farkında olmasını, özgürleşmesini ve bilinçlenmesini önceleyen demokratik bir eğitim süreci önerir (Apple & Beane, 2021; Dewey, 2011; Shor, 2023). Ancak Burbules'in (1993) de değindiği gibi mevcut eğitim yaklaşımları ve uygulamaları antidiyalojiktir. Devlet ve kamuoyu/toplum

tarafından gelen baskılar ve yönlendirmeler öncelikle müfredata yüklenen konuların işlenmesini hedef alır yani öğretmenler konuları belli bir süre içerisinde tamamlamalıdır. Sınav odaklı bir eğitim öncelenmektedir bu nedenle ölçülemeyen öğrenci öğrenmeleri ve/veya öğrenme çıktıları önemsiz hale gelmektedir. Buna karşın diyalogik öğretim yaklaşımını benimseyen öğretmenler her ne kadar eğitim programlarına müdahale edemese de bazı çalışmalar; Ç1 doğaçlama performans, Ç6 diyalogik sorgulama, Ç10 argüman geliştirme önerileri ile öğrencileri düşünmeye zorlama, görüş ve önerilerini sürece dahil etme, bilimsel bilgiyi gündelik bilgi ile ilişkilendirmeleri ile hem kendileri hem de öğrencilerine bir hareket alanı yarattıkları söylenebilir. Zhou (2017) da öğretmen metin diyaloguna dikkat çeker. Buna göre öğretmenin kullanacağı ders kitabı veya öğretim metaryalini öğrencinin ihtiyaçlarına göre hazırlamaları gerekir ki bunun için kendilerinin de konuya hakim olmaları gerekir. Böylelikle ihtiyaca göre öğretim içeriğini tasarlayabilir, öğrencilerde oluşabilecek soru ve kafa karışılıklarını yanıtlayabilir, meslektaşları ile eğitim programlarının içeriğini tartışabilir ve geliştirebilirler. Ç4'te ise gözlemlenen iki öğretmenden biri öğrencinin konuşmasını sürece dahil ederken diğer öğretmen bunu gözardı etmiştir. Çalışmada bunun nedenin öğretmenlerin eğitim programlarını yetiştirmek için yaşadıkları baskının bir sonucu olduğu vurgulanmıştır. Benzer şekilde Ç5'te ve diğer çalışmalarda da eğitim programlarının yoğun olması ve tamamlanma kaygısı içinde olduklarından bahsedilmiştir. Türkiye'de de Cankara ve Yılmaz (2021) tarafından yapılan çalışma da öğretmenlerin benzer kaygılar içerdikleri vurgulanmaktadır. Buna göre eğitim programlarının yoğunluğu ve yetiştirme endişesi diyalogik öğretimin uygulanmasında çekincelere yol açtığını söylemek mümkündür.

Apple ve Beane (2011) göre de eğitim programının oluşturulmasında söz sahibi olmayan öğretmen vasıfılandırılmış ve hazırlanan program öğrencilerin pek çok açıdan bilgilerini ve becerilerini geliştirmekten uzaktır. Çünkü ancak öğrenci hakkında bilgi sahibi olan bir öğretmen öğrencilerin ihtiyaç ve deneyimlerine göre içerik geliştirebilir, güncel veya akademik metaryaller önerebilir (Shor, 2023). Çalışmalar içerisinde özellikle Ç7'de yapılan

öğrenci ve aile işbirliğinin okula katılımının bu görüşe uygun olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde diğer çalışmaların da böyle bir çaba içerisinde oldukları söylenebilir.

Diyalojik Öğretim Yaklaşımında Öğretmenin Rolü

Araştırmanın bu kısmında Tablo 10'da yer alan çalışmalarda diyalojik öğretim yaklaşımında öğretmenin rolünün nasıl ele alındığına ve öğrenme sürecinde nasıl yapılandırıldığına ilişkin bir çözümleme yapılmıştır. Buna göre her çalışma kendi içinde değerlendirilmiş ve bulgular Freireyen diyalogta öğretmenin rolü ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Ç1'de öğretmenin rolü etkileşimsel ve duyarlı yaratıcılığı üzerinden kurgulanmaktadır. Buna göre öğretmen iş birlikçidir, öğrenme öğretmen ile öğrencinin katılımı ile paylaşılan sosyal bir faaliyettir ve tüm katılımcılar tarafından yönetilir. Yani öğretmen öğrencileri ile kurduğu diyalogla onların kendi bilgilerini yapılandırmalarına olanak tanır ve bununla birlikte öğrenmelerini destekleyecek unsurları sağlar. Burada etkili bir iş birliğinin oluşması için öğretmen tarafından kısmi bir yapılandırma gerekliliğinden bahsedilmektedir ki aksi takdirde öğrenciler öğrenme sürecinde bocalayabilir, korkabilir, endişelenebilir ve bu nedenle de direnç gösterebilir. Buradaki yapılandırmada öğretmen küçük rol tanımlamaları yapabilir veya öğrenmeye ilişkin genel bir çerçeve oluşturabilir, öğretmenin kolaylaştırıcı rolde olduğu söylenebilir.

Ç2, inşaat güvenliği eğitiminde sanal gerçeklik ve oyun tabanlı bir öğretim modelini savunmaktadır. Bu modelde öğretmenin rolü öğrencilerin deneyimleyerek öğrenmeleri üzerine kurgulanmıştır. Öğretmenin rolü; inşaat güvenliği ve eğitimi konusunda önerilen sanal gerçeklik portatifi içerisinde öğrencileri deneyimleyerek öğrenmeleri için sanal gerçeklik ortamlarında senaryolar hazırlamaktır. Öğrenme öğrencilerle iş birliği içerisinde olur, öğretmen öğrencileri gruplara ayırarak iş birlikçi öğrenmeyi teşvik eder, vaka analizleriyle sorun tespiti, çözüm önerileri ve tedbir yöntemleri geliştirmelerini ve diğer gruplara karşı kendi görüşlerini savunma süreçlerine rehberlik eder. Öğretmen bu süreç sonunda gelen önerileri değerlendirir, konu ile ilgili öncüller ve detaylı bilgileri aktarır.

Öğrenci hatalarını kontrol eder, düzeltir, metaryaller aracılığı ile bilgi verir. Öğretmen öncelikle öğrenci deneyimlemesini önceleyen roldedir bununla birlikte, rehberlik, yapılandırma, destekleme ve yönlendirme rollerinde olduğu söylenebilir.

Ç3 diyalojik öğretim yaklaşımının sınıf içi konuşmayı artırmaya yönelik uygulama süreçlerini ve etkilerini inceliyor. Sınıf içi konuşmanın artırılması ile sosyal ve eğitimsel açıdan dezavantajlı öğrencilerin katılımını, öğrenimini ve başarısını arttırmak için tasarlanmıştır. Diyalojik sınıfı kolektif ilişkilerin olduğu bir alan olarak tanımlar ve öğretmenler ile öğrenciler öğrenme süreçlerinde birliktedirler. Öğretmen ve öğrenciler birbirlerini dinlerler, farklı ve alternatif bakış açıları ortaya koyarlar ve bunları değerlendirirler. Öğrenciler görüşlerini özgür bir ortamda dile getirirler, ortak bir anlayışa ulaşmak için birbirlerine yardım ederler ve öğretmen bu süreçte eğitim hedeflerini de dikkate alarak diyalojik öğretimi tanımlar, planlar, yapılandırır ve kolaylaştırır. Öğretmen öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek ve genişletmek için öncelikle kendinin konuşma temelli pedagojik beceri repartuarlarını geliştirmelidir. Öğretmen her sınıfın kendi özellikleri ve özgün olduğunu kabul ederek öğrenme repartuarlarını öğrencilerini dikkate alarak genişletmelidir. Öğretmen öğrencilerin öğrenme sürecindeki yanıtlarını, katkılarını tartışmalara ekleyerek öğrenmenin birikimli bir şekilde ilerlemesine ve dönüştürülmesine olanak tanır. Öğretmen öğrencilerin düşüncelerini genişletmeleri için onlara zaman tanır, düşüncelerini derinleştirmeleri için akıl yürütme, başkalarıyla düşünme, karşıt örnek veya itiraz etme, yeniden ifade etme ve açıklamaya olanak tanır.

Ç4 ilkokul ve ortaokul seviyelerinde öğretmen-öğrenci etkileşimlerini ve öğretmenlerin diyalogu, çocukların eğitim anlayışlarının gelişimine rehberlik eden birikimli ve devam eden bir süreç haline getirmek için kullanıp kullanmadıklarını belirlemek üzere kurguladıkları ve öğretmenlerin öğrencileriyle aralarında yararlı bir sınıf içi diyalog başlatmalarına ve geliştirmelerine yardımcı olacak pedagojik etkinlikleri tasarlamayı hedeflemişlerdir. Bunun için öğretmenlere konuşma, dinleme, düşünme ve öğrenmeyi içeren ‘konuşma noktaları’nı önermişlerdir. Konuşma noktaları öğretmenin diyalogu öğrencilerin konular ile ilgili mevcut anlayışları hakkında bilgi edinmek, geçmiş aktivite ve

tartışmaların içeriği ile şimdiki ve gelecekteki aktiviteler ve mevcut endişeler arasında bağlantılar kurmak için kullanılır. Ayrıca öğrencilere fikirleri paylaşma, akıl yürütme ve ortak bir anlayış geliştirme yollarını modellemek ve açıklamak gibi amaçlar da hizmet eder. Buna göre öğretmenler bu teknikle tanıştıktan sonra, kendi "konuşma noktalarını" rahatlıkla oluşturabilir ya da çocuklara bu yöntemi öğretebilirler. Burada öğretmen sınıfta konuşma kurallarını hatırlatır, sınıf düzeni ile ilgilenir, öğrencilerle etkileşimde bulunur. Kısa süreli grup tartışmalarını başlatır, öğrencilerle konular hakkında fikir alışverişinde bulunur, ders konusuna ilişkin bilimsel ve gündelik bilgi verir (bilimsel bilgi ile gündelik bilgiyi ilişkilendirir), başlatma soruları ile diyalogu başlatır, öğrencilere konu ile ilgili sorular sorar, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder ve bir sonraki etkinlik hakkında bilgilendirmelerde bulunur. Özetle öğretmenin rolü; kolaylaştırıcı, rehber, yönlendirici, destekleyici ve katılımcı olduğu söylenebilir.

Ç5 diyalojik öğretimin kuramsal çerçevesi ve özelliklerini çözümleyen bu çalışmada diyalojik öğretimin monolojik öğretimle karşılaştırmalarına ve diyalojik öğretimi etkili uygulayabilmek için yararlanabilecek sınıf yaklaşımlarına değinmektedir ki çocuklar için felsefe öğretimini önermektedir. Öğretmen öğrencilerin dünyayı bilimsel olarak anlamaları için bilimsel düşünme biçimlerini açıklamak, netleştirmek ve "modellemek" yoluyla öğrencilerin dünyayı bilimsel bir şekilde tanımlamaları için bir öğrenme aracı olarak kullanılmaktadır. Öğretmen sınıf içi söylem pratiklerini sağlayacak şekilde kapsayıcı müdahalelerde bulunur. İş birlikçi olarak tanımlanan sınıflarda öğretmen öğrenci anlatımlarından öğrenmelerini destekleyecek soruları üretir amaç doğru cevabı bulmak değil öğrencileri diyalojik düşünmeye ve sorgulamaya yönlendirmektir. Öğretmen kendi görüşünü iletme yerine öğrencilerin tartışmalar ile ortak kavramları tanımlamaları, grup içinde soru sormayı, fikir beyan etmeyi, fikirlerini örneklemeleri ve desteklemeleri veya karşı fikirleri sorgulamayı öğrenecekleri şekilde yapılandırır. Ayrıca diyalojik süreçte öğrenci görüşlerini tutarlı bir şekilde desteklemek için kriterler geliştirmelerine ve temel konular hakkında onlara yardımcı olur, öğretmen tek bilgi kaynağı değildir. Öğretmenin rolü öğrencilerin fikirlerini ve görüşlerini sunmalarına yardımcı olmaktır.

Ç6 diyalojik bir sınıfta sosyokültürel süreçlerin öğrencilerin gelişimini nasıl etkilediğini belirlemek üzere değişim teorisi önermektedir. Buna göre diyalojik sınıflarda güç ilişkileri esnektir, katılımcılar eşittir, öğretmen dışarıdaki otorite konumunu kaybeder ancak grup lideri konumunu üstlenir. Yani öğretmenin içerik uzmanlığı onu öğrencilere rehberlik edebilecek, bilgirendirecek ve zaman zaman düzelterek bir rolde olduğu söylenebilir. Öte yandan öğrencilerin ürettiği yenilikçi yöntemleri ve yanıtları kabul edebilen öğrenendir. Diyalojik sınıfta öğretmen öğrencilerin yönsüz bir sohbetteki düşüncelerini sorgulamaya dönüştürür ve akıl yürütmeye yönlendirir. Öğretmen tüm cevaplara sahipmiş gibi davranmaktan kaçınır, bilerek akademik cehalet rolünü üstlenir, burada öğrencilerin hatalı sonuçlarını düzeltmeleri için onları sorgulamaya ve düşünmeye yönlendirir. Böylelikle öğrenciler sonuçlar hakkındaki tüm argümanları değerlendirir ve makul olan sonuca erişirler. Öğretmen otoritesini zayıflatan ve öğrencilerin seslerini öne çıkaran değerlendirmeci öğretmen rolündedir.

Ç7 diyalojik öğretimin dezavantajlı tanımlanan grupların ki bu çalışmada Roman aileler ve çocuklarının okula katılımlarını nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Çalışma geleneksel eğitim içinde kendi kültürlerinin asimile edildiğini ve Romanların eğitime karşı olduklarını içeren önyargılara karşı bu durumun diyalojik eğitim yoluyla değişebileceğini savunmaktadır. Burada öğretmen sınıflarında diyalog yoluyla etkileşimi ve iş birliğini artırır, öğrencilerin çözüm aramayı içeren diyalojik sorgulama alanları yaratır. Ayrıca öğretmen farklı geçmişlerden gelen öğrencilerin ailelerini de sürece katarak çocukların öğrenimlerine katılmalarına ve onları desteklemeleri için etkileşim fırsatları yaratır. Öğretmen sadece öğrencileri ile etkileşim içerisinde değil aynı zamanda topluluk üyeleri ile de diyalog kurmaktadır. Bu diyaloglar yoluyla ailelerin öğrenme süreçlerini katılımları arttı, buna bağlı olarak toplulukları tarafından desteklendiklerini hisseden öğrencilerin öğrenme motivasyonları ve çabaları da arttı. Burada öğretmenin rolü etkileşim, iş birliği ve katılımı desteklemenin yanı sıra topluluk üzerinde de dönüştürücü bir rol içinde olduğu söylenebilir.

Ç9 farklı sosyal geçmişlerden öğrencilerin gruplararası diyalog yolu ile eleştirel sosyal farkındalık, diyalojik iletişim ve köprü kurma gibi alanlardaki değişimlerini belirlemek için yapılan çalışmada öğretmenden ziyade kolaylaştırıcılardan bahsedilmektedir. Burada yer alan kolaylaştırıcıların rolü farklı etnik gurplar arasında yürütülen deneyimsel sürecin yapılandırılmasında, grupların etkilişiminin koordine edilmesi ve etkileşim sürecinde herkesin eşit katılımını gerçekleştirmeye yöneliktir. Kolaylaştırıcıların ünvan, eğitim durumları gibi herhangi bir bilgi verilmemiştir. Çalışmada bahsedilen kolaylaştırıcılar üst düzeyde grup katılımının sağlanması, çoklu ve farklı bakış açılarının geliştirilmesi süreçlerinde yer almışlardır. Çalışmada kritik bir rol atfedilen kolaylaştırıcılar diyalojik öğrenme ve iletişim sürecinin önemli destekleyicileridir. Buna göre kolaylaştırıcılar yapılandırılmış etkinlikleri ile öğrenciler arasında aktif dinleme, soru sorma, varsayımları belirleme, paylaşımda bulunma ve iş birlikleri kurma gibi diyalojik süreçleri yaşayarak deneyimlemelerini desteklerler.

Ç10 sınıf diyalogunda öğretmenlerin öğretme ve öğrenme için diyalogu kullanma becerileri, dijital araçların bu süreçlere dahil etme ve iş birlikçi bir yaklaşımla kullanmalarına odaklanmaktadır. Bu süreçte öğretmenler öğrenciler ile birlikte ortaklaşa bilgi geliştirmişlerdir. Öğretmen grup çalışmasında herkesin söz almasına ve fikrini paylaşmasına destek olmuş ve grubun ortak bir fikir oluşturmasını sağlamıştır. Burada öğretmenin destekleyici ve olumlu yönde yönlendirici olduğu söylenebilir. Öğretmen öğrencilere gerekli zamanı vererek onların kendi düşüncelerini paylaşma geliştirme ve genişletme, yeniden ifade etme, başkalarının görüşlerini dinleme, değerlendirme ve onlarla birlikte düşünme, kendi görüşleri için nedenler sunma ve diğer görüşlere karşı örnek verebilmelerine olanak tanır. Yani öğretmen sınıfta birlikte düşünmeye olanak tanır, sınıf katılımı destekler ve grup çalışmalarını yönlendirir. Bununla birlikte sınıf etkileşiminin sağlıklı gerçekleşebilmesi için öğrencilere derse yönelik beklentilerini ve nasıl konuşmaları gerektiğini hatırlatır. Bu çalışmada öğretmenin yönlendirici rolünün öne çıktığı söylenebilir.

Tartışma

Eğitim ancak diyalogu içeren iletişim ile mümkündür. İnsanlar dünyayı adlandırmak ve değiştirmek isterler, bir defa anlamlandırılan dünya yeniden problem olarak tanımlanır ve düşünce, söz, eylem ve çalışma ile yeniden adlandırılır. Bu nedenle gerçek bir eğitim öğretmen öğrenci arasında her iki tarafı etkileyen ve her iki tarafın da görüş ve fikirlerini değiştiren, dönüştüren ve sonuçta bir meydan okumadır (Freire, 2023). Çözümlenen çalışmalarda da öğretmen ve öğrenci etkileşimlerine ve bilginin birlikte yapılandırılmasına vurgu yapılmaktadır. Örneğin Ç3’ te önerilen biriktirme ilkesinde öğrenciler tarafından keşfedilen bilginin öğretmenler kendi deneyimleri ve iç görüşleri doğrultusunda önceki bilgileri ve öğrenmeleri üzerine inşa etmeyi, yeniden yapılandırmayı, yeni bir anlayış geliştirmeyi destekler. Böylelikle bilgi dairesel değildir öğretmen ve öğrenci etkileşimi ile yeniden inşa edildiği söylenebilir. Ç1’den Ç10’a kadar tüm çalışmalarda öğretmenin etkileşim, kolektivite ve iş birliğini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Diyalog öğrenme sürecinde öğretmen ile öğrenci etkileşimlerinin öğrenilecek ve yeniden öğrenilecek olgular üzerinde ortak bile eylemi içerisinde olmalarıdır. Bilgi öğretmenin mülkü ve aktaracağı statik bir olgu değildir, bilgi diyalojik süreçte öğrencilerle etkileşim içinde yaklaşılan dinamik bir olgudur (Freire & Shor, 1987). Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların tamamında öğretmen ile öğrenci etkileşimi dikey bir ilişkiden ziyade yatay bir ilişkiyi savundukları söylenebilir.

Öğrenme sürecinde öğretici ile öğrenen birbirinden öğrenir ancak karmaşık eğitim süreçlerinde öğrenen ile öğretene eşit değildir. Çünkü öğreten bilgi ve ulaşmak istediği amaç bakımından öğrenenden daha çok şey bilir (Mayo, 2011). Ç1’de öğrenme sürecinde öğrencilere çeşitli roller vererek kısmi yapılandırmada bulunulması, Ç2’de öğrencilerin değerlendirilmesi ve hatalarının düzeltilmesi, materyal önerilmesi, Ç3 ve Ç10’da eğitim hedefleri ile ilgili bilgi ve beklentilerin paylaşılması, Ç4 ve Ç5’te söylemlere müdahale edilmesi, Ç6’da öğretmenin akademik cehalet rolünü üstlenilmesi ama aynı zamanda grup lideri rolünü benimsenmesi gibi tutumların ve davranışların bu görüşü desteklediği değerlendirilmektedir. Freire ve Shor (1987) özgürleşme için bir pedagoji olarak

nitelendirdikleri diyalojik yönetime ilişkin diyaloglarında da öğretmenin diyalogun başında öğretmenin bilgi ve ulaşılacak istenen ufuk açısından öğrencilerden önde olduğunu kabul ederler. Burada kritik nokta öğretmenin bu öğrenme sürecini nereye kadar götürmek istediğidir ve bilgi sahibi olduğu olguyu öğrencilerle yeniden öğrenebileceğine ilişkin farkındalığıdır.

Çözümlenen çalışmaların bazılarında öğretmenin bir rolü öne çıkabilirken, bazılarında birden fazla rolün öne çıktığı gözlemlenmiştir. Çalışmalardan hareketle diyalojik öğretim yaklaşımında öğretmenin rolü; iş birlikçi, rehber, öğrenen-öğreten, kolaylaştırıcı, eşitlikçi, adil, yaratıcı, yapılandırmacı ve yönlendirici (öğrenme sürecini), destekleyici, dönüştüren ve değerlendiren olduğu söylenebilir. Shor (2023) sınıfta diyalojik öğretmenin özelliklerini;

- Kısa cevaplı sorular yerine açık uçlu sorular ile öğrencileri düşünmeye zorlar.
- Ders için öğrencilerden tema ve okuma önerileri sunmaya davet eder ve öğrenci katılımını destekler.
- Öğrencilerin deneyimlerini önemser ve bu deneyimleri akademik konulara ve toplumsal sorunlara dahil eder.
- Öğrencileri dinler, konuşmaların tek kişi hakimiyetinde ilerlemesini önler diğer sesleri de sürece dahil eder.
- Öğrencilerin grup içinde veya bireysel olarak okuduklarını anlamaları, değerlendirmeleri, düşünmeleri, yazmaları ve öneri geliştirmeleri için zaman tanır.
- Sınıfta eşit olmayan cinsiyet ilişkilerini ve azınlıkta olan öğrencilerin katılımlarını gözetir, diyalog içinde fikirlerini sunabilmeleri için teşvik eder, kültürel çeşitliliği sağlayacak materyaller sunar.
- Dersin konusuna yönelik karşıt gündem geliştirir, eleştirel yorumlar oluşturur ve ders içeriğini farklı yollarla tartışmaya teşvik eder.

Freire ve Shor (1987) ve Shor (2023) önerdiği diyalojik sınıfta yer alan öğretmenin özelliklerine ve sınıfta öğretmenin rollerine yönelik benzer bir çalışma Türkiye’de Ural (2024) tarafından da yapılmıştır. Burada öğretmen rollerinin öğretmenlerin sınıftaki eylemlerine odaklandığını vurgulanmaktadır. Çalışmasında öğretmenin rolleri pasif aktarıcı teknisyen, yansıtıcı pratisyen ve dönüştürücü entelektüel olarak ele almıştır. Buna Freire’nin diyalogunda yer alan alan öğretmenin rolü Ural’ın çalışmasındaki dönüştürücü entelektüel öğretmenin rolleri ile uyumlu olduğu söylenebilir ve bu öğretmenin rolleri;

- Öğretmen eğitim süreçlerinin güç ve tahakküm ilişkiler içinde yürütüldüğünün ve sosyopolitik özgürleşmenin demokratik eğitim ile gerçekleşebileceğinin farkındadır.
- Okullar sosyal formların da var olduğu heterojen yapılardır, sınıflar ise bu sosyal formlar içinde yapılır ve öğretmen güçlendiren bir eğitim ile sosyal eşitsizliklerin giderilebileceği bilincine sahip olmalıdır.
- Eleştiri ve olanak dili ile sınıf içindeki öğrenme fırsatlarını kullanarak eğitimi sınıf içinde ve dışında hayatı dönüştüren bir araç olarak görür.
- Öğretmen öğrenci ihtiyaçlarını gözeterek, onların kişisel dönüşümlerini destekleyecek ve politik farkındalık ve bilinçlenmelerini sağlayacak şekilde eğitim programlarını yapılandırır.

Ural (2024) bu özellikleri gösteren öğretmenin rolünü dönüştürücü entelektüel öğretmen olarak tanımlar. Dönüştürücü entelektüel öğretmen rolü diyalogun esasları, öğrencide eleştirel bilinci, özgürlüğü, eşitliği, bireysel ve toplumsal dönüşümü, kolektif eylemi ve demokrasiyi desteklemesi yönüyle Freireyen diyalogta yer alan öğretmen rolleri ile benzerdir.

Çalışmalardan hareketle ortaya konulan öğretmen rollerinin hem Freire ve Shor (1987) hem de Ural (2024) esas aldığı ve Freireyen diyalogundaki roller ile örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. O halde diyalojik öğretim yaklaşımında öğretmenin rolü;

- Özgürleştirici,

- Eleştirel,
- Eşitlikçi,
- Deneyimsel,
- Destekleyici,
- Kolaylaştırıcı,
- Rehber,
- Yönlendirici,
- Dönüştürücü
- İletişimsel
- Yapılandırmacı olduğu savunulmaktadır.

Diyalojik sınıfta öğretmenin rolleri ortaya konulmuşken bu öğretim yaklaşımını uygularken öğretmenin yaşadığı sorunlara da değinmek yerinde olacaktır. Çalışmanın bu kısmında yine çözümlenen çalışmalardan hareketle diyalojik öğretimi uygularken öğretmenleri etkileyen ve diyalojik öğretim yaklaşımının uygulanmasını zorlaştıran unsurlara yer verilmiştir.

Tüm öğretim yaklaşımlarında olduğu gibi diyalojik öğretimin başarılı bir şekilde uygulanabilmesinde öğretmenler önemli bir rol üstlenirler (Cui & Teo, 2020). Eleştirel ve diyalojik bir öğretim gerçekleşebilmesi de öğretmenin öğretim araçlarının -eğitim programları, içerikleri, kavramları- ve öğrenme ortamlarının düzenlemesi (Çolak, Anasız, Yorulmaz, & Duman, 2019) ve öğrencilerine uygun hale getirmesi ile mümkündür. Bu nedenle öğretmenlerin meslek öncesinde ve göreve başladıktan sonra çeşitli eğitimlerle desteklenmesi diyalojik sürecin uygulanmasında önemli olacağı düşünülmektedir. Çünkü Ç8’de de değinildiği gibi herhangi bir eğitimin uygulanabilmesi öğretmenin gündelik hayatında karşılaştığı sorunlarla da rekabet etmek zorundadır. Yani öğretmeni destekleyecek eğitimsel ikna etmek için öncelikle itibarını vermek ve eğitim uygulamalarında baskı ve denetim altında olmadığını bilmesi gerekir (Apple, 2022;

Canpolat & Ural, 2024; Freire, 2022a). Aynı zamanda çalışmalarda kısa süreli mesleki gelişim eğitimlerinin yetersiz olduğu, yoğun eğitim programlarının yetiştirme kaygısının yöntemi uygulanmasını zorlaştırdığı (Ç4, Ç5, Ç6, Ç8) savunulmaktadır.

Öğretmenlerin kendilerinin de eğitim hayatlarının başından itibaren geleneksel bir eğitim görmesi ve içselleştirdiği öğretmen rollerinin olması yönüyle (Apple, 2022; Arslan, 2024; Freire, 2023; Shor, 2023; Ural, 2024) bu yöntemi uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Ç6 da ise diyalojik öğretim yaklaşımın diğer öğretim yöntemleri gibi belli bir uygulama aşamalarının olmaması, değişkenlik göstermesi, soyut teorik prensiplere dayanması nedeniyle öğretmenler diyalojik öğretime meyilli olsalarda bunu hayata geçirmekte zorlandıkları vurgulanmaktadır. Bu zorluk öğretmenleri diyalojik öğretim yaklaşımını Freire'nin (2022b) savunduğu gibi toplumsal dönüşümü sağlayacak politik, ekonomik ve sosyal konularda eleştirel bakış açılarının geliştirilmesi yerine öğretmenlerin sevgi pedagojisi ve basitleştirilmiş bir kültürel farklılık kavramını koymalarına yol açmaktadır. Yani öğretmenler öğrencilerin deneyimlerinde okuryazarlık ve konuşma utancının önüne geçilmesi, empati, ilgi, sevgi, insan ilişkileri gibi dostluk stratejilerini benimsediler. Bu durum da diyalogu Fireire'nin savunduğu bağlamdan çıkararak öğretmenlerin kavramsallaştırdığı gibi, diyalog, konuşma üretimini yöneten normal toplumsal hiyerarşilerin geçici olarak askıya alındığı bir durum olan ideal konuşma durumunda iyimserliğin inatçı bir ifadesi haline geldi (Bartlett, 2005). Bu nedenle uygulayıcıların hem teorik hem de pratik bilgiyi birleştiren tutarlı öğretim çerçeveleri geliştirmelerine ihtiyaç duyulmaktadır (Sedova, Sedlacek & Svaricek, 2016). Diyalojik öğretimin etkili uygulanabilmesi ve hayata geçirilmesi için öğretmenlerin yaşadığı bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi ve önerilen öğretmen rollerinin uygulanması için gerekli eğitim ortamlarının ve imkanların sağlanması gerektiği düşünülmektedir.

Diyalojik Öğretim Yaklaşımında Öğrenci

Araştırmanın bu kısmında yine Tablo 10'da yer alan çalışmalardan hareketle diyalojik öğretim yaklaşımında öğrenciye ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Buna göre her çalışma kendi içinde değerlendirilmiş ve bulgular Freireyen diyalogtaki öğrenci ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Ç1'de öğrencilerle iş birliğine dayalı bir doğaçlama öğretimi önerilmektedir. Burada öğrenciler kendi bilgilerinin yapılandırır, tartışmalara katılır ve farklı cevaplar önerirler. Akran tartışmaları içerisinde her sese yer verilir, öğrenciler çoklu bakış açılarını içeren iş birlikçi söylemler ile öğrenirler ve bilgi diyalogun doğaçlama akışından ortaya çıkar. Böylelikle öğrenciler diğer alanlarda iş birliğine dayalı gruplara nasıl katılacaklarını öğrenir ve aktif olabilirler.

Ç2 öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını savunmaktadır. Bu çalışmada önerilen sanal gerçeklik modelinde öğrenci hazırlanan vaka senaryolarına ve simülasyonlara avatarları aracılığı ile katılırlar, burada karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri getirirler. Grup çalışması ile ilgili teorileri ve bilgileri bulurlar bunlar aracılığıyla önerilerini hazırlar ve savunurlar, diğer grup çalışmalarını dinlerler çözüm için uygun öneriler nedenleri ile birlikte açıklanır, değerlendirilir, oylanır ve kabul edilir. Öğrenciler iş birliği içerisinde karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri getirme ve oluşabilecek sorunlara yönelik önlem alabilmeyi öğrenirler. Burada öğrencilerin aktif, iş birliği içinde, bilgiye ulaşmak ve değerlendirmek için araştırma yapan, tartışan ve çözüm önerileri geliştiren konumda olduğu söylenebilir.

Ç3'de öğrenci öğrenmelerini ve eğitimsel dezavantajlı bağlamlarda öğrenci başarısını arttırmaya odaklanan çalışma grup çalışması (öğretmen öğrenci etkileşimi, öğretmen liderliğinde, öğrenci öğrenci etkileşimi öğrenci liderliğinde), etkileşimlidir. Öğretmen öğrenci konuşmasının büyük ölçüde öğretmenin konuşması ile kolaylaştırıldığı, aracılık edildiği, araştırıldığı ve genişletildiği veya duruma göre genişletilmediğini savunur. Öğrenciler bu süreç içinde dinler, duydukları hakkında düşünür, diğer düşünceler için

zaman tanır, alternatif bakış açılarını değerlendirir, birbirlerini sorgular ve saygı duyar. Öğrenciler konuşur, fikirlerini açıklar ve akıl yürütür.

Ç4’de öğretmen tarafından öğrenciler konuşmaya teşvik edilir ve aktif olması sağlanır. Grup tartışmaları ile öğrenci sürece dahil olur. Öğrenciler gruplar halinde çalışma yöntemlerine ilişkin görüşlerini bildirir, her öğrencinin fikri grup tarafından değerlendirilir ve görüşler oylamaya sunulur. Öğrenciler ortaya konulan olgu hakkında tartışma içinde görüşlerini savunur ve gerekçelerini açıklar. Yapılan çalışmada öğrenciler genelde aktif bir şekilde öğrenme faaliyeti içerisindeyler, öğretmenin başlattığı tartışma konuları içerisinde söz alırlar, tartışılan olguyu kendi deneyimleri ile karşılaştırırlar. Çalışmada verilen öğrenci öğretmen diyaloglarından anlaşılacağı üzere öğrenciler, sorulan sorulara cevap vermenin yanı sıra fikirlerini ortaya koymak ve sorumluluk alma konusunda aktiftirler yani kollektif, işbirliği ve katılımcı olmaları beklendiği söylenebilir. Sorunların çözümünde farklı stratejiler (örneğin, oylama yapmak veya fikirleri yazmak) önerirler yani yaratıcılıklarının ortaya konulması hedeflenmektedir. Bunun birlikte öğrencilerden, sadece fikirlerini paylaşmaları değil, aynı zamanda bu fikirlerin neden doğru olduğunu açıklarlar ve karşı fikirleri sorgularlar böylelikle de eleştirel bir tutum içerisinde oldukları söylenebilir.

Ç5’te diyalojik öğretimin sınıf uygulamalarına yönelik teorik çalışmalar ve uygulama kanıtları incelenmiştir. Buna göre diyalojik öğretim ile öğrenci düşünme süreçlerinin keşfeder. Bu süreçte öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar bir sonucu ortaya çıkarmak için değil devam eden bilişsel bir arayışın aşamasıdır. Böylelikle öğrencinin sürece katılımı, özgüveni, bağımsızlığı ve sorumluluğu gelişir. Diyalojik anlam yaratma sürecinde öğrencinin öğrenmesi eğitim programı ile sınırlı değil kendi eğitim programıyla ilgili kendisinin kişisel olarak bir inşa anlayışı oluşturmastır. Diyalojik öğretimin sınıf pratiğine dönüşmesinin temelinde anlam yaratma sürecinde öğretmen ve öğrencilerin iş birliği içinde olması ve bunun için öğrenciler arasında diyalogu sağlayacak görevler, müdahaleler gerektiği vurgulanmaktadır. Böylece öğrenci sesinin duyulması ve meşrulaştırmasını sağlayacak, öğrenciler bilgiyi işbirliği ile geliştirirler, grup öğrenmesi içinde birbirlerine destek olurlar ve sınıf sosyal yapıları öğrenirler.

Ç6'da diyalojik sınıflarda içerik ve söylem katılımcılar arasında eşit paylaşılır. Güç ilişkileri esnektir tartışmanın/konuşmanın içeriğine göre grup sorumlulukları veya rolleri değişebilir ve grup üyeleri arasında paylaşılır. Eşitlik ilkesine göre görev ve sorumlulukların paylaşıldığı ve öğrencilerin biraraya geldiği sınıflar öğrenme topluluklarına dönüşür. Öğrenciler tartışma ve söylemler akışında önemli sorumluluk alırlar, sorular sorarlar, cevaplarını değerlendirirler, yeni konular önerirler ve önerilerini destekleyecek kanıtlar sunarlar, prosedürel değişiklik önerirler. Öğrenciler diyalojik süreç içinde aktiftirler, eleştirel yaklaşma, değerlendirme ve sorgulama deneyimi edinirler. Bu sınıflarda öğrenciler arasındaki iş birliği ile bilgi inşa edilir. Grup tartışmaları vardır ve bu tartışma içinde öğrenciler akıl yürütür, alternatif bakış açıları geliştirirler, yeni anlayışlar inşa ederler ve müzakere ile anlam üreticileridir. Tartışma/konuşma içinde öğrenciler yorumları formüle ederek, değerlendirerek, eleştirerek ve/veya destekleyerek iş birliğine dayalı araştırmalar ile daha karmaşık disiplinler bilgi edinirler. Diyalojik sınıflar öğrencilere, tartışmalarda etkili olabilmek için gerekli dil ve düşünce araçlarını gözlemleme ve kullanma olanakları verir.

Ç7 roman çocukların okula katılımını arttırma ve akademik başarılarını yükseltmek için uygulanan diyalojik sözleşme ile yeniden yapılandırılan okullarında öğrenciler aileleri ile birlikte bu yapılandırma sürecine katılmış, beklentilerini ve endişelerini ortaya koyma fırsatı bulmuşlardır. Bu öğrencilere karşı toplumda (diğer öğrenci ve topluluklar) var olan başarılı olamazlar, matematikten anlamazlar, sosyal uyuma sahip değillerdir ve grup ile çalışamazlar ön yargılarına karşı kendi kültürlerinden ve ailelerinden katılım söz konusu olduğunda gelişme gösterdikleri vurgulanmaktadır. Okul yönetimi, öğretmen ve aile iş birliğinin öğrencilerin iş birliğine ve aktif katılıma teşvik etmiştir. Eğitim aileler ve öğrencilerle birlikte ve etkileşimli olacak şekilde yapılandırılmıştır. Burada aileler öğrenme sürecine akademik zekâyla olmasada kültürel zekâları ile öğrencilerin dayanışma, yardımlaşma ve grup öğrenmesine aktif katılmalarını sağlamışlar. Bu çalışmada öğrenciler okul, aile ve toplum hayatıyla etkileşimli öğrenmeler gerçekleştirmiş ve süreçte aktif olmuşlardır.

Ç9 da farklı sosyal geçmişlerden gelen üniversite öğrencilerinin gurplarası diyalog ile ırklararası anlamlı etkileşimin teşvik edilmesi için önerilen modelde öğrenciler merkezi konumdadır ve iletişimsellik ön plandadır. Öğrenciler kendi deneyimlerini ve farklı sosyal geçmişlerden gelen öğrencilerin deneyimlerini sosyal bağlamda ele alırlar böylelikle hem bireysel hem de toplumsal kimlikleri hakkında anlam oluştururlar. Oluşturulan grup diyalogunda öğrenciler aktiftir ve diyaloga eşit katılımları söz konusudur. Ayrıca aktif dinleme, paylaşımda bulunma, soru sorma, varsayımları belirleme, farklılıkları keşfetme ve iş birlikleri kurma gibi diyalojik iletişim süreçlerini yerine getirmeleri beklenmektedir. Böylelikle öğrenciler, diyalog sürecinin gerçek hayatta nasıl işlediğini deneyimleyebilir ve farklılıkların açıkça kabul edilerek konuşmaya nasıl dahil edilebileceğini öğrenebilirler. Karşılıklı öğrenme sürecinde görüşlerini sunarken savunma argümanlarını da geliştirir ve bilgiyi inşa eder. Yani öğrenci bilgiyi alan pasif konumundan, farklı bakış açılarını anlayan, bilgiyi toplumsal olarak değerlendirebilen ve birbirinden öğrenen konumdadır.

Ç10'da diyalog ile keşifsel konuşmanın uygulandığı sınıflarda teknolojiyi diyalojik bir araç olarak kullanmak için yapılan çalışmada öğrencilerin grup çalışmaları öne çıkmaktadır. Burada öğrenme için tasarlanan dijital eserlerde öğrenciler gurp içerisinde çalışmışlar, birlikte akıl yürütmüşler, birbirlerine görev odaklı sorular sormuşlar, önerilerini sunmuşlar, karar vermeden önce olası tüm durumları değerlendirmeye çalışmışlar ve kararlar grubun ortak kararı ile alınmıştır. Süreç içinde öğrencilerin aktif ve iş birliği içinde oldukları söylenebilir.

Tartışma

Diyalojik sorgulama öğrencilerin üst düzey düşünmeye yönlendirir (Burbules, 1993) onların dili, kültürü, politikaları içinde yer alır. Öğrenme sürecinde öğrenci ile birlikte öğrenen öğretmen bilişsel süreçleri destekler ve bilginin kollektif bir şekilde ortaya çıkabilmesi için diyalog ve iletişim unsurlarını kullanarak etkileşimle birlikte bilgiyi inşa ederler (Vittoria, 2017).

Çalışmaların tamamında iş birliği, grup çalışması, kolektif düşünce, görüş bildirme, tartışma, dayanışma, soru sorma, önerilere kanıt talep etme ve kendisinin kanıt sunması gibi öğrenciyi sürece dahil eden tutumlardan bahsedilmektedir, bu yönleri ile çalışmaların Alexander (2004) tanımladığı diyalojik öğretim ve Freireyen diyalogta öğrencinin eleştirel yaklaşma, değerlendirme ve sorgulama deneyimi olması ile uyumludur. Wells (1999) de diyalojik sorgulamanın açık uçlu sorular ve cevaplar, öğrencilerin yorumlarını geliştiren öğretmen yorumları, değerlendirme gibi uygulamalarla desteklendiğini savunur. Ona göre çeşitli söylem biçimlerini öğretmenin ders üzerindeki kontrolü ve öğrenciye verdiği rollere göre monolog diyaloga dönüşür. Sınıf toplum içinde sorgulamayı destekleyecek şekilde yapılandırılır, öğretmen ile öğrenci ortak araştırmacılarıdır. Sedova, Sedlacek ve Svaricek, (2016) yaptıkları çalışmalarında diyalojik öğretimin öğrencilerin iddialarını, görüşlerini destekleyecek şekilde kanıt sunmaya yöneldiklerini, öğrencilerin muhakeme ve ayrıntılı ifade durumlarının geliştiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Çözümlenen çalışmalarda uygulanan yöntemlerin Wells (1999), Sedova ve arkadaşlarının (2016) görüş ve sonuçları ile uyumlu olduğu ve diyolojik oldukları değerlendirilmektedir.

Çalışmalardan Ç7 ve Ç9 da araştırmaya konu alan farklı sosyokültürlerdeki öğrencileri gruplararası diyalog kültürlerarası etkileşimi ve kültüre göre eğitim planlaması açısından Freire'nin önerdiği diyalogunu yansıttığı değerlendirilmektedir. Çünkü Freire (2021a) bireylerin ihtiyaçlarına, toplumlarına göre önceki öğrenmelerini de süreç içinde değerlendirilerek yapılmasını savunur. Öğrencilerin genel eğitim sistemi içerisinde nasıl öğreneceklerini, araştırma yapacaklarını, sorgulayacaklarını, bireysel ve grup içinde nasıl çalışacaklarını öğreten bir eğitime ihtiyaçları vardır. Diyalojik öğretim öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleri ile ortak bir zeminde öğrenmeyi öğretir (Shor, 2023). Çalışmalarda öğrencilerin grup içinde çalışmalarını teşvik etme, sorgulama, araştırma yapmaya yönlendirme, görüş bildirme, savunma ve itiraz etme gibi özellikler bakımından diyalojik öğretimin özelliklerini yansıtmaktadırlar.

Diyalojik sınıflar öğrencilerini bağımsız düşünürler ve aktif vatandaşlar olmaları için güçlendirme vaadi cazip gelse de sonuçlar olumlu olsa da Ç6'da da bahsi geçtiği gibi

yapılan çalışmaların kk gruplarla yapılması, veri analizi hataları ve ideal olmayan ölçüm araçlarının kullanılması gibi metodolojinin sınırlı olması nedeniyle diyalojik çıktıların zayıf olduğu vurgulanmaktadır. Ancak Freire'nin (2023) savunduğu ve/veya vurguladığı gibi denenmemiş olması başarısız olacağı anlamına gelmemektedir. Öyle ki çalışmalar içerisinde özellikle 7'de farklı sosyokültürel geçmişe sahip öğrencilerin öğrenme süreçlerinde gösterdikleri dayanışma, toplumsal hayatlarına ilişkin yorumlar, değerlendirmeler ve ailelerin eğitim süreçlerine katılmaları gibi öğrenmeyi toplumsal bir dönüşüm şeklinde yapılandırılması ile diyalogun amacına ulaşmıştır. Diyalojik ğretim ile öğrenciler ve topluluk etkileşimleri ile zorlukların olasılıklara dönüştürmeyi (Freire, 2023) mümkün kılan süreç başlamış oldu. Buna karşın diğer çalışmalar öğrencilerin sosyal hayatına ve toplumsal yaşantılarına nasıl yansıtığı veya yansıtıp yansıtmadığına yönelik daha fazla bulguya ve araştırmaya ihtiyaç duyulduğu savunmaktadırlar. Nihayetinde diyalog öğrencilerin yaşadıkları toplumları ve dünyayı anlamalarına ilişkin bir yönelimdir (Freire & Shor, 1987). Araştırmanın amacı doğrultusunda incelenen çalışmalarda uygulanan diyalojik ğretim ile öğrencilerin kendi söylemleri ve yaşantılarını da tanıyarak, toplumsal olaylara ve bunların içinde kendi yerini, etkilenip etkilenmediğini, dönüşümün veya yapının neresinde olduğunu, g ve ideolojik baskılara karşısında değerlendirmeler yapabilmeyi ve eyleme geçmeyi savundukları söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın genel amacı; ilgili literatür bağlamında diyalojik öğretim yaklaşımının görünümünü ortaya koymak için belirlenen alt problemler doğrultusunda yapılan çözümleme ile ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Eğitim her zaman yönlendirici bir unsurdur, politik bir boşlukta var olmaz ve eğitim hedeflerine ulaşmak için bir program ve bağlam içinde gerçekleşir. Önemli olan soru neye, kime, kimle yönlendirildiği ve hangi amaca hizmet ettiğini anlayabilmek ve yorumlayabilmektir. Bu nedenle diyalog sorumluluk, yönlendiricilik, kararlılık, disiplin ve hedefler gerektirir ki diyalog sadece karşılıklı bir iletişim veya konuşma değildir. Toplumsal özgürleşmeyi destekleyen bir eylemdir ve eğitimle gerçekleşecek bir özgürleşme toplumsal olmadığı zaman bireyseldir ve ancak özgürleştirici bir eğitim ile toplumsal aydınlanma gerçekleşir. Bu nedenle diyalojik bir eğitimle öğrencilerin öğrenmesi toplumun daha geniş bölümüne katılan unsurları etkilemesi ile ilişkilidir (Freire & Shor, 1987).

Diyalojik öğretim yaklaşımının ilgili literatüründe yapılan bibliyometrik analizler ile diyalojik öğretimi konu alan yayınlarda son on yılda önemli bir artış olduğunu söylemek mümkündür. Analizlerde Birleşik Krallık bu alanda gerek yayın sayıları gerekse

yayınlarının etki güçleri bakımından öne çıkmaktadır. Türkiye’de ise diyalojik öğretime yönelik yapılan çalışma sayılarının az olması nedeniyle ilginin veya bu yaklaşımın bilinirliğinin az olduğu düşünülmektedir.

Diyalojik öğretim yaklaşımda eğitim; genellikle ülkelerin politika uygulayıcıları tarafından hazırlanan ve/veya belirlenen eğitim programları doğrultusunda yapılmaktadır ve/veya yapılmaya çalışılmaktadır. Her ne kadar öğretmenler, öğrenciler ve toplum eğitim programlarının yapılandırılması içinde olmasa da çalışmalarda çeşitli uygulamalar ile -doğaçlama performans, diyalojik sorgulama, argüman geliştirme önerileri- öğrencileri düşünmeye zorlama, görüş ve önerilerini sürece dahil etme, bilimsel bilginin gündelik bilgiyle ilişkilendirmesi ile hem öğretmenlere hem de öğrencilerine bir hareket alanı yaratılmaktadır. Bu yönü ile Freireyen diyalogtaki öğretimde yer alan eğitim programlarının öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yapılandırılması durumunu yansıtmaktadır. Ancak çalışmaların yinede diyalojik öğretim yaklaşımının savunduğu gibi bir eğitim programında yapıldığını söylemek mümkün olmamakla birlikte öğretmenlerin iradesinin burada etkili unsur olabileceği değerlendirilmektedir.

Diyalojik öğretim yaklaşımında öğretmenin rolleri; eğitim süreçlerinin güç ve tahakküm ilişkiler içinde yürütüldüğünün ve sosyopolitik özgürleşmenin demokratik eğitim ile gerçekleşebileceğini savunması yönü ile *özgürleştirici*; öğrencilerin yaşadıkları toplumsal çevreyi ve politik farkındalıklarını geliştirmesi ile *eleştirel ve dönüştürücü*; öğrencilerin deneyimlerini önemser ve bu deneyimleri akademik konulara ve toplumsal sorunlara dahil etmesi yönüyle *deneyimsel*; sınıfta cinsiyet ilişkilerini, azınlıkları gözetmesi, kültürel çeşitliliği desteklemesi ve her sese yer vermesi yönüyle *eşitlikçi ve adil*; öğrenme sürecini öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçlarına göre planlaması yönüyle *yapılandırmacı ve destekleyici*; öğrencilerin bilgi, fikir, görüş ve önerilerini geliştirmesini sağlamak için materyal önermesi yönüyle *rehber ve yönlendirici*; öğrencinin öğrenme sürecini öğrencinin anlayışı ve yetkinliğine uygun bir şekilde uygulaması yönüyle *kolaylaştırıcı* olarak tanımlanmıyabilir. Bu özellikler ile Freireyen diyalogtaki öğretmen rollerini yansıtmaktadır.

Diyalog öğrenciler arasında ve öğrencilerle toplum üyeleri arasında öğrenmenin temelini oluşturur (Freire, 2023). Diyalojik öğretimde öğrenciler; grup çalışmaları ile iş birliğini öğrenirler, fikir, görüş ve önerilerini söyleme imkânı bulurlar ve bunları savunurlar, diğer görüşlere itiraz eder, aktif dinleme, paylaşımda bulunma, soru sorma, varsayımları belirleme, farklılıkları keşfetme gibi diyalojik süreçlerini yerine getirirler. Ayrıca öğrenciler, diyalog sürecinin gerçek hayatta nasıl işlediğini deneyimleme ve farklılıkların açıkça kabul edilerek konuşmaya nasıl dahil edilebileceğini öğrenirler. Böylelikle öğrenme Freire'nin önerdiği gibi öğrencilerin yaşantılarına entegre edebilecekleri bir süreç içinde gerçekleşmiş olur.

Öneriler

Araştırmanın bulgu ve sonuçlarına dayalı olarak hazırlanan öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Araştırmanın bulguları diyalojik öğretim yaklaşımıyla ilgili Türkiye'de çok az çalışma olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öncelikle Türkiye'deki araştırmacıların diyalojik öğretimi konu alan çalışmalara yönelmesi, deneysel ve teorik uygulamalar yapması önerilmektedir.
- Araştırmanın bulguları inşaat mühendisliği, teknoloji, fen öğretimi ve yükseköğretim gibi alanlarda uygulanabileceğini göstermektedir. Bu doğrultuda farklı eğitim kademelerinde ve farklı branşlarda diyalojik öğretimi uygulama çalışmaları yapılabilir ve bu doğrultuda branşlara özgü uygulama önerileri geliştirilebilir.
- Diyalojik öğretim yaklaşımına yönelik farklı öğretim kademelerinde -açık öğretim, yaygın öğretim, yüksek öğretimde- yapılacak çalışmalar ile diyalojik tartışmaların öğretim stratejileriyle nasıl entegre edilebileceği ve daha güçlü bilgi ve beceri gelişimini nasıl etkileyeceğini belirlemeye yönelik çalışmalar yürütülebilir.
- Çalışmalar diyalojik öğretimde öğretmenin önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarına diyalojik öğretim yaklaşımının eklenmesi

ve yükseköğretim kademesinden itibaren öğretmen adaylarının diyalojik öğretimle tanışmaları önerilmektedir.

- Çalışmalar öğretmenlerin diyalojik öğretime meyilli olduklarını göstermektedir ancak öğretmenlerin kendilerinin de geleneksel bir eğitimden gelmeleri bu yöntemi uygulayabilmelerini engellemektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının diyalojik öğretim yaklaşımının kökleri olan eleştirel eğitim felsefesinin ve eleştirel pedagojinin daha alt kademelerden itibaren –ortaokul ve/veya lise- bir ders olarak verilmesi ve diyalojik öğretimin öne çıkan unsurları eleştirelilik, sorgulama, tartışma, iş birliği, bilinçlenme ve özgürleşme gibi kavramlarla tanışmalarını sağlayacak eğitim programlarının uygulanması önerilmektedir. Eleştirel pedagojiyi konu alan derslerin bu kademelerde verilmesi bu öğrenmeyi destekleyebilir.
- Çalışmanın bulguları diyalojik öğretim yaklaşımının öğrencilerin öğrenim dışındaki hayatlarını nasıl etkilediğine yönelik araştırmaları/bulguların az olduğuna değinmektedir. Bu nedenle diyalojik öğretimin öğrencilerin sosyal yaşantılarını ve toplumsal dönüşümü nasıl etkilediğine yönelik uzun süreli ve takipli çalışmalar veya sosyolojik çözümlemeler yapılabilir.
- Eleştirel pedagojinin temel özelliklerinden eleştirel bilinç geliştirme ile günümüzde piyasalaştırılarak farklı ideolojiler çerçevesinde yeniden tanımlanan eleştirel düşünme, iş birliği, diyalog, yaratıcılık gibi kavramların kullanım farklılıklarını çözümleyen çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Adriaanse, L., & Rensleigh, C. (2011). Comparing web of science, Scopus and Google Scholar from an environmental sciences perspective. *South African Journal of Libraries and Information Science*, 77(2), 169-178.
- Akpınar, B. (2017). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Data.
- Aksoy, H. H. (2017). Eğitimin tanımı sorunsalı ve eleştirel pedagojiler. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 9(53), 70-75.
- Akyüz, S. (2021). Sağlık okuryazarlığı araştırmalarının bibliyometrik analizi. *Genel Tıp Dergisi*, 31(4), 402-416.
- Alexander, R. (2004). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (1st Ed.). York: Dialogos.
- Alexander, R. (2005). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (2nd Ed.). York: Dialogos.
- Alexander, R. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (3rd Ed.). York: Dialogos.
- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (4th Ed.). York: Dialogos.
- Alexander, R. J. (2017, August). *Developing dialogue: Process, trial, outcomes*. Paper presented at the 17th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Tampere.

- Alexander, R. J. (2001). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Oxford: Blacwell.
- Alexandre, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process,. *Research Papers in Education*.
- Alpaydın Üreten, M. (2024). *Türkiye'deki lise İngilizce ders kitaplarındaki görsellerin toplumsal sınıf betimlemeleri üzerinden çözümlemesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Althusser, L. (2002). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. İstanbul: İletişim.
- Altunya, N. (2020). *Türkiye'de eğitimin son 100 Yılı*. Ankara: Eğitim-İş.
- Apple, M. (2006). *Educating the "Right" Way: Markets, standards, god, and inequality*. London: Routledge.
- Apple, M. (2012). *Eğitim ve iktidar*. İstanbul: Kalkedon.
- Apple, M. (2022). *Öğretmenler ve metinler: Eğitimde toplumsal cinsiyet, sınıf ve iktidar ilişkileri* (M. Sarı, & E. Yolcu, Çev.) İstanbul: Yeni İnsan.
- Apple, M., & Beane, J. (2021). *Demokratik okullar* (3. Baskı, M. Sarı, Çev.) Ankara: Dipnot.
- Arı, M. B. (2021). *Eğitim felsefelerinde eğitimin amacı ve öğretmenin rolü: Freire çerçevesinde özgürlüğün praksi ve bankacı eğitim modelinin kritiği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975.
- Aristoteles. (1993). *Politika* (M. Tunçay, Çev.) İstanbul: Remzi.
- Arslan, A. (2018). Eğitimin felsefi temelleri. A. R. Akdeniz & M. Küçük (Eds.), *Eğitime giriş* içinde (s. 43-63). Ankara: Nobel.

- Arslan, Ö. (2024). *Öğretmen rollerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas.
- Bartlett, L. (2005). Dialogue, Knowledge, and Teacher-Student Relations: Freirean Pedagogy in Theory and Practice. *Comparative Education Review*, 344-364.
- Berakat, M., & Muhammadi, S. (2014). The contribution of the teachers' use of dialogic discourse pattern to the improvement of the students' speaking ability. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 353–362.
- Bikson, T. (1978). The status of children's intellectual rights. *Journal of Social Issues*, 34(2), 69-86.
- Borghesi, A., Massa, M., Campanelli, R., Bollani, L., Tziella, C., Figar, T., . . . Bonetti, E. (2009). Circulating endothelial progenitor cells in preterm infants with bronchopulmonary dysplasia. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, 180(6), 540–546.
- Boyd, M. P. (2012). Planning and realigning a lesson in response to student contributions. *Elementary School Journal*, 113(1), 25-51.
- Boyd, M., & Rubin, D. (2006). How contingent questioning promotes extended student. *Journal of Literacy Research*, 38(2), 141-169.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th Ed.). Oxford: Oxford University.
- Buber, M. (2022). *Between man and man*. London : Routledge.
- Burbules, N. (1993). *Dialog in teaching: Theory and practice*. New York: Teachers College.
- Büyükdüvenci, S. (2019). *Eğitim felsefesine giriş 'izm'lerde eğitim*. Ankara: Fol.

- Calcagni, E., & Lago, L. (2018). The three domains for dialogue: A framework for analysing dialogic approaches to teaching and learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 18, 1–12.
- Camus, A. (2020). *Yabancı* (A. Sezen, Çev.) İstanbul: Can Sanat.
- Cankara, M., & Yılmaz, Ş. (2021). İlkokul fen bilimleri dersinde sınıf öğretmenlerinin söylemlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 1204-1244.
- Canpolat, S. (2024). *Öğretmen öğrenci etkileşimindeki iktidar süreçlerine ilişkin eleştirel bir çözümleme*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Canpolat, S., & Ural, A. (2024). Öğretmenlik meslek kanununun disiplinsel iktidar süreci açısından çözümlenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(1), 171-183.
- Cevizci, A. (2023). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say.
- Christoph, J., & Nystrand, M. (2001). Taking risks, negotiating relationships: One teacher's Transition toward a dialogic classroom. *Research in the Teaching of English*, 36(2), 249-286.
- Cobo, M., Herrera, A., Viedma, E., & Herrera, F. (2011). *An approach for detecting, quantifying, and visualizing the evolution of a research field: A practical application to the Fuzzy Sets Theory field*. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1751157710000891>
- Coşkun, S., & Taneri, P. O. (2021). Öğretmen adaylarının eğitim yaklaşımlarının eğitim felsefeleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dört Öge*, 19, 29-49.
- Cui, R., & Teo, P. (2020). Dialogic education for classroom teaching: a critical review. *Language and Education*, 35(3), 1-17.
- Çalışkan, M. (2018). Eğitim ve felsefe. M. Yavuz (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 89-116). Ankara: Anı.

- Çolak, İ., Anasız, B., Yorulmaz, Y. İ., & Duman, A. (2019). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerinin etkisinin incelenmesi: Bir meta analiz çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 67-86.
- Dewey, J. (2011). *Deneyim ve eğitim*. Ankara: ODTU.
- Dewey, J. (2023). *Okul ve toplum*. Ankara: Kırmızı Ada.
- Dizon, S., Mamalias, A., & Lincopinis, D. (2023). *A review on r programming language*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/371166492>
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285–296.
- Durkheim, E. (2020). *Eğitim ve sosyoloji* (Ö. Ozankaya, Çev.). İstanbul: Cem.
- Eck, N. J., & Waltman, L. (2009). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523–538.
- Elsevier. (2024). *Scopus: Comprehensive, multidisciplinary, trusted abstract and citation database*. Retrieved from <https://www.elsevier.com/products/scopus>
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem.
- Erkılıç, T. A., & Dilbaz, E. (2024). *Eğitim ve yönetiminin felsefi temelleri*. Ankara: Anı.
- Erten, M. (2019). Temel felsefi akımlar ve eğitim: İdealizm ve eğitim. B. Biçer & B. Zabun (Eds.), *Eğitim felsefesi içinde* (s. 40-56). İstanbul: Lisans.
- Falagas, M., Pitsouni, E., Malietzis, G., & Pappas, G. (2008). Comparison of PubMed, Scopus, Web of Science, and Google Scholar: strengths and weaknesses. *The FASEB Journal*, 22(2), 338-348.
- Fingerman, S. (2006). Web of Science and Scopus: Current features and capabilities. *Issues in Science and Technology Librarianship*, (48).

- Flecha, R., & Solera, M. (2013). Turning difficulties into possibilities:engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465.
- Freire, P. (2019). *Yüreğin pedagojisi*. Ankara: Ütopya.
- Freire, P. (2021a). *Eleştirel bilinç için eğitim* (D. Hattatoğlu, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Freire, P. (2021b). *Umudun Pedagojisi: Ezilenlerin pedagojisini yeniden yaşamak* (Ç. Sümer, Çev.) İstanbul: Yordam.
- Freire, P. (2022a). *Kültür işçileri olarak öğretmenler:öğretmeye cesaret edenlere mektuplar* (Ç. Sümer, Çev.) İstanbul: Yordam.
- Freire, P. (2022b). *Özgürlüğün pedagojisi: Etik, demokrasi ve medeni cesaret*. İstanbul: Yordam.
- Freire, P. (2023). *Ezilenlerin pedagojisi*. İstanbul: Ayrıntı.
- Freire, P., & Shor, I. (1987). *A pedagogy for liberation dialogues on transforming education*. New York: Macmillian.
- Giroux, H. (2001). *Eğitimde kuram ve direniş* (S. Demiralp, Çev.) Ankara: Dost.
- Giroux, H. (2011). *On critical pedagogy*. London: Bloomsbury.
- Giroux, H. (2018). *Toplumsalın alacakaranlığı kullanıp atılabilirlik çağında yeniden dirilen topluluklar*. Ankara: Dost.
- Goodman, D., & Deis, L. (2004). Web of Science (2004 version) and Scopus. *The Charleston Advisor*, 6(3), 5-21.
- Guler, A. T., Waaijer, C., & Palmblad, M. (2016). Scientific workflows for bibliometrics. *Scientometrics*, 107, 385-398.
- Günay, M. (2018). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Çizgi.
- Habermans, J. (2001). *İletişimsel eylem kuramı* (M. Tüzel, Çev.) İstanbul: Kabalcı.

- Haneda, M. (2016). Dialogic learning and teaching across diverse contexts: Promises and challenges. *Language and Education*, 31(1), 1-5.
- Hooks, B. (2021). *Sınırları aşmayı öğretmek: Özgürlük pratiği olarak eğitim* (A. Eylem, Çev.) İstanbul: Notabene.
- Horkheimer, M. (2023). *Geleneksel ve eleştirel kuram* (M. Tüzel, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi.
- Hossain, M., & Karmokar, P. K. (2024). *R programming unlocked: Easy learning*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/383039278>
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- İllich, İ. (2010). *Okulsuz toplum*. İstanbul: Oda.
- İnal, K. (2012). *Dil ve politika: Dilin kökeni, etnik boyutu ve kimlikle ilişkisi*. Ankara: Ütopya.
- Jasco, P. (2005). As we may search – Comparison of major features of the Web of Science, Scopus, and Google Scholar citation-based and citation-enhanced databases. *Current Science*, 89(9,10), 1537-1547.
- Jay, M. (2014). *Diyalektik İmgelem: Fankfurt okulunun tarihi ve çalışmaları [1923-1950]*. (S. Doğan, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Juzwick, M., Borsheim-Black, C., Caughlan, S., & Heintz, A. (2013). *Inspiring dialogue: Talking to learn in the English classroom*. New York: Teachers College.
- Kant, I. (2024). *Eğitim üzerine: Ruhun eğitimi, ahlaki eğitim, pratik eğitim* (A. Aydoğan, Çev.) İstanbul: Say.
- Karasözen, B., Bayram, Ö., & Zan, B. U. (2011). WoS ve Scopus veri tabanlarının karşılaştırması. *Türk Kütüphaneciliği*, 25(2), 238-260.

- Kaya, E., Agcab, M., Adiguzel, F., & Çetin, M. (2018). Spatial data analysis with R programming for environment. *An International Journal*, 24(5), 1377-1397.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, 8(1), 5–15.
- Kaymak, M. (2010). Freire ve “Okuryazarlık. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 10, 58-64.
- Kaymak, M. (2017). “Paolo Freire: Diyaloğun Pedagojisine Giden Yol”. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, (66), 53-54.
- Keesing-Styles, L. (2004). The relationship between critical pedagogy and assessment in teacher education. *Radical Pedagogy*, 5(1), 1-19.
- Kim, M.-Y., & Wilkinson, I. A. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70-86.
- Kincheloe, J. (2018). *Eleştirel pedagoji* (K. İnal, Çev.) İstanbul: Yeni İnsan.
- Kirby, F. (1962). *Türkiye’de köy enstitüleri*. Ankara: Rüzgarlı.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Connecticut: Yale University.
- Le, Q., Pedro, A., & Park, C. (2014). *A social virtual reality based construction safety education system for experiential learning*. New York: Springer.
- Lefstein, A. (2006). *Dialogue in schools – toward a pragmatic approach*. London: Urban Language & Literacies.
- Lefstein, A., & Snell, J. (2011). Classrooms discourse: the promise and complexity of dialogic practice. In S. Ellis & E. McCartney (Eds.), *Applied linguistics and primary school teaching* (pp. 165-184). Cambridge: Cambridge University.

- Lim, W. M., Kumar, S., & Donthu, N. (2024). How to combine and clean bibliometric data and use bibliometric tools synergistically: Guidelines using metaverse research. *Journal of Business Research*, 182, 114760.
- Locke, J. (2004). *Eğitim üzerine düşünceler*. İstanbul: Morpa.
- Lyle, S. (2012). Dialogic teaching: Discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Language and Education*, 22(3), 222-240.
- Margulies, H. (2023). Martin Buber and social justice. *Religions*, 14(11), 1342.
- Marques, R., Alchieri, R. M., & Fraguas, T. (2022). Theoretical and methodological aspects of Paulo Freire's Pedagogy: a pedagogical and dialogic possibility in the teaching and learning process. *Conjecturas*, 22, 190-199.
- Matusov, E. (2009). *Journey into dialogic pedagogy*. New York: Nova Science.
- Matusov, E., & Wegerif, R. (2014). Dialogue on "dialogic education": Has rupert gone over to the dark side? Dialogic pedagogy. *An International Online Journal*, 2, 1-20.
- Mayo, P. (2011). *Gramsci, Freire ve yetişkin eğitimi: Dönüştürücü eylem fırsatları* (A. Duman, Çev.) Ankara: Ütopya.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Retrieved from <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssolar-395173>
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- McLaren, P. (2002). *Critical pedagogy and predatory culture*. New York: Taylor & Francis e-Library.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam eleştirel pedagojiye giriş* (M. Y. Eryaman & H. Arslan, Çev.) Ankara: Anı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: MEB.

- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge.
- Mercer, N., Dawes, L., & Staarman, J. K. (2009). Dialogic teaching in the primary science classroom. *Language and Education*, 23(4), 353–369.
- Mercer, N., Hennessy, S., & Warwick, P. (2014). Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry. *International Journal of Educational Research*, 97, 179–189.
- Mızıkacı, F., & Ata, E. (2022). *Critical pedagogy and the covid-19 pandemic keeping communities together in times of crisis*. London: Bloomsbury.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group, T. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264-269.
- Moore, R. (2015). *Eğitim ve toplum: Eğitim sosyolojisinde sorunlar ve açıklamalar*. İstanbul: Paradigma.
- Mortimer, E., & Scott, P. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Buckingham: Open University.
- Murphy, M. (2018). *Sosyal teori ve eğitim: Foucault, Habermans, Bourdieu ve Derrida'yı anlamak* (M. Korumaz, & Y. E. Ömür, Çev.) Konya: Eğitim.
- Myers, W., Pippin, T., Carvalhaes, C., & Anda, N. (2019). Forum on Paulo Freire's pedagogy: Leaning educationally into our future. *Wiley-Blackwell*, 22, 56–72.
- Nagda, B. (., & Zúñiga, X. (2003). Fostering Meaningful Racial Engagement Through Intergroup Dialogues. *Group Processes & Intergroup Relations*, 6(1), 111–128.
- Nandikolmath, D., Samanchi, R., Rana, B., & Hallikeri, A. (2024). Using R Programming for Somatoploting. *International Journal Of Kinanthropometry*, 4(1), 50-61.
- Nietzsche, F. (2006). *Eğitimci olarak Schopenhauer* (C. Atila, Çev.) İstanbul: Say.

- Noddings, N. (2017). *Eğitim felsefesi*. Ankara : Nobel.
- Nouri, A., & Sajjadi, S. M. (2014). Emancipatory pedagogy in practice: Aims, principles and curriculum orientation. *International Journal of Critical Pedagogy*, 5(2), 76-87.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1998). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Paris: OECD.
- Oelkers, J. (2001). *Education: Phenomena, concepts, and theories*. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/topics/social-sciences/education-theory>
- Okçabol, R. (2017). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Ütopya.
- Osborne, J., Simon, S., Christodoulou, A., Richardson, C., & Richardson, K. (2013). Learning to argue: A study of four schools and their attempt to develop the use of argumentation as a common instructional practice and its impact on students. *Journal Of Research in Science Teaching*, 50(3), 315-347.
- Özgen, M. K., & Doğan, S. (2019). Felsefenin temel konuları ve eğitim. B. Biçer & B. Zabun (Eds.), *Eğitim felsefesi içinde* (s. 12-38). İstanbul: Lisans.
- Özgökman, F. (2019). Temel felsefi akımlar ve eğitim: Analitik felsefe ve eğitim. B. Biçer & B. Zabun (Eds.), *Eğitim felsefesi içinde* (s. 164-177). İstanbul: Lisans.
- Özkan Palavaroğlu, S. (2024). *Eleştirel pedagoji ilkelerinin öğrenme öğretme süreçlerine yansıtılmasına ilişkin bir çözümleme*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, S., & Ünal, I. (2010). Türkiye'de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme: Bir yol ayrımı öyküsü. *Eğitim bilimleri felsefesine doğru içinde* (s. 187-226). Ankara: Tan.

- Partnership for 21st Century Learning. (2019). *Framework for 21st century learning: Battelle for kids*. Washington: P21.
- Phillipson, N., & Wegerif, R. (2017). *Dialogic education: Mastering core concepts through thinking together*. London: Routledge.
- Platon. (2010). *Diyaloglar*. İstanbul: Remzi.
- Platon. (2022). *Devlet* (S. Eyüboğlu & M. Cimcoz, Çev.) Türkiye İş Bankası.
- Ranciere, J. (2022). *Cahil hoca*. İstanbul: Metis.
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic Teaching: Rethinking language use during literature discussions. *The Reading Teacher*, 65(7), 446–456.
- Reznitskaya, A., & Gregory, M. (2013). Student thought and classroom language: Examining the mechanisms of change in dialogic teaching. *Educational Psychologist*, 48(2), 114-133.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education*. New York: Viking.
- Rodriguez, A., Waltman, L., & Eck, N. (2016). *Constructing bibliometric networks: A comparison between full and fractional counting*. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1751157716302036>
- Rousseau, J. (2003). *Emile ya da çocuk eğitimi üzerin* (M. Baştürk & Y. Kızılcım, Çev.) Ankara: Kilit.
- Russell, B. (1999). *Eğitim üzerine* (N. Bezel, Çev.) İstanbul: Say.
- Sağlam, R. (2022). *Düşünme rutinlerini kullanarak tasarlanan 1. sınıf hayat bilgisi derslerinin diyalojik öğretim açısından etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Sanchez, S., & Athanases, S. (2023). Dialogic teacher inquiry: The case of a preservice teacher learning to facilitate class discussion. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 11(1), 1-38.
- Sarp, A. (2010). *Karl Jaspers felsefesinde insan problemi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sartre, J. P. (2022). *Bulantı*. İstanbul: Can Sanat.
- Sawyer, R. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12-20.
- Sedova, K., Sedlacek, M., & Svaricek, R. (2016). Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. *Teaching and Teacher Education*, 57, 14-25.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. Paris: OECD.
- Sharma, S., Devi, R., & Kumari, J. (2018). Pragmatism in Education. *International Journal of Engineering Technology Science and Research*, 5(1), 1549-1554.
- Shor, I. (2023). *Güçlendiren eğitim* (P. Dinç Kurt, Çev.) İstanbul: Pedagoji.
- Skidmore, D., & Murakami, K. (2016). *Dialogic pedagogy: The importance of dialogue in teaching and learning*. Bristol: Multilingual.
- Sönmez, V. (1994). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem.
- Tate, N. (2018). *Ne için eğitim: Büyük düşünürlerin görüşleri ve günümüze uygunlukları*. (M. Erkan, Çev.) Konya: Çizgi.
- Tezcan, M. (1993). *Eğitim sosyolojisinde çağdaş kuramlar ve Türkiye*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Tezgiden Cakcak, Y. (2016). A critical review of teacher education models. *International Journal of Educational Policies*, 10(2), 121-140.

- Toprak, Z. (2025). *Öğrenme-Problematigi: Pedagojinin neoliberalleşmesi*. <https://derslerdergisi.com/ziya-toprak-ogrenme-problematigi-pedagojinin-neoliberallesmesi/> sayfasından erişilmiştir.
- Tsay, M. & Li, C. (2017). Bibliometric analysis of the journal literature on women's studies. *Scientometrics*, 113(2), 705–734.
- Turhan, E. B., & Kılınç, A. (2021). Monolojik ve diyalogik öğretim yapan iki fen bilimleri öğretmeninin kavramal öğretiminin kıyaslanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 624-657.
- Ulu, H. (2017). Dördüncü sınıf fen ve teknoloji derslerinin diyalogik öğretim açısından analizi üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 608-626.
- Ural, A. (2004). Yarışmacı eğitim anlayışının eleştirisi. *Üniversite ve Toplum*, 4(1).
- Ural, A. (2012). Öğretmenlik paradoksu. *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 241-262). Ankara: Pegem.
- Ural, A. (2017). Being a teacher in Turkey: Formation, shift, disintegration, and resistance. In F. Mızıkacı & G. Senese (Eds.), *A language of freedom and teacher's authority: Case comparisons from Turkey and the United States* (pp. 2-40). Maryland: Lexington.
- Ural, A. (2020a). *Ben bir okul uydurdum*. Ankara: Pegem.
- Ural, A. (2020b). *Eleştirel pedagojinin ne'liği üzerine*. <https://www.nirvanasosyal.com/h-748-elestirel-pedagojinin-neligi-uzerine.html> sayfasından erişilmiştir.
- Ural, A. (2021). Öğretmenlik üzerine. A. Özdemir (Ed.), *Ters yüz sınıf modeli kuramdan uygulamaya* içinde (s. 29-46). Ankara: Pegem.
- Ural, A. (2023). *Bir bilim dalı olarak eğitim politikası*. Ankara: Pegem.
- Ural, A. (2024). Öğretmen rollerinin özellikleri üzerine bir çözümleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 687-711.

- Ural, A., & Çalmaşur, H. (2023). Türkiye’de yayımlanan eleştirel pedagoji araştırmaları üzerine bir bibliyografik çözümleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1963-1994.
- Ural, A., & Özdemir, A. (2025). A bibliometric study on the literature of critical pedagogy: Trends, themes, and future directions. *Yaşadıkça Eğitim*, 39(1), 98-116.
- Ural, A., & Öztürk, A. (2020). A transformative experience: The influence of critical pedagogy studies on teachers. *The Journal for Critical Education Policy Studies*, 18(2), 159-195.
- Usta, B., & Ural, A. (2025). *An analysis on private school teachers being scapegoated for organizational problems*. New York: Advance.
- Vardar, A. K. (2019). Temel felsefi akımlar ve eğitim VII pragmatizm ve eğitim. B. Biçer & B. Zabun (Eds.), *Eğitim felsefesi içinde* (s. 132-146). İstanbul: Lisans.
- Vittoria, P. (2017). *Paulo Freire: Diyaloğun pedagojisine giden yol* (Y. Cakcak & E. Cakcak, Çev.) İstanbul: Kalkedon.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge: M.I.T.
- Wagner, T. (2012). *Creating innovators: The making of young people who will change the world*. New York: Scribner.
- Wegerif, R., & Yang, Y. (2011). *Technology and dialogic space: Lessons from history and from the ‘argonaut’ and ‘metafora’ projects*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/236950601>
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University.
- World Economic Forum. (2015). *New vision for education: Unlocking the potential of technology*. Geneva: WEF.
- Wulf, C. (2010). *Eğitim bilimi, yorumsayıcı yöntem, görgül araştırma, eleştirel teori*. Ankara: Dipnot.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, Y., & Ataş, D. (2020). Dasein'den varoluşa insan: Karl Jaspers'in insan görüşü. *Journal of Artuklu Akademia*, 7(2), 389-416.
- Yıldız, A. (2014). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü: İdealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmene. *Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü* içinde (s. 13-26). İstanbul: Kelkedon.
- Yıldız, A. (2018). Türkiye’de yetişkin eğitiminin dönüşümü: Toplumsal eğitimden yaşam boyu öğrenmeye. K. İnal & G. Akkaymak (Eds.), *Türkiye’de eğitimin neoliberal dönüşümü* içinde (s. 269-282). Ankara: Töz.
- Yüceer, D. (2020). Diyalojik öğretim ve ana dili eğitimi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(3), 701-712.
- Yüceer, D. (2024). Diyalojik öğretim konusunda yapılan bilimsel araştırmaların bibliyometrik analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(2), 1473–1496.
- Zhou, Z. (2017). The theory and practice of dialogue teaching in university political course. *Open Journal of Social Sciences*, 5, 190-193.
- Zupic, I., & Čater, T. (2015). *Bibliometric methods in management and organization*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/254970530>



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...