

DİYALOJİK ÖĞRETİM VE ANA DİLİ EĞİTİMİ**Duygu YÜCEER*****ÖZ**

Konuşmanın düşünme, anlama ve öğrenmeyi teşvik etme gücünden faydalanan pedagojik bir yaklaşım olan diyalojik öğretim güncel yaklaşımlar arasında dikkat çekmektedir. Diyalojik öğretim, olumlu etkileri nedeniyle eğitimin pek çok alanında uygulanmaktadır. Müzik, fen bilimleri, sağlık, beden eğitimi, özel eğitim ve eğitimde teknoloji uygulamaları olmak üzere bu yaklaşımın geniş bir kullanım alanı vardır. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme alanlarını kapsayan ana dili eğitiminde de diyalojik öğretimden faydalanılmaktadır. Bu çalışmanın amacı diyalojik öğretimin ana dili eğitiminde kullanımının katkılarını yapılan makale çalışmaları üzerinden temel dil becerilerine göre sınıflandırarak ortaya koymaktır. Çalışma içerik analizi yönteminin meta-sentez yaklaşımı kullanılarak yapılmıştır. Sonuç olarak diyalojik öğretimin ana dili eğitiminde kullanımının dört temel dil becerisinin gelişimine katkı sağladığı ve bu beceri alanlarında daha derin ve etkili anlama, üst düzey düşünme ve üst bilişi geliştirme ile motivasyonu artırma konusunda etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Diyalojik öğretim, ana dili eğitimi, temel dil becerileri

DIALOGIC TEACHING AND MOTHER TONGUE EDUCATION**ABSTRACT**

Dialogic teaching as a pedagogical approach that utilizes the advantages of talk to encourage thinking, understanding and learning is one of the recent striking approaches. Dialogical teaching is implemented in many areas of education because of its positive effects. It has a wide range of use in these areas including music, science, health, physical education, special education and technology applications in education. Dialogic teaching is also used in mother tongue education which includes speaking, writing, listening and reading skills. The aim of this study is to present the contributions of the use of dialogic teaching in mother tongue education by classifying them according to basic language skills through the article studies. The study was carried out using the meta-synthesis approach of the content analysis method. As a result, it has been observed that the use of dialogic teaching in mother tongue education contributes to the development of basic language skills and is effective in enhancing deeper and more effective comprehension, high-level thinking, metacognition and motivation.

Key Words: Dialogic teaching, mother tongue education, basic language skills

* Dr., Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Adıyaman, yuceerduygu@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3963-2756>

GİRİŞ

Öğrenme ve öğretme faaliyetinin başarıyla gerçekleşmesi anlama ve anlatma becerileri olarak nitelendirilen okuma, dinleme, yazma ve konuşmanın etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasıyla ilişkilidir. Diğer dil becerileri arasında konuşma, sınıf içi öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin en temel aracı olduğundan bir adım öne çıkmaktadır. Gerek büyük oranda öğretmen-öğrenci etkileşimini ön plana çıkaran geleneksel yaklaşımda gerekse bu etkileşimi öğrenci-öğrenci iletişimi yönünde de genişleten güncel yaklaşımlarda konuşma, eğitim ve öğretimin merkezine konumlanır. Sınıflarda iletişim, etkileşim ve anlatımın en temel ve işlevsel vasıtası konuşmadır. Bu bağlamda düşünülürse eğitim ve öğretim sürecinde anlamın inşasında konuşmanın önemli bir yeri olduğu göz ardı edilemez.

Son yıllarda yapılan pek çok araştırma anlamın yapılandırılmasında konuşmanın rolüne dikkat çeker niteliktedir. Mortimer ve Scott (2003) çalışmalarında konuşmanın, anlam oluşturma sürecinin ve dolayısıyla da öğrenmenin merkezinde yer aldığını ifade eder. Bir iletişim biçimi olarak kapsayıcılık ve rasyonellik vadedmesiyle tanımlanan diyalog uzunca bir süredir eğitimciler tarafından da öğrencilerin daha iyi düşünürler olmalarına yardımcı bir araç olarak görülmektedir (Reznitskaya ve Gregory, 2013). Slavin'in (2015) de vurguladığı gibi iş garantisi sunan meslekler yok olmuş ve yerlerini zihinsel becerilerin etkili kullanımını gerektiren mesleklere bırakmışlardır. Bununla birlikte yeni mesleklerin ihtiyaç duyduğu birey özellikleri; iş birliği içinde çalışabilme, problemlere değişik çözüm yolları bulabilme ve hızlı değişimlere uyum sağlayabilmeye dönüşmüştür. Bu bağlamda diyalogu eğitime yardımcı bir araç olarak gören düşünceye hak vermemek olanaksızdır.

Alexander (2008a, 37) konuşmanın güçlü bir eğitimin merkezine oturtulmasının yedi gerekçesi olduğundan bahseder. Bunlar psikolojik, politik, sosyal ve kültürel alanlara ek olarak sinir bilim, eğitim bilim ve iletişim alanlarını ilgilendiren gerekçelerdir. Bunlar arasında eğitim biliminin gerekçesi öğrenme ve öğretme açısından dikkat çekmektedir. Yazar bu gerekçeyi şöyle ifade eder: Süreç ve süreç-ürün odaklı araştırmalar göstermektedir ki bilişsel olarak zenginleştirilmiş bir konuşma öğrencilerin dikkatini çekip motivasyonunu artırmakta, hedefle ilgilenme süresini yükseltmekte ve ölçülebilir öğrenme kazanımlarını üretmektedir. Bu bilgiler ışığında konuşmayı merkeze alan ve güncel yaklaşımlardan biri olan diyalogik öğretim öne çıkmaktadır.

Diyalojik Öğretim

Diyalojik öğretim; öğrencileri düşünme, anlama ve öğrenmeye teşvik etmek için konuşmanın gücünden yararlanan pedagojik bir yaklaşımdır (Alexander, 2008b). Diyalojik öğretimde konuşmalar öğrencilerin ve öğretmenlerin dili bir ağ gibi öreerek öğrenmelerine katkı sağlar (Haworth, 1999, 115). Fisher (2011) diyalojik öğretim kavramının, konuşmanın öğrenme ve öğretmedeki rolü üzerine uzun bir teorik ve ampirik araştırma geleneğine dayandığını ve diyalogun öğrenmedeki rolü üzerine etkili bakış açıları sağladığını ifade etmiştir.

Temel olarak diyalojik öğretim teorik kökenleri bakımından Vygotsky'nin (1978) sosyal yapılandırmacı yaklaşımı ve Bakhtin'in (1981, 1984) felsefik yaklaşımına dayanmaktadır. Vygotsky, insan türüne özgü olan bütün üst düzey zihinsel işlevlerin öncelikle iş birlikli aktiviteler aracılığı ile oluştuğunu ve sonrasında içsel zihinsel süreçlere dönüştüğünü ifade etmiştir. Onun deyimi ile zihnin sosyal boyutu zaman ve gerçeklikte birincil; bireysel boyutu ise türetilmiş ve ikincildir (Berk ve Winsler, 1995, 20). Bakhtin (1984, 110) ise kısaca gerçekliğin kişinin ferdi zihninde bulunmadığını ya da doğmadığını; diyalojik etkileşim sürecinde insanların iş birliği içinde gerçeği aramasından doğduğunu ifade etmiştir.

Diyalojik Öğretimin İlkeleri

Diyalojik öğretim diyaloga dayalı bir etkileşimi gerektirir. Öte yandan diyalog içeren her öğretim diyalojik olarak tanımlanamaz. Diyalojik öğretimden bahsetmek için öğretimin bazı temel ilkeleri de taşınması gerekir. Bu ilkeler ortaklaşalık, karşılıklılık, destekleyicilik, birikimlilik ve amaçlılıktır (Alexander, 2008a, 37-38). Ortaklaşalık, öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrencilerin birlikte hareket etmesi, sorumlulukları paylaşmasıdır. Karşılıklılık, otoriter söylemin olduğu sınıf ortamında öğretmen-öğrenci arasında sınırlı kalan iletişimin öğrenci-öğrenci arasına da genişletilmesidir. Bunun için öğretmen

ve öğrencilerin birbirlerini dinlemeleri, fikirlerini paylaşmaları ve alternatif bakış açılarını değerlendirmeleri gerekir. Destekleyicilik ise fikirlerin özgürce ifade edilip, sınıfın ortak bir anlayışa ulaşmada yardımlaşması anlamına gelir. Bunun için öğrenciler yanlış cevap verme korkusu taşımamalıdır. Birikimlilik; ortaklaşalık, karşılıklılık ve destekleyicilik ilkelerinin karşılanması sayesinde anlamın güncellenmesi, geliştirilmesi ve yeniden üretilmesini kapsar. Öğretmen ve öğrenciler birbirlerinin ve sınıftaki diğer öğrencilerin fikirleri üzerine eklemeler yaparak konuyu geliştirirler. Bu süreçte katılımcılar fikirlerini düşünce ve sorgulamaları ile uyumlu bir çizgide buluşturur. Amaçlılık ise öğretmenin sınıf konuşmalarını eğitimin özel hedeflerine göre planlaması demektir. Alexander (2008a) bu beş ilkenin herhangi birini karşılamayan konuşmanın diyalojik sayılamayacağını ifade etmiştir.

Diyalojik öğretime göre öğretmen sınıfta diyalogun etkili bir şekilde kullanılmasına rehberlik ederse öğrencilerin bilişsel süreçlerini açığa vurmasını ve düşünmenin yeni yolları aracılığıyla sosyalleşmesini de sağlar (Reznitskaya, Kuo, Clark, Miller, Jadallah, Anderson ve Nguyen-Jahiel, 2009). Burada ifade edilen “diyalog” sadece ne düşündüğünü söylemenin çok ötesindedir. Fisher (2007), diyalogun kişinin fikirlerinin diğerlerinin fikirleri üzerine inşası aracılığıyla yapılandığını belirtir. Her diyalog paylaşılan düşüncelerin olasılığında yeni bir bilişsel yapılanma alanı yaratır. Sandora, Beck ve McKeown’un (1999) araştırma bulguları da bu savı destekler niteliktedir. Araştırmacılar iki tartışma stratejisinin (büyük kitaplar ve yazarın sorgulanması) öğrencilerin anlatı metinlerini anlama ve yorumlamadaki etkilerini karşılaştırmıştır. Sonuç olarak her tartışma ve diyalogun anlamlandırma sürecinde etkili olmadığını ortaya koymuşlardır. Anlamlandırma için tartışmaların anlam odaklı ve iş birliğine dayalı olması gerekmektedir.

Reznitskaya (2012) diyalojik öğretim ile ilgili yapılan araştırmalardan hareketle diyalog öğretimini karakterize eden uygulamaları ve temel sözel davranışları sıralamıştır: Bunlardan ilkinde göre sınıfta güç ilişkileri esnek olmalıdır. Ayrıca söylemin içeriği ve şekli üzerindeki otorite grup üyeleri arasında paylaşılmalıdır. Yani, tartışmanın akışı içinde öğrenciler kilit sorumluluklar üstlenebilmelidir. Bu sorumluluklar söz sırasını yönetmeye, soru sormaya, birbirlerinin cevaplarını değerlendirmeye, yeni konular başlatmaya ve usule ilişkin değişiklikleri önermeye katılmadır. Diyalojik öğretimde yeni anlamlandırma süreçlerine ilham vermesi açısından açık uçlu sorular ve farklı soru türleri işe koşulmalıdır. Öğretmenler anlamlı ve amaca yönelik geri bildirimler vererek öğrencileri hem teşvik etmeli hem de çaba sarf etmeye itmeli. Diyaloga katılanlar üst düzey yansıtma yapmalıdır. Bu ise açıklamanın detaylandırılması ve gerekçelendirilmesi yoluyla mümkündür. Son olarak diyalojik öğretimin olmazsa olmazı tartışmalar sırasında, öğrencilerin bilginin iş birlikli yapılandırmasına katılmalarıdır. Katılımcılar birbirlerinin fikirlerini ve gerekçelerini dinlemeli, bunlara tepki vermeli ve grubun gerekçelendirmesini daha da geliştirmek için önceki katkılara eklemelerde bulunmalıdırlar.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı yukarıda güncel bir yaklaşım olarak tanıttığı yapılan diyalojik öğretimin ana dili öğretiminde kullanımının sonuçlarını yapılan makale çalışmaları üzerinden temel dil becerilerine göre sınıflandırarak ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Çalışma içerik analizi yönteminin meta-sentez yaklaşımı kullanılarak yapılmıştır. Çalışmada öncelikle diyalojik öğretimin ana dili eğitiminde kullanımına dair makaleler taranmıştır. Ardından diyalojik öğretimin ana dili eğitiminde kullanımının sonuçları temel dil becerilerine göre sınıflandırılarak ayrı başlıklarda ele alınmıştır.

İçerik analizi terimi hem araştırma yöntemi hem de veri analizi türünü ifade etmek için kullanılmaktadır. Bu durumun yarattığı tartışma ve kavram yanılgısını ele aldığı çalışmasında Dinçer (2018), terimin araştırma yönteminin çatısı mı yoksa veri toplama ve analizinin bir parçası olarak mı kullanıldığına bakmanın sorunun çözümü olabileceğini ifade etmiştir. Bu çalışmada içerik analizi, araştırma yönteminin çatısını oluşturmaktadır.

İçerik analizi çalışmaları meta-analiz, meta-sentez ve betimsel içerik analizi olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır. Mevcut çalışma kapsamında içerik analizi, meta-sentez yaklaşımı kullanılarak yapılmıştır. Çalık ve Sözbilir (2014, 34) meta-sentezi aynı konu üzerine yapılan araştırmaların tema veya ana şablonlar oluşturularak eleştirel bir bakış açısıyla sentezlenmesi ve yorumlanması olarak ifade etmiştir.

Bu çalışma kapsamında dört tema belirlenmiştir. Bu temaları temel dil becerileri olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme oluşturmaktadır. Kategoriler ise diyalojik öğretim uygulamalarının bu beceri alanlarına yansımalarına göre belirlenmiştir. Okuma becerisi temasında belirlenen kategoriler *daha derin ve etkili anlama, üst düzey düşünme ve üst bilişi geliştirme ile motivasyonu artırmadır*. Yazma becerisi teması için belirlenen kategoriler *daha derin ve etkili anlama ve motivasyonu artırmadır*. Konuşma becerisi ve dinleme becerisi temaları genellikle ortak araştırmalara dayandığı için aynı başlıkta ele alınmıştır. Bu temalar için belirlenen kategoriler ise *üst bilişi geliştirme ve üst düzey düşünmedir*.

BULGULAR VE YORUM

Etkili bir yaklaşım olması nedeniyle diyalojik öğretim ve öğrenciler üzerindeki etkileri eğitimin farklı alanlarındaki araştırmaların odağında yer almıştır. Bu alanlar müzik eğitiminden (Camlin, 2015; Major, 2008) fen bilgisi (Glackin, 2018; Kumpulainen ve Rajala, 2017), biyoloji (Chen, Benus ve Yarker, 2016; Luz, Oliveira ve Poian, 2013) kimya (Demirbağ ve Kingir, 2017), fizik (Ruthven, Mercer, Taber, Guardia, Hofmann, Ilie ve Riga, 2017) ve matematiği (Bakker, Smit ve Wegerif, 2015; Otten, Engledowl ve Spain, 2015) kapsayan fen bilimleri eğitime; sağlık eğitiminden (Carneiro, Souza, Godinho, Faria, Silva ve Gazzinelli, 2012; Forsyth, 2009) beden eğitimine (Chang, Wallian, Nachon ve Gréhaigine, 2006); eğitimde teknoloji kullanımından (Agbatogun, 2012; Engin ve Donanci, 2015; Galitskih, Zalutskaya, Nikonova, Sosnovskaya ve Yurieva, 2018; Pifarré ve Kleine Staarman, 2011) özel eğitime (Diaz-Greenberg, Thousand, Cardelle-Elawar ve Nevin, 2000; Englert ve Raphael, 1988) kadar uzanmaktadır.

Bütün bu alanların yanında diyalojik öğretim ana dili eğitimindeki araştırmaların da konusu olmuştur. Ana dili eğitimi kapsamında dört temel dil becerisinin geliştirilmesinde bu yaklaşımın katkısını ortaya koyan pek çok çalışma mevcuttur. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimine diyalojik öğretim uygulamalarının yansımaları şöyledir:

Tema 1: Okuma Becerisi

Okuma becerisinin geliştirilmesi ele alındığında diyalojik öğretimin bu alanda etkili bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Okuma eğitiminde diyalojik öğretimin uygulandığı araştırmalar incelendiğinde bu yaklaşımın okuma becerisi üzerindeki etkilerinin; *daha derin ve etkili anlama, üst düzey düşünme, üst bilişi geliştirme ve motivasyonu artırma* alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir.

Daha Derin ve Etkili Anlama

Diyalojik öğretim, okuma eğitiminin geliştirilmesinde daha derin ve etkili bir anlamlandırma sürecine ulaşmak için kullanılan yeni bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır. Günümüzde öğrenme ve öğretme üzerine yapılan araştırmalarda anlama öğretimi artık diyalojik bir yaklaşımla yürütülmektedir ve bu dönüşümün temelinde anlamanın daha dinamik ve esnek bir yaklaşım gerektiren, daha akışkan, içeriğe duyarlı bir süreç olduğunun kabul edilmesi bulunmaktadır (Wilkinson ve Hye Son, 2011, 367). Bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde diyalojik öğretimin okumada daha etkili ve derin bir anlamlandırma sağladığı görülür (Sandora vd.,1999; Reznitskaya vd., 2009).

Okuma eyleminin temel amacının anlamlandırmak olduğu göz önünde bulundurulursa diyalojik öğretimin bu alandaki değeri ortaya çıkacaktır. Paris ve Hamilton (2009, 32) anlama olmaksızın okumanın, dilin seslerini taklitten öteye gitmeyeceğini ifade etmiştir. Onan (2011, 9) dilin en önemli işlevlerinden birinin anlama olduğunu vurgularken dil aracılığıyla anlama ulaşmanın okumadan geçtiğini belirtmiştir. Genel olarak okuma tanımları incelendiğinde de okumanın fiziksel yönünden ziyade zihinsel yani anlamlandırma yönünün ön plana çıktığı görülür. Akyol (2016, 33) okumayı, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma süreci olarak tanımlar ve okumada en önemli noktanın anlamı yapılandırma olduğunu söyler. Özbay (2011, 2) okumayı bir bakıma gördüğünü

anlama faaliyeti; fiziksel ve zihinsel öğelerin birlikte kullanıldığı karmaşık bir dil becerisi şeklinde açıklar. Güneş (2013, 127) okumayı, dil becerileri yanında zihin becerilerine de önemli katkılar sağlayan bir öğrenme alanı olarak nitelendirmiştir. Dil eğitimi alanına temel teşkil eden eski tarihli kaynaklarda bile okumanın fiziksel yönünün zihinsel yönünden ayrı düşünülmemeyeceği vurgulanmıştır (Göğüş, 1978).

Üst Düzey Düşünme

Diyalojik öğretimin okuma eğitiminde kullanımının katkılarında biri de üst düzey düşünmeyi tetikleme ve geliştirmesidir. İş birlikli akıl yürütülen tartışmaların kullanıldığı bir okuma dersinde, katılımın daha fazla olması yanında üst düzey bilişsel süreçlerin kullanımının da yaygın olduğu görülür (Chinn, Anderson ve Waggoner, 2001). Ayrıca otantik sorular öğrencinin daha fazla konuşmasına fırsat yaratırken çoğu zaman öğrenciler tarafından söylenenlerin daha fazla ayrıntılandırılması için zemin oluşturur ve bunun sonucunda da mantıklı, üst düzey düşünme ortaya çıkar (Soter vd., 2008).

Diyalojik öğretimin ana dili eğitimi faaliyetlerine uygulanmasının temel yollarından biri sınıf içi tartışmalardır. Bu bağlamda sınıf içi tartışmaların metin anlamlandırmasına etkisini inceleyen Murphy, Soter, Wilkinson, Hennessey ve Alexander'ın (2009) yaptıkları meta analiz çalışmasının sonuçları dikkat çekicidir. Kırk iki çalışma üzerinden yapılan meta analiz çalışması, tartışmanın öğrencilerin edebî veya çıkarımsal anlama, eleştirel düşünme ve muhakeme düzeylerini artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında diyalogik öğrenme sürecinin diyalogik olmayan süreçlerle karşılaştırıldığında öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde daha olumlu bir etki yarattığı da dile getirilmektedir (Frijters, Dam ve Rijlaarsdam, 2008).

Resnick'e (1987, 44) göre üst düzey düşünme, her zaman eğitim kurumlarının ana hedefi olmuştur. Bu kurumların yaşadığı temel zorluk tüm nüfusu eğitecek ve onlara üst düzey düşünme becerilerini kazandıracak yaklaşımlar üretmektir. Diyalogik öğretim bu hedefe hizmet edecek temel yaklaşımlardan biridir. Diyalogik öğretimin okuma eğitiminde kullanımının üst düzey düşünmeyi geliştirmesi ana dili eğitimi programının hedefleriyle de uyumludur. Çünkü Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) kazanımların yapı ve hiyerarşisinden başlayarak ölçme ve değerlendirme yaklaşımına kadar öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerinin geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır.

Üst Bilişi Geliştirme

Diyalojik öğretimin önemli avantajlarından biri de üst bilişi geliştirme konusundaki etkililiğidir. Fisher (2007) ergenlerde bilişsel ve üst bilişsel gelişim ile diyalog arasındaki önemli ilişkiyi incelediği araştırmasında, diyalogik sorgulamanın çocukların bilişsel ve üst bilişsel kapasitelerini destekleyip geliştirdiği sonucuna varmıştır. Kong ve Fitch (2002/2003) ise diyalogik tartışmalara katıldıktan sonra öğrencilerin kelime dağarcığının gelişmesinin yanı sıra kendi kendini sorgulama, özetleme ve strateji kullanımına dair üst bilişsel stratejilerinin arttığını ortaya koymuştur.

Baker ve Brown (1984, 353) üst bilişi “çocuğun kendi düşünme ve öğrenme faaliyetleri üzerine sahip olduğu bilgi ve kontrol” olarak tanımlar. Bu düşünme ve öğrenme faaliyetleri okumayı da kapsamaktadır. Üst bilişsel yetenekleri olan öğrenciler, belirledikleri öğrenme hedeflerine ulaşmak için öğrenme süreçlerini izleyebilir ve düzenleyebilirler (Griffith, P.L. ve Ruan, J., 2005, 16). Bu durumda üst bilişin, başarılı öğrenmeye giden yolda ve nitelikli okuma-anlama sürecinde en önemli becerilerden biri olduğunu söylemek yanlış olmaz.

Motivasyon Artışı

Diyalojik öğretimin okuma becerisiyle ilgili etkili olduğu bir başka alan da öğrenci motivasyonudur. Diyalogik yaklaşımın okuma eğitiminde kullanılmasının derse katılımı (Chinn vd., 2001), iş birliği içinde ve üretken olarak çalışma istekliliğini (Gillies, 2014) ve bağımsız okumaya yönelik motivasyonu (Davis, Resta, Davis ve Camacho, 2001) artırdığına dair çalışmalar bulunmaktadır. Eğitim-öğretimin her alanında olduğu gibi dil öğretiminin okuma alanında da motivasyon gereklidir. Motivasyon çocukların okuduğunu anlamasını doğrudan etkilemez ancak çocukların motivasyonu onları daha fazla okumaya yönlendirir. Bu da onların okudukları metinleri anlamaları bakımından daha verimli bir süreç yaratır. Çünkü çocukların

motivasyonu, hangi faaliyetin yapılacağına dair seçimlerini, faaliyete başlarken duydukları istek ve enerjiyi, etkinlik onları zorlamaya başladığı zaman bile buna devam edebilme arzularını, yani sebatlarını etkiler. Bu, okumaya motive edilen çocukların daha sık okuyacağı anlamına gelir (Wigfield ve Tonks, 2004, 261). Taboada, Tonks, Wigfield ve Guthrie'nin (2013, 601) çalışmaları da bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Araştırmacılar içsel olarak motive olmuş bir okuyucunun okuma konusunda daha özverili olduğunu ve bu nedenle de daha iyi anladığını ifade etmiştir. Yani öğrencilerde okuma için içsel bir motivasyon mevcutsa ve bu desteklenirse okuyucunun üst bilişsel faaliyetlerinin aktif hâle gelmesi kolaylaşır ve öğrencilerin metni anlama düzeyleri artar.

Tema 2: Yazma Becerisi

Yazma becerisi alanında farklı yaş gruplarıyla yapılan araştırmalar diyalojik öğretimin yazma becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir (Kesler, 2012; Reznitskaya, Anderson, McNurlen, Nguyen-Jahiel, Archodidou, ve Kim, 2001; Tompson ve Kleine, 2015). Yazma eğitiminde diyalojik öğretimin uygulandığı araştırmalar incelendiğinde bu yaklaşımın yazma becerisi üzerindeki etkilerinin *daha derin ve etkili anlama ve motivasyonu artırma* alanlarında olduğu görülmektedir.

Daha Derin ve Etkili Anlama ile Motivasyon Artışı

Diyalojik öğretim uygulamalarının okuma becerisine daha derin ve etkili bir anlamayı artırarak tesir ettiğine ve bunun da öğrencilerin motivasyonunda artışı sağladığına değinilmişti. Diyalojik öğretimin yazma becerisinin gelişimine etkisi de aynı biçimdedir. Ancak bu, okuma becerisinde olduğu gibi doğrudan değil dolaylı bir yoldadır. Tompson ve Kleine (2015) diyalojik öğretimin öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiğini yaptıkları araştırmayla ortaya koymuştur. Ancak araştırmacılar diyalogun sadece yazma becerisini değil okuma ve konuşma becerisini de geliştirdiğini belirtmiştir. Diyalojik öğretim sürecinde öğrenciler derinlemesine okuma yapmaya başlamış, böylece derin ve etkili anlama geliştirmişlerdir. Bununla ilişkili olarak konuşma ve yazma becerileri de gelişmiştir. Ayrıca öğrencilerin bu yaklaşımda kendilerini sınıfın bir parçası olarak görmeleri motivasyonlarını ve dolayısıyla da öğretimin etkililiğini artırmıştır. Bu sonuç anlama ve anlatma becerilerinin birbirinden ayıramayacağını, bunların birinde meydan gelen gelişim ve değişimin diğerlerine de yansıtacağını göstermektedir. Araştırmada anlama becerisi olan okumadaki gelişimin anlatma becerisi olan yazmaya da yansıdığı görülmektedir. Bunun temelinde ise gelişen derin ve etkili anlama yer almaktadır. Öğrenci motivasyonunun yükselmesinin de isteklilik ve katılımı artırarak sürece etki ettiği görülmektedir.

Kesler (2012) de çalışmasında diyalojik ortamlar oluşturmanın öğrencilerin iyi yazarlar olmasına katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Bunun temelinde ise diyalojik ortamların yarattığı açık söylemleri koymuştur. Diyalojik yaklaşımda öğrenciler öğretmenleri ve diğer arkadaşları ile fikir alışverişinde bulunma fırsatı yakalar. Sözel yolla başlayan fikir alışverişi ve anlamın ortak yapılandırılması öğrencilerin yazılı ürünlerinde de hayat bulur. Araştırmacı bu çalışmasında ayrıca öğretmenlere yazma becerisinin geliştirilmesinde diyalojik ortamları nasıl kullanabileceklerine dair birtakım tavsiyelerde bulunmuştur. Bunlar:

- Diyalojik etkileşimin teşvik edildiği yazma toplulukları oluşturulabilir.
- Öğrencilerin zihinlerinde diyalogu harekete geçirecek rehber sorulardan faydalanılabilir.
- Yazarken öğrencilere rehberlik edilebilir.
- Öğrencilere yazılarını paylaşma ortamları sağlanabilir.
- Öğrenci yazıları bütüncül bir bakış açısıyla okunup değerlendirilebilir.

Reznitskaya vd. (2001) de araştırmalarında benzer bir sonuca ulaşmıştır: Diyalojik öğretimle eğitim alan öğrencilerin yazma becerileri gelişmektedir. Bu çalışmaya göre öğrenciler diyalojik yaklaşımla eğitim aldıklarında ürettikleri ikna edici metinler daha fazla sayıda destekleyici ya da karşıt tartışmaları içermekte ve öğrenciler iddiaları çürütmeye yönelik kanıtlardan daha fazla yararlanmaktadır. Araştırmacılar bu durumun zihinsel süreçlerden biri olan akıl yürütmenin altında sosyal ve bilişsel süreçlerin bulunduğu şeklinde yorumlanabileceğini ifade eder.

Tema 3 ve Tema 4: Konuşma Becerisi ve Dinleme Becerisi

Diyalojik öğretim yaklaşımının kullanılmasının konuşma ve dinleme becerisini geliştirdiğini ifade eden çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmaların bir kısmında hem konuşma hem dinleme becerisindeki gelişim bir arada ele alınırken (Jones, 2007, Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer ve Samwel, 1999) bir kısmında yalnızca konuşma becerisindeki gelişime (Soter, Wilkinson, Murphy, Rudge, Reninger, ve Edwards, 2008; Tompson ve Kleine, 2015) değinilmiştir. Konuşma ve dinleme eğitiminde diyalojik öğretimin uygulandığı araştırmalar incelendiğinde bu yaklaşımın bu beceriler üzerindeki etkilerinin *üst bilişi geliştirme ve üst düzey düşünme* alanlarında olduğu görülmektedir.

Üst Bilişi Geliştirme

Diyalojik öğretimin olumlu yanlarından birinin üst bilişi geliştirmedeki etkililiği olduğundan bahsedilmiştir. Jones (2007) öğretmenlerin etkili konuşmayı teşvik etmek için kullanabilecekleri bir yaklaşım olan diyalojik öğretimin konuşma ve dinlemeyi geliştirdiğini, bunun yanında üst bilişsel farkındalığı da artırdığını belirtmiştir. Diyalojik öğretimle planlı olarak konuşma ve dinleme becerisinin geliştirilmesi, öğrenme ve öğretmenin temelinde yer alan bu beceriler aracılığıyla üst bilişsel farkındalığın artması sonucunu da doğurmaktadır. Araştırmacı bu durumu Vygotsky'nin yakınsal gelişim bölgesi terimi ile açıklar. Çocuklar, diyalojik yaklaşımdaki ortaklaşalık ile birbirlerinin ve öğretmenin yardımıyla tek başlarına yapabildiklerinden daha yüksek bir başarı seviyesine ulaşabilir. Dahası konuşmanın değerlendirme ve öz değerlendirilmede kullanımının teşviki ile üst bilişsel farkındalık gelişir.

Üst Düzey Düşünme

Diyalojik öğretim konuşma ve dinleme becerisinin geliştirilmesi yanında üst düzey düşünmeyi tetikleme konusunda da etkilidir. Lonigan vd. (1999) yürüttükleri deneysel çalışmada diyalojik yaklaşımla gerçekleştirilen uygulamaların çocuğun konuşma ve dinleme becerisini geliştirdiğini tespit etmiştir. Uygulama sonrası öğrencilerin sözlü anlatımlarında betimsel ifadeleri etkili şekilde kullandıkları, dinleme anlamalarının ve aliterasyon algılarının geliştiği görülmüştür. Soter vd. (2008) ise diyalojik yaklaşıma uygun tartışmaların öğrencilere üst düzey düşünme ve akıl yürütme fırsatları sunduğunu tespit etmiştir. Böylece bu tartışmalar öğrencilerin konuşma becerisini de geliştirmektedir.

Temeli konuşmaya dayanan diyalojik öğretimde konuşma becerisinin gelişmesi şaşırtıcı değildir. Konuşmanın gücünden yararlanarak düşünmeyi, anlamlandırmayı sağlayan bu yaklaşım öğrencilerin dinleme becerilerini de etkili bir şekilde kullanmalarını gerektirir. Çünkü birey diyalog sürecinde düşüncüyü ve anlamı yeniden üretmek için farklı bakış açılarını iyice anlamalı, bunun için de doğal olarak etkili dinlemelidir. Diyalojik öğretimin temel ilkelerinden olan karşılıklık ve ortaklaşalığın karşılanmasında da dinleme becerisi temel oluşturur. Yazma becerisi için de durum farklı değildir. Düşüncenin yeniden yapılandırılması ve anlamın inşası dilin anlatma boyutunda yer alan yazma becerisini de etkisi altına almaktadır.

SONUÇ

Sonuç olarak, konuşmanın anlamayı ve öğrenmeyi teşvik eden gücünden yararlanan bir yaklaşım olan diyalojik öğretimden pek çok farklı alanda olduğu gibi ana dili eğitimi alanında da faydalanılmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde diyalojik öğretimin ana dili eğitimine katkısının dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinlemeyi geliştirme yönünde olduğu görülmektedir. Diyalojik öğretim okuma becerisine *daha derin ve etkili anlama, üst düzey düşünme ve üst bilişi geliştirme ile motivasyonu artırma* alanında etki ederken yazma becerisine *daha derin ve etkili anlama ve motivasyonu artırma* alanında etki etmektedir. Ortak başlıkta ele alınan konuşma ve dinleme becerisine ise diyalojik öğretimin etkisi *üst bilişi geliştirme ve üst düzey düşünme* alanlarındadır. Dil becerilerinin temel anlama (dinleme, okuma) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerileri olduğu göz önünde bulundurulduğunda bahsi geçen bu bilişsel yapılarla karşılıklı etkileşimi anlam kazanmaktadır. Bu bağlamda anlama ve anlamlandırmaya katkısı bakımından diyalojik öğretimden ana dili eğitimi derslerinde faydalanmanın yerinde olacağını söylemek mümkündür.

KAYNAKLAR

- Agbatogun, A. O. (2012). Exploring the efficacy of student response system in a subsaharan African country: A sociocultural perspective. *Journal of Information Technology Education: Research*, 11(1), 249-267.
- Akyol, H. (2016). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alexander, R. (2008a). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Alexander, R. J. (2008b). *Essays on pedagogy*. New York, NY: Routledge.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 353–394). New York: Longman.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics (Vol. 8)*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Bakker, A., Smit, J., & Wegerif, R. (2015). Scaffolding and dialogic teaching in mathematics education: Introduction and review. *ZDM-Mathematics Education*, 47(7), 1047-1065. doi:10.1007/s11858-015-0738-8
- Berk, L. E. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Camlin, D. A. (2015). 'This is my truth, now tell me yours': Emphasizing dialogue within participatory music. *International Journal of Community Music*, 8(3), 233-257. doi:10.1386/ijcm.8.3.233_1
- Carneiro, A.C.L.L., Souza, V., Godinho, L.K., Faria, I.C.M., Silva, K.L. & Gazzinelli, M.F. (2012). Health promotion education in the context of primary care. *Revista Panamericana De Salud Publica-Pan American Journal Of Public Health*, 31(2), 115-20.
- Chang, C. W., Wallian, N., Nachon, M., & Gréhaigine, J. (2006). Language productions and action strategies: Towards a semioconstructivist approach of the basketball in Taiwan. *Staps*, 72(2), 63-77.
- Chen, Y. -, Benus, M. J., & Yarker, M. B. (2016). Using models to support argumentation in the science classroom. *American Biology Teacher*, 78(7), 549-559. doi:10.1525/abt.2016.78.7.549
- Chinn, C. A., Anderson, R. C. & Waggoner, M. A. (2001). Patterns of discourse in two kinds of literature discussion. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 378-411.
- Davis, B. H., Resta, V., Davis, L., I., & Camacho, A. (2001). Novice teachers learn about Literature Circles through collaborative action research. *Journal of Reading Education*, 26, 1-6.
- Demirbağ M. & Kingir S. (2017). Promoting pre-service science teachers' conceptual understanding about boiling by dialogic teaching. *Journal of Baltic Science Education*, 16, 459-471.
- Diaz-Greenberg, R., Thousand, J., Cardelle-Elawar, M., & Nevin, A. (2000). What teachers need to know about the struggle for self-determination (consentization) and self-regulation: Adults with disabilities speak about their education experiences. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 873-887.
- Dinçer, S. (2018). Content analysis in scientific research: Meta-analysis, meta-synthesis, and descriptive content analysis. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7 (1), 176-190. DOI: 10.14686/buefad.363159
- Engin, M., & Donanci, S. (2015). Dialogic teaching and iPads in the EAP classroom. *Computers and Education*, 88, 268-279.
- Englert, C. S., & Raphael, T. E. (1988). Constructing well-formed prose: Process, structure, and metacognitive knowledge. *Exceptional Children*, 54(6), 513-520. <https://doi.org/10.1177/001440298805400604>
- Fisher, R. (2007). Dialogic teaching: developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 615-631.
- Fisher, R. (2011). Dialogic teaching. In A. Green (ed.), *Becoming a reflective English teacher* (pp.90-109). Berkshire: MG-Hill Open University Press.
- Forsyth, R. (2009). Distance versus dialogue: Modes of engagement of two professional groups participating in a hospitalbased video ethnographic study. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 3(3), 276-289.
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri (Parameters of content analysis). *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 39(174), 33-38.
- Frijters, S., Dam, G. & Rijlaarsdam, G. (2008). Effects of dialogic learning on value-loaded critical thinking. *Learning and Instruction*, 18, 66-82.
- Galitskih, E., Zalutskaya, S., Nikonova, N., Sosnovskaya, I., & Yurieva, O. (2018). Humanistic technologies in education: The dialogue-building experience. [Tecnologías humanísticas en educación: La experiencia de construcción de diálogo] *Espacios*, 39(40).

- Gillies, R. M. (2014). Developments in cooperative learning: Review of research. [Avances en el aprendizaje cooperativo: Revisión de la investigación] *Anales De Psicología*, 30(3), 792-801. doi:10.6018/analesps.30.3.201191
- Glackin, M. (2018). 'Control must be maintained': Exploring teachers' pedagogical practice outside the classroom. *British Journal of Sociology of Education*, 39(1), 61-76. DOI: 10.1080/01425692.2017.1304204
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Griffith, P.L. & Ruan, J. (2005). What is metacognition and what should be its role in literacy instruction? In Susan E. Israel & Cathy Collins Block & Kathryn L. Bauserman & Kathryn Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in Literacy Learning Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development* (pp. 3-18). Lawrence Erlbaum Associates.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Haworth, A. (1999). Bakhtin in the classroom: What constitutes a dialogic text? Some lessons from small group interaction. *Language and Education*, 13(2), 99-117. DOI:10.1080/09500789908666762.
- Jones, D. (2007). Speaking, listening, planning and assessing: The teacher's role in developing metacognitive awareness. *Early Child Development and Care*, 177(6 & 7), 569-579.
- Kesler, T. (2012). Writing with voice. *The Reading Teacher*, 66 (1), 25–29.
- Kong, A., & Fitch, E. (2002/2003). Using Book Club to engage culturally and linguistically diverse learners in reading, writing, and talking about books. *The Reading Teacher*, 56, 352–362.
- Kumpulainen, K., & Rajala, A. (2017). Dialogic teaching and students' discursive identity negotiation in the learning of science. *Learning and Instruction*, 48, 23-31. DOI:10.1016/j.learninstruc.2016.05.002
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., & Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22, 306-322.
- Luz, M. R. M. P., Oliveira, G. A., & Poian, A. T. D. (2013). Glucose as the sole metabolic fuel: Overcoming a misconception using conceptual change to teach the energy-yielding metabolism to brazilian high school students. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 41(4), 224-231. DOI:10.1002/bmb.20702
- Major, A. E. (2008). Appraising composing in secondary-school music lessons. *Music Education Research*, 10(2), 307-319. DOI: 10.1080/14613800802079171
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312239736-Türkçe%20Öğretim%20Programı%202018.pdf> adresinden alınmıştır.
- Mortimer, E. F., & Scott, P. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead: Open University Press.
- Murphy, P.K., Soter, A.O., Wilkinson, I.A., Hennessey, M.N., & Alexander, J.F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101, 740–764.
- Onan, B. (2011). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. Ankara: Nobel.
- Otten, S., Engledowl, C. & Spain, V. (2015). Univocal and dialogic discourse in secondary mathematics classrooms: The case of attending to precision. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 47(7), 1285-1298.
- Özbay, M. (2011). *Anlama teknikleri: Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Paris, S. G. & Hamilton, E. E. (2009). The development of children's reading comprehension. In S. E. Israel & G. G. Dufy (Eds), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 32-53). New York, NY: Routledge.
- Pifarré, M., & Kleine Staarman, J. (2011). Wiki-supported collaborative learning in primary education: How a dialogic space is created for thinking together. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 6(2), 187-205. doi:10.1007/s11412-011-9116-x
- Resnick, L. (1987). *Education and learning to think*. Washington, DC: National Academy Press.
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic teaching: Rethinking language use during literature discussions. *The Reading Teacher*, 65, 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.
- Reznitskaya, A., Anderson, R. C., McNurlen, B., Nguyen-Jahiel, K., Archodidou, A., & Kim, S. (2001). Influence of oral discussion on written argument. *Discourse Processes*, 32(2&3), 155-175.

- Reznitskaya, A., Kuo, L., Clark, A. M., Miller, B., Jadallah, M., Anderson, R. C. & Nguyen-Jahiel, K. (2009). Collaborative reasoning: A dialogic approach to group discussions. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 29-48.
- Ruthven, K., Mercer, N., Taber, K. S., Guardia, P., Hofmann, R., Ilie, S., Luthman, S. & Riga, F. (2017). A research-informed dialogic-teaching approach to early secondary school mathematics and science: The pedagogical design and field trial of the epiSTEMe intervention. *Research Papers in Education*, 32(1), 18-40. doi:10.1080/02671522.2015.1129642
- Sandora, C., Beck, I., & McKeown, M. (1999). A comparison of two discussion strategies on students' comprehension and interpretation of complex literature. *Journal of Reading Psychology*, 20, 177–212.
- Slavin, R. E. (2015). *Eğitim psikolojisi kuram ve uygulama* (Galip Yüksel, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Soter, A., Wilkinson, I.A., Murphy, P.K., Rudge, L., Reninger, K., & Edwards, M. (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*, 47, 372-391.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (2013). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, N., & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Thompson, C., & Kleine, M. (2015). An interdisciplinary dialog about teaching and learning dialogically. *Innovative Higher Education*, 40(2) 173-185.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher order processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wigfield, A. & Tonks, S. (2004). The development of motivation for reading and how it is influenced by CORI. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction* (pp. 249-272). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Wilkinson, I.A. & Hye Son, E. (2011). A dialogic turn in research on learning and teaching to comprehend. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (Eds.) *Handbook of reading research* (Vol. iv, pp. 359–387). New York: Routledge.

EXTENDED ABSTRACT

The most basic and functional means of communication, interaction and expression in classrooms is talk. In this context, talk is at the center of education, both in the traditional approaches that emphasize teacher-student interaction and in the current approaches that expand this interaction towards student-student interaction. The fact that talk is the basic material for the construction of meaning in the education process is another factor that provides this central position to the talk. Recent researches point to the role of speech in structuring meaning (Mortimer and Scott, 2003; Reznitskaya and Gregory, 2013). Dialogical teaching is a current approach that gives central role to talk. Conversations in dialogic teaching contribute to the learning of students and teachers (Haworth, 1999, 115). Dialogic teaching can be defined as a pedagogical approach that utilizes advantages of talk to encourage students to think, understand and learn (Alexander, 2008b). Fisher (2011) stated that the concept of dialogical teaching is based on a long tradition of theoretical and empirical research on the role of talk in teaching and learning, and that it provides effective perspectives on the role of dialogue in learning. Fundamentally, dialogic teaching is based on Vygotsky's (1978) social constructivist approach and the philosophical approach of Bakhtin (1981, 1984) in terms of theoretical origins. Dialogic teaching requires a dialogue-based interaction. On the other hand, every teaching through dialogue cannot be defined dialogic. In order to talk about dialogic teaching, teaching must also have some basic principles. These principles are being collective, reciprocal, supportive, cumulative and purposeful (Alexander, 2008a, 37-38). Being collective is that teachers and students act together and share responsibilities in the learning process. Being reciprocal is the extension of the communication between teacher and student in the classroom environment where authoritarian discourse exists between student and student. For this, it is both a need and a natural outcome that teachers and students listen to each other, share ideas and evaluate alternative perspectives. Being supportive is the expression of ideas freely and cooperating in reaching a common understanding in the class environment. This leads to the elimination of fear of wrong answers. Being cumulative involves updating, developing and regenerating meaning in the light of these three principles. In this process, the students question their ideas and bring them together in a harmonious way. Being purposeful is that the

teacher plans the class talk according to the specific objectives of the education. Alexander (2008a) states that the speech which does not match up with any of these five principles cannot be considered dialogic. Dialogical teaching and its effects on students are examined in different areas of education as it is an effective approach. Music, science, health, physical education, special education and technology applications in education are among these areas. In addition to all these areas, dialogic teaching is also the focus of mother tongue education. There are many researches showing that this approach is effective in the development of four basic language skills (speaking, listening, writing and reading). The aim of this study is to present the contributions of the use of dialogic teaching in mother tongue education by classifying them according to basic language skills through the article studies. The study was carried out using the meta-synthesis approach of the content analysis method. For this purpose, first of all, articles on the use of dialogical teaching in mother tongue education were determined. Then, the results of the use of dialogical teaching in mother tongue education are classified according to basic language skills and discussed in separate titles: reading, writing, speaking and listening. When the researches are examined on reading, it is seen that the use of dialogic teaching in reading education provides a deeper and more effective comprehension (Sandora et al., 1999; Reznitskaya et al., 2009). Considering that the main purpose of reading action is to make sense, the value of dialogic teaching in this field will be revealed. Paris and Hamilton (2009, 32) stated that the word reading without understanding would not go beyond imitation of language. One of the contributions of the use of dialogic teaching in reading education is to trigger and develop high-level thinking. In a reading lesson with co-operative arguments, it is seen that the use of high-level cognitive processes is common, as well as the number of the participants increases (Chinn, Anderson and Wagoner, 2001). In addition, authentic questions provide the opportunity for the student to talk more, while often providing the basis for further elaboration of what is said by the students, and as a result, rational, high-level thinking arises (Soter et al., 2008). Similar results are observed in the meta-analysis of Murphy, Soter, Wilkinson, Hennessey and Alexander (2009), who examined the effect of class discussion on text interpretation, one of the most important form of dialogic teaching in language teaching practices. The meta-analysis study, which was conducted over forty-two studies, showed that the discussion was effective in increasing students' level of literary or inferential comprehension, critical thinking and reasoning. In addition, it is stated that the dialogic learning process has a more positive effect on students' critical thinking skills compared to non-dialogic processes (Frijters, Dam and Rijlaarsdam, 2008). One of the important advantages of dialogic teaching is its effectiveness in developing metacognition. Fisher (2007), in his study that examines the important relationship between cognitive and metacognitive development and dialogue in adolescents, concluded that the dialogic inquiry supports and develops the cognitive and metacognitive capacities of children. Kong and Fitch (2002/2003) found that after participating in dialogical discussions, students' upper cognitive strategies for self-questioning, summarizing and strategy use increased as well as the students' capacity of vocabulary develops. Another area where dialogic teaching is effective in reading skills is students' motivation. There are studies suggesting that the use of dialogic approach in reading education increases the attendance (Chinn et al., 2001), willingness to work productively in collaboration (Gillies, 2014), and motivation for independent reading (Davis, Resta, Davis and Camacho, 2001). As in all areas of education, motivation is also required in the field of reading of language teaching. Researches with different age groups in the field of writing skills show that dialogic teaching is effective in developing writing skills (Kesler, 2012; Reznitskaya, Anderson, McNurlen, Nguyen-Jahiel, Archodidou, ve Kim, 2001; Tompson ve Kleine, 2015). When the studies in which dialogic teaching is applied in writing education are examined, it is seen that the effects of this approach on writing skill are in the areas of deeper and more effective understanding and increasing motivation. There are also studies stating that the use of the dialogic teaching approach improves speaking and listening skills. In some of these studies, both the development of speaking and listening skills are addressed together (Jones, 2007, Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer ve Samwel, 1999), while in others, only the development of speaking skill (Soter, Wilkinson, Murphy, Rudge, Reninger, ve Edwards, 2008; Tompson ve Kleine, 2015) is mentioned. When the researches in which dialogic teaching is applied in speaking and listening education are examined, it is seen that the effects of this approach on these skills are in the fields of developing metacognition and higher level thinking. To summarize, it has been observed that the use of dialogic teaching in mother tongue education contributes to the development of basic language skills and is

effective in enhancing deeper and more effective comprehension, high-level thinking, metacognition and motivation.