

**T.C.**  
**KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**



**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLARA  
SORDUKLARI SORULARIN SÖYLEM ANALİZİ İLE  
İNCELENMESİ**

**NAGİHAN KALAYCI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DR. ÖĞR. ÜYESİ GÖKHAN KAYA**

**KASTAMONU - 2021**

**T.C.  
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLARA  
SORDUKLARI SORULARIN SÖYLEM ANALİZİ İLE  
İNCELENMESİ**

**Nagihan KALAYCI**

**Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KAYA**

**Jüri Üyesi: Doç. Dr. Berat AHİ**

**Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Pelin AKSÜT**

**KASTAMONU - 2021**

## **TAAHÜTNAME**

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yaptığımı bildirir ve taahhüt ederim.

**Nagihan KALAYCI**

## ÖZET

### Yüksek Lisans Tezi

## OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLARA SORDUKLARI SORULARIN SÖYLEM ANALİZİ İLE İNCELENMESİ

**Nagihan KALAYCI**  
**Kastamonu Üniversitesi**  
**Sosyal Bilimler Enstitüsü**  
**Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı**

**Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KAYA**

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkileşimlerinde kullandıkları soruları söylem analizi ile incelemek adına yapılmış nitel bir çalışmadır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin çocuklara sordukları soruların türleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sorularının oluşturdukları söylem desenleri ve öğretmenlerin kullandıkları iletişim yaklaşımları da incelenmiştir. Araştırma, devlet okullarındaki anasınıflarında görev yapmakta olan amaçlı örneklem yöntemi ile seçilen 3 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf içi etkileşimleri ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Her bir öğretmenden elde edilen ses kayıtları ilk olarak transkript edilmiş ve daha sonra çözümlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkileşimlerinde kullandıkları soru türleri sorgulayıcı, içerik ve etiket soru türü olarak üç başlık altında analiz edilmiştir. Etkileşim sırasında oluşan söylem desenleri ise; bitişik sözce (Schegloff, 1978), zincir desen (Scott, Mortimer ve Aguiar, 2006) ve üçlü desen (Lemke, 1990) olarak incelenmiştir. Öğretmenlerin diyalogları süresince kullandıkları iletişim yaklaşımları ise; Mortimer ve Scott (2003) tarafından geliştirilen etkileşimli otoriter/diyaloglu ve etkileşimli olmayan otoriter/diyaloglu şeklinde oluşan dört çeşit iletişim yaklaşımı türü altında analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkileşimlerinde genellikle içerik ve sorgulayıcı soru türlerine yer verdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin, diyalogları esnasında oluşan söylem desenlerinin ise genel olarak zincir ve üçlü desen olduğu tespit edilmiştir. Son olarak da okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla olan etkileşimlerinde sıklıkla etkileşimli diyaloglu ve etkileşimli otoriter yaklaşım türlerini benimsedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrenci merkezli yaklaşım benimsedikleri sınıf ortamlarında, etkileşimli/diyaloglu yaklaşım türü ile sorgulayıcı sorular sordukları ve zincir söylem desenini oluşturdukları sonuçlarına varılmıştır. Geleneksel sınıf içi ortam oluşturdukları durumlarda ise etkileşimli/otoriter bir iletişim ile içerik soruları sordukları ve bitişik/sözce desen kullandıkları belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi, öğretmen soruları, soru türleri, söylem desenleri, iletişim yaklaşımları, söylem analizi.

**2021, 89 sayfa**

**Bilim Kodu: 11007**

## ABSTRACT

### Master's Thesis

## ANALYSIS OF THE QUESTIONS ASKED BY PRESCHOOL TEACHERS TO CHILDREN WITH DISCOURSE ANALYSIS

**Nagihan KALAYCI**  
**Kastamonu University**  
**Institute of Social Sciences**  
**Department of Preschool Education**

**Supervisor: Assist. Prof. Gökhan Kaya**

This research is a qualitative study conducted to examine the questions used by preschool teachers in their classroom interactions with discourse analysis. Within the scope of the research, the types of questions asked by the teachers to the children were determined. In addition, the discourse patterns created by the teachers' questions and the communication approaches used by the teachers were also examined. The research was carried out with 3 pre-school teachers selected by purposive sampling method, working in kindergartens in public schools. The classroom interactions of the teachers participating in the research were recorded with a voice recorder. Audio recordings from each teacher were first transcribed and then decoded.

The types of questions used by preschool teachers in their classroom interactions were analyzed under three headings as content, interrogative and tag question types. The discourse patterns formed during the interaction are; adjacent utterance (Schegloff, 1978), chain pattern (Scott, Mortimer, & Aguiar, 2006) and triple pattern (Lemke, 1990). Communication approaches used by teachers during their dialogues are; It has been analyzed under four types of communication approaches developed by Mortimer and Scott (2003) as interactive authoritative/dialogue and non-interactive autotrite/dialogue.

As a result of the research, it was determined that the participant preschool teachers generally included content and question types in their classroom interactions. It has been determined that the discourse patterns formed during the teachers' dialogues are generally chain and triple patterns. Finally, it has been determined that preschool teachers often adopt interactive dialogue and interactive authoritative approaches in their interactions with children. In addition, it was concluded that teachers, in classroom environments where they adopt a student-centered approach, ask interrogative questions with the interactive/dialogue approach and form the chain discourse pattern. In cases where they created a traditional classroom environment, it was determined that they asked content questions with an interactive / authoritarian communication and used adjacent / utterance patterns.

**Keywords:** Preschool, teacher questions, question types, discourse patterns, communication approaches, discourse analysis.

**2021, 89 pages**

**Science Code: 11007**

## ÖNSÖZ

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara sordukları soruların söylem analizi ile incelenmesi başlıklı bu çalışma Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanmıştır.

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışma sürecim boyunca bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan, karşılaştığım sorunlarda bana her zaman yol göstererek yardımcı olan danışmanım ve kıymetli hocam sayın Dr. Öğr. Üyesi Gökhan Kaya'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu süreçte her zaman yanımda olan, beni motive eden ve desteklerini her daim hissettiğim sevgili eşim Erhan Kalaycı'ya, canım kızım Ayşe Zümra'ya ve aileme çok teşekkür ederim.

Nagihan KALAYCI

Kastamonu, Haziran, 2021

## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
<b>ÖZET</b> .....	iv
<b>ABSTRACT</b> .....	v
<b>ÖNSÖZ</b> .....	vi
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	vii
<b>TABLolar DİZİNİ</b> .....	ix
<b>1. GİRİŞ</b> .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı, Problem ve Alt Problemler .....	6
1.2.1 Araştırmanın Amacı .....	6
1.2.2. Problem ve Alt Problemler.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi .....	7
1.4. Sayıtlılar.....	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar.....	9
1.7. İlgili Araştırmalar .....	9
<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	12
2.1. Sınıf İçi Söylem ve Söylem Analizi .....	12
2.2. Öğretmen Soruları .....	14
2.2.1. Sorgulayıcı Soru Türü.....	16
2.2.2. İçerik Soru Türü .....	17
2.2.3. Etiket Soru (Retorik/Kuyruk) Türü.....	18
2.3. Söylem Desenleri.....	18
2.3.1. Bitişik Sözce Söylem Deseni: .....	19
2.3.2. Üçlü (Triadik) Söylem Deseni .....	19
2.3.3. Zincir Söylem Deseni.....	20
2.4. İletişim Yaklaşımları .....	21
2.4.1. Etkileşimli / Otoriter İletişim Yaklaşımı.....	23
2.4.2. Etkileşimli / Diyaloglu İletişim Yaklaşımı .....	25
2.4.3. Etkileşimli Olmayan/Diyaloglu Yaklaşım .....	26
2.4.4. Etkileşimli Olmayan/Otoriter Yaklaşım .....	27

<b>3. YÖNTEM</b> .....	28
3.1. Araştırma Modeli.....	28
3.2. Çalışma Grubu.....	29
3.3. Verilerin Toplanması.....	31
3.4. Verilerin Analizi.....	32
3.5. Araştırmadaki Etik Unsurlar.....	34
3.6. Nitel Verilerin Analizinde Geçerlilik ve Güvenilirlik.....	34
3.6.1. İnanırcılık.....	35
3.6.2. Aktarılabirlik.....	36
3.6.3. Tutarlılık.....	36
3.6.4. Teyit Edilebilirlik.....	37
<b>4. BULGULAR</b> .....	38
4.1. Okul Öncesi Dönemde Öğretmenlerin Etkileşim Sürecinde Kullandıkları Soru Türleri.....	38
4.2. Okul Öncesi Dönemde Öğretmenlerin Etkileşim Sürecinde Kullandıkları Söylem Desenleri.....	46
4.3. Okul Öncesi Dönemde Öğretmenlerin Etkileşim Sürecinde Kullandıkları İletişim Yaklaşımları.....	52
<b>5. SONUÇ ve TARTIŞMA</b> .....	59
5.1 Okul Öncesi Dönemde Öğretmenlerin Etkileşim Sürecinde Kullandıkları Soru Türleri Nelerdir?.....	59
5.2. Okul Öncesi Dönemde Öğretmenlerin Etkileşim Sürecinde Kullandıkları Söylem Desenleri Nelerdir?.....	61
5.3. Okul Öncesi Dönemde Öğretmenlerin Etkileşim Sürecinde Kullandıkları İletişim Yaklaşımları Nelerdir?.....	64
<b>6. ÖNERİLER</b> .....	69
<b>KAYNAKLAR</b> .....	71
<b>EKLER</b> .....	86
EK 1 Etik Kurul Kararı.....	86
EK 2 Uygulama İzni.....	87
EK 3 Uygulama İzni.....	88
EK 4 Gönüllü Katılım Formu.....	89

**TABLÖLAR DİZİNİ**

	<b>Sayfa</b>
Tablo 2.1. Söylem türleri ve formları.....	21
Tablo 2.2. Farklı iletişim türleri (Mortimer ve Scott, 2003, s. 35).....	23
Tablo 3.1. Öğretmenlerin ses kayıt süreleri.....	32
Tablo 4.1. Soru türlerinin öğretmenlere göre dağılım frekans ve yüzdeleri.....	38
Tablo 4.2. Öğretmenlerin diyaloglarında kullandıkları söylem desenleri.....	46
Tablo 4.3. Öğretmen-çocuk etkileşimlerindeki öğretmenin kullandığı iletişim yaklaşımları kullanım sayısı.....	52

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde Problem Durumu, Araştırmanın Amacı, Problem, Alt Problemler, Araştırmanın Önemi, Sayıtlar, Sınırlamalar, Tanımlar ve İlgili Araştırmalar üzerinde durulmuştur.

### 1.1. Problem Durumu

Geçmişten günümüze baktığımızda hayatın her alanında insanoğlunun yeni bilgiler edinmek ve bir şeyler öğrenmek için sorular sorduğu görülmektedir. Soru sorma davranışının altında yatan en önemli sebepte insanın doğuştan getirdiği merak duygusudur (Baran, 2011). İnsan yaşamında bu kadar önemli bir yer tutan soru sormanın en çok görüldüğü ve kullanıldığı alan ise hiç şüphesiz eğitim-öğretim alanıdır. *“Bir şey öğrenmek için birine yöneltilen ve karşılık gerektiren söz veya yazı, sual”* anlamına sahip olan soru sözcüğünün eğitim alanındaki geçmişi ise Sokrates’e dayanmaktadır (Kılıç ve Çalışkan, 2018). Sokrates öğrencisine eleştirel bakış açısı geliştirerek, özgün, yeni fikirler üretmesini sağlayacak nitelikte sorular yönelmiştir ve soru sorma uygulaması Sokrat yöntemi olarak literatürdeki yerini almıştır (Kılıç ve Erkuş, 2015). Bir başka düşünür Hamilton da (1906) eğitim süreci içerisinde soru sormayı öğrenmenin temeli olarak nitelendirmektedir (Hamilton, 1906’dan aktaran. Şimşek, 2008, s.3).

Eğitim-öğretim sürecindeki soru sorma davranışının erken çocukluk dönemleri incelendiğinde ise öğretmen sorularının yanı sıra çocukların soruları da göze çarpmaktadır. Çocukların doğuştan getirdiği bu merak yoğunluğunun en çok görüldüğü zaman dilimi de erken çocukluk dönemidir (Samur ve Soydan, 2013). Erken çocukluk dönemindeki bu merak duygusunun giderilebilmesinde de eğitim-öğretim süreci büyük önem arz etmektedir ve bu süreçte öğretmene önemli görevler düşmektedir.

Erken çocukluk dönemindeki bu çocukların bilgiye ulaşma, bilgiyi içselleştirme ve merak duygusunu gidermedeki en etkili yollardan biri de onların akranlarıyla rahatça sosyalleşebilecekleri sınıf içi ortamlarıdır (Duit ve Treagust, 1998'den aktaran Chin, 2007, s.815). Sınıf içi ortamlarda öğrenme sürecine büyük oranda katkı sağlayan etkenlerin başında, öğretmen ile öğrenci arasında yaşanan diyaloglar gelmektedir (Bruner, 1986). Vygotsky'nin (1978) yaptığı araştırmalara göre öğretmen, "Yakınsak Gelişim Alanı" içinde çocuklarla gerçekleştirdiği sınıf içi iletişim sayesinde çocukların bilgiye ulaşmasına yardımcı olmaktadır.

Eğitim-öğretim sürecinde bu kadar önemli bir yere sahip olan sınıf içi iletişimin en temel öğelerinden birisini öğretmen soruları oluşturmaktadır. Selçuk (2001) tarafından da yapılan araştırmalar sonucunda, soru sorma davranışının sınıf içi etkileşim sürecinin yaklaşık olarak %80'ini oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan birçok araştırma, sınıf içi diyaloglarda öğretmenler tarafından kullanılan soru sorma yönteminin diğer yöntem ve teknikler arasında öne çıktığını göstermektedir (Şevik, 2004). Aynı zamanda öğretmenin etkileşimlerinde çocuklara yönelttiği sorular, onların düşünce güçlerini geliştiren, neler hissettiklerini ve düşüncelerini dile getirmesini sağlayan öğrenmenin en önemli ölçütüdür (Büyükalın, 2004).

Yukarıda da bahsedildiği gibi erken çocukluk dönemindeki çocuklara öğretmen tarafından yöneltilen bu sorular, çocukların o konu hakkındaki ya da daha farklı fikirlerini ortaya çıkarmak bakımından değerlidir (Açıkgöz, 2006; Cheminais, 2008; Gall, 1984; Morgan ve Saxton, 1991; Özden, 1999; Taşpınar, 2009). Bu bağlamda öğretmenlerin güne hazırlık sürecinde, etkinlikleri süresince kullanacağı soruları önceden planlaması, hazırlık yapması çok önemlidir. Ön hazırlık yaparak kazanıma, amaca uygun hazırlanan sorular, çocukların düşünce güçlerinin gelişmesine ve verimli bir etkileşim sürecinin geçirilmesine olanak sağlamaktadır (Dağlıoğlu ve Çakır, 2007, Duster, 1997; Gall, 1984; MacNaughton ve Williams, 2004; Sönmez, 2007; Zucker, Justice, Piasta ve Kaderavek, 2010).

Ders öncesi iyi bir planlama ile hazırlanarak sınıf içi iletişim esnasında çocuklara yöneltilen bu soruların amaçları hakkında literatürde birçok çalışma bulunmaktadır (ör., Gall, 1970; Kiemer, Gröschner, Pehmer ve Seidel, 2015; Savage, 1998; Smart ve

Marshall, 2013; van Zee ve Minstrell, 1997; Voigt, 2002; Yip, 2004). Bu amaçlardan biri okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerinde kullandıkları sorularda; çocukların dikkatini konuya çekme, hayal güçlerini geliştirme, kazanımlara ilişkin açıklamalarda bulunma, yaşanan öğrenme zorluklarını ortaya çıkarma ve çocukları yüreklendirmeyi hedeflemesidir (Küçükahmet, 2014). Bu amaçların dışında çocukların merak güdülerini ortaya çıkarma, karmaşık olayların daha anlaşılır olmasını sağlama, düşünce güçlerini geliştirme, ilişkilendirme ve bunların sonucu olarak da eğitim sürecindeki kavramların kazanılma durmalarının tespitinde de soru sorma yönteminden yararlanılmaktadır (Büyükalan, 2002). Bu amaçlar kapsamında soru sorma yöntemlerine bakacak olursak karşımıza geleneksel ve yapılandırmacı teknikler çıkmaktadır. Geleneksel soru sorma yönteminde, değerlendirme amaçlı, çocukların bilgi seviyesini ölçmek için sorular kullanılmaktadır. Ancak yapılandırmacı eğitim yönteminde soru sormanın amacı; öncelikli olarak öğrencinin düşünmesini sağlamak, zihnini çalıştırmak, bilgilerini yapılandırmasını ve içselleştirmesini sağlamak, ön bilgi ve fikirlerini detaylandırmasına yardımcı olmak, öğrenme sürecini kolaylaştırıp hızlandırmaktır (Brooks, 1993; Robbins, 1995).

Yukarıda bahsedilen soru sorma amaçları göz önüne alındığında; okul öncesi eğitimde kalıcı, anlamlı bir öğrenme sağlanabilmesi için etkili ve amaca uygun soru sorulması çok önemlidir. Çünkü okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf içi diyaloglarında çocuklara sordukları sorular, kullandıkları iletişim yaklaşımları çocuğun bilişsel düşünme süreçlerini etkilemektedir (Eshach, 2010). Bu noktada önemli olan; farklı bilişsel seviyelerde, farklı tür ve karakterlerde sorular olduğunun öğretmenler tarafından iyi bilinmesidir. Çünkü uygun bir biçimde planlanmış sorular çocukların etkili bir şekilde düşünmesine yardımcı olmaktadır (Dağlıoğlu ve Çakır, 2007). Ayrıca çocukları düşünmeye sevk eden, hayal güçlerini kullanmalarını ve özgün fikirler üretmelerini sağlayan sorular çocukların bilişsel anlamda ilerleme göstermelerine katkı sağlayacaktır (Duster, 1997; Jonhston, Halocha ve Chater, 2007; Klein, Hammrich, Bloom ve Ragins, 2000). Buna ek olarak da sınıf içi söylemlerinde bu tarz sorulara sıklıkla yer veren öğretmenler çocukların üst bilişsel düşünme yetilerini arttırmalarına da yardımcı olacaktır (Storey, 2004).

Öğrenme ortamı için bu kadar önemli olan soru sorma davranışı öğretmen-çocuk etkileşiminde de büyük rol oynamaktadır. Bu etkileşim sürecinde çocuklara soru sormanın yanında dikkat edilmesi gereken başka önemli noktalar da bulunmaktadır. Bu önemli noktalar; öğretmenin çocuklara yönelttiği soruların türleri, soru sorulduktan sonra çocuğun cevap verebilmesi için beklenen süre, öğretmenin ipuçları ve öğretmen tarafından cevaplara verilen dönütler de sınıf içi öğretmen-çocuk diyaloglarında dikkat edilmesi gereken hususlardır (Kılınç ve Çalışkan, 2018).

Öğretmenin soru sorarken dikkat edeceği noktalardan ilki; sınıf içi diyalogları ve etkinlikleri boyunca yalnızca bilgiyi ölçme amaçlı, kapalı uçlu, yüzeysel içerik sorularına yer vermemesi gerektiğidir, çünkü bu durum çocukların düşünme güçlerini de sınırlamaktadır (Özden, 2010). Çocuklara bütün zihinsel süreçleri harekete geçirecek farklı türde sorular yöneltilmelidir (Özkan, 2011). Öğretmenin çocuklara yönelttiği bu sorular sonrasında gerekli bekleme süresine de dikkat etmesi, verimli, amaca uygun bir öğrenme ortamı oluşmasını da sağlayacaktır. Bekleme süresi; Şevik (2004) tarafından öğretmenin soruyu sorup bu sorunun cevaplanması, yorumlanması ve yeni bir sorunun öğretmen tarafından yöneltilmesi aşamasında geçen zaman olarak tanımlanmaktadır. Çocuklara soru yöneltildiğinde cevaplayabilmeleri için gelişim çağlarına uygun olan gerekli süre tanınmalıdır (Küçükahmet, 2014). Sorulan soru türüne, niteliğine ve zorluk derecesine göre de cevap için çocuğa tanınan süre öğretmen tarafından ayarlanmalıdır. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin çocuklara yönelttikleri soruların cevaplanabilmesi için yeterli ve gerekli yanıt zamanını vermedikleri sonuçlarını ortaya çıkarmaktadır (Ün Açıkgoz, 2006). Baysen ve arkadaşlarının (2003), yaptıkları araştırmalar neticesinde öğretmenin soru sorduktan sonra 3 saniye bekleme süresi ayırdığı durumlarda sınıf içi öğrenci katılımlarının çoğaldığı, bu bekleme süresinin 5 saniyeye çıktığı durumlarda ise derslere katılımın çok daha arttığı ve daha özgün yanıtların ortaya çıktığı görülmektedir.

Öğretmenin soru sorma sürecinde dikkat etmesi gereken bir diğer husus ise; sorduğu sorulara doğru yanıt alamadığında, ya da çocuğu konu hakkında konuşturmak istediğinde ipucu kullanabilmesidir. Bu ipuçları öğretmenler tarafından geliştirilen, sorunun yanıtını hatırlamamızı sağlayan söylemlerdir (Büyükalın, 2004). Ayrıca öğretmenin öğrenme basamaklarında çocuklara verdiği ipuçları, çocuğun gelişim

düzeyine, amaca uygun ve çocuğun anlayabileceği açıklıkta olduğu müddetçe sınıf içi etkileşim sürecinin daha faydalı ve işlevsel olmasına katkı sağlayacaktır (Senemoğlu, 1997).

Erken çocukluk döneminde sınıf içi öğretmen-çocuk etkileşiminde çocukların öğretmen tarafından sorulan sorulara verdikleri cevaplara, öğretmenin verdiği dönütler de soru sorma sürecinde öğretmenin dikkat etmesi gereken bir diğer noktadır (Kaya ve Ahi, baskıda). Okul öncesi öğretmenin çocukların cevaplarına olumlu dönütler, pekiştireçler vermesi çocukları güdüleyecek, onların özgüven duygularının gelişimine katkılar sağlayacak ve sınıf içi katılımı da artıracaktır (Kılınç ve Çalışkan, 2018). Öğretmen tarafından kullanılan bu pekiştireçler davranışın sürekliliğini sağlamada fayda sağlayacaktır (Senemoğlu, 1997: 460). Erken çocukluk döneminde okul öncesi öğretmenleri pekiştireç olarak daha çok “aferin, harikasın, çok güzel vb.” şeklinde sözlü pekiştireçler kullanmanın yanında, çocuklara her bir doğru cevaba yıldız, çiçek vb. yapışkanlı figürler hediye etme gibi pekiştireçler de vermektedir (Güzelyurt, Tok, Tümas ve Uruğ, 2019).

Yukarıda bahsi geçen bu bilgiler doğrultusunda, öğretmen sosyal bir çevre olan sınıf ortamında kullandığı sorular aracılığıyla sınıf içi bir söylem oluşturur. Sınıf içi sorularla meydana gelen söylemler geleneksel eğitim yaklaşımına alternatif oluşturmaktadır (Simon, 1997’den aktaran Çetin, 2012, s.234). Meydana gelen öğretmen söylemlerinde de belirli zincirler yani söylem desenleri oluşmaktadır. Oluşan bu farklı söylem desenleri de sınıf içi iletişimin kalitesi ve türü hakkında bilgiler sunmaktadır (Alat, 2020). Bu söylem desenleri, diyalogun giriş-gelişme-sonuç bölümlerinin tamamını ayrıntılı bir şekilde söylem analizi ile incelenmesi sonucunda belirlenmektedir. Bu konuda yapılan literatür taraması sonucunda söylem desenlerinin üç kısma ayrıldığı sonuçları elde edilmiştir. Bu desenler; *Bitişik Sözce* (Scheglof, 2007), *Üçlü* (Lemke, 1990) ve *Zincir* (Mortimer ve Scott, 2003) söylem desenleridir. Öğretmenin sınıf içi diyalog basamaklarında oluşan söylem desenlerine ek olarak etkileşim süreci boyunca öğretmenin tercih ettiği bir iletişim yaklaşımı da oluşmaktadır. Kurulan bu diyalogda öğretmen çeşitli iletişim yaklaşımları benimser ve süreci bu şekilde devam ettirir. Bu iletişim de bireyin karşı tarafa neyi, nasıl ve hangi biçimde ifade ettiği görülmektedir (Güçlü, 2003). Sınıf içi ortam, öğretmen ve

öğrencilerin kazanım elde edebilmek için kullandıkları iletişim şekli ile birbirleriyle paylaştıkları yerdir (Selimhocaoğlu, 2004). Bu tespitite eğitim-öğretimin gerçekleşebilmesi için öncelikli olarak dilin iletişimdeki önemine vurgu yapılmaktadır. Sınıf ortamında iletişimi yönlendirenin öğretmen olmasından dolayı tercih ettiği iletişim türü daha da önem arz etmektedir. (Alat, 2020). Literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmenin sınıf içi diyaloglarında oluşan basamakların bütünüün genel olarak incelendiği, bu diyalogların etkileşimli/etkileşimli olmayan ve diyaloglu/otoriter şeklinde sınıflandırıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Mortimer ve Scott, 2003).

Bir araştırmacı ve öğretmen olarak kendi mesleki deneyim ve gözlemlerim sonucunda; öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerinin büyük kısmında çocuklara sorular sordukları ve bu sorular neticesinde de cevaplar aldıkları, değerlendirme ve geri yansıtımlar yaptıkları uzun ve kısa konuşma basamaklarının oluştuğu sonuçlarına ulaştım. Eğitim-öğretim sürecinin içinde bu kadar geniş ve önemli bir yer tutan öğretmen sorularını çeşitli alt problemler içerisinde ayrıntılı bir şekilde incelemenin eğitim alanına mesleki açıdan katkılar sağlayacağını düşünmem bu araştırmaya başlamamın temelini oluşturmaktadır. Yaptığım literatür çalışmalarında da okul öncesi öğretmenlerinin sorularının ayrıntılı bir şekilde (soru türü, söylem deseni, iletişim yaklaşımı) incelenmesi konusunda eksiklik olmasından dolayı bu araştırmanın özellikle Okul Öncesi Eğitimi alanına katkılar sağlayacağını düşünmekteyim.

## **1.2. Araştırmanın Amacı, Problem ve Alt Problemler**

### **1.2.1 Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada, erken çocukluk dönemindeki sınıf içi etkileşimlerde okul öncesi öğretmenlerin kullandıkları soruların; türleri, söylem desenleri ve iletişim yaklaşımları açısından söylem analizi ile incelenmesi amaçlanmıştır. Sınıf içi etkileşimler sonucu oluşan diyaloglarda elde edilen öğretmen soruları hem teorik hem de uygulama bazında değerli veriler ortaya koymaktadır. Araştırmada yer alan zengin verilerin; okul öncesi öğretmenlerine ve araştırmacılara, diyaloglardaki söylem desenlerinin, iletişim

yaklaşımlarının ve soru türlerinin, öğretmen-çocuk etkileşimini, sınıf içi ortamı nasıl etkilediğini görmeleri açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

### **1.2.2. Problem ve Alt Problemler**

Araştırmanın amacı kapsamında aşağıda yer alan araştırma problemlerine cevap aranmıştır.

- 1) Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi diyaloglarında kullandıkları soruların türleri nelerdir?
- 2) Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi diyaloglarında oluşan söylem desenleri nelerden oluşmaktadır?
- 3) Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi diyaloglarında kullandıkları iletişim yaklaşımları nasıldır?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Sınıf içi eğitim süreçlerinde öğretmenlerin hangi soru türlerini kullandıkları ve onların bu soruları nasıl planladıkları ile ilgili alanyazında araştırmalar yapılmış ve yapılmaktadır (Wolf, 1987). Bu araştırmalar bize daha çok öğretmenlerin, sorgulayıcı düşünmeye dayanmayan cevabı bilinen, çocukları farklı düşünme süreçlerine yönlendirmeyen kapalı uçlu sorular kullandıkları sonuçlarını göstermektedir (Blatchford ve Mani, 2008; Duster, 1997; Gall, 1970; 1984; Storey, 2004; Sultana ve Klecker, 1999).

Ülkemizde ise literatürde yapılan makale, dergi, kitap, tez çalışmaları vb. üzerine yapılan araştırmalar sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi diyaloglarında kullandıkları soruların incelenmesi üzerine yapılan araştırmaların eksikliği görülmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkileşimlerinde, nasıl, hangi türde sorular sorduğu, bu soruları sorarken hangi söylem desenlerini ve iletişim yaklaşımlarını kullandıklarına dair de çok fazla araştırma yapılmamıştır. Bay ve Alisinanoğlu da (2012) yaptıkları araştırmalar sonucunda; ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin sorularının yapısal bakımdan incelenmesi üzerine bir çalışmanın bulunmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu açıdan bu araştırma, okul öncesi

öğretmenlerinin sınıf içi etkileşimlerinde hangi türde sorular kullandıkları, hangi söylem desenleri ile etkileşim sürecini oluşturdukları ve bu etkileşim sürecini oluştururken hangi iletişim yaklaşımlarını kullandıklarını göstermek açısından önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın, sınıf içi öğretmen sorularının; soru türleri, söylem desenleri ve iletişim yaklaşımları bakımından üç ayrı çerçevede ayrıntılı olarak analizine odaklanan bir araştırma olması bakımından alandaki boşluğu dolduracağı ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmaya, bu değeri katan nokta ise; öğretmenlerin hazırladıkları soruların türlerinin, soru basamaklarında kullandıkları söylem desenlerinin ve soruları yöneltirken benimsedikleri iletişim yaklaşımlarının, dersin niteliğini etkileyen önemli etkenleri oluşturmasıdır (Lemke, 1990; Seedhouse, 2004; Walsh, 2006). Bu bilgiler doğrultusunda bu araştırmanın; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkileşimlerinde kullandıkları soruların ayrıntılı analizinin (soru türü, söylem deseni ve iletişim yaklaşımı); okul öncesi öğretmenlerine, sınıf içi etkileşimlerinde benimseyebilecekleri örnekler sunması ve öz değerlendirme yapabilmeleri açısından literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Sayıtlar**

1. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenler süreç boyunca aktif katılım göstermişlerdir.
2. Veri toplama aracı olarak kullanılacak ses kayıt cihazları sınıf içindeki doğal öğretmen-çocuk etkileşim sürecini etkilememektedir.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

- 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı Kastamonu ilinde farklı okullarda görev yapan 3 okul öncesi öğretmeninden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- Katılımcılardan kaydedilen sınıf içi ses kayıtlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Okul öncesi eğitim;** 3-6 yaş arasını kapsayan, çocuğun ilkokula başlamadan önce bilişsel, psiko-motor, dil, sosyal – duygusal alanlar bakımından gelişmesini sağlayan eğitim basamağıdır.

**Çocuk;** Çocuk Hakları Sözleşmesi uyarınca çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, onsekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır. Bu araştırma kapsamındaki çocuk tanımı ise; 3-6 yaş arasını kapsayan, okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan kimse.

**Soru;** Eğitim – öğretim esnasında öğretmen ve öğrenciler tarafından bir konu hakkında bilgi edinmek için yöneltilen söz veya yazı.

**Söylem;** Öğretmenlerin sınıf içi diyaloglarında çocuklarla gerçekleştirdikleri konuşmalar, mimikler gibi sözlü veya sözlü olmayan hareketler bütünüdür.

**Söylem Desenleri;** Sınıf ortamında öğretmen ve çocuklar arasında gerçekleşen diyalog sürecinde meydana gelen konuşma desenleri.

**İletişim Yaklaşımları;** Sınıf içi etkileşim sürecinde öğretmen tarafından kullanılan, Mortimer ve Scott (2003) tarafından geliştirilen sınıf içi iletişim türleridir.

## 1.7. İlgili Araştırmalar

Eğitim alanında öğretmenlerin sınıf içi söylemlerinde kullandıkları sorular ile ilgili yapılan ilk araştırmaların çoğunluğu, sorulan soruların öğrencinin başarı düzeyi üzerindeki rolünü ortaya çıkarmak maksatlı olmuştur (ör: Dantonio ve Paradise, 1988; Mills, Rice, Berliner ve Rosseau, 1980; Redfield ve Rousseau, 1981; Winne, 1979). Bu alan üzerine yapılan sonraki çalışmalarda ise; Kiemer ve diğerleri (2015), öğrencinin ön bilgilerini, hazırbulunuşluğunu tespit etmek ve kazanıma ulaşılma düzeylerini belirlemek için öğretmen tarafından sorular sorulduğunu belirlemiştir. Öğretmenin sorduğu bu soruların çocuklarda eleştirel düşünme becerisi sağladığı ve

bu beceriyi geliştirdiği belirlenmiştir (King, 2005). Öğretmenin sorduğu bu nitelikteki sorular, eğitim ortamındaki etkileşimin en değerli etkenidir (Chin, 2007; Sahin ve Kulm, 2008; Wellington ve Osborne, 2001). Ayrıca sorulan bu sorular verimli bir sınıf içi etkileşimin planlanması aşamasında büyük rol almaktadır (Lee ve Kinzie, 2012). Diğer bir araştırmada ise Shahrill ve Clarke (2014), soruların anlamlı bir öğrenme sağlanabilmesi için sınıf içi konuşmaların temelini oluşturduğunu dile getirmektedir. Sınıf içi konuşmaların temelini oluşturan, öğretmen tarafından planlı ve amaçlı bir şekilde hazırlanan bu sorulara, çocukların akıl yürütmelerine ve eleştirel bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Eshach, 2010; Shahrill ve Clarke, 2014; Wragg ve Brown, 2001). Bu sebeple sınıf içi öğretmen söylemlerinde yer verilen soruların barındırdığı özellikleri bakımından ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesi gerekmektedir (Chong ve Shahrill, 2014; Shahrill, 2013a, 2013b; Shahrill ve Mundia, 2014).

Öğretmen soruları üzerine yapılan bu analizlerde; soru sorma sürecinde, sınıf içi iletişimlerin başlatma-yanıtlama-değerlendirme (Cazden, 1988; Lemke, 1990; Mehan, 1979) biçiminde sürdüğu etkileşimlerde öğretmen tarafından sürekli soru yöneltmesi, çocuğun etkileşim sürecine dahil olma sıklığında azalma yaşandığı (Dillon, 1985) ve sorulan sorular sonunda yeterli bekleme süresi kullanımının önemli olduğu tespit edilmiştir (Rowe, 1986; Tobin, 1987). Bekleme süresi ile ilgili de öğretmen yakınsak bir soru sorduktan sonra üç saniye, ıraksak bir soru sorduktan sonra ise on beş saniyeye kadar çocuğun cevap vermesini beklemesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Borrich, 2014). Ayrıca öğretmen soruları üzerine; çocuğun bilgiye kendisinin ulaşabilmesini ve bilgiyi içselleştirebilmesini sağlayan yapılandırmacı yaklaşımı temel alan çalışmalar da yapılmıştır (Brooks ve Brooks, 1993; Chin, 2006; Franke ve ark., 2009; Heritage ve Heritage, 2013; McCarthy, Sithole, McCarthy, Cho ve Gyan, 2016; Smart ve Marshall, 2013; Wellington ve Osborne, 2001). Yip'in (2004) yaptığı araştırmaya göre de sorulan sorular; çocukların yeni bilgilerinin eski bilgilerinin üzerine inşaa edilmesini ve bilgiyi içselleştirmesini sağlamaktadır. Ayrıca diğer bir araştırmada öğretmen sorularının amaçları arasında; çocukların kendi fikirlerini, düşüncelerini rahatça dile getirebilmelerine yardımcı olmak ve durumlara değişik bakış açısıyla yaklaşmalarını desteklemesi bulunmaktadır (van Zee ve Minstrell, 1997).

Bu bilgiler doğrultusunda; soru sormanın eğitimde bu denli önemli bir yere sahip olması, okul öncesi öğretmenlerini; soru sormanın niteliklerini bilmesi, çocukların gelişimine uygun nitelikli soru planlamaları yapmaları ve soru sorma tekniklerini geliştirmeleri yönünde çalışmalar yapmaları gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Storey, 2004). Bu sorular hazırlanırken amaçlanan farklı bilişsel düzeyde soru sorulması, öğretim sürecini kolaylaştırma, birbiriyle ilişkili sorular sorulması, aynı tür ve aynı düzeyde soru sorma riskini ortadan kaldırma gibi özellikleri bakımından önemlidir (Büyükalın, 2004). Öğretmen sorularının sınıflandırıldığı araştırmalar incelendiğinde yaygın olarak Bloom Taksonomisinin ölçüt alındığı sonuçlarına varılmıştır (Bay ve Alisinanoğlu, 2012; Özcan ve Akcan, 2010). Okul öncesi öğretmenlerinin sorduğu soru türleri incelendiğinde ise, sorularının büyük çoğunluğunun bilgi, hatırlatma ve tanımlama niteliğinde kapalı uçlu, içerik türünde sorular olduğu; açık uçlu, sorgulayıcı ve çocukları yaratıcı, eleştirel düşünmeye sevk edici sorulara çok fazla yer verilmediği bilgileri elde edilmiştir (Bay ve Alisinanoğlu, 2012).

## 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkileşimlerinde çocuklara sordukları soruların incelenmesi sürecinden önce; sınıf içi söylem ve söylem analizinin eğitim ortamında ne anlama geldiği, öğretmen soruları ve soru türlerinin, söylem desenlerinin ve iletişim yaklaşımlarının neler olduğu hakkında bilgiler aktarılması açıklayıcı olacaktır. Bu bölümde bu kuramsal çerçeve açıklanmış ve araştırmacının bakış açıları yansıtılmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmanın kuramsal çerçevesini; sınıf içi *söylem ve söylem analizi*, Heritage'in (2005) sınıflandırdığı *soru türleri*, Sinclair ve Coulthard (1975) ve Lemke'nin (1990) oluşturduğu *söylem desenleri* ve Mortimer ve Scott (2003) tarafından geliştirilen *iletişim yaklaşımları* oluşturmaktadır.

### 2.1. Sınıf İçi Söylem ve Söylem Analizi

*Söylemin* sözlük anlamına bakıldığında; “*Bir veya birçok cümleden oluşan, başı ve sonu olan bildiri, tez.*” tanımı karşımıza çıkmaktadır (TDK, 2015). Söylem, bireyin düşüncelerini aktarırken kullandığı sözcükler topluluğu, kullanılan dil şeklinde de tanımlanmaktadır (Cazden, 2001; Kaya ve diğerleri, 2016; Kelly ve Crawford, 1997; Walsh, 2006). Söylem kavramı ile ilgili yapılan literatür taraması sonucunda araştırmacıların söylemle ilgili şu görüşlerine ulaşılmıştır:

Alat'a (2020) göre söylem, bir düşüncenin kim tarafından hangi temel esas alınarak hangi amaçla kime nasıl söylendiğini kapsayan bir olgudur. Sfard'a (2001) göre söylem; herhangi bir bireyle gerçekleştirilen veya bireyin kendisiyle gerçekleştirdiği iletişim etkinlikleri anlamına gelmektedir. Gee ve Green'e (1998) göre söylem ise, bilginin nasıl yapılandırıldığı ve paylaşıldığını karakterize etmenin bir yolunu sunmaktadır.

Söylemin eğitim alanındaki tanımına baktığımızda ise; öğretmenin etkileşimlerinde kullandığı sözel ve sözel olmayan (ör: mimik, jest vb.) ifadelerin bütünü olarak ele alınmaktadır (Chin, 2006; Storey, 2004). Buna göre eğitim alanındaki öğretmen

söylemlerini; öğretmenin sınıf içi etkileşim ortamında, çocuklarla olan diyalogları esnasında gerçekleşen konuşma basamakları oluşturmaktadır. Eğitimin erken çocukluk dönemindeki öğrenme sürecindeki kavrama ise öğretmen ve çocuk arasında geçen nitelikli etkileşimler esnasında gerçekleşmektedir. Bu nitelikli etkileşim; çocukların kendi deneyimleriyle, yaparak yaşayarak öğrenebilmelerine imkân vermekte, aynı zamanda öğretmen ve çocukların bir araya gelerek meydana getirdikleri gruplar olan sınıf içi ortamları oluşturmaktadır (Alat, 2020). Oluşan bu sınıf içi ortamlarda öğretmenlerin çocuklara yönelttikleri sorular ve yarattıkları sınıf içi söylemleri, geleneksel yöntemle gerçekleşen sınıf içi iletişime seçenek olarak görülmektedir (Simon, 1997'dan aktaran Çetin, 2012, s.234). Alternatif olarak görülen bu yöntemde; öğretmen ders öncesinde, verimli bir öğrenme ortamı oluşturmak için hazırlıklar, planlamalar yapmaktadır. Öğretmenin sınıf ortamında yer vereceği bu soruları hazırlaması zihinsel ve duyuşsal süreçleri kapsamakta, ayrıca bu süreçte oluşan söylem hazırlıkları ise sosyal süreçle ilişkili olmaktadır (Alat, 2020). Bu bilgiler doğrultusunda, bu alternatif yöntemin farklı gelişim alanlarına hitap ettiği görülmektedir.

*Söylem analizi*, kişiler tarafından gerçekleştirilen konuşmaların, söylemlerin belirli alt amaçlar dahilinde analiz edilmesidir. En sade anlatımı ile söylem analizi; konuşmacının kullandığı dilin incelenmesidir, fakat bu dilsel yapıların incelenmesi yüzeysel bir inceleme değil, ifadelerin altında yatan anlamın, içeriğin incelenmesidir (Çelik ve Ekşi, 2008). Söylem analizinin amacı göz önünde bulundurulduğunda ise; bireylerin gerçekleştirdiği iletişimin tüm özellikleriyle incelenmesi durumu karşımıza çıkmaktadır (Kocaman, 2009). Ayrıca araştırmacılar tarafından yapılan nitel çalışmalarda; sosyal çevredeki, insan etkileşimlerindeki değişim ve gelişmelerle de orantılı bir şekilde, söylem analizi yönteminin son yıllarda kullanılma yüzdesinin arttığı fark edilmektedir (Çelik ve Ekşi, 2008). Popülaritesi artan söylem analizi; tek bir odak noktası belirlenerek, tek bir disiplin temelli bir yöntem değil, aksine içerisinde birden çok disiplin anlayışı barındırarak, derinlemesine incelemeler yapılmasını sağlayan bir analiz türüdür (Kaya ve diğerleri, 2016; Potter ve Wetherell, 1987; Tonkiss, 2006). Arslan'a (2001) göre ise söylem analizi; birey tarafından gerçekleşen diyalog metinlerinin oluşturduğu çıktıları inceleme noktasına alan ayrıntılı bir biçimde yapılan çözümlenme tekniğidir. Ayrıca, Elliot'a (1996) göre söylem analizi, kişilerin

iletişimleri esnasında oluşan bilişsel süreçleri hedef alan sosyal bir yöntemdir (aktaran Çelik ve Ekşi, 2013, s.101).

Eğitim alanında kullanılan söylem analizi ise sınıf içi etkileşimde yaşanan öğretmen-çocuk diyaloglarının, çalışmanın amaçları doğrultusunda incelenmesi amacını taşımaktadır. Eğitim-öğretim ortamlarında yer verilen söylem analizi, ölçme değerlendirme ve süreci fark etme bakımından değerlidir (Cazden, 2001; Rymes, 2008). Lemke'ye (1990) göre ise, öğrenme bireysel gerçekleşebilecek bir davranış değil, sosyal gruplar arası iletişim ile gerçekleşen bir döngüdür. Bu bilgiler ışığında literatürde yapılan çalışmalar temel alındığında söylem ve söylem analizi ilişkisine bakacak olursak; söylem “konuşma içinde kullanılan dil”, söylem analizi ise “konuşma içinde gerçekleşen dilin nasıl etkiye girdiğinin incelenmesi” şeklinde ifade edilmektedir (Kaya ve diğerleri, 2016).

## 2.2. Öğretmen Soruları

Sınıf içi öğretmen-çocuk diyalog basamaklarının tümünde yer alan soru sorma davranışı, öğretmenlerin en çok kullandığı söylem türü olarak görülmektedir (de Rivera, Girolametto, Greenberg ve Weitzman, 2005; Harlen, 1999'dan aktaran Demir ve Soysal, 2020, s.64). Bu doğrultuda öğretmenler çoğunlukla, sınıf içi etkileşimin başlangıcını soru sorma stratejileri kullanarak gerçekleştirirler. Aynı zamanda eğitim sürecinde öğrenme-öğretme amacına da soru sorma stratejilerini kullanarak ulaşırlar (Demir ve Sosyal, 2020). Öğretmenin bu eğitim sürecinde etkileşim içinde olduğu okul öncesi dönemdeki çocuklar, var olan merak duygularını sordukları sorularla gidermeye çalışır ve bu süreçte de hayatı keşfetmeye başlarlar. Çocuklardaki bu merak ve keşif arzusunun sönmemesi ve giderek artması, sınıf içi etkileşimlerinde onlara yöneltilen soruların türüyle, niteliğiyle ve amaca uygunluğuyla yakından ilgilidir (Cheminais, 2008; DeVries, Zan, Hildebrant, Edmiaston ve Sales, 2002; MacNaughton ve Williams, 2004; Soysal, 2018; 2019). Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin sorularındaki amaçları da çocukların zihinsel süreçlerini harekete geçirebilme ve merak duygularını canlı tutabilmek olmalıdır (Jegede ve Olajide, 1995). Öğretmenlerin çocuklarla beraber yaşadıkları eğitim serüveninde asıl amaçlarından bir diğeri de, onları bu sürecin her aşamasına dahil etmek, konuşturarak

kendilerini ifade edebilme davranışı kazandırmaktır (Boyd ve Galda, 2011; Haves ve Matusov, 2005). Kendilerini ifade edebildikleri sınıf ortamındaki sorular ile çocuklar; farklı bakış açıları kazanma, sorgulayıcı düşünebilme, çözüm yolu bulabilme ve yeni fikirler ortaya koyabilme gibi bilişsel süreçlerin odak noktasına alınmalıdırlar (Sosyal, 2019).

Yukarıda bahsedilen soru sorma amaçları göz önüne alındığında; öğrenci merkezli, eleştiren, düşünen, sorgulayan ve bilgiye çocuğun yaparak yaşayarak kendisinin ulaşmasını amaç edinen yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği sınıf ortamlarında öğretmenin soru sorma konusunda profesyonel olması da önemli bir noktadır (MacNaughton ve Williams, 2004). Öğretmenlerin bu profesyonelliği yani etkili soru sorabilme davranışını kazanabilmeleri ise, soru sorabilme yeteneğinin pekiştirilmesiyle sağlanabilecek bir durumdur (Wood ve Anderson, 2001). Bu yeteneğin pekişmesinin yanında okul öncesi öğretmenlerinin soru sorarken dikkat etmesi gereken bir diğer nokta; hem soru türlerinin içeriğine hakim olmak hem de hangi soru tipini hangi aşamada kullanacağını iyi bilmesidir (Goodwin ve diğ. 1983). Soru türleri eğitim-öğretim sürecinin temel yapısını oluşturan faktörler olmasından ötürü, ders öncesi hazırlık aşamasında üzerinde ayrıntılı bir planlama gerektiren bir durum olmaktadır. Bu sebeple öğretmenler, çocuklara soracakları sorularla ilgili planlama yapmalı, hangi türde kaç tane soru soracağını başarılı bir şekilde ayarlamalıdır (Goodwin ve diğ; 1983; Morgan ve Saxton, 1991; Storey, 2004). Ayrıca planlama yapılırken etkili bir öğrenme sağlanabilmesi için öğretmen tarafından hazırlanan soruların, kazanımların önem derecesine göre soru dağılımının iyi planlanması gerekmektedir (Goodwin ve diğ., 1983; Morgan ve Saxton, 1991). Çünkü iyi planlama yapan öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde değişik soru türlerine yer vermesi, çocukların sorgulayıcı düşünmelerine, nedenlerini aramalarına katkıda bulunacaktır (Sanders, 1966). Ayrıca bu değişik türde soru sorulması aşamasında, çocuklara yöneltilen yüksek ve düşük seviyeli soruların farklı bir amaca da hizmet ettiği görülmektedir (Bay ve Alisinanoğlu, 2012). Bu amaç ise, öğretmen tarafından kullanılan farklı düzeylerdeki soruların öğrencilerin kavrama düzeylerine yardımcı olup olmadığını belirlemektir (Storey, 2004). King (2005) ise yaptığı araştırmalar sonucunda sınıf içi etkileşimde, öğretmen-çocuk diyalogunun önemine vurgu yaparak; öğretmen tarafından çocuklara yöneltilen soruların çocuklarda eleştirel bakış açısı

oluşturduğunu belirtmiştir. Bu sayede okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların gelişim alanlarına uygun farklı türde sorular sorması onların daha zengin bilişsel deneyimler kazanmalarını sağlayacaktır. Bu bilgiler ışığında bu araştırmada öğretmen soruları, üç başlık altında söylem analizi ile ayrıntılı bir şekilde incelenmektedir. Bu üç soru türü ise; sorgulayıcı soru türü, içerik soru türü ve etiket soru türü olmak üzere sınıflandırılmıştır.

### 2.2.1. Sorgulayıcı Soru Türü

Erken çocukluk dönemindeki çocukların yüksek düzeydeki merak duygularını giderebilmek için öğretmenlerin söylemlerinde çoğunlukla sorgulayıcı sorulara yer vermesi gerekmektedir. Çünkü çocukların düşünmesini sağlayan nitelikte sorular sorulması, çocukların yüksek düzeyde düşünme yetisini artırmasına yardımcı olacaktır (Johnston, Halocha ve Chater, 2007; Klein ve diğerleri 2000; Soysal, 2018). Ayrıca öğretmenin eğitim sürecinde çocuklara açık uçlu sorular sorması onların özgün düşünebilmesine yol gösterici olacaktır (Alisinanoğlu ve diğ., 2007).

Okul öncesi öğretmenlerinin sorgulayıcı soruları sorma amaçları;

- Çocuğun bilgiye kendi kendine ulaşabilmesini sağlamak (Goodwin ve diğ., 1983).
- Ayrıntılı ve sorgulayıcı düşünebilmesi için güdülemek.
- Çocuğun karşılaştığı sorunlara kendi çözüm yolunu bulabilmesine yardımcı olmak.

Okul öncesi öğretmenleri; erken çocukluk dönemindeki çocuklara hayal güçlerini geliştirebilmelerini ve eleştirel düşünebilmelerini destekleyen sorgulayıcı türde, yüksek seviyeli sorular yönelmelidir (Hunkins, 1972; Storey, 2004). Bu tarz sorular, çocukların öğretmenlerinin sorularına verdikleri cevapları sorgulamalarına ve muhakeme etmelerini sağlayacaktır (Bay ve Alisinanoğlu, 2012). Aynı zamanda çocuğun probleme çözüm yolu bulma ve üst düzeyde fikir üretme yetilerinin ilerlemesine katkıda bulunacaktır (Duster, 1997; Johnston, Halocha, ve Chater, 2007; Klein ve diğerleri, 2000).

Sorgulayıcı türdeki sorulara örnek verecek olursak;

- Bir uçak olsaydın nerelere gitmek isterdin?
- Cevabının nedenini açıklayabilir misin?
- Elektrik olmasaydı yaşamımızda ne gibi değişiklikler olurdu?

### 2.2.2. İçerik Soru Türü

İçerik soru türü, öğretmenler tarafından daha çok bilgi edinme amaçlı kullanılan soru tipleridir. Bu sorular daha çok kapalı uçlu, cevabı bilinen ve düşük bilişsel seviyeli sorular olarak nitelendirilmektedir. Tek cevaplı sorulardır, ön bilgileri hatırlatmak ve harekete geçirmek için tercih edilir (Erdoğan ve Akay, 2015).

Okul öncesi öğretmenlerinin içerik sorularını sorma amaçları;

- Çocuğun öğrenme için gerekli uygunluğa ulaşip ulaşmadığını değerlendirmek,
- Çocuğun hangi alanda yeterli hangi alanda eksik olduğunu belirlemek (Bay ve Alisinanoğlu, 2012).
- Öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendirmek (Goodwin ve diğ.,1983).

Bu soru türü öğretmen merkezli yaklaşımın benimsendiği öğretmenler tarafından sıkça tercih edilmektedir. Bu tarz sınıf ortamlarında öğretmen bilgi içerikli sorular sorar, cevap verecek çocuğun seçimini yapar ve bu bilgi sorusuna seçilen çocuk cevap verir (Myhill, 2006). Literatürde yapılan araştırmalar sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin daha çok bilgiye dayalı, içerik ve kapalı uçlu soru türlerine yer verdiği görülmektedir (Bay ve Sinanoğlu, 2012; Büyükalın, 2002; Erdoğan ve Akay, 2015).

İçerik türündeki sorulara örnek verecek olursak;

- Bu hikâyenin kahramanları kimlerdir?
- Hikâye nerede, ne zaman gerçekleşmiştir?
- Dünya'nın şekli neye benzer?

### 2.2.3. Etiket Soru (Retorik/Kuyruk) Türü

Okul öncesi eğitimde öğretmenler tarafından sıkça kullanılan soru türlerinden biri de etiket sorulardır. Öğretmen sınıf içi söylemlerinde aktardığı bilgiye dikkat çekme ve doğruluğunu onaylatma durumlarında bu soru türüne yer vermektedir. Retorik sorular iletişim kurulan kişinin fikrini belirli bir noktaya odaklama, aktarılan bilgiyi karşı tarafa onaylatma ve ifadeyi güçlendirme gibi amaçlar içermektedir (Serindağ, 2013). Ayrıca günlük konuşmalarda da sıkça kullanılan kalıplaşmış ifadelerdir. Anlam bakımından cevabı bilinen ya da bilinmeyen daha çok bilgi soru düzeyinde kalan türdür. Bechmann'a (2007) göre; etiket sorulardaki amaçlardan biri de öğretmenin çocuğa direkt bilgi aktarmasından öte, çocuğu bir etkileşime sokmaktır (Bechmann, 2007'den aktaran Serindağ, 2013, s.273).

Etiket türündeki sorulara örnek verecek olursak;

- Kışın hava çok soğuk olur. Öyle değil mi?
- Kuşlar uçma özelliği olan hayvanlardır. Öyle değil mi?

### 2.3. Söylem Desenleri

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi söylemlerindeki amaçları; çocukları güdülemek, hazırbulunuşluklarını sağlamak, dikkatlerini çekmek, etkileşim sürecini başlatarak devam ettirmek, ön bilgileri harekete geçirmek ve ölçme değerlendirme yapmaktır. Daha bunlar gibi birçok söylem amacı bulunmaktadır. McGraw'a (2002) göre ise sınıf içi söylemin; sınıf ortamındaki etkileşimi, iletişimi biçimlendirmek, öğrenme konusunda ortak bir amaç belirlemek ve kazanım odaklı fikirleri ortaya çıkarmak şeklinde amaçları vardır. Dolayısıyla öğretmen söylemlerinin türü ve niteliği kavramsal anlamının gerçekleşmesinde önemli bir etkiye sahiptir (Chapin, O'Connor ve Anderson, 2003). Erken çocukluk dönemindeki, sınıf içi ortamlarda gerçekleşen öğretmen söylemleri ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin söylemleri sonucunda oluşan etkileşim sürecinin 3 farklı söylem deseni altında sınıflandırıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ulaşılan bu *söylem desenleri* ise şunlardır:

### 2.3.1. Bitişik Sözce Söylem Deseni:

Başlatma-Yanıtlama basamaklarından oluşmaktadır (Schegloff 1978). Bu söylem deseninde öğretmen sorduğu soru ile etkileşimi başlatmakta ve sonrasında öğretmenin sorusuna çocuklardan yanıt gelmektedir. Yanıt sonrası öğretmen tarafından herhangi bir değerlendirme, dönüt ya da geri yansıtma yapılmamaktadır. Çocuğun yanıtına öğretmen tarafından değerlendirme yapılmadan, geri yansıtma amacı içermeyen tek cevabı olan yeni bir soru sorulması ve yeni bir cevap alınması şeklinde ilerleyen, daha çok soru-cevap basamaklarını içeren bir söylem desendir (Alat, 2020).

Öğretmen merkezli, otoriter bir yaklaşımın benimsendiği sınıf içi diyaloglarda tercih edilen bir söylem desendir. Başlatma-Yanıtlama şeklinde devam eden diyalog yaşandığı için, çocukların yaratıcı düşünebilmesine, fikirlerini ifade edebilmesine ve bilgiye kendisinin ulaşabilmesine engel olan, bilginin direkt olarak çocuğa sunulduğu, ezberci, geleneksel yaklaşımın temel alındığı eğitim ortamlarında kullanılmaktadır.

### 2.3.2. Üçlü (Triadik) Söylem Deseni

Başlatma-Yanıtlama-Değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır. Literatür araştırmaları sonucunda üçlü söylem deseninin farklı isimlerde nitelendirildiği sonuçlarına varılmıştır: Lemke (1990), söylem basamaklarını *Soru-Cevap-Değerlendirme* şeklinde oluşan Üçlü (Triadik) desen olarak ele almıştır. Cazden (2001), sınıf içi konuşmaları *Başlama-Cevaplama-Değerlendirme* düzeninde söylem desenini oluşturmuştur. Son olarak Sinclair ve Coulthard (1975) ise; *Başlama-Yanıtlama-İzleme* sıralaması ile öğretmen-çocuk etkileşim sürecinin söylem desenini isimlendirmiştir.

Üçlü Söylem deseninde öğretmen çocuklara sorduğu soru ile etkileşimi başlatır. Başlatma basamağı, genelde öğretmen tarafından bazen de çocuk tarafından yöneltilen bir soruyla diyalogun ilk adımının atılmasıdır (Kaya ve diğerleri, 2016). Sonrasında çocuklar öğretmenin sorduğu soruyu yanıtlar. Çocukların yanıtından sonra öğretmen yanıtla ilgili bir değerlendirme yapar. Değerlendirme basamağında öğretmenin çocuk tarafından söylenen yanıtı “evet-hayır, doğru-yanlış” şeklinde sözel veya “vücut

hareketleriyle, jest ve mimikleriyle “onaylama ya da onaylamama gibi sözel dışındaki durumlarda kullanılan davranışlardır (Kaya ve diğerleri, 2016). Değerlendirme sonrasında herhangi bir geri yansıtıcı, çocukları cevap üzerine düşündürücü bir soru sorulmadan yeni bir soruya geçilir. Çocukların konu hakkındaki farklı düşüncelerini söyleme, bilgilerini yapılandırma ve bilgiye yaparak yaşayarak ulaşma olanakları kalmamaktadır (Scott ve diğerleri, 2006). Geleneksel yöntemi sınıf içi iletişimin merkezine koyan öğretmenler, sordukları sorulara, herkes tarafından verilebilecek ve bilinen cevaplar almak istemektedir (Koufetta, Menicou ve Scaife, 2000). Bundan dolayı da öğretmenler sorgulayıcı sorular sormayı tercih etmez, onun yerine içerik türünde bilgi soruları kullanırlar (Erdogan ve Campbell, 2008). Öğretmenlerin üçlü söylem desenini tercih etme sebeplerinden bazıları; öğretmenin sınıf içi etkileşimde odak noktası olmak istemesi, etkileşim sürecini sadece kendi soruları ile yönetmek istemesi yani öğretmen merkezli bir yaklaşım benimsemesidir (Lemke, 1990). Üçlü söylem deseninde öğretmenin, çocukların cevaplarından sonra sadece değerlendirme basamağına yer vermesi ve geri yansıtma basamağına kullanmaması, bu etkileşim sürecinde çocukların muhakeme yeteneğini, farklı bakış açısı kazanma, eleştirel düşünme ve hayal etme becerileri gibi bilişsel süreçleri geliştirme amacına yer verilmediğini göstermektedir.

### **2.3.3. Zincir Söylem Deseni**

Bu söylem deseni, Başlatma-Yanıtlama-Geri Yansıtma-Yanıtlama-Geri Yansıtma (B-Y-G-Y-G) basamaklarından oluşmaktadır (Scott, Mortimer ve Aguiar, 2006). Zincir söylem deseninde öğretmenin çocuklara sorduğu soru ile etkileşim başlar. Çocuklar tarafından öğretmenin sorusuna cevaplar verilir. Öğretmen verilen yanıt sonrası; çocukları konuşurmak, diyalogun içine katmak, düşündürmek ve bilişsel süreçlerini harekete geçirebilmeleri için çocuklara geri yansıtma soruları (Neden? Niçin?, Sen olsaydın ne yapardın? vb.) sorar. Öğretmenin uyguladığı geri dönüt basamağı sayesinde çocuklar kendi cevaplarına eleştirel bir bakış açısıyla bakar, yanıtları içselleştirir ve daha ayrıntılı düşünebilirler (Alat, 2020). Daha sonra öğretmenin yönelttiği geri yansıtma sorularına da çocuklar tarafından cevaplar gelir. Etkileşim süreci bu döngü (B-Y-G-Y-G) ile devam eder. Bu geri yansıtma sayesinde çocuklar

etkileşimin merkezine alınır, sürecin her basamağında aktif rol alır, fikirlerine değer verildiğini fark eder ve tüm çocuklar süreçte aktif olmak için güdülenir.

Zincir söylem deseni konuşmalarının son basamağında her zaman değerlendirme yapılmaz. Ama bazı söylem deseni diyaloglarında çocuğun yanıtından sonra öğretmen tarafından kısa bir değerlendirme yapılmaktadır. Zincir söylem deseni, yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği, çocuğun bilgiye öğretmenin yönlendirici yansıtma soruları eşliğinde kendisinin ulaştığı, düşüncelerini ifade edebildiği, eleştirel düşünebildiği, çocuğun kendisinin verdiği cevap hakkında neden-niçin sorularına yanıt aradığı yani çocuğun sürecin merkezinde olduğu sınıf içi etkileşim ortamlarının vazgeçilmezidir. Bu 3 söylem deseninin dışında öğretmenin sorusuna, birden çok çocuğun yanıt vermesi, çocukların öğretmene sordukları sorular, çocukların arkadaşlarının yanıtlarına dönütlerle karşılık vermesi gibi durumlardan dolayı uzun ve biraz da karışık konuşmalar meydana gelebilmektedir (Scott ve diğerleri, 2006). Bu bilgiler doğrultusunda söylem türleri ve oluşturdukları formlar Tablo 2.1’ de yer almaktadır.

Tablo 2.1. Söylem türleri ve formları

<b>Söylem Türü</b>	<b>Formu</b>
Başlatma-Yanıtlama	Bitişik Sözce
Başlatma-Yanıtlama-Değerlendirme	Üçlü (Triadik)
Başlatma-Yanıtlama-Geri Yansıtma-Yanıtlama-Geri Yansıtma	Zincir

#### **2.4. İletişim Yaklaşımları**

Okul öncesi öğretmenlerinin sorduğu soru türlerinin ve oluşan söylem desenlerinin incelenmesinin yanında araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturan bir diğer unsur da *iletişim yaklaşımları*dır. İletişim, kelime anlamı olarak bireylerin bir konu hakkında karşılıklı konuşmalarını içermektedir, fakat iletişim yalnızca düşünce paylaşımının ötesinde çocukların bireysel olarak edinemedikleri kavramların kazanılması esnasında gerçekleşen etkileşimlerdir (Game ve Metcalfe, 2009). Vygotsky’ye (1978) göre, bireyler önce sosyalliğin yoğun olduğu ortamlarda sınıf içi ortamlar gibi yeni fikirlerle

tanıştır, sonrasında bu fikirler yine aynı ortamlarda mimik, davranış ve söylem gibi değişik iletişim şekilleri ile tekrar ortaya çıkmaktadır.

İletişimin erken çocukluk dönemindeki durumuna bakacak olursak; eğitim-öğretim hayatına ilk adım atılan kritik bir çağ olduğu için bu dönemde yaşanan öğretmen-çocuk iletişimi büyük önem arz etmektedir. Sınıf içi etkileşim süreçlerinde, öğretmen tarafından benimsenen iletişim yaklaşımları çerçevesinde öğretmen-çocuk diyalogları gerçekleşmektedir. Etkileşim sürecine yön veren iletişim yaklaşımları, öğretmen ve çocuk arasındaki iletişimi merkeze alan ve farklı türleri olan, sınıf içi diyalog modellerini oluşturmaktadır (Mortimer ve Scott, 2003). Bu iletişim yaklaşımlarının incelenmesindeki asıl amaç; öğretmenlerin çocukları sürecin merkezi haline getirerek onların fikirlerini ve ifade güçlerini geliştirmek için izlediği iletişim yaklaşımı modellerini belirlemektir (Kaya ve diğerleri, 2016). İletişim yaklaşımlarıyla aslında sınıf ortamındaki konuşmalarda öğretmenlerin mi yoksa çocukların mı düşünceleri dikkate alınıp etkileşimin odak noktası olduğu araştırılmaktadır.

İncelemeler sonucunda; öğretmenlerin sınıf içi konuşmalarında yer verdiği sorular eşliğinde gerçekleşen diyalog sürecinde kullanılan iletişim yaklaşımlarının iki boyuttan meydana geldiği sonuçlarına ulaşılmaktadır (Mortimer ve Scott, 2003). İletişim yaklaşımlarının ilk boyutunu diyaloglu ve otoriter, diğer boyutunu ise etkileşimli konuşmalar ve etkileşimli olmayan konuşmalar oluşturmaktadır (Kaya ve diğerleri, 2016). Okul öncesi çağındaki çocukların öğretmenlerinin sorularıyla beraber oluşan konuşmaları; öğretmenden gelen değerlendirmeler, yeni sorular ve geri yansıtma ile uzun basamaklı bir diyalog akışı oluşturmaktadır. Bu akışın genel bütününe bakıldığında da iletişim boyutları bir araya gelerek, Tablo 2.2’de belirtildiği gibi birbiriyle bağlantılı bir düzen meydana getirmektedirler.

Tablo 2.2. Farklı iletişim türleri

	<b>ETKİLEŞİMLİ</b>	<b>ETKİLEŞİMLİ OLMAYAN</b>
<b>OTORİTER</b>	<u>Etkileşimli/Otoriter:</u> Soru ve cevap şeklindeki sunumlar	<u>Etkileşimli Olmayan/Otoriter:</u> Konferans, Seminer
<b>DİYALOGLU</b>	<u>Etkileşimli/Diyaloglu:</u> Tartışma	<u>Etkileşimli Olmayan/Diyaloglu:</u> Daha önce konuşulmuş veya tartışılmış şeyleri özetleme anlatma

(Mortimer ve Scott, 2003, s. 35)

Erken çocukluk döneminde sınıf içi ortamlarda anlamlı öğrenmeyi sağlamak için birbirinden farklı iletişim yaklaşımlarına yer verilmesi, öğrenme sürecine katkılar sağlamaktadır (Scott ve Amettler, 2007). Bu süreçte de en önemli görev öğretmene düşmektedir, sınıf içi etkileşim sürecinde sadece bilgi aktaran rolünde değil, iletişim sürecini amaca uygun bir şekilde yöneten kişi rolünde olmalıdır (Uçak, 2014). Ayrıca çocuklardan öğretmenin sınıf içi rolü olmadan kendi başlarına öğrenmeleri varsayılmamalıdır (Roth, 2005). Öğretmen planlı ve hedefleri doğrultusunda bir etkileşim sağlamak istiyorsa, sınıf içi etkileşimlerinde amacına uygun söylemler ve iletişim yaklaşımları tercih etmelidir (Mercer, Dawes, Wegerif ve Sams, 2004). Bu bilgiler ışığında; sınıf içi öğretmen-çocuk etkileşimlerinde oluşan iletişim yaklaşımlarının Mortimer ve Scott, (2003) tarafından oluşturulan iletişim türleri şunlardır:

#### 2.4.1. Etkileşimli / Otoriter İletişim Yaklaşımı

Etkileşimli / Otoriter İletişim Yaklaşımın Özellikleri:

- Öğretmen merkezlidir.
- Öğretmen bilgiyi aktarma odaklıdır.
- Daha çok soru-cevap türünde iletişim mevcuttur.
- Eleştirel düşünme ön planda değil.

Bu iletişim yaklaşımında öğretmen merkezli, otoritenin öğretmende olduğu, sınıf içi öğretmen-çocuk etkileşim sürecinin öğretmen tarafından başlatılıp ve yine öğretmen tarafından sonlandırıldığı bir tutum benimsenmektedir. Etkileşimli otoriter iletişim yaklaşımında; öğretmen çocuklar ile etkileşime girer, sorular yöneltir ve çocuğun kendisinin belirlediği doğru cevabı bulmasını beklemektedir (Mortimer ve Scott, 2003). Etkileşim sırasında gerçekleşen diyaloglar daha çok soru-cevap tekniği ile yürütülmektedir ve öğretmen tarafından sorulan soruların türünü tek cevaplı sorular oluşturmaktadır (Uçak, 2014). Öğretmen çocuklara soru sorarak etkileşimi başlatır, sonrasında çocuklar tarafından cevap gelir, bu cevap bazı durumlarda öğretmen tarafından değerlendirilir, bazı durumlarda ise herhangi bir değerlendirme ya da geri yansıtma yapılmadan öğretmen tarafından hemen farklı yeni bir soru sorulur. Çocuğun verdiği cevap, öğretmen tarafından beklenen bir cevap değil ise bu cevap, öğretmen tarafından önemsenmeyip, görmezden gelinmektedir (Mortimer ve Scott, 2003). Ateş ve diğerlerinin (2016) iletişim yaklaşımları üzerine yaptıkları araştırmada ise; öğretmenler sınıf içi diyaloglarında çocuklara sordukları sorulara istedikleri kalıpta yanıt gelmediğinde çoğunlukla yüzeysel, basmakalıp dönütlerde bulunmakta ve aynı soruyu farklı çocuğa yöneltmekte iken; sorularına istedikleri cevaplar geldiğinde ise olumlu, pekiştirici dönütlerde bulunmaktadır.

Sınıf ortamındaki diyaloglarında bu iletişim yaklaşımını kullanan öğretmenin amacı; çocukların düşünmesini sağlayarak değişik fikirlerini aktarmasını ve sürecin içine dahil edilmesini sağlamaktan öte çocuklara doğrudan ezberci bir yöntemle temel bilgileri vermektir (Kaya, 2017). Öğretmene göre etkileşim esnasında oluşan değişik düşünceler, bakış açıları ve düşüncelerin yorumlanması önemli bir durumu oluşturmamaktadır (Akış, 2012).

Bu iletişim yaklaşımı erken çocukluk dönemindeki sınıf içi ortamlarda, öğretmen merkezli, otoritenin öğretmende olduğu ve geleneksel öğretim yöntemlerini benimsemiş okul öncesi öğretmenleri tarafından tercih edilen iletişim türüdür. Walsh (2006) tarafından yapılan araştırma da, öğretmenin çocukların bilgilerini ölçmek için ve yeni bilgiler aktarmak için geleneksel soru-cevap yöntemleri ışığında etkileşimli otoriter iletişim türünü kullandığını belirtmektedir.

## 2.4.2. Etkileşimli / Diyaloglu İletişim Yaklaşımı

Etkileşimli / Diyaloglu Yaklaşımın Genel Özellikleri:

- Sınıfta öğretmen-öğrenci diyalogu vardır.
- Sınıfta çok ses vardır.
- Bütün fikirlere saygı gösterilir.

Alexander'a (2006) göre etkileşimli diyaloglu iletişim yaklaşımındaki amaçlardan biri; sınıf içi ortamlarda çocukların fikir yürütme ve bilgiyi içselleştirmesine yardımcı olmaktır. Bu sınıf içi ortamlarda öğrenci merkezli, öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşabilmesi için fırsatların verildiği, eleştirel, sorgulayıcı yaklaşımların kullanıldığı ve çocukların düşüncelerini ifade edebildiği bir etkileşim süreci yaşanmaktadır. Çocuklar bu etkileşim sürecinde yeni fikirler edinirler, farklı bakış yönlerini keşfederler ve bu keşifler üzerine uğraş verirler (Mortimer ve Scott, 2003: 39). Bu uğraş sırasında öğrencilerden gelen değişik fikirler ile plan dahilinde belirlenen konu, daha farklı içerik alanlarına yönelebilmektedir, öğretmen bu süreçte esnek davranmalı, çocukların süreçte aktif rol almasına ve olaylara eleştirel bakmasına izin vermelidir (Alat, 2020). Bu etkileşim süreci ise şu şekilde gerçekleşmektedir; öğretmen sorusunu yönelttikten sonra çocuklardan gelen cevap ışığında; çocuğun hayal gücünü geliştireceği, verdiği cevabın nedenini arayacağı sorgulayıcı, düşündürücü, geri yansıtıcı sorular sorar ve çocuk tarafından tekrar yanıt gelir (Mercer ve Dawes, 2008). Bu diyalog süreci geri yansıtma ve yanıtlama basamakları ile akışını devam ettirmektedir.

Bu iletişim yaklaşımını, etkileşimli otoriter yaklaşımdan ayıran en önemli kriter; etkileşimli diyaloglu yaklaşımda öğretmenin düşüncelerinin, bakış açılarının değişmez bir otorite olarak görülmemesi ve süreç içinde çocukların daha çok söz sahibi olması olarak görülmektedir. Diyaloglu yaklaşımda öğretmen çocukların düşüncelerini dinler ve değerlendirmeye alır, fakat otoriter yaklaşımda öğretmen farklı düşünceleri dikkate almaz (Uçak, 2014). Kaya'ya (2017) göre de bu iletişim yaklaşımı; öğretmenin çocukların fikirlerini dinlemesi ve çocukları sürecin merkezi haline getirmesi ile otoriter diyaloglu yaklaşımdan farklı olduğunu göstermektedir.

### 2.4.3. Etkileşimli Olmayan/Diyaloglu Yaklaşım

Etkileşimli Olmayan/Diyaloglu Yaklaşımın Genel Özellikleri:

- Öğretmen merkezlidir.
- Sınıfta tek ses vardır, o da öğretmenindir.
- Genellikle özetleme amaçlı kullanılır.
- Öğrenci ile iletişime geçilmez.

Etkileşimli olmayan diyaloglu iletişim yaklaşımı daha çok öğretmenin merkezde olduğu, bu süreçte çocuklarla karşılıklı soru-cevap aşamasına geçilmediği bir yaklaşım türü olarak tanımlanabilir. Bu iletişim yaklaşımı; öğretmenin sınıf ortamında daha önceki kazanımlara, etkinliklere ait önemli noktaları anlatması, kısaca tekrar ve özet yapması tarzında gerçekleşmektedir (Kaya, 2017). Karşı tarafa aktarılan bir iletişim mevcut fakat aktaran kişi aktardığı kişi ya da kişilerle herhangi bir iletişime geçmemektedir (Mortimer ve Scott, 2003). Öğretmen, konuşmasından sonra çocuklardan herhangi bir geri bildirim beklemez, kendisi onların tahmin ettiği bakış açılarına ilişkin söylemlerde bulunur ve sonuç olarak öğretmen çocuklarla süreç içinde iletişime girmemektedir (Borazan, 2019).

Etkileşimsiz diyaloglu yaklaşım türünün benimsendiği sınıf ortamı, daha önceden gerçekleşmiş olan eğitimin bir sonuca vardırılması amacı taşımaktadır, ayrıca bu süreçte konuşan her zaman öğretmendir ancak söylemleri çocukların düşünceleriyle paralel niteliktedir. Süreç öğretmenin konuşmasıyla başlar, devam eder ve sonlanır. Sınıf içi diyalogların başlatma basamaklarında ön bilgileri harekete geçirme, bir önceki derse atıfta bulunma gibi amaçlarla kullanılmakta, ayrıca zincir söylem deseni görülen diyalogların ders sonu değerlendirmelerin yapıldığı, dersi toparlama ve özetleme amacıyla gerçekleştirilen basamaklarda etkileşimsiz diyaloglu yaklaşım türüne yer verilir (Alat, 2020).

#### 2.4.4. Etkileşimli Olmayan/Otoriter Yaklaşım

Etkileşimli Olmayan/Otoriter Yaklaşımın Genel Özellikleri

- Öğretmen merkezli
- Öğretmen bilgiyi iletme amacındadır.
- Sınıf tek seslidir.
- Öğrenci ile iletişime geçilmez, fikirleri alınmaz.

Etkileşimin olmadığı otoriter iletişim yaklaşımını benimseyen öğretmen, açık bir şekilde ortamdaki otoritenin sahibi durumundadır. Sınıf içi tartışma öğretmen tarafından başlatılır ve sonlandırılır. Öğretmen tamamen aktardığı bilgilere, fikirlere odaklıdır ve öğrencilerin düşünceleri görmezden gelir. Etkileşimli olmayan otoriter iletişim yaklaşımında sınıf içi eğitim süreci öğretmen tarafından idare edilir, öğrenci sürecin içine alınmaz, etkileşime girilmez ve öğrencilere tek taraflı bilgi sunumlarının olduğu söylemleri içerir (Alat, 2020).

Bu iletişim yaklaşımı daha çok lisans eğitimlerinde, konferanslarda büyük bir topluluğa bilgi vermek amacıyla yapılan konuşmalardır (Kaya, 2017). Öğretmen öğrencilerle diyalog kurmadan, sınıfa kendi görüş açısı ile bilgileri aktarır (Mortimer ve Scott, 2003). Ayrıca etkileşimsiz otoriter yaklaşımda yalnızca doğru içeriklere öğretmenin sahip olduğu görüşü hakimdir ve öğretmen anlatımlarını bu görüş doğrultusunda gerçekleştirir (Bakhtin, 1984).Okul öncesi eğitim sınıflarında bu iletişim türünün kullanımı ile ilgili yapılan literatür tarama sonuçları, okul öncesi eğitimde uygulanan birçok etkinliğin özellikle bilim odaklı etkinliklerin temelinde, bilgi aktarımı aşamasında geleneksel yaklaşımın ve etkileşimsiz/otoriter iletişim türünün temel alındığını göstermektedir ( Aral, Kandır ve Yaşar, 2002; Ayvacı, Devecioğlu ve Yiğit, 2002; Büyüктаşkapu, 2010; Plevyak, 2007).

### 3. YÖNTEM

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkileşimlerinde kullandıkları soruları, sınıf içi söylem desenlerini ve iletişim yaklaşımlarını söylem çözümlemesi yöntemi ile incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Söylem çözümlemesinde amaç; kimin ne söylediği şeklinde yüzeysel bir analiz değil, aktarılan cümlede, sorulan soruda gerçekte ne anlatılmak ya da ne sorulmak istendiğini bulmaktır (Heritage, 1996'dan aktaran Uçak, 2014, s.99).

Bu çalışmada sınıf içi öğretmen söylemleri 3 temel alt başlık altında ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. İlk olarak öğretmenlerin sınıf içi diyaloglarında çocuklara yönelttiği sorular; soru türleri bakımından Heritage (2005) tarafından yapılan kategorilerdeki *sorgulayıcı soru*, *içerik soru* ve *etiket soruları* olmak üzere 3 ayrı alanda analiz edilmiştir. İkinci olarak öğretmen-çocuk arasında gerçekleşen diyalog akışı da; *bitişik sözce*, *üçlü zincir* ve *zincir söylem desenleri* olmak üzere 3 ayrı başlık altında incelenmiştir. Üçüncü olarak da sınıf içi öğretmen-çocuk arasında gerçekleşen diyaloglar iletişim yaklaşımları (Mortimer ve Scott, 2003) açısından 4 alt başlık altında analiz edilmiştir. Araştırma, öğretmenlerin sınıf içi diyalogları sırasında alınmış ses kayıtları ile sınırlandırılmıştır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, söylem çözümlemesinin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, öğretmen ve çocuğun doğal ortamında gerçekleşen etkileşimi, süreci ayrıntılı olarak inceleyen, açıklayan araştırma şeklidir (Bogdan ve Biklen, 1998; Creswell, 1998). Okul öncesi öğretmenlerinin sorularının sınıf içi iletişim ortamlarını nasıl şekillendirdiğini ve etkileşimin niteliğini derinlemesine inceleyen bir söylem çalışmasıdır.

Söylem, araştırmacılar tarafından ayrıntılı bir şekilde alt başlıklar belirlenerek analizler yapılan, eğitim alanında öğretmenin tüm konuşmalarını ve sözel olmayan ifade şekillerini içeren bir bütündür (Chin, 2007; Storey, 2004). Bu tanımdan yola

çıkarak üzerinde en çok çalışılan, araştırma yapılan kısmının; öğretmenlerin çocuklara yönelttikleri soruların olduğu belirlenmiştir (Bay ve Alisinanoğlu, 2012; Massey, Pence, Justice ve Bowles, 2008).

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019 – 2020 eğitim öğretim yılında Kastamonu ilinde ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflarında görev yapan amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenen üç okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel araştırmada üzerinde çalışılan konular detaylı bir şekilde incelendiği, bütün olasılıklar düşünülerek çalışıldığı için nitel araştırmalarda genellikle amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmaktadır (Bogdan ve Biklen, 1998; Creswell, 1998). Amaçlı örnekleme yöntemleri kapsamlı bir içeriğe sahip olunan çalışmaları, durumları ayrıntılı bir şekilde incelenmesi düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Büyüköztürk, 2015). Katılımcılar belirlenirken; öncelikli olarak araştırma çalışmasına katılmak için gönüllü olmaları ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıflarında görev yapmaları ölçüt olarak ele alınmıştır. Ayrıca öğretmenlerin; araştırma çalışmalarını destekleyen, araştırma konusu için gönüllü olan, mesleki deneyime sahip, sınıf içi etkileşimini her zamanki gibi doğal bir şekilde gerçekleştirebilecek olmaları da seçim sürecinde kriter olarak ele alınmıştır. Araştırma için gönüllü olan 3 okul öncesi öğretmenine araştırma konusu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırma sonucunda literatüre yapılabilecek katkılar ayrıntılı bir şekilde yüz yüze görüşme yöntemi kullanılarak anlatılmıştır. Öğretmenlerin bu süreçte neler yapması gerektiği, sınıf içi etkileşimlerini nasıl ses kaydına alacakları, kaç gün, kaç ders saati kayıt yapacakları, kayıt sırasında nelere dikkat etmeleri gerektiği ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Katılımcılardan Ayşe ve Esra Öğretmen, 20 yıl ve üzeri mesleki deneyime, Zeynep Öğretmen ise 10 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin üçü de eğitim fakültelerinin okul öncesi eğitimi bölümünden mezun olmuştur. Üç öğretmenimizin de lisansüstü eğitimi bulunmamaktadır. Zeynep Öğretmen lisansüstü eğitim yapmak istemektedir. Katılımcılardan Ayşe ve Esra, Kastamonu il merkezinde, Zeynep ise ilçe merkezinde görev yapmaktadır. Aynı zamanda Zeynep, daha önce bağımsız

anaokullarında da öğretmenlik ve idarecilik görevlerinde bulunmuştur. Bu araştırma nitel bir çalışma olduğu için öğretmenlerimiz hakkında biraz daha ayrıntılı bilgi verecek olursak şu durumlar söz konusudur: Ayşe Öğretmen; pozitif, konuşkan, neşeli ve enerjisi yüksek bir mizaca sahip. Çocuklarla vakit geçirmekten ve oyunlar oynamaktan keyif alan, naif bir öğretmendir. Mesleğini severek yapan, çocukların seviyesine rahat bir şekilde inebilen deneyimli bir okul öncesi öğretmeni. Esra Öğretmen; mizaç olarak biraz daha sakin, az ve öz konuşan, çocuklarla arasına mesafe koyan, kuralcı ve kontrolcü bir yapıya sahip. Zeynep Öğretmen; gülyüzlü, sevecen, çocukla çocuk olabilen, dışa dönük, duygusal ve pozitif enerjisi yüksek bir mizaca sahip.

Ses kayıtlarının yapıldığı sınıf ortamlarından bahsedecek olursak: Ayşe ve Esra Öğretmen aynı okulda sabahçı-öğlenci grupları olarak görev yapmaktadır. Ayşe ve Esra Öğretmen'in sınıfı bir ilkokul bünyesinde bulunmaktadır. Anasınıfları okulun giriş katında diğer sınıflardan ayrı bağımsız bir bölümde bulunmaktadır. İki öğretmenimizde sınıfları ayrıdır. Sınıflara girmeden önce halı ile kaplanmış çocukların rahatça oyun oynayabilecekleri büyük bir hol bulunmaktadır. İki sınıf da oldukça büyük bir yapıya sahiptir. Zemin katta ve kuzey cephede buldukları için biraz karanlık sınıf içi ortam mevcuttur, fakat yeterli aydınlatma sistemi bulunmaktadır. Zeynep Öğretmen de ilkokul bünyesinde bir anasınıfında sabahçı grupta görev yapmaktadır. Sınıf konum olarak giriş katta bulunmaktadır. Alan olarak büyük, yeterli miktarda ışık alan aydınlık ve ferah bir yapıya sahiptir.

Ayşe ve Esra Öğretmen'in yaş grupları 5 yaş çocuklarını kapsamaktadır. Ayşe'nin sınıf mevcudu 16, Esra'nın ise 15 öğrencisi bulunmaktadır. Sosyo-ekonomik düzey açısından orta ve düşük gelirli ailelerin çocukları öğrenim görmektedir. Sınıflarda 2-3 tane yüksek gelirli aileler de bulunmaktadır. Öğrencilerin anneleri genel olarak ev hanımı, babaları ise memur, işçi ya da serbest meslek sahibidir. Velilerin çoğu Kastamonuludur. Çocukların kardeş sayıları genel olarak 2 ve üstüdür. Çocuklar okul dışında Halk Eğitim ve Gençlik Hizmetleri Spor Müdürlüğü tarafından açılan kurslara gitmektedirler. Zeynep Öğretmen'in ise 4-5 yaş karışık yaş grubuna sahip bir öğrenci profili vardır. Sınıf mevcudu, 13'tür. Sosyo-ekonomik olarak orta düzeyde gelirli ailelerin çocukları bulunmaktadır. İlçede fazla anasınıfı seçeneği bulunmamaktadır.

Gelir düzeyi yüksek aileler de çocuklarını bu okula gönderebilmektedirler. Çocukların anneleri genel olarak ev hanımı, babaları ise çiftçi, memur, işçi gibi mesleklere sahiptir. Velilerin büyük çoğunluğunun memleketi buldukları ilçedir. Bu ilçe nüfus, büyüklük ve imkan olarak gelişmiş bir yapıya sahiptir. Okul dışında, çocuklar ilçede bulunan Gençlik Hizmetleri ve Spor Müdürlüğü'ne ait tesiste yüzme kursuna gitmektedirler.

### **3.3. Verilerin Toplanması**

Araştırmada veriler 3 okul öncesi öğretmenin çocuklarla gerçekleştirdikleri sınıf içi diyaloglarının ses kayıtları alınarak toplanmıştır. Ses kayıtları alınmadan önce araştırmanın yapıldığı kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. Sınıf içi ses kayıtları sınıfın doğasını bozmamak, öğretmen ve öğrencilerin dikkatini çekmemek adına öğretmenlerin kendileri tarafından yapılmıştır. Öğretmenler araştırma çalışmasında kullanılacak olan ses kayıtlarını almaya başlamadan bir hafta önce sınıf içi diyaloglarını içeren ses kayıt denemeleri ile pilot bir uygulama yapmışlardır. Pilot uygulama sırasında katılımcı öğretmenlerimizin üçü de, kendi sesinin ve çocukların seslerinin net bir şekilde duyulabileceği, çocukların dikkatini çekmeyecek bir konuma ses kayıt cihazını konumlandırmışlar ve sınıf içi diyaloglarını kayıt altına almışlardır. Kayıt bittikten sonra öğretmenlerden alınan pilot ses kayıt örnekleri araştırmacı tarafından dinlenerek, ses kayıtlarının araştırmamız için uygun görülmesi sonucunda katılımcı öğretmenler gerçek ses kayıtlarına başlamışlardır. Öğretmenlerin her biri 10 gün boyunca sınıf içi etkinliklerinde gerçekleştirdikleri sınıf içi diyaloglarını ses kayıt cihazı kullanarak kaydetmişlerdir. Sınıf içi ses kayıt sürelerinin 10 gün olarak belirlenmesinin sebeplerinden biri; bir günde toplam 4 saat boyunca aynı öğretmen çocuklarla sürekli etkileşim içinde bulunmasının sonucu olarak araştırma için yeterli zengin verilere sahip olunabileceğinin varsayılmasıdır. Ayrıca, öğretmenlerin ses kayıtları süresince, sınıfın doğal ortamını çok fazla rahatsız etmemektir. Ses kayıtlarının süreleri ve sayıları öğretmenler arasında farklılık göstermektedir.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin ses kayıt süreleri

<b>Öğretmen</b>	<b>Ses Kayıt Süresi</b>
Ayşe	150 dakika
Esra	60 dakika
Zeynep	50 dakika
<b>Toplam</b>	<b>260 dakika</b>

### 3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırma çalışmasında elde edilen veriler yani ses kayıtları nitel çalışmalarda kullanılan söylem analizi ile incelenmiştir. 3 öğretmenin de bütün ses kayıtları dikkatli bir şekilde birçok kez dinlenmiştir. Ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan sınıf içi öğretmen-çocuk diyaloglarından araştırma içeriğine en uygun olanları, öğretmen ve çocuğun karşılıklı konuşmaları seçilerek, bu ses kayıtları üzerinde Inqscribe programı kullanılarak ortografik transkripsiyonlar yapılmıştır. Sınıf içi diyalog kayıtlarından öğretmen-çocuk iletişiminin yoğunlukta bulunduğu kısımların alınması anlık kayıtlar (snapshot recordings) olarak literatürde yer almaktadır (Walsh, 2006). Her bir öğretmenin yazıya dökülen sınıf içi diyalogları konu içeriğine göre konuşma bölümlerine ayrılarak numaralı kodlar verilmiştir. Bölümlere ayırma; soru türleri, söylem desenleri ve iletişim yaklaşımlarından oluşan 3 alt başlığa göre yapılan ayrıntılı analiz sürecinde önem taşımaktadır.

Ayşe'nin sınıf içi diyaloglarından 12 ayrı ses kaydı elde edilmiştir. Bu ses kayıtlarının süreleri sınıf içi etkinlik türüne göre değişmektedir. Elde edilen bu 12 ses kaydı transkript aşamasından sonra diyalog akıcılığını, anlamlılığını sağlamak açısından 32 ayrı diyalog sekansına ayrılmıştır. Esra'nın sınıf içi çocuklarla olan etkileşimlerini kaydettiği 11 adet ses kaydı bulunmaktadır. Yine bu ses kayıt verileri de transkript edildikten sonra diyalog ve konu bütünlüğünü bozmamak adına 16 ayrı diyalog sekansına ayrılmıştır. Son olarak Zeynep'in sınıf içi öğretmen-çocuk diyaloglarından elde edilen 10 adet ses kaydı transkript işleminden sonra 13 ayrı diyalog sekansına ayrılarak ayrıntılı analiz aşamasına geçilmiştir. Ayrıntılı analiz aşamasında öncelikle her bir öğretmenin konuşma bölümleri ayrı ayrı incelenmiştir. Söylem analizi işlem basamakları:

1. *Aşama:* Bölümlere ayrılan diyaloglardaki öğretmen söylemlerinin analizinde 1.aşamada; öğretmenlerin sınıf içi iletişim sürecinde çocuklara sordukları soruların türleri incelenmiştir. Sorulan soruların; *sorgulayıcı soru, içerik soru ve etiket soru* türlerinden hangisi olduğu belirlenerek, öğretmenin kaç numaralı diyalog bölümünde hangi soru türünden kaç tane soru sorduğu sayısal olarak tablolaştırılmıştır. Daha sonra her bir öğretmenin diyaloglarından en çok yer verdikleri soru türlerini içeren diyalog örnekleri seçilerek tablolaştırılmış ve bulgular kısmında paylaşılmıştır. Diyalog örneklerinin ayrıntılı analiz ve açıklamalarına da bulgular kısmında yer verilmiştir.

2. *Aşama:* Söylem analizinin 2.aşamasında ise; öğretmenlerin çocuklarla gerçekleştirdikleri diyalogların basamakları ayrıntılı bir şekilde analiz edilerek, diyaloglarının başlangıç ve bitişine kadar geçen basamaklarda; *bitişik sözce, üçlü ve zincir* söylem desenlerinden hangisini ya da hangilerini kullandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin bölümlere ayrılan diyaloglarının her biri ayrı ayrı incelenerek, kaç numaralı konuşma bölümünde hangi söylem desenlerinin kullandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin bütün diyalog bölümleri kullanılan söylem desenleri açısından ayrı ayrı analiz edildikten sonra her bir öğretmenin kullandığı söylem desenlerini gösteren diyalog örneklerine bulgular kısmında yer verilmiştir. Öğretmenlerin söylem desenlerini gösteren diyalog örneklerinin ayrıntılı analiz ve açıklamalarına yine bulgular kısmında yer verilmiştir.

3. *Aşama:* Söylem analizinin 3.aşamasında ise; öğretmenlerin çocuklarla gerçekleştirdikleri diyaloglarındaki iletişim yaklaşımları incelenerek analiz edilmiştir. 3 öğretmen de her bir konuşma bölümündeki diyalogunda; Etkileşimli Otoriter, Etkileşimli Diyaloglu, Etkileşimli Olmayan Otoriter ve Etkileşimli Olmayan Diyaloglu şeklinde belirlenen 4 tane iletişim yaklaşımından hangilerini temel aldıkları belirlenmiştir. Bütün diyalog bölümlerinde öğretmen tarafından benimsenen iletişim yaklaşımları tek tek belirlendikten sonra kaç numaralı diyalogda hangi iletişim yaklaşımının kullanıldığına dair tablolar oluşturulmuştur. Her bir öğretmenin diyaloglarında çoğunluk olarak kullandığı iletişim yaklaşımlarını gösteren örnek konuşma bölümleri tablolar halinde bulgular kısmında belirtilmiştir. Yine öğretmenlerin sınıf içi diyaloglarında kullandıkları iletişim yaklaşımlarının

gösterildiği örnek konuşmalar analiz edilerek ayrıntılı açıklamalara bulgular kısmında yer verilmiştir.

### 3.5. Araştırmadaki Etik Unsurlar

Bilimsel araştırmalar, bilimin kurallarına uymalı aynı zamanda mutlak doğruya ulaşmada ve uygulamada, etik olmak durumundadır (Kaya, 2017). Katılımcıların kim olduğunun gizliliği, gerekli izinlerin alınması, verilerin nerde, nasıl, kiminle analiz edileceği, nasıl saklanacağı gibi durumlar nitel araştırmada dikkat edilecek hususlardır (Kaya, 2017).

Bu araştırmaya uygun katılımcılar belirlenmiştir. Katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılarak, bu araştırmaya seçilme nedenleri, araştırma konusu, veri toplama yöntemleri, veri gizliliği ve elde edilen verilerin hangi amaçla, nerede, nasıl kullanılacağına dair bilgilendirmeler yapılmıştır. Sonrasında araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerden araştırma çalışmalarına gönüllü olarak katıldıklarına dair onam formu alınmıştır. Katılımcı öğretmenlerin sınıf içi diyalogları, ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacağı için çocukların velilerinden de yazılı olarak gönüllü katılım formları alınmıştır. Araştırma süresince katılımcı öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerinden elde edilen verilerin paylaşımında öğretmenlerin gerçek isimleri kullanılmamış, öğretmenlere kod adları verilmiştir. Çocukların da gerçek isimleri kullanılmamış, kod adları verilmiştir.

### 3.6. Nitel Verilerin Analizinde Geçerlilik ve Güvenilirlik

Nitel araştırmadaki “geçerlilik ve güvenilirlik” kavramları ve belirleme yöntemleri, nicel araştırmadakinden tamamen farklı bir şekilde, nitel araştırmaya uygun kavramlarla ifade edilmiştir. Bu bağlamda Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen kavramlar aşağıda ifade edildiği şekilde:

İç geçerlilik	→	inandırıcılık
Dış geçerlilik	→	transfer edilebilirlik
İç güvenilirlik	→	tutarlılık

Dış güvenilirlik → teyit edilebilirlik olarak karşılığını bulmuştur (Lincoln ve Guba, 1985'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.264).

Araştırmalar da geçerlilik, elde edilen sonuçların doğruluğu olarak nitelendirilmektedir (Alat, 2020). Araştırmanın geçerliliğinde dikkat edilecek iki nokta iç ve dış geçerliliktir. İç geçerlilik istenilen sonucun meydana çıkması, dış geçerlilik ise elde edilen verilerin farklı ortamlarda da benzer sonuçlara ulaşılabilir olmasıdır (Sönmez, 2012). Nitel araştırmalarda geçerlilik, araştırmanın herhangi bir dışarıdan etki almadan orijinal haliyle aktarılmasıdır (Kirk ve Miller, 1986'dan aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.39). Yani iç geçerlilikte inandırıcı olması, dış geçerlilikte ise aktarılabilir olması önemli bir kriterdir (Sönmez, 2012). Güvenilirlik kriterlerinde ise; iç güvenilirlikte araştırmanın verilerinin tutarlı olması, dış güvenilirlikte ise doğrulanabilir olması önemlidir (Sönmez, 2012).

### 3.6.1. İnandırıcılık

Araştırmada inandırıcılığı sağlamak adına ilk olarak “uzun süreli etkileşim” yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin geçerliliğinin yüksek olmasını sağlamak adına veri kaynakları ile uzun süreli etkileşim halinde olunması gerekmektedir (Uçak, 2014). Bu bilgiler ışığında da bu araştırma süresince katılımcılarla yapılan uzun bir süreyi kapsayan görüşmeler ile uzun süreli etkileşim sağlanarak araştırmanın geçerliliği yükseltilmiştir.

İnandırıcılığı artırmak için kullanılan diğer bir yöntem olan “derinlik odaklı veri toplama” da ise, araştırmacının nitel çalışmasında edindiği bilgilerin araştırmasının nedeni bakımından ne ifade ettiğini ve oluşturduğu dinamiği belirlemesi, açıklaması gerekmektedir (Uçak, 2014). Bu durum da ancak ayrıntılı bir şekilde veri elde edilmesi ve onaylanması ile mümkün olmaktadır. Bu bağlamda da bu araştırmanın çıktıları sürekli birbirleri ile mukayese edilerek, üzerinde tartışılarak ve kuramsal çerçeve dikkate alınarak sunulmuştur.

### 3.6.2. Aktarılabirlik

Erlandson, Haris, Skipper ve Allen (1993), nitel araştırmanın aktarılabir özellikini artırmak için; “ayrıntılı betimleme” ve “amaçlı örnekleme” yöntemlerinin kullanılmasını tavsiye etmektedir (Erlandson, Haris, Skipper ve Allen, 1993’den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 270).

Ayrıntılı betimleme, araştırma boyunca elde edilen orijinal verilerin bozulmadan, araştırmacının yorumu eklenmeden ve verilerin kendi yapısına çok dokunulmadan okuyucuya aktarılması işidir (Uçak, 2014). Araştırmacı yaptığı ayrıntılı betimlemeler ile okuyucunun zihninde araştırma verilerinin toplandığı ortam hakkında çıkarımlarda bulunabilmektedir. Bu sayede araştırma bulgularının başka benzeyen durumlarda denenebilmesine ve diğer araştırmacıların yorum yapabilmesine imkân vereceği tahmin edilmektedir (Alat, 2020). Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkileşimlerinden elde edilen ses kayıtları transkript edilmiştir. Transkript sonucunda oluşan ham veri metinleri ayrıntılı bir şekilde analiz edilerek, bulgular kısmında bu verilere doğrudan yapılan alıntılarla yer verilmiştir.

Aktarılabirliği artırmada kullanılan diğer bir yöntem ise; amaçlı örneklemedir. Nitel çalışmalarda aktarılabirlik özelliğinin artırılması amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmektedir (Uçak, 2014). Bu araştırmanın çalışma grubunun farklı okullarda, farklı yaşlarda ve farklı mesleki deneyime sahip okul öncesi öğretmenlerinden oluşmasına dikkat edilmiştir. Seçilen katılımcı öğretmenlerin birbirinden farklı özelliklere sahip olması araştırmaya çeşitlilik katmıştır. Ayrıca her bir okulun öğrenci sayıları, öğrenci yaşları ve sosyo-kültürel seviyeleri farklılık göstermektedir. Bu sayede de amaçlı örnekleme yapılarak veri kaynaklarından genel bilgilere aynı zamanda da özel bilgilere ulaşılmıştır ve araştırmanın aktarılabirliği artırılmıştır.

### 3.6.3 Tutarlılık

Nitel araştırmalarda, nicel araştırmalardaki güvenilirlik kavramı yerine tutarlılık kavramından bahsedilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırma süresince elde edilen verilerin analizinde ve bulguların yorumlanmasında araştırma içi tutarlılık

sağlanmıştır. Bu süreçte araştırma soruları çerçevesinde ilerlenmiş ve bulgular ortaya koyulurken kesinlikle araştırmacı yorumuna yer verilmemiş, ham veriler okuyucuya aktarılmıştır. Verilerin analizinde de tutarlılığı sağlamak ve artırmak adına söylem analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Ve araştırmanın tartışma ve sonuç bölümünde de araştırma sorularından elde edilen verilerinin birbiri ile olan tutarlılığı ortaya koyulmuştur.

#### **3.6.4. Teyit Edilebilirlik**

Teyit edilebilirlik, araştırmacı tarafından ulaşılan sonuçların uzman bir kişi tarafından incelenerek teyit edilmesi olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada öğretmenlere ait ses kayıtları tek tek transkript edilmiştir. Transkript aşamasında yanlışlık olmaması açısından ses kayıtları araştırmacı tarafından tekrar tekrar dinlenerek transkriptler kontrol edilmiştir. Elde edilen bu transkriptlerdeki öğretmen diyalogları konuşma bölümlerine ayrılarak kodlanmıştır. Bu yapılan transkript ve kodlama aşamalarında tez danışmanının fikirleri alınmış ve uzman görüşü sağlanmıştır. Ayrıca yine transkript üzerinde soru türü, söylem deseni ve iletişim yaklaşımları açısından da renklendirme tematik kodlaması kullanılmıştır. Sonrasında tez danışmanı da aynı öğretmenin verilerini kodlamış ve araştırmacının yapmış olduğu kodlamalar arasındaki uyuma bakılmıştır. Araştırmacı ve tez danışmanının kodlamaları arasında uyum saptanmıştır. Değişik kodlamalar yaşandığı durumlarda ise ortak noktaya ulaşılmıştır. Elde edilen verilerin yorumlanarak tartışılması kısmında ise yine tez danışmanının rehberliği ile araştırmacıda meydana gelebilecek taraf olma durumu engellenmeye çalışılmıştır.

## 4. BULGULAR

Bu bölümde soru türleri, söylem desenleri ve iletişim yaklaşımları ile ilgili bulgular ayrı başlıklar altında verilmiştir.

### 4.1. Okul Öncesi Dönemde Öğretmenlerin Etkileşim Sürecinde Kullandıkları Soru Türleri

Erken çocukluk dönemindeki sınıf içi etkileşim sürecinde öğretmenler, çocuklara farklı türlerde sorular yönelterek etkileşim sağlamaktadır. Bu araştırmada, üç farklı okul öncesi öğretmenin sınıf içinde çocuklar ile olan etkileşimleri analiz edilmiş ve öğretmenlerin bu süreçte kullandıkları soru türleri üç başlık altında gruplandırılarak incelenmiştir. Kullanılan soru türleri; Heritage (2005) tarafından kullanılan soru sınıflandırması; *Sorgulayıcı Soru*, *İçerik Soru* ve *Etiket Soru* dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi etkileşim sürecinde kullandıkları toplam soru sayılarının, üç farklı soru türüne göre dağılım frekans ve yüzdeleri hesaplanmış ve bu sonuçlar Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Soru türlerinin öğretmenlere göre dağılım frekans ve yüzdeleri

	Sorgulayıcı Soru		İçerik Soru		Etiket Soru		Toplam Soru Sayısı
	n	%	n	%	n	%	
<b>Öğretmen</b>							
Ayşe	81	%55	48	%33	18	%12	<b>147</b>
Esra	15	%24	43	%68	5	%8	<b>63</b>
Zeynep	7	%12	32	%59	16	%29	<b>55</b>
<b>Toplam Soru Sayısı</b>	<b>103</b>		<b>123</b>		<b>39</b>		

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 3 okul öncesi öğretmeni sınıf içi etkileşimlerinde çocuklara toplamda; en çok içerik soru türünde, ikinci olarak sorgulayıcı türde ve en az da etiket türünde sorular yöneltilmişlerdir. Araştırmaya katılan 3 okul öncesi öğretmenin etkileşimlerinde soru sorma sayılarına bakacak

olursak en fazla sayıda soruyu Ayşe'nin sorduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu soru sayısı fazlalığı sebebiyle de soru türleri bakımından 3 soru türünde de en çok sorunun Ayşe tarafından sorulduğu belirlenmiştir. Bireysel bazda soru sayılarına baktığımızda ise Ayşe en çok sorgulayıcı türde, Esra ve Zeynep ise en çok içerik türünde sorular sormuştur.

Tablo 4.1'e göre; Ayşe'nin sınıf içi etkileşim sürecinde kullandığı 147 sorunun; %55'inin sorgulayıcı soru, %33'ünün içerik sorusu ve % 18'inin de etiket soru olduğu sonuçlarına ulaşılmaktadır. Ayşe'nin sınıf içi etkileşimlerinde çocuklara en çok sorgulayıcı türde en az da etiket türünde sorular sorduğu belirlenmiştir. İçerik türündeki sorulara da sorgulayıcı soruların neredeyse yarısı kadar yer verdiği tespit edilmiştir. Öğretmenin etkinlikler süresince sorduğu soruların yarıdan fazlasının sorgulayıcı soru olması göze çarpmaktadır. Zucker ve arkadaşlarının da (2010) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin %57.2'sinin konu hakkında sonuç çıkarma amaçlı sorgulayıcı sorular ve %42.8'inin ise konuyu anlama amaçlı içerik türünde sorular sordukları sonuçlarını elde etmiştir. Bu araştırma da sorgulayıcı soruların içerik sorulardan fazla oranda sorulması Ayşe'nin bulgularına yakın bir sonuç gösteriyor. Sorgulayıcı soru türüne, içerik soru türünden daha fazla yer vermesi de çocukları etkileşim sürecinin içine dahil etmek, onlara sorduğu sorgulayıcı sorularla bilişsel süreçlerini çalıştırmak ve sorgulayıcı düşüncelerine katkı sağlamak istediğini ortaya koymuştur.

Ayrıca Ayşe'nin incelenen üç öğretmen arasında en çok soru soran öğretmen olduğu ve çocuklara sorular sorarak etkileşim içine dahil ettiği görülmektedir. Bu soruların genel dağılımına bakıldığında etkileşim süreci içinde çocuklara daha çok sorgulayıcı sorular yönelttiği belirlenmiştir. Tablo 4.1'deki veriler de Ayşe'nin, etkileşimlerinde diğer iki öğretmene göre daha çok sorgulayıcı soru türüne yer verdiğini göstermektedir. Örneğin, Diyalog 13'de öğretmenin çocuklara yönelttiği 6 tane sorunun 5 tanesinin sorgulayıcı soru olduğu görülmektedir.

## Diyalog 13. Ayşe Öğretmen soru türleri diyalog örneği

Sıra	Konuşmacı		Soru Türü
1.	Ayşe	Biz ayı ne zaman görüyoruz?	İçerik Soru
2.	Çocuk-1	Gece görüyoruz.	
3.	Ayşe	Gece görüyoruz evet. Peki, geceleri gökyüzüne baktığımız zaman ayı her zaman aynı mı görüyoruz?	Sorgulayıcı Soru
4.	Çocuk-2	Hayır.	
5.	Ayşe	Nasıl görüyorsunuz?	Sorgulayıcı Soru
6.	Çocuk-3	Ay kıvıldıyor.	
7.	Ayşe	Evet. Şekil olarak nasıl görüyorsunuz?	Sorgulayıcı Soru
8.	Çocuk-3	Yuvarlak.	
9.	Ayşe	Peki, hep yuvarlak mı görüyoruz?	Sorgulayıcı Soru
10.	Çocuk-4	Hayır.	
11.	Ayşe	Nasıl görüyorsun Deniz bazen?	Sorgulayıcı Soru
12.	Çocuk-4	Yarım.	

Ayşe ile çocuklar arasında ayın evreleri ile ilgili konuşma döngüsünde öğretmen konuşmanın açılışını “*Biz ayı ne zaman görüyoruz?*” sorusu ile yapıyor (1. Sıra). Bu soru her ne kadar öğrencileri etkileşime sokmaya yönelik bir soru olsa da konu içeriği ile alakalı bir içerik sorusu olarak kullanıldığı görülmektedir. Çocuktan gelen “*Gece*” (2.sıra) cevabından sonra öğretmenin beklediği cevabı aldığı ve devamında “*Gece görüyoruz. Evet.*” şeklinde bir ifade ile öğrenci yanıtını kabul ettiği görülmektedir. Devamında ise öğretmenin soru tarzını değiştirerek öğrencileri düşündürmeye ve onların deneyimlerini sorgulamaya yönelik bir sürecin başlattığı görülmektedir. Öğretmen 3, 5, 7, 9, 11. konuşma sıralarında sorgulayıcı sorular kullanarak çocukları etkileşim sürecine dahil etmeye ve kendi deneyimlerini düşünmeye sevk ettiği görülmektedir. Çocuklarında etkileşim içerisinde öğretmenin sormuş olduğu sorgulayıcı sorulara kendi deneyimlerinden yola çıkarak çok uzun olmasa da kısa kısa cevaplar verdiği görülmektedir.

Sonuç olarak öğretmenin diyalog süresince çocuklara toplam 8 soru yönelttiği ve bu sorulardan sadece 1 tanesinin içerik soru türü olduğu, 7 tanesinin ise sorgulayıcı türde sorular olduğu ve öğretmenin etkileşimlerini daha çok sorgulayıcı sorularla şekillendirdiği belirlenmiştir. Öğretmenin 13 numaralı diyaloguna baktığımızda; “*Ayın Evreleri*” kazanımını kavratma sürecinde, çocukları çok yönlü düşünmeye sevk etmek, hayal güçlerini geliştirmek, onları konuşturmak, etkileşim sürecinin içine dahil

etmek için sorgulayıcı sorular sorduğu görülmektedir. Ayşe, sınıf içi diyalogu sorgulayıcı türdeki sorularla devam ettirmektedir.

Esra'nın ise incelenen sınıf içi etkileşimleri boyunca 63 soru sorduğu görülmüştür (Tablo 4.1). Sınıf içi etkileşim sürecinde çocuklara yönelttiği 63 sorunun % 68 oranla içerik sorusu olduğu, % 24'ünün sorgulayıcı soru ve %8'lik bir oranla etiket sorusu olduğu belirlenmiştir. Yüzdesele olarak da diğer soru türleri ile arasında çok fark olan içerik soru türü kullanımı aslında öğretmenin sınıf içi öğretmen-çocuk diyalogunun daha çok soru-cevap şeklinde gerçekleştiğini göstermektedir.

Sorgulayıcı türdeki sorulara ise içerik türünün yarısına yakın oranda başvurmuştur. Sorgulayıcı türdeki soruları az, içerik türündeki soruları çok kullanması; çocuklarla daha çok bilgilerini ölçmek amaçlı soru-cevap şeklinde bir etkileşim süreci içine girdiği, onların cevaplarını sorgulaması ve cevapları hakkında düşünmesine olanak vermediği şeklinde yorumlanabilir. Heritage'e (2013) göre öğretmenin sorduğu sorular; çocukların kendilerini ifade etmelerini sağlamalı ve düşünceleri için onları cesaretlendirerek anlamlı öğrenmelerine yardımcı olmalıdır (Heritage, 2013; Chin, 2007).

Esra, etiket türündeki sorulara ise yok denecek kadar az yer vermiştir. Soru-cevap şeklinde gerçekleşen bir etkileşim sürecinin yaşandığı sınıf ortamında, öğretmen bir sorudan diğer bir soruya hızlı geçişler yaptığı için değerlendirme, pekiştirme ya da özetleme amaçlı kullanabileceği etiket sorularına çok yer vermemiştir.

Tablo 4.1'deki verilere baktığımızda da Esra, etkileşim sürecinde diğer iki öğretmene oranla daha çok içerik sorusu kullanmaktadır. Örneğin Diyalog 15'de öğretmenin çocuklarla gerçekleştirdiği konuşmada çocuklara sorduğu 7 adet sorunun tamamının içerik soru türü olduğu görülmektedir. Öğretmen bu diyalogunda sorgulayıcı ve etiket türündeki sorulara yer vermemiştir.

## Diyalog 15. Esra öğretmen soru türleri diyalog örneği

Sıra	Konuşmacı		Soru Türü
1.	Esra	Buradaki hayvanın adı nedir?	İçerik Soru
2.	Çocuk-1	Karga.	
3.	Esra	Peki, karga ne renktir?	İçerik Soru
4.	Çocuk-1	Siyah.	
5.	Esra	Ne renk Mahmut karga?	İçerik Soru
6.	Çocuk-2	Siyah.	
7.	Esra	Siyah evet. Peki karga uçarken yerde neyi görmüş Mehmet?	İçerik Soru
8.	Çocuk-3	Peyniri görmüş.	
9.	Esra	Peki, peyniri ne yapmak istemiş Efsa?	İçerik Soru
10.	Çocuk-4	Yemek.	
11.	Esra	Yemek istemiş. Peki, sonra ne yapmış peyniri Miray?	İçerik Soru
12.	Çocuk-5	Yavaş yavaş yiyormuş.	
13.	Esra	Peyniri almış gagasının arasına ve nereye gitmiş?	İçerik Soru
14.	Çocuk-6	Büyük bir ağacın tepesine.	

Diyalog 15’de Esra, etkinlik öncesi çocuklara “Karga ile Tilki” hikâyesini okuyor. Hikâyeyi çocuklarla herhangi bir etkileşime girmeden kesintisiz olarak baştan sonuna kadar okuyor. Bu süreç içerisinde çocuklara “*Acaba burada karga ne yapmış olabilir?*” tarzında onları hikayenin içine dahil edecek, hikâyeyi hayallerinde canlandırmalarını sağlayacak sorgulayıcı sorular sormuyor. Öğretmenin hikâye okuması bittikten sonra, hikâyeyi değerlendirme amaçlı, daha çok hikâye içeriği ile ilgili soruların yöneltildiği etkileşim sürecine geçiliyor.

Etkileşim süreci Diyalog 15’de görüldüğü üzere Esra’nın sorduğu “*Buradaki hayvanın adı nedir?*” sorusu ile başlıyor (1.sıra). Bu soru hikâyedeki karakterleri bulmaya yönelik, cevabı bilinen bir içerik soru türü niteliğindedir. Öğretmenin, çocuktan gelen “*Karga*” (2.sıra) cevabından sonra hiç beklemeden “*Peki, karga ne renktir?*” (3.sıra) sorusunu sorduğu görülmektedir. Öğretmenin sorduğu bu 2.soru da yine çocukları herhangi bir sorgulamaya ve düşünme sürecine dahil etmeyen cevabı çocuklar tarafından cevaplanması kolay olan içerik sorusu şeklindedir. Diyalogun devamını incelediğimizde 5,7,9,11,13. konuşma sıralarının tamamında öğretmenin çocuklara hikâyeye ilgili içeriği belirleme amaçlı, çocukların hikâyede gerçekleşen olayları anlayıp anlamadıklarını değerlendirme amaçlı içerik soru türlerine yer verdiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenin hikâye sonrası gerçekleşen diyalog süreci boyunca çocuklara 7 soru yönelttiği ve bu soruların hepsinin de içerik soru türünde olduğu,

sorgulayıcı türdeki sorulara ve etiket sorularına hiç yer vermediği görülmektedir. Sonuç olarak sınıf içi bu etkileşim kesitinin tamamının içerik sorularıyla sağlandığı belirlenmiştir. Bu soru türünün yoğun bir şekilde kullanımı da o etkileşimde çocuğun diyalogun sonraki adımını düşünmemesine ve çocukların aktarılan bilgiyi değiştirmeden tekrar etmesine sebeptir (Baysen, 2006).

Katılımcılar arasında sınıf içi etkileşimleri incelenen Zeynep Öğretmen'in ise çocuklara yönelttiği 56 sorunun 7 tanesinin sorgulayıcı soru olduğu, içerik ve etiket sorularına oranla en az sorgulayıcı sorulara yer verdiği görülmektedir. Bu öğretmenin sınıf içi etkileşim süreçlerinde en çok kullandığı soru türünün ise Esra gibi içerik sorularının oluşturduğu görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenler arasında en az sorgulayıcı sorunun bu öğretmen tarafından kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanında Tablo 4.1'e göre, Zeynep'in, sınıf içi diyaloglarında diğer iki öğretmene oranla daha çok etiket soru türünü kullandığı belirlenmiştir. Örneğin; Diyalog 4'deki konuşmaya baktığımızda öğretmenin etkileşim süreci boyunca çocuklara yönelttiği sorulardan 1 tanesinin sorgulayıcı soru türü, 1 tanesinin içerik soru türü ve 2 tanesinin etiket soru türü olduğu görülmektedir.

#### Diyalog 4. Zeynep Öğretmen soru türleri diyalog örneği

Sıra	Konuşmacı	Soru Türü
1.	Zeynep	Çocuk 1, buradaki bisiklet mi canlıdır yoksa köpek mi?
2.	Çocuk-1	Köpek.
3.	Zeynep	Köpek canlıdır. Neden? Nereden anladın köpeğin canlı olduğunu?
4.	Çocuk-1	Havladığı için. Bisiklet öylece duruyor.
5.	Zeynep	Bisiklet öylece duruyor. Köpek havladığı için canlı olduğunu söylediniz. Öyle değil mi?
6.	Çocuk-2	Evet.
7.	Zeynep	Çünkü köpek yaşayan bir canlıdır. Öyle değil mi?
8.	Çocuk-3	Evet.

Diyalog 4'deki örnekte Zeynep ve çocuklar arasında etkinlik sürecinde "Canlı ve Cansız Varlıklar" konulu etkileşim gerçekleştiriliyor. Etkinlikte materyal olarak çocukların kitaplarındaki görsellerden yararlanılıyor. Öğretmen kitap üzerindeki varlıklardan yola çıkarak diyalogu başlatıyor. Öğretmen konuşma başlatıcı soru olarak

kesitin 1. sırasında çocuklardan bir tanesine doğrudan *“Buradaki bisiklet mi canlıdır yoksa köpek mi?”* (1.sıra) sorusunu yöneliyor. Bu sorunun cevabı belli olan yoruma çok fazla dayalı olmayan içerik türündeki bir soru örneği olduğu görülmektedir. Öğretmen *“Köpek.”* (2.sıra) cevabını aldıktan sonra; *“Köpek canlıdır. Neden? Nereden anladın köpeğin canlı olduğunu?”* (3.sıra) sorusuyla çocukları düşünmeye, sorgulamaya nedenini aramaya yönelten sorgulayıcı türdeki sorularla etkileşimi devam ettirdiği görülmektedir. Çocuktan gelen *“Havladığı için. Bisiklet öylece duruyor.”* Cevabının doğruluğu öğretmen tarafından onaylanıyor ve bu onayın ifadesi amaçlı 5.sıradaki *“Bisiklet öylece duruyor. Köpek havladığı için canlı olduğunu söylediniz. Öyle değil mi?”* şeklinde doğru cevabı onaylatmak, kavramın anlaşılıp anlaşılmadığını doğrulamak, tüm sınıfı sürecin içine dahil etmek için etiket soru türü kullandığı görülmektedir. Diyalogun sonunda 7.sıradaki *“Çünkü köpek yaşayan bir canlıdır. Öyle değil mi?”* şeklindeki etiket sorusuyla diyalogun sona erdiği görülmektedir.

Zeynep’in yukarıdaki diyalog örneği incelendiğinde üç farklı soru türünü de kullanarak çocukların hem bilgi düzeyini ölçtüğü hem de çocukları sürecin içine dahil ettiği belirlenmiştir. Etkileşim süreci boyunca öğretmenin çocuklara içerik soru, sorgulayıcı soru ve etiket soru türünden sorular yönelterek etkileşimi sağladığı görülmektedir. İçerik sorusuyla diyalogun başladığı, sorgulayıcı soruyla devam ettiği ve etiket sorularıyla diyalogun sona erdiği belirlenmiştir.

Başka bir diyalog örneğinde (Diyalog 1) ise Zeynep’in şekiller konusu ile ilgili etkinlik yaparken öğrencileri ile olan etkileşim süreci görülmektedir. Bu diyalog süresince birçok soru türünün bir arada kullanıldığı göze çarpmaktadır. Öğretmenin, araştırma kapsamında da ele alınan sorgulayıcı, içerik ve etiket soru türlerine uygun sorular sorarak bir diyalog gerçekleştirdiği belirlenmiştir.

## Diyalog 1. Zeynep Öğretmen soru türleri diyalog 2. örneği

Sıra	Konuşmacı		Soru Türü
1.	Zeynep	Evet, çocuklar şimdi burada gördüğümüz şeklimiz dikdörtgen diyor ki: “Benim adım dikdörtgen.” Ne diyormuş?	İçerik Soru
2.	Çocuk-1	Dikdörtgen.	
3.	Zeynep	Diyor ki bize; “Şimdi dikdörtgene benzeyen şekilleri yuvarlak içine alalım.” Şimdi parmak kaldırarak dikdörtgene benzeyen şekilleri bana söyler misiniz?	İçerik Soru
4.	Zeynep	Çocuk-2, bana söyler misin hangisi dikdörtgene benziyor önündeki şekillerden?	İçerik Soru
5.	Çocuk-2	Bayrağımız.	
6.	Zeynep	Bayrağımız değil mi? Neydi o?	Etiket Soru İçerik Soru
7.	Çocuk-2	Türk bayrağı.	
8.	Zeynep	Evet, Türk bayrağımız dikdörtgene benziyor.	
9.	Zeynep	Peki, Çocuk 3 başka benzeyen ne var tatlım?	Sorgulayıcı Soru
10.	Çocuk-3	Bu.	
11.	Zeynep	Nedir o?	Sorgulayıcı Soru
12.	Çocuk-3	Kapı.	
13.	Zeynep	Kapımız da dikdörtgen şeklinde.	
14.	Zeynep	Çocuk 4, başka hangisi kaldı dikdörtgene benzeyen?	Sorgulayıcı Soru
15.	Çocuk-4	Yastık.	
16.	Zeynep	Yastığımızda dikdörtgen şeklinde değil mi?	Etiket Soru
17.	Zeynep	Peki, başka sınıfımızda dikdörtgene benzeyen ne var? Şöyle sınıfımıza bir bakar mısınız?	Sorgulayıcı Soru
18.	Zeynep	Çocuk 5, sen söyle tatlım başka ne var?	Sorgulayıcı Soru
19.	Çocuk-5	Kapımızda kırmızı olan.	
20.	Zeynep	Kapımızdaki kırmızı dikdörtgen evet.	

Öğretmen bu süreçte görsellerin yer aldığı etkinlik kitabından yararlanarak diyalogu başlatıyor (1.sıra). Diyalogun giriş kısımlarında; “*Şeklimiz ne diyormuş?*” (1.sıra), “*Dikdörtgene benzeyen şekilleri bana söyler misiniz?*” (3.sıra) ve “*Hangisi dikdörtgene benziyor önündeki şekillerden?*” (4.sıra) şeklinde daha çok doğru cevabı buldurmaya yönelik, dikdörtgen şeklini buldurmaya çalıştığı içerik soru türünde sorular yöneltiyor. Çocuklar da kitaplarındaki görsellerden dikdörtgene benzeyenleri sırayla buluyorlar (5, 12, 15, 19.sıra). Öğretmen de çocukların verdiği cevaplardan sonra “*Bayrağımız değil mi?*” (6.sıra) ve “*Yastığımızda dikdörtgen şeklinde değil mi?*” (16.sıra) etiket sorularıyla çocukların cevaplarının doğruluğunu onaylıyor ve bütün sınıfın odak noktasını doğru cevaba yönlendirmeye çalışıyor. Ayrıca öğretmen bu etkileşim sürecinde; “*Başka dikdörtgene benzeyen ne var? Sınıfımıza bir bakalım başka dikdörtgene benzeyen ne var?*” (9, 14, 17, 18.sıra), şeklinde sorular sorarak

çocukları düşünmeye sevk ediyor, acaba başka ne kaldı, ne olabilir dikkörtgene benzeyen sınıfımızda diyerek düşünen çocukları, sorgulayıcı türde sorduğu sorularla sürece dahil ediyor. Çocuklar da 10, 12, 15, 19. konuşma sıralarında öğretmenlerinin sorularına kısa kısa cevaplar vererek diyalogu gerçekleştiriyorlar.

#### 4.2. Okul Öncesi Dönemde Öğretmenlerin Etkileşim Sürecinde Kullandıkları Söylem Desenleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, çocuklarla olan sınıf içi etkileşiminin 3 farklı söylem deseninde gerçekleştiği belirlenmiştir (Tablo 4.2). Öğretmenlerimizin sınıf içi diyalogları incelendiğinde en çok *Zincir Desen* (Mortimer ve Scott, 2003) olan, Başlatma-Yanıtlama-Geri Yansıtma-Yanıtlama-Geri Yansıtma (B-Y-G-Y-G) şeklindeki söylem deseninin kullanıldığı görülmektedir. Ayşe ve Zeynep etkileşim süreçlerinde en çok zincir deseni kullanmıştır (Tablo 4.2.). Öğretmenlerin ikinci olarak kullandıkları desen ise Başlatma-Yanıtlama-Değerlendirme şeklinde olan *Üçlü Desendir* (Lemke, 1990). Esra çocuklarla olan diyaloglarında en çok Üçlü deseni kullanmıştır. Öğretmenlerin üçüncü olarak kullandıkları desen ise; Başlatma – Yanıtlama (B-Y) şeklinde olan *Bitişik Sözce* (Schegloff, 1978) desenidir. Başlatma – Yanıtlama söylem desenini en çok Esra'nın kullandığı belirlenmiştir. Diğer öğretmenlerin Başlatma-Yanıtlama desenine çok fazla yer vermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler tarafından kullanılan bu üç söylem desenlerinin kullanım sayıları Tablo 4.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin diyaloglarında kullandıkları söylem desenleri

	Bitişik Sözce (B-Y)	Üçlü (B-Y-D)	Zincir (B-Y-G-Y-G)	Toplam Diyalog Sayısı
Ayşe	2	12	18	32
Esra	6	6	4	16
Zeynep	1	3	9	13
<b>Toplam</b>	<b>9</b>	<b>21</b>	<b>31</b>	<b>61</b>

Tablo 4.2' ye göre; Ayşe Öğretmen'in sınıf içi etkileşimde bulunduğu 32 diyalogun; 2 tanesi *Bitişik Sözce*\_Deseni, 12 tanesi *Üçlü* Desen ve 18 tanesinin de *Zincir* Desen olduğu görülmektedir. Bu nedenle, Ayşe'nin diyaloglarına kullandığı zincir deseni ile öğrencilere daha çok sorumluluk verdiği ve değerlendirmelerin daha az yapılarak konuşma sürelerinin artırıldığı söylenebilir. Örneğin Diyalog 7'de verilen konuşma örneğinde öğretmenin zincir söylem desenini başarı ile kullandığı görülmektedir. Bu örnek öğretmen ile çocukların tutumluluk ile ilgili bir konuşma kesitinden oluşmaktadır. Diyalog 7'de yer alan örnekte Ayşe, çocuklara tutumlu olmanın önemini içeren kısa bir hikâye anlatıyor.

#### Diyalog 7. Ayşe Öğretmen'in zincir söylem deseni örnek diyalogu

Sıra	Konuşmacı		Desen Göstergeleri
1.	Ayşe	Evet, Nehir ne aldı? Bir sürü gereksiz çikolata, şeker alarak parasını bitirdi. Peki, doğru muydu sizce çocuklar?	Başlatma
2.	Çocuk-1	Hayır.	Yanıtlama
3.	Ayşe	Burada ne yapması gerekiyor?	Geri Yansıtma
4.	Çocuk-2	Almaması.	Yanıtlama
5.	Çocuk-3	Dişleri çürür.	Yanıtlama
6.	Ayşe	Kaç tane alması lazım?	Geri Yansıtma
7.	Çocuk-4	Bir.	Yanıtlama
8.	Ayşe	Bir tane alması yeterli olmaz mı?	Geri Yansıtma
9.	Çocuk-4	Olur.	Yanıtlama
10.	Ayşe	Ama nehir ne yaptı? Çok seviyorum diye, bir sürü aldı değil mi?	Geri Yansıtma
11.	Çocuk-1	Hepsini aldı.	Yanıtlama
12.	Ayşe	Evet, ondan sonrada ne oldu? Parası kalmadı. Şimdi burada Nehir'in yaptığı doğru mu değil mi sizce?	Geri Yansıtma
13.	Çocuk-2	Kızın yaptığı doğru.	Yanıtlama
14.	Ayşe	Hangisinin yaptığı doğru?	Geri Yansıtma
15.	Çocuk-2	Kızın.	Yanıtlama

Hikâyenin bitiminden yola çıkarak ; "... Peki, doğru muydu sizce çocuklar?" (1.sıra) sorusuyla diyalogu başlatıyor. Çocuklardan gelen "*Hayır*" cevabıyla zincir söylem deseni basamakları başlıyor. Çocuktan gelen hayır cevabının üzerine öğretmen çocuğa geri yansıtma yaparak ; "*Burada ne yapması gerekiyor?*" (3.sıra) sorusunu yöneltiyor. Çocuktan gelen "*Almaması, dişleri çürür.*" (4,5. Sıra) cevaplarından sonra da 6, 8 ve 10. konuşma sıralarında da öğretmen tarafından geri yansıtma sürecinde çocukları düşündürmek ve konuşturmak amaçlı sorgulayıcı sorular soruyor. Bu geri yansıtma

soruları sayesinde çocuklar etkileşim sürecinin merkezine alınıyor, her ne kadar diyalogu öğretmen başlatmış olsa da çocukların öğretmenin sorularına yanıtlama basamaklarında (2,4,5,7,9,11,13,15.sıra) verdikleri cevaplar neticesinde, diyalog devam ediyor. Kullanılan geri yansıtma basamakları (12, 14.sıra) sayesinde etkileşim monotonluktan, sadece soru-cevap şeklinde ilerleyen diyalogdan çıkıp etkileşimin daha çok olduğu, düşünme süreçlerinin her daim aktif olduğu daha canlı bir diyalog haline gelmektedir. Geri yansıtma basamaklarındaki etkileşim farklı çocuklarla devam ediyor (2, 4, 5, 7.sıra). Öğretmenin, sınıf içi bu etkileşim sürecinde *Zincir Söylem Deseni* kullandığı görülmektedir.

Esra Öğretmen'in analizler sonucunda ortaya çıkan 16 tane diyalog kesiti incelendiğinde bu kesitlerde; 6 tane *Bitişik Sözce* Deseni, 6 tane *Üçlü* Desen ve 4 tane *Zincir* Desen kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenin etkileşimlerinde söylem desenleri açısından baskın bir söylem deseni olmadığından bir denge olduğu söylenebilir. Ancak incelenen öğretmenler arasında zincir desenini en az, sadece soru ve cevaptan oluşan bitişik sözce desenini ise en fazla kullanan öğretmen olduğu görülmektedir. Esra'nın üçlü söylem deseni örneği ise öğretmenin duyu organları ve sağlığı konusunda çocuklarla girdiği 13 numaralı diyalogundan alınmıştır.

#### Diyalog 13. Esra Öğretmen'in üçlü söylem deseni örnek diyalogu

Sıra	Konuşmacı		Desen Göstergeleri
1.	Esra	Kulak sağlığımız için ne yapmalıyız?	Başlatma
2.	Çocuk-1	Çok sesli müzik dinlemeyelim.	Yanıtlama
3.	Esra	Çok sesli müzik dinmeyelim. Kulağımız rahatsız olur, başımız ağrır.	Değerlendirme
4.	Esra	Peki, dokunma duyu organımızla neyi hissederiz?	Başlatma
5.	Çocuk-2	Sert olduğunu ya da pürüzsüz olduğunu.	Yanıtlama
6.	Esra	Pürüzlü- pürüzsüz, yumuşak –sert.	Değerlendirme
7.	Çocuk-3	Masa sert.	Yanıtlama
8.	Esra	Masa sert, peki oyuncaklar?	Değerlendirme Başlatma
9.	Çocuk-4	Bazıları sert, bazıları yumuşak.	Yanıtlama
10.	Esra	Pelüş oyuncaklar nasıl?	Geri Yansıtma
11.	Çocuk-4	Yumuşak.	Yanıtlama
12.	Esra	Evet, peki. Portakala dokununca ne hissadersiniz?	Değerlendirme Başlatma
13.	Çocuk-1	Pürüzlü.	Yanıtlama
14.	Esra	Evet, pütür pütürdür.	Değerlendirme

Bu diyalogda Esra, “*Kulak sağlığımız için ne yapmalıyız?*”(1.sıra) sorusuyla “Duyu Organlarımızın Sağlığı” içerikli etkileşimi başlatıyor. Öğretmen, çocuktan gelen “*Çok sesli müzik dinlemeyelim.*”(2.sıra) yanıtından hemen sonra 3.konuşma sırasında bu cevaba ilişkin “*Kulağımız rahatsız olur, başımız ağrır.*” diyerek değerlendirme yapıyor. Değerlendirme basamağından sonra ise ilk sorusundan farklı kazanım içeren yeni bir soru “*Peki, dokunma duyu organımızla neyi hissederiz?*” yöneltiyor (4.sıra). Bu ikinci soruya da verilen yanıtın sonra cevabı tekrar eder nitelikte “*Pürüzlü-pürüzsüz, yumuşak-sert*” değerlendirme yapılıyor (6.sıra). Diyalogun tamamı incelendiğinde öğretmenin içerik odaklı, kısa cevaplı, çocuklar tarafından cevabı hemen bilinebilecek türde içerik sorularıyla başlatma basamaklarına yer verdiği görülmektedir. Çocuklarında bu türdeki sorulara kısa kısa cevaplar verdiği (7,9,11,13) belirlenmiştir. Öğretmenin de bu cevaplar neticesinde çok açıklayıcı ifadeler kullanmadan “*evet, peki*” (8,12,14.sıra) şeklinde kısa cevaplı dönütler, değerlendirmeler yaptığı görülmektedir.

Esra bu örnekteki etkileşim sürecinde 1 tane geri yansıtma basamağı “*Peliş oyuncaklar nasıl?*” kullanıyor (10.sıra). Bu geri yansıtma olarak kullandığı soru bir başlatma sorusu gibi görülebilir ancak bu soru çocukların yanıtlarını teşvik etmek için kullanılmış bir ipucu sorusudur. Çocukların yanıtlarına geri yansıtma yapılmaması da bize; öğretmenin sorduğu sorulara verilen cevapları hemen doğru olarak kabul ettiğini, yargılamadığını, nedenini aramadığını gösteriyor. Ayrıca, öğretmenin her başlatma basamağında farklı içerikte (1,4,8,12.sıra) sorular sorarak diyalogu başlatması, yanıtlama basamaklarından sonra herhangi bir geri yansıtma yapmadan değerlendirme yapması ve sonrasında yeni bir başlatma-yanıtlama-değerlendirme sürecine girmesi, öğretmen merkezli bir yaklaşımın kullanıldığını göstermektedir. Diyalogun tamamı incelendiğinde; genel olarak “*Başlatma-Yanıtlama-Değerlendirme*” şeklinde devam eden *Üçlü Söylem Deseni* kullanıldığı görülmüyor.

Esra’ya ait üçlü desenin kullanıldığı diyalog örnekleri incelendiğinde; kendi sorduğu içerik türünde sorular ile etkileşime başladığı görülmektedir. Öğretmen, kendi sorularıyla başlattığı, çocukları herhangi bir düşünme sürecinin içine dahil etmeyen basit düzeydeki içerik soruları çocuklara yöneltmiştir. Çocuklardan gelen yanıt sonrası öğretmen değerlendirme basamağına geçmiştir. Bu değerlendirme süreci ise; “hı hı,

evet” şeklinde yüzeysel bir şekilde yaşanmış, ayrıntılı uzun cümlelerin kurulduğu bir değerlendirme söz konusu olmamıştır. Cevabı öğretmenin düşüncesiyle aynı olan cevapları daha çok olumlu şekilde değerlendirmiştir. Ateş ve diğerleri de (2016) yaptıkları çalışmada; öğretmenler bekledikleri yanıt dışında farklı bir bilgi geldiğinde sıradan veya kısa dönütler vermiş ve sonrasında soruyu farklı bir çocuğa yöneltmiş, istedikleri cevap geldiğinde ise olumlu dönütlerde bulunmuşlardır.

Bitişik sözce desenini en çok kullanan öğretmenin Esra olduğu Tablo 4.2’de görülmektedir. Örneğin; Esra’nın 6 numaralı diyalogunda verilen kısa konuşma kesitinde soru-cevap şeklinde “Uzay” konulu bir etkileşim bulunmaktadır.

#### Diyalog 6. Esra Öğretmen’in bitişik sözce örnek diyalogu

Sıra	Konuşmacı		Desen Göstergeleri
1.	Esra	Uzaya nasıl gideriz ?	Başlatma
2.	Çocuk-1	Uzay aracıyla.	Yanıtlama
3.	Esra	Kimler gider?	Başlatma
4.	Çocuk-2	Astronotlar.	Yanıtlama
5.	Esra	Nasıl gider?	Başlatma
6.	Çocuk-2	Uzay aracıyla.	Yanıtlama
7.	Esra	Normal kıyafetle gidebilir miyiz?	Başlatma
8.	Çocuk-3	Hayır.	Yanıtlama

Öğretmen 1.konuşma sırasında sorduğu; “*Uzaya nasıl gideriz biz?*” sorusuyla etkileşimi başlatıyor. Çocuktan gelen; “*Uzay aracıyla.*” yanıtından (2.sıra) sonra herhangi bir değerlendirme ya da geri yansıtma yapmadan; yeni bir soru “*Kimler gider?*” sorusunu yöneltiyor (3.sıra). Diyalogun tamamı incelendiğinde 3, 5 ve 7. konuşma sıralarında da öğretmenin çocuklara konunun içeriğiyle alakalı yeni sorular sorduğu ve kısa kısa cevaplar aldığı görülmektedir (4, 6, 8.sıra). Çocukların 4. ve 6. konuşma basamağındaki yanıtlarından sonra da öğretmen tarafından herhangi bir değerlendirme ya da geri yansıtma yapılmıyor. Öğretmen çocuklardan gelen yanıtları sorgulamadan hemen kabul ediyor ve hemen yeni bir soru sorarak diyalogu başlatıyor (5, 7.sıra). Sonuç olarak 6 numaralı diyalog örneği bütünüyle incelendiğinde, öğretmenin etkileşimi süresince Başlatma-Yanıtlama basamaklarını kullanarak Bitişik Sözce söylem deseni ile diyalogu gerçekleştirdiği görülmektedir. Etkileşim, soru-cevap şeklinde başlıyor, soru-cevap şeklinde devam ediyor ve soru-cevap şeklinde de

sona eriyor. Öğretmenin herhangi bir değerlendirme ve geri yansıtma basamağına yer vermemesinden dolayı öğretmen merkezli tamamen otoritenin öğretilmekte olduğu bir etkileşim süreci geçirildiği görülmektedir.

Zeynep'in sınıf içi diyalogları incelendiğinde ise 13 diyalogunun 1 tanesinin *Bitişik Sözce* Deseni, 3 tanesinin *Üçlü* Desen ve 9 tanesinin *Zincir* Desen olduğu belirlenmiştir (Tablo 4.2.). Öğretmenin soru-cevap-değerlendirme şeklinde olan üçlü söylem desenini çok tercih etmediği görülmektedir. Bunun yerine Ayşe Öğretmen gibi çocukların sürece daha fazla katıldığı ve konuşma döngüsünün daha uzun sürdüğü zincir desenini daha çok kullanmaktadır. Zeynep'in 13 numaralı diyalog örneğinde çocuklar ile arasında "Yaşlı-Genç" kavramları ile ilgili bir konuşma gerçekleşiyor. Çocukların kitaplarındaki görseller üzerinden etkileşim başlatılarak konuşma sekansına giriş yapılıyor.

Diyalog 13. Zeynep Öğretmen'in zincir söylem deseni örnek diyalogu

Sıra	Konuşmacı	Desen	Göstergeleri
1.	Zeynep	Çocuk-1, burada yaşlı olan hangisi?	Başlatma
2.	Çocuk-1	Gözlüklü olan.	Yanıtlama
3.	Zeynep	Gözlüklü olan, erkek mi kadın mı?	Geri Yansıtma
4.	Çocuk-1	Erkek.	Yanıtlama
5.	Zeynep	Peki, nereden anladın yaşlı olduğunu? Şimdi bana biraz bahset.	Geri Yansıtma
6.	Çocuk-1	Beyaz olduğundan.	Yanıtlama
7.	Zeynep	Neresi beyaz?	Geri Yansıtma
8.	Çocuk-1	Saçları, sakalları beyaz.	Yanıtlama
9.	Çocuk-2	Gözlük takmış.	Yanıtlama
10.	Zeynep	Aferin Irmak gözlük takmış.	Değerlendirme

Öğretmen kitaptaki görselden hareketle; "Burada yaşlı olan hangisi?" sorusuyla diyalogu başlatıyor (1.sıra). Çocuktan gelen; "Gözlüklü olan." yanıtından sonra zincir söylem deseni başlıyor (2.sıra). Çocuğun cevabından sonra öğretmen 3.konuşma sırasında; "Gözlüklü olan, erkek mi kadın mı?" sorusuyla geri yansıtma yapıyor ve sonrasında çocuktan gelen erkek cevabıyla yanıtlama basamağı tamamlanıyor. Geri yansıtma ve yanıtlama basamakları 5, 6, 7, 8 ve 9. konuşma sıralarında da devam ediyor. Geri yansıtma basamaklarındaki sorular hep aynı çocuğa yöneltiliyor, öğretmen ve çocuk 1 arasında diyalog başlıyor ve devam ediyor. Ayrıca öğretmen, geri yansıtma basamaklarındaki sorularında çocukların çok fazla hayal gücünü zorlamayan

basit düzeyde, kitaplarındaki görselle ilgili içerik soru türü kullanıyor. Ayşe’den farklı olarak zincir söylem desenindeki geri yansıtma basamaklarında çocukların sorgulamasını sağlayan, düşündürücü sorgulayıcı soru türü kullanmamaktadır.

### 4.3. Okul Öncesi Dönemde Öğretmenlerin Etkileşim Sürecinde Kullandıkları İletişim Yaklaşımları

Bu araştırma çalışmasını oluşturan kavramsal çerçevelerden bir diğeri de iletişim yaklaşımlarıdır. Araştırma çalışmasına katılımcı olan öğretmenlerimizin sınıf içi öğretmen-çocuk diyalogları; Mortimer ve Scott (2003) tarafından geliştirilen iletişim yaklaşım modeline göre “Etkileşimli Otoriter, Etkileşimli Diyaloglu, Etkileşimli Olmayan Otoriter ve Etkileşimli Olmayan Diyaloglu” şeklinde 4 ana başlık altında incelenmiştir. Tablo 4.3’de öğretmenlerin çocuklarla olan etkileşimlerinde kullandıkları iletişim yaklaşımlarının dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmen-çocuk etkileşimindeki öğretmenin kullandığı iletişim yaklaşımları kullanım sayısı

Öğretmen	İletişim yaklaşımları			
	Etkileşimli/ Otoriter	Etkileşimli/ Diyaloglu	Etkileşimli olmayan/Diyaloglu	Etkileşimli olmayan/Otoriter
Ayşe	9	18+5*	5*	0
Esra	12	4	0	0
Zeynep	4	9	0	0
<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>36</b>	<b>5</b>	<b>0</b>

\* 5 kesitte hem etkileşimli/diyaloglu hem de etkileşimli olmayan/diyaloglu bölümleri içerdiğinden her iki bölümde de verilmiştir.

Tablo 4.3’e göre Ayşe’nin çocuklarla gerçekleştirdiği diyaloglar 32 bölüme ayrılmıştır. Bu 32 diyalogun %72’sinde *Etkileşimli/Diyaloglu* iletişim yaklaşımı, %28’inde ise *Etkileşimli/Otoriter* iletişim yaklaşımı kullanılmıştır. 5 tane ise hem *Etkileşimli/Diyaloglu* hem de *Etkileşimli Olmayan/Diyaloglu* iletişim yaklaşımları kullanılmıştır. Öğretmenin sınıf söylemlerine paralel olarak çocukları daha fazla etkileşim içine çektiği ve karşılıklı etkileşimlerin çoğunlukta olduğu diyaloglu bir

yaklaşımı tercih ettiği söylenebilir. Örneğin Ayşe'nin 11 numaralı diyalog örneğinde hem söylem deseni göstergelerine göre hem de iletişim yaklaşımlarına göre çözümlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenin başlatma için kullandığı soru türleri de etkileşim sürecinin bir parçası olarak çözümlene sürecinde verilmeye çalışılmıştır.

#### Diyalog 11. Ayşe Öğretmen'in etkileşimli-diyaloglu iletişim yaklaşımı diyalogu

Sıra	Konuşmacı		Desen Göstergeleri
1.	Ayşe	Gereksiz yere ışıkları açık bırakmamız doğru bir davranış mı?	Başlatma
2.	Çocuk-1	Hayır.	Yanıtlama
3.	Ayşe	Ne yapmamız gerekiyor?	Geri Yansıtma
4.	Ayşe	Mesela biz sınıftan çıkarken elektrikleri açık bıraksak doğru olur mu?	Geri Yansıtma
5.	Çocuk-1	Hayır.	Yanıtlama
6.	Ayşe	Elektrikler kesilir gereksiz yere harcamış oluruz değil mi?	Geri Yansıtma
7.	Çocuk-2	Paralar yok olur.	Yanıtlama
8.	Ayşe	Paralar yok olur, başka?	Değerlendirme/Geri Yansıtma
9.	Çocuk-3	Paralar gider.	Yanıtlama
10.	Ayşe	Paralar gider. Peki, sizin şimdi kıyafetiniz giysiniz varken tekrar yeni giysi kıyafet aldırmanız doğru bir şey mi?	Değerlendirme/Geri Yansıtma
11.	Çocuk-4	Hayır.	Yanıtlama
12.	Ayşe	O zaman gereksiz yere giysi almayacağız, oyuncak almayacağız.	Değerlendirme

Diyalog 11'de Ayşe, "Tasarrufun Önemi" kazanımına etkileşiminde yer veriyor. Etkileşim öncesi, çocukların dikkatini çekmek, onları güdülemek amaçlı kurulacak diyalog içeriğiyle ilgili konu öncesi sohbet yapılıyor. Öğretmen; "*Gereksiz yere ışıkları açık bırakmamız doğru bir davranış mı?*" sorusuyla diyalogu başlatıyor (1.sıra). Çocuktan gelen cevap sonrasında çocuğun verdiği cevabı açıklamasını sağlayacak türden sorular sorarak "*Ne yapmamız gerekiyor?*" (3. Sıra) ve "*Mesela biz sınıftan çıkarken elektrikleri açık bıraksak doğru olur mu?*" (4.sıra) geri yansıtma yapıyor. Geri yansıtma sorularını sorgulayıcı soru türünden seçerek çocukları sürecin odak merkezi yapmaya çalışıyor. Öğretmenin, 12 basamaklı bu diyalogun 5 basamağında çocuklara geri yansıtma yapması, iletişim yaklaşımı olarak *Etkileşimli-Diyaloglu* yaklaşım türünü seçtiğini göstermektedir. Öğretmen, etkileşim sürecine bütün çocukları dahil ediyor. Tek tek bütün çocuklara sorular soruyor. Örneğin 23 numaralı başka bir diyalogunda; "*Yeni yılda nasıl bir hediye almak isterdiniz?*"

tarzındaki soru tiplerini bütün çocuklara tek tek sorup düşüncelerini öğreniyor. Çocuklara sorduğu sorulara verilen cevapları değerlendiriyor, “*aferin, çok güzel, evet*” şeklinde dönütler veriyor. Öğretmen, sorduğu soruya yanlış cevap verildiğinde, ek yardımcı sorularla çocuğu doğru cevaba kendisinin ulaşabilmesi için yönlendiriyor. Bu sayede de sınıf içinde etkileşimli bir diyalog sağlanmış oluyor. Ayrıca çocukların sorulara verdikleri yanlış cevaplar olumsuz bir durum değil aksine bu deneyim onlar için öğrenme adına bir avantaj olmaktadır (Guskey, 2003). Üstelik bu yanlış cevapların çocukların cesaretlendirildiği ve yanında bulunduğu sınıf içi durumlarda öğretici bir yola çevrilmiştir (Brooks ve Brooks, 1993; Ziv, Ben-David ve Ziv, 2005). Öğretmenin bir diğer etkileşim örneği ise aynı kesit içerisinde diyalogun etkileşimli ve etkileşimli olmama durumunu örneklendirmektedir. Diyalog 22’deki örnekte öğretmen “Dünyamızın Şekli” konulu bir konuşma gerçekleştiriyor

Diyalog 22. Ayşe Öğretmen’in etkileşimli-diyaloglu ve etkileşimli olmayan-diyaloglu iletişim yaklaşımları örnek diyalogu

Sıra	Konuşmacı		Desen Göstergeleri
1.	Ayşe	Evet, şimdi Dünyamızın şekli neye benziyordu?	Başlatma
2.	Çocuk-1	Yuvarlak.	Yanıtlama
3.	Ayşe	Evet, Dünyamızın şekli yuvarlak bir topa benziyordu. Dünyamız, kendi etrafında dönüyor, kendi etrafında dönüşünü bir günde tamamlıyor ve ne oluyor? Gece gündüz oluyor değil mi?	Değerlendirme/ Başlatma
4.	Çocuk-2	Gece-gündüz	Yanıtlama
5.	Ayşe	Evet, gece-gündüz. Dünyamız aynı zamanda da Güneşin etrafında dönüyor, ama güneşin etrafında dönüşünü 1 yılda yani 365 günde tamamlıyor. İşte bugün artık azaldı. Güneşin etrafında dönüşünü tamamlamasına bir gün kaldı. Yeni bir yıla gireceğiz. Biz şu anda 2019 yılındayız. Yeni bir yıl 2020’ye gireceğiz, yeni yılın ilk gecesine.	Değerlendirme

“*Dünyamızın şekli neye benziyordu?*” sorusuyla diyalogu başlatıyor (1.sıra). Çocuktan gelen; “*Yuvarlak*” yanıtından sonra bu yanıtla ilgili değerlendirme yapıyor (3.sıra). Diyalogun bu ilk 4 sırasında gerçekleşen üçlü söylem deseni ile *etkileşimli-diyaloglu* iletişim yaklaşımının kullanıldığı görülüyor. 5. konuşma sırasında ise öğretmen, vermek istediği kazanımla ilgili genel bir bilgilendirme, açıklama yapıyor ve öğretmenin etkileşimli olmayan-diyaloglu iletişim yaklaşımını kullandığı

görülmektedir. Öğretmen, diyalogunun giriş ve gelişme bölümünde etkileşimli diyaloglu (1, 2, 3, 4.sıra), sonuç bölümünde ise *etkileşimli olmayan/diyaloglu* (5.sıra) iletişim yaklaşımını kullanmıştır.

Çalışmada sınıf içi etkileşimleri incelenen öğretmen olan Esra'nın sınıf içi söylemleri çözümlenmiş ve 16 tane kesit elde edilmiştir. Tablo 4.3.'e bakıldığında bu kesitlerin %75'ini *Etkileşimli/Otoriter*, %25'ini ise *Etkileşimli/Diyaloglu* iletişim yaklaşımlarının oluşturduğu görülmektedir. Bu kesitlerdeki diyaloglar içerisinde Etkileşimli Olmayan/Otoriter ve Etkileşimli Olmayan/Diyaloglu iletişim yaklaşımlarına ait örnekler bulunmamıştır. Bu tabloya baktığımızda öğretmenin öğretmen merkezli bir sınıf ortamı oluşturduğu söylenebilir. Örneğin Diyalog 1'deki öğretmen-çocuk etkileşiminde öğretmen otoritesinin hakim olduğu etkileşimli-otoriter bir yaklaşım kullanılmıştır.

Diyalog 1. Esra Öğretmen'in etkileşimli-otoriter iletişim yaklaşımı örnek diyalogu

Sıra	Konuşmacı		Desen Göstergeleri
1.	Esra	Dünyamızın şekli neye benzer?	Başlatma
2.	Çocuk-1	Küre.	Yanıtlama
3.	Esra	Dünyamızın üzerinde neler var?	Başlatma
4.	Çocuk-2	Ülkeler	Yanıtlama
5.	Esra	Başka?	Geri Yansıtma
6.	Çocuk-2	Yol, bide deniz, bide ay, gece.	Yanıtlama
7.	Esra	Dünyamız hareket eder mi?	Başlatma
8.	Çocuk-3	Evet, böyle döner çok hızlı süper kahraman gibi.	Yanıtlama
9.	Esra	Dünyamızı ne ısıtır?	Başlatma
10.	Çocuk-4	Güneş.	Yanıtlama
11.	Esra	Dünyamızı ne aydınlatır?	Başlatma
12.	Çocuk-5	Ay, Güneş ve yıldızlar.	Yanıtlama

Bu örnekte öğretmen ile çocuklar arasında “Dünya'nın Hareketleri” konulu bir diyalog gerçekleşiyor. “*Dünyamızın şekli neye benzer?*” sorusuyla diyalog öğretmen tarafından başlatılıyor (1.sıra). Çocuktan gelen; “*Küre.*” yanıtından sonra öğretmen değerlendirme ya da geri yansıtma yapmadan ikinci bir soru “*Dünyamızın üzerinde neler var?*” sorusunu soruyor (3.sıra). Öğretmen çocuklara sorduğu sorulara verilen cevaplara dönüt vermiyor veya olumlu-olumsuz herhangi bir değerlendirme yapmıyor. Bir önceki bölümde bahsedilen soru-cevap döngüsünden oluşan bitişik sözce deseninin hakim olduğu bir söylem yapısı kullanılıyor. Bu nedenle, çocuklar sorulan

soruya cevap verdikten sonra, cevap üzerinde konuşulmadan yeni bir soruya geçiliyor. Öğretmen, değerlendirme basamağını kullanmadığı için sorular arası geçişi çok hızlı bir şekilde gerçekleştiriyor. Bu şekilde gerçekleşen bir etkileşimde de öğretmenin *etkileşimli/otoriter iletişim* yaklaşımını kullandığı sonuçlarına ulaşıyor. Öğretmen merkezli, otoritenin öğretmende olduğu bir diyalog, sınıf içi ortam olduğu görülmektedir. Öğretmen soru soran, çocuklar ise cevaplayan konumunda olduklarından dolayı çocuklar ve öğretmen arasında etkileşimli bir diyalog gerçekleşmiyor. Özetle diyalogun soru-cevap şeklinde başladığı, geliştiği ve sonuçlandığı belirlenmiştir.

Esra, çocukların ön bilgilerini belirlemek, değerlendirme yapmak gibi amaçlarla ders işleme sürecinde kurduğu iletişimde çocuklara sorular sorup cevaplar almıştır, ve bazı durumlarda değerlendirmeler yapmıştır, fakat öğretmen otoritesinin hakim olduğu bir yaklaşım benimsemiştir. Çocuklara sorduğu cevabı bilinen türdeki basit içerik soruları sınıftaki iletişim sürecinin derinleşmemesinin nedenlerinden birisi olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmen çocuklara hayal güçlerini çalıştıracak ve farklı bakış açısından bakmalarını sağlayacak soruları çok kullanmadığından öğretmen-çocuk diyalogu otoriter ortamda gerçekleşmiştir. Bunun dışında çocuklardan aldığı cevapların nedenini sorguladığı durumlarda ise geri yansıtma sorularıyla iletişim basamaklarını biraz daha ilerletmiş ve etkileşimli/diyaloglu yaklaşım türünü kullanmıştır. Ama sonrasında yine otoriter etkileşimin hakim olduğu sınıf ortamına devam edilmiştir.

Bu bölümdeki son bulgular ise Zeynep Öğretmen'in sınıf içinde kullandığı iletişim yaklaşımları ile ilgilidir. Öğretmen, sınıf içi etkileşimlerindeki diyalogları 13 bölüme ayrılmaktadır. 13 diyalogun %69'unda *Etkileşimli/Diyaloglu*, %31'inde de *Etkileşimli/Otoriter* iletişim yaklaşımları kullandığı belirlenmiştir (Tablo 4.3). Diğer iki iletişim yaklaşım türüne ait diyalog örneğine ise rastlanılmamıştır. Bu iletişim yaklaşımı yüzdelere bakıldığında; Zeynep'in çocuklarla karşılıklı etkileşim ve diyalog içinde olduğu, öğrenci odaklı bir yaklaşım tutumu sergilendiği ve öğrencinin etkileşim sürecinin merkezinde olduğu ifade edilebilir. Örneğin; Diyalog 9'da öğretmen, "Köpekler Bale Yapmaz" adlı hikâye okuma etkinliği gerçekleştiriyor.

Diyalog 9. Zeynep Öğretmen'in etkileşimli-diyaloglu iletişim yaklaşımı örnek diyalogu

Sıra	Konuşmacı	Desen Göstergeleri
1.	Zeynep	Babası ne diyordu hep? Köpekler bale yapmaz diyordu. Kızına hiç ne yapmıyordu? İnanmıyordu. Çocuk-1, bir gün bale dersinde ne oldu?
2.	Çocuk-1	Köpek içeri girip onları seyretti.
3.	Zeynep	Köpek içeri girip onları seyretti. Sonra öğretmenini ne demişti Çocuk-2 ?
4.	Çocuk-2	Köpekler bale yapmaz.
5.	Zeynep	Evet, öğretmenini köpekler bale yapmaz demişti ve yine köpeğimiz ne yapmıştı çocuklar?
6.	Çocuk-3	Üzülmişti.
7.	Zeynep	Üzülmişti.
8.	Çocuk-4	Kuyruğunu sallamamıştı.
9.	Zeynep	Evet, sonra günlerce ne yapmıştı Mehmet Talha?
10.	Çocuk-5	Ağlamıştı.
11.	Zeynep	Ağlamıştı ve uyumuştı.

Öğretmen hikâyeyi akıcı (prozodik) bir şekilde okuyor, hikâye okuma sırasında ara ara durup; *“Acaba burada ne olmuş olabilir çocuklar?”* şeklinde çocukların tahminde bulunmalarını sağlayan, düşünmeye yönelten sorularla etkileşimi sağlamaktadır. *“Sanki köpek her yerde bizi takipte değil mi çocuklar?”* şeklinde kuyruk sorulara da yer veriyor. Öğretmen, hikâye okumayı tamamladıktan sonra, hikâyeyi inceleme ve değerlendirme amaçlı sorular sormaktadır. 1. Konuşma sırasında öğretmenin sorduğu; *“Çocuk-1, bir gün bale dersinde ne oldu?”* sorusuyla hikâye değerlendirme süreci başlıyor. Çocuktan gelen; *“Köpek içeri girip onları seyretti.”* (2.sıra) cevabından sonra öğretmen değerlendirme yapıyor (3.sıra). Değerlendirme sonrasında hikâyenin içeriğiyle alakalı sorduğu geri yansıtma sorularıyla diyalogun devamlılığını sağlıyor (5, 9.sıra). Sorulan geri yansıtma sorularına çocuklar tarafından cevapların verildiği görülmektedir (4, 6, 8 ve 10.sıra). Öğretmen verilen cevapları tek tek değerlendirmektedir (5, 7, 9, 11.sıra). Bu analizlere göre; Zeynep'in diyalogunda çokça yer verdiği değerlendirme ve geri yansıtma basamakları, *etkileşimli-diyaloglu* bir iletişim yaklaşımı benimsediğini göstermektedir. Ayrıca öğretmen, birebir söylediği çocuk isimleriyle soruları sormakta ve bütün sınıfı diyalogun içine çekmektedir (1, 3, 9.sıra). Bu sayede, çocukların sürekli etkileşim sürecine dahil edildiği, sürecin odağında olduğu ve öğrenci odaklı bir sınıf ortamı oluşturulduğu

görülmektedir. Son olarak öğretmenin sınıf içi etkileşimlerinde sergilediği iletişim tutumuna baktığımızda; öğrenci merkezli, çocukların cevaplarının nedenlerini sorgulayan, yapılandırmacı bir sınıf atmosferinin oluştuğu ve öğretmen-çocuk iletişiminin yoğun olduğu diyaloglar yaşandığı görülmektedir.

## 5. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırma tezinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkileşimlerinde çocuklara sordukları soruların türleri, söylem desenleri ve iletişim yaklaşımları ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu bölümde tez çalışmasının araştırma soruları elde edilen bulgular ışığında tartışılacaktır.

### 5.1 Okul Öncesi Dönemde Öğretmenlerin Etkileşim Sürecinde Kullandıkları Soru Türleri Nelerdir?

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkileşimlerinde en çok içerik ve sorgulayıcı türde en az da etiket türünde sorular sordukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin en çok tercih ettikleri tür içerik soruları olmuştur. Öğretmenlerin genel olarak çocukların ön bilgilerini ölçme, değerlendirme yapma ve bilgi aktarımı gerçekleştirmek amacıyla içerik türünde sorular yönelttiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Buna benzer bir sonucuda Makin (1996), Tizard ve Hughes (1984) yaptıkları araştırmalarında; okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimlerinde çoğunlukla çocukların ne öğrenip ne öğrenemediklerini belirlemek üzere içerik türünde kapalı uçlu sorulara yer verdiklerine ulaşılmıştır. (Makin, 1996; Tizard ve Hughes, 1984'den aktaran Mac Naughton ve Williams, 2004, s.154). Ayrıca okul öncesi öğretmenleri içerik soru türünü daha çok hikâye okuma sonrası gerçekleşen diyaloglarında kullanmışlardır. Örneğin; "*hikâyenin kahramanları kimlerdir, olay nerede, ne zaman geçmiştir?*" şeklindeki 5N1K sorularında hikâyenin içeriğini öğrenme amaçlı cevabı bilinen, tek cevaplı ve çocuğun öğrenme sürecini denetleyen soruları çocuklara yöneltmişlerdir. Hikâye sonrası süreçte öğretmenler cevabı hikâyenin içinde geçen bu sorulara yer vererek; hikâyenin anlaşılma durumunu ölçerken bir taraftan da hikâyeyi kimlerin dikkatle dinleyip dinlemediklerini de ölçmeyi amaçlamışlardır.

Erdoğan ve Akay (2015) tarafından yapılan bir araştırmada da bu tarz içerik sorularının hikâyenin kısa bir özetini yapma, anlaşılabilirliğini değerlendirme ve çocuklar tarafından anlaşılabilir olması için tercih sebebi olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin cevabı herkes tarafından bilinen, kapalı uçlu ve kısa cevaplı, bilgi içerikli sorulara çok fazla yer vermesinin sebebi olarak öğretmenlerin, Piaget'in bilişsel gelişim evrelerinden 4-5 yaş grubundaki işlem öncesi dönemindeki çocuklarla etkileşim halinde olmaları gösterilebilir. Çünkü bu dönemdeki çocuklarda henüz soyut düşünme gelişmediği için açık uçlu, sorgulayıcı soruların çocukları zorlayabileceği ve etkileşim sürecinden uzaklaştırabileceği düşünüyor olabilir. Buna ek olarak içerik soru türünün çok kullanımının bir nedeni olarak da öğretmenlerin, içerik türündeki sorulara sınıfın çoğunluğunun hemen cevap verebileceğini ön görüyor olmaları ve bu sayede etkileşimin hızlı bir şekilde akacağını düşünüyor olmaları gösterilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkileşimlerinde yer verdikleri ikinci soru türü ise sorgulayıcı sorular olmuştur. Öğretmenler çocukları konuşturmak, cevaplarının nedenlerini öğrenmek ve farklı bakış açısı kazanmalarını sağlamak amaçlı sorgulayıcı türde sorular kullanmıştır. Okul öncesi öğretmenleri, sorgulayıcı türde sorular sorarak başlattıkları diyaloglarında çocuğu iletişimin odak noktası haline getirerek öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği bir sınıf ortamı oluşturmuşlardır. Öğretmenlerin oluşturduğu bu sınıf ortamını faydalı bulan araştırmalar da bulunmaktadır (Fensham, Gunstone ve White, 1994; Van Zee, Iwasyk, Kurose, Simpson ve Wild, 2001). Öğretmenlerin bu sınıf ortamına, içerik soruları kullandıkları etkileşimdeki gibi derse direkt olarak bilgi aktarma şeklinde girmedikleri, dikkat çekici ve sohbet havasında sordukları sorgulayıcı sorular ile derse başladıkları görülmüştür. Aynı zamanda öğretmenler bilgiyi dersin giriş kısmında vermemiş, çocuklara sordukları geri yansıtıcı sorgulayıcı sorular ile bilgiyi çocuklarla beraber yapılandırmışlardır. Ridgway, Titterington ve McCann'ın (1999) yaptıkları çalışmada da sınıf içi odak noktasının çocuk olduğu ortamlarda bilginin çocuklar tarafından yapılandırılması, çocuklara yol gösterme ve anlamlı öğrenmenin sağlanmasında öğretmen tarafından yöneltilen soruların kritik bir öneme sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin, sorularına verilen cevapların nedenini açıklamalarını sağlayan sorgulayıcı türde geri yansıtıcı sorulara çokça yer verdikleri de tespit edilmiştir. Çünkü bu tarz sorular çocuğun fikirlerini, hayallerini, hissettiklerini öğretmen veya akranlarıyla paylaşabilmesine yardımcı olmaktadır (Beaty, 2000; Klein ve diğerleri, 2000; Wood ve Anderson, 2001). Öğretmenler bu

geri yansıtmaları çocukları konuşurmak ve etkileşimin içine dahil etmek amacı ile yapmışlardır. Wasik ve Bond (2001) yaptıkları çalışmada bu araştırmanın sonuçları ile paralellik gösteren şu sonuçlara ulaşmışlardır; sorgulayıcı türdeki çocukları farklı bir düşünme sürecine yönelten sorular, çocukların farklı sözcükler edinmelerini sağlamakta ve böylece de dil gelişimlerine büyük katkılar sunmaktadır.

Okul öncesi öğretmenleri sınıf içi etkileşimlerinde en az etiket soru türünü kullanmışlardır. Öğretmenlerin etiket soruları; çocukların kazanımı kavrayıp kavramadıklarını belirlemek ve konu hakkında kısa bir özet yapma amaçları ile kullandıkları sonuçlarına varılmıştır. Ayrıca etiket sorularını, çocukların cevaplarını tekrar etme şeklinde ve diğer çocuklardan o cevabın doğruluğunun onayını alma şeklinde de kullandıkları görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin etiket sorularına çok yer vermemesinin sebebi olarak, bu soruların ölçme değerlendirme açısından güvenilirliğinin düşük olması iddia edilebilir. Çünkü yapılan araştırmalarda; etiket sorularına sınıfta hep beraber “evet ya da hayır” şeklinde yanıtlar verildiği ve cevabı bilmeyen çocukların da diğer arkadaşlarından etkilenerek cevapladıkları tespit edilmiştir (Baysen, 2006). Çocuklar bu cevapları düşünmeden otomatik olarak verdiği için otürü çocukların dikkatini çeken, etkili bir soru tipi olmaktan çıkmaktadır (Baysen, 2006). Bu sebeple de okul öncesi öğretmenlerinin, etkili bir soru sorma yönteminden uzaklaştığı için cevabı “evet ya da hayır” şeklinde olan etiket sorularına etkileşim sürecinde diğer soru türlerine oranla daha az yer verdikleri tespit edilmiştir.

## **5.2. Okul Öncesi Dönemde Öğretmenlerin Etkileşim Sürecinde Kullandıkları Söylem Desenleri Nelerdir?**

Bu araştırmadaki 3 okul öncesi öğretmenin sınıf içi ses kayıtlarından elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin sınıf içi diyaloglarında 3 farklı söylem deseni (*bitişik sözce, üçlü, zincir*) oluşmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi diyaloglarında en çok *zincir söylem desenini* kullandıkları sonuçlarına varılmıştır. Özellikle öğretmenlerden Ayşe ve Zeynep’in diyaloglarında zincir desene sıkça yer vermişlerdir. Ayşe ve Zeynep’in çocukların cevaplarını açıklamaları için sıkça geri yansıtma yaptıkları ve bu sayede de uzun zincir desenleri oluşturdukları saptanmıştır. Öğretmenlerin yaptıkları bu geri yansıtmalarda ise dikkat çeken şu

sonuca ulaşılmıştır; Ayşe, geri yansıtmasını sorgulayıcı sorularla yaparken, Zeynep ise içerik soruları kullanarak geri yansıtma yapmıştır. Aynı zamanda oluşan bu zincirlerden Ayşe'nin daha uzun diyaloglar kurduğu da tespit edilmiştir. Öğretmenler; çocukları etkileşimin odak noktası yapmak, öğrenci merkezli bir sınıf içi ortam oluşturmak, çocukları bolca konuşturmak, zihinsel süreçlerini çalıştırmak gibi amaçlar doğrultusunda söylemlerinde zincir desenler meydana getirmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkileşimleri boyunca kullandıkları söylem desenlerine bakacak olursak; öğrenci merkezli, klasik sınıf içi diyalog akışından uzak, çocukların kendilerini ifade etmelerine önem veren bir desen zinciri kurduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Mortimer ve Scott'ın (2003) yılında yaptıkları araştırmada; sınıf içi tartışmalarda çocukların farklı düşünme, diyalog kurabilme ve tenkit edebilme yetilerinin gelişimine katkı sağlayan desen olarak zincir söylem deseni örnek göstermiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin, zincir desen kullandıkları etkileşimlerinde diyalogu sordukları sorgulayıcı ve içerik sorularıyla başlattıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenler, çocuklara yönelttikleri sorudan sonra, cevabı veren çocuğa cevabı hakkında düşünebilmesini sağlayan sorgulayıcı sorularla geri yansıtma yaparak, etkileşim sürecinin zincir desen şeklinde devamını sağlamışlardır. Baykal'ın (2014), yaptığı araştırmada da öğretmenler, sınıf içi diyaloglarında çocuklara yaptıkları geri yansıtma ile verilen cevapların açıklamasını istemiş, çocukların doğru veya yanlış bütün düşüncelerini sürece dahil etmiştir. Ryder ve Leach (2006) da yaptıkları araştırmada sınıf içi diyalogların niteliğinin çoğalmasında ve çocukların daha ayrıntılı düşünebilmeleri için onlara yapılan geri yansıtmanın öneminden bahsetmiştir. Kaya ve diğerleri de (2016) çocukların konuştuğu, değişik cevaplar verdiği ve ön bilgilerini harekete geçirdiği diyalog sürecinin üçlü desen ile değil zincir söylem deseni ile oluşabileceğini dile getirmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkileşimlerinde ikinci olarak üçlü söylem desenini kullandıkları tespit edilmiştir. Literatür çalışmaları incelendiğinde de (Alexander, 2004; Lemke, 1990; Mehan, 1979; Mortimer ve Scott, 2003) öğretmenler sınıf içi etkileşimlerinin büyük kısmında üçlü söylem desenini kullanmış oldukları görülmektedir. Öyle ki Lemke (1990) bu desenin öğretmenler için olmazsa olmaz bir söylem deseni türü olduğundan bahsetmiştir. Çünkü öğretmen üçlü söylem deseni ile

sınıf ortamında hâkimiyetin kendinde olduğunu hissetmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin, bu deseni daha çok hikâye sonrası sohbette, hikâyeyi anlamaya yönelik “kim, ne, nerede, ne zaman” şeklindeki içerik sorularını sorduklarında oluşan süreçte kullandıkları sonuçlarına varılmıştır. Hikâye sonrası etkileşimde çoğunlukla öğretmenler içerik türünde cevabı bilinen sorular sordukları ve doğru cevaptan sonra geri yansıtma yapmadan, bazen değerlendirme yaptıktan sonra yeni soruya geçtikleri için üçlü ya da bitişik sözce söylem desenleri meydana gelmektedir. Ayrıca öğretmenler; konu tekrarı, kazanım değerlendirme ve ön bilgileri belirlemek amaçları ile de üçlü söylem desenini oluşturmuşlardır. Buna ek olarak okul öncesi öğretmenlerinin, cevabı kişiden kişiye değişen aynı soruları (örn. “*Yılbaşında nasıl bir hediyeye almak isterdin?*”) bütün çocuklara tek tek sordukları, çocukların fikirlerini merak ettikleri diyaloglarda da üçlü desen kullandıkları saptanmıştır. Kullanılan bu üçlü desenin değerlendirme aşamasında; Ayşe ve Zeynep’in “*aferin, çok güzel*” vb. şeklinde sıkça olumlu dönütler verdiği göze çarparken, Esra’nın ise değerlendirme aşamasında daha kısa “*hı hı, evet*” şeklinde dönütler verdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ayrıca öğretmenlerden en çok Esra’nın diyaloglarında üçlü söylem desenini kullandığı sonuçlarına da ulaşılmıştır. Aslında bunun nedeni olarak da Esra’nın diyaloglarında cevabı kendisi ve çocuklar tarafından bilinen içerik sorularını çok kullanmış olması iddia edilebilir. Çünkü cevabı bilinen sorular yönelttiğinde çocuklar kendi düşüncelerini diledikçe değil, öğretmenin beklediği gibi biçimlendirerek dile getirmektedirler (Walsh, 2006). Böyle bir durumda da öğretmen kendi düşüncesinden farklı bir cevap almadığı için geri yansıtma yapmamakta ve zincir desen oluşamamakta, bitişik sözce ya da üçlü desen ile sınıf içi etkileşim sınırlı kalmaktadır.

Son olarak okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkileşimlerinde ez az bitişik sözce yani soru-cevap yöntemine yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenler, çocukların ön bilgilerini ölçme, konuya giriş yapma ya da hikâye sonrası değerlendirme süreçlerinde soru-cevap şeklinde başlayıp, gelişen ve sonuçlanan durumlarda bitişik sözce söylem deseni kullanılmıştır. Çoğunluk olarak ise çocuğun o günkü konu hakkında var olan eski bilgilerini hatırlatmak amacıyla soru-cevap yöntemine yer vermişlerdir. Ayşe ve Zeynep’in yok denecek kadar az sayıda bitişik-sözce desen kullandığı, Esra’nın ise diyaloglarının önemli bir kısmında bitişik-sözce deseni kullandığı sonuçları elde

edilmiştir. Esra'nın diyaloglarında en çok içerik türünde sorulara yer vermesi, geri yansıtma ve değerlendirme yapmaması bitişik-sözce deseninin meydana gelmesine neden olmuştur. Ayrıca, Esra'nın öğretmen merkezli, geleneksel sınıf ortamının hakim olduğu, bilgi aktarımı odaklı ve otoriter bir yaklaşım benimsemiş olmasında bitişik-sözce deseninin oluşmasına neden olarak verilebilir. Çünkü Molinaria ve Mamelia'nın (2010) yaptıkları araştırmada da; tıpkı Esra'nın sınıf içi etkileşimlerinde görüldüğü gibi, öğretmen otoritesinin hakim olduğu geleneksel sınıf içi etkileşimlerde bitişik sözce ve üçlü desenlerin tercih edildiği tespit edilmiştir.

### **5.3. Okul Öncesi Dönemde Öğretmenlerin Etkileşim Sürecinde Kullandıkları İletişim Yaklaşımları Nelerdir?**

Bu araştırmada katılımcı olan 3 okul öncesi öğretmenin sınıf içi ses kayıtlarından elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin sınıf içi diyaloglarında 3 farklı iletişim yaklaşımı ( Etkileşimli / Otoriter, Etkileşimli / Diyaloglu, Etkileşimli Olmayan / Diyaloglu ) türü oluşmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi diyaloglarına ait bulgular incelendiğinde etkileşim sürecinde en çok *etkileşimli/diyaloglu* yaklaşım türünü benimsedikleri sonuçlarına ulaşılmaktadır. Bu yaklaşım türünü ise diyaloglarında en çok Ayşe ve Zeynep'in kullandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin diyalogları süresince öğrencileri konuşturmak, sürecin içinde her daim bulunmalarını sağlamak, çok sesli bir sınıf ortamı oluşturmak amaçları ile etkileşimli/diyaloglu iletişim yaklaşımını tercih etmişlerdir. Ayrıca Ayşe ve Zeynep'in sınıf içi etkileşimlerinde oluşan zincir söylem desenlerinde sıkça yer verdikleri geri yansıtmanın doğal bir sonucu olarak da öğretmen-çocuk etkileşimi artmaktadır. Çünkü öğretmenlerin sınıf içi diyaloglarında kullandıkları söylem desenleri öğretmenin hangi iletişim yaklaşımını benimsediğiyle yakından ilişkilidir (Mortimer ve Scott, 2003; Kaya ve diğerleri, 2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi diyaloglarında sıkça kullandığı sorgulayıcı sorular öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşimi ve diyalogu sağlamıştır. Reznitskaya da (2012) yaptığı çalışmada diyaloglu öğretimin; sorgulayıcı sorularla başlayıp gelişen bir süreç olduğundan, bu süreçte bütün çocukların görev aldığından ve etkin roller üstlendiğinden bahsetmiştir. Etkileşimin ve diyalogun olduğu bu sınıf içi

etkileşimlerde çocukların cevaplarını sorguladıkları ve nedenini açıkladıkları bir ortam oluşmaktadır (O'Connor ve Michaels, 2007). Bu süreçte öğretmenin yaptığı geri yansıtma ile özellikle “neden, niçin” soruları ile çocuklar cevapları hakkında düşünme sürecine girmiş, cevaplarını açıklamışlardır ve olumlu geri dönütler almışlardır. Bu da bize etkileşimli diyaloglu yaklaşımın benimsendiği sınıf ortamlarında sonucun değil sürecin daha kıymetli olduğunu göstermektedir (Alat, 2020). Etkileşimli ve diyaloglu iletişim yaklaşımını kullanan okul öncesi öğretmenlerinin; öğrenci merkezli, yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen, çocukların fikirlerine değer veren, bütün sınıfı her daim sürecin içerisine dahil etmeye çalışan, otoritenin sadece öğretmen olmadığı ve sınıf içi öğretmen-çocuk iletişimine önem veren bir tutum sergilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenleri, öğrenci merkezli sınıf içi ortamlarda çocukları etkileşim sürecinin merkezine koymak ve kendilerini rahatça ifade edebilmelerini sağlamak için; onlarla uzun, bol etkileşimli ve diyalogun yoğun olduğu iletişim basamakları oluşturmuştur. Bu durumla ilgili Skidmore da (2006) yaptığı çalışmada; etkileşimin ve diyalogun olduğu sınıflarda çocukların sürecin her anında bulunmalarını ve düşüncelerini özgürce ifade etmelerini tavsiye etmiştir. Çocukların düşüncelerini rahatça ifade edebildikleri etkileşimli diyaloglarda kendilerine olan güvenleri artmakta ve daha çok etkileşime dahil olmak istemekte ve öğretmenin sorularını cevaplamak için gönüllü olmaktadır. Ulu da 2017’de yaptığı araştırmasında etkileşimli ve diyaloglu iletişim yaklaşımının benimsendiği sınıf ortamlarının çocukların özgüvenlerini ve çocuktaki derse katılım isteğini artırdığı vurgulanmıştır.

Okul öncesi öğretmenleri, diyaloglarında ikinci olarak da *etkileşimli/otoriter* yaklaşım türünü kullanmışlardır. Bu yaklaşım türünü de en çok Esra’nın kullandığı belirlenmiştir. Esra’nın sınıf içi etkileşim sürecinde uyguladığı söylem desenlerine baktığımızda da en çok üçlü ve bitişik sözce desenlerini kullandığını görmüştük bu veri de bize Esra’nın kullandığı söylem desenleri ile iletişim yaklaşımları arasındaki paralelliği göstermektedir. Öğretmenler, çocuklara bilgi aktarımını sağlayabilmek, aktarım sonrası kazanım değerlendirmesi yapabilmek, çocukların ön bilgilerini harekete geçirebilmek amacıyla etkileşimli/otoriter yaklaşım türünü kullanmışlardır.

Okul öncesi öğretmenlerinin, diyaloglarında çocuklara sordukları içerik türünde, cevabı bilinen, değerlendirme ve ön bilgileri hatırlama amaçlı sordukları sorularla oluşan üçlü söylem deseni basamaklarında öğretmenler tarafından etkileşimli/otoriter yaklaşım benimsendiği tespit edilmiştir. Öğretmenler, çocuklara sorulan sorularla etkileşimi sağlamıştır, ancak çocuğun cevabına geri dönüt yapmadıklarından sadece öğretmen tarafından değerlendirmesi yapıp etkileşim sonlandığından diyaloglu değil otoriter yaklaşım söz konusu olmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli ve otoriter yaklaşım türünü benimsedikleri bu diyaloglarında, geleneksel bir sınıf ortamı oluşturdukları, otoriter bir atmosferin yaşandığı, çocuklarla yoğun bir iletişime girmedikleri ve iletişimin yüzeysel kaldığı sonuçları tespit edilmiştir. Ayrıca bu süreçte çocuğun düşünmesini ve hayal gücünü kullanmasını sağlayacak düzeyde sorular yöneltilmemişlerdir. Bunun neticesinde de öğretmen-çocuk iletişimi çok yüzeysel kalmıştır. Akış da (2012) yaptığı araştırmada buna benzer sonuçlara ulaşmıştır; sınıf ortamında otoriter bir hava oluşturan öğretmen için çocukların değişik düşüncelere ve bakış açılarına sahip olması önemli bir durum oluşturmamaktadır. Çünkü otoriter yaklaşımın kullanıldığı sınıf ortamlarında çocuktan öğretmenin verdiği bilgiyi sorgulamadan alması ve gerektiğinde bilgiyi olduğu gibi değiştirmeden kullanması istenmektedir (Akış, 2012; Windschitl, 2002).

Son olarak da okul öncesi öğretmenleri etkileşimli olmayan/diyaloglu yaklaşımı kullanmıştır. Bu yaklaşımı sadece Ayşe kullanmıştır. Bu yaklaşımı da dersin sonuç kısmında çocuğun cevabından sonra konuyla ilgili genel bir değerlendirme ve özet yapmak için kullandığı belirlenmiştir. Ayrıca etkileşimli olmayan/otoriter iletişim yaklaşımı türünün araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri tarafından kullanılmadığı da tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlara göre; okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara sordukları soru türünün, oluşan söylem deseninin ve kullandıkları iletişim türünün sınıf içi etkileşimin kalitesi ve niteliği bakımından ne kadar önemli olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf içi öğretmen-çocuk diyalogları ayrıntılı olarak incelendiğinde de soru türü, söylem deseni ve iletişim türlerinin birbirleriyle doğrudan ilişkili oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın alt problemlerini de oluşturan

bu üç unsurun birbiri ile olan ilişkisi de araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Sınıf içi etkileşimin en başında öğretmenin kullandığı soru türünün söylem deseni oluşumunda ve iletişim türünün belirlenmesinde ilk etken olduğu da incelenen öğretmen-çocuk diyalogları ile ortaya çıkmıştır. Örneğin; öğretmenin sorduğu içerik türündeki cevabı bilinen, tek cevaplı, kapalı uçlu soruya verilen cevap öğretmen tarafından geri yansıtma yapılmasına ve nedeninin sorulmasına imkân vermediği için oluşan söylem deseni bitişik sözce (başlatma-yanıtlama) ya da en fazla üçlü söylem deseni (başlatma-yanıtlama-değerlendirme) ile sınırlı kalmıştır. Bu bitişik sözce ve üçlü desen neticesinde de öğretmen-çocuk arasında sadece sorulan soruya cevap verme şeklinde bir etkileşim yaşanmış fakat öğretmen kafasındaki cevabı aldıktan sonra yeni bir soruya geçtiği için otoriter bir yaklaşım oluşmuştur. Bu sonuçlarda bize içerik türündeki soruların; bitişik sözce ve üçlü söylem deseninin kullanılmasına ve etkileşimli/otoriter iletişim türünün benimsenmesine yol açtığını göstermiştir. Yine bu bilgilerden hareketle; bitişik sözce ve üçlü söylem desenlerinin olduğu sınıf içi ortamlarda öğretmen tarafından sınıf içi iletişim türü olarak etkileşimli/otoriter yaklaşım benimsendiği sonuçları da elde edilmiştir. Hardman ve Abd-Kadir de (2010) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerinde genelde içerik türünde, bilginin yüzeysel olarak öğrenilip açıklanmasını yeterli gören otoriter bir yaklaşımı tercih ettikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Araştırmacıların yaptıkları bu araştırmanın sonuçları da bizim araştırma sonuçlarımızla benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Bu durumun tam tersi bir süreçte öğretmenin dersine sorgulayıcı türde, açık uçlu, cevabı bilinmeyen sorular sorarak başlaması ile yaşanmıştır. Öğretmen, sorgulayıcı türdeki sorusuna verilen cevap neticesinde çocuğun cevabını açıklaması ve derinleştirilmesi için geri yansıtma yapmış, tekrar yanıt gelmiş ve diyalog bu şekilde zincir söylem deseni ile sonlanmıştır. Bu zincir süresince, öğretmen-çocuk arasında öğretmen otoritesinin hakim olmadığı, sohbet havasında bir etkileşim ve karşılıklı bilgi alışverişinin yapıldığı diyalog yaşanmıştır. Bu etkileşim süreci de bize sorgulayıcı türdeki soruların; zincir söylem deseninin ve öğretmen-çocuk arasında etkileşimli/diyaloglu bir iletişim yaklaşımının oluşmasına zemin hazırladığını göstermiştir. Yine bu bilgilerden hareketle; zincir söylem deseninin olduğu sınıf içi

ortamlarda etkileşimli/diyaloglu bir iletişim türünün kullanıldığı sonuçlarına da varılmıştır.

Bu araştırmanın sonuçları genel olarak incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin diyaloglarını daha çok sorular sorarak gerçekleştirdikleri ve sınıf içi öğretmen-çocuk etkileşiminin temelini öğretmen sorularının oluşturduğu tespit edilmiştir. Öğretmen sorularının 3 alt problem (soru türü, söylem deseni, iletişim yaklaşımı) kapsamında ayrıntılı incelenmesi sonucunda da bu alt problemlerin birbirleri olan ilişki ve bağlantıları ortaya konulmuştur. Yapılan analizler sonucunda, öğretmen sorularının sınıf içi etkileşimin başlangıcı olduğu ve bu soruların türlerinin söylem desenlerinin oluşumunda önemli etkenlerden birisi olduğu sonuçlarına varılmıştır. Aynı zamanda soru türlerinin, öğretmenlerin etkileşimleri boyunca benimsedikleri iletişim yaklaşımı türünün belirlenmesinde de önemli roller üstlenmiş olduğu da belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin üçünün de etkileşimlerinde kullandıkları soru türlerinin, söylem desenlerinin ve iletişim yaklaşımlarının söylem çözümlemesi ile incelenmesi sonucunda elde edilen verilerin, bu 3 alt problemin birbiri ile olan ilişkisini destekleyen türde sonuçlar verdiği belirlenmiştir.

## 6. ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, araştırmacılara ve uygulayıcılara bir takım önerilerde bulunulmuştur:

- Araştırmacılar, bu araştırmanın alt problemlerine yenilerini ekleyebilir ya da farklı alt problemler belirleyerek okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi diyaloglarını analiz edebilirler.
- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkileşimlerinde genel olarak en çok hangi soru türünü, söylem desenini ya da iletişim yaklaşımını kullandığı gibi genel bir sonuca ulaşmak isteyen araştırmacılar katılımcı sayısının daha çok olduğu nitel bir çalışma gerçekleştirebilir. Bu durumda maddi olarak büyük bir bütçe gerektirdiği için yüksek lisans eğitimini gerçekleştiren araştırmacılara ilgili kurumlarca maddi destek sağlanması önerilmektedir.
- Yapılan araştırmalar sonucunda öğretmenlerin bir iki soru türü dışında çok fazla soru türüne yer vermediği görülmüştür. Bu sebeple öğretmenlere sınıf içi diyaloglarında kullanabilecekleri soru türleri ve sonuçları hakkında bir hizmet içi eğitim çalışması yapılabilir.
- Erken çocukluk dönemindeki çocukların söylemleri üzerine de çalışmalar yapılabilir ve bu alandaki eksik giderilebilir. Öğretmenler de sınıf içi etkileşimi artırmak için çocukların söylem analizi sonuçları doğrultusunda kendi sınıf içi etkileşimlerinde kullanacağı yönteme karar verebilir.
- Çocukların öğretmenlerinin sordukları sorular ve kullandıkları iletişim yaklaşımları hakkındaki fikirlerinin alındığı çalışmalar yapılabilir. Bu sayede de çocukların hangi soru türünde ve iletişim yaklaşımında kendilerini daha iyi ifade ettikleri, sürece dahil oldukları ve daha verimli bir sınıf ortamı oluşturdukları sonuçlarına ulaşılabilir.

- Öğretmen sorularının incelenmesi üzerine yapılan bir çok çalışma soru türlerini Bloom Taksonomisini kriter olarak incelemiştir. Bu sebeple öğretmen sorularının daha farklı kriterler belirlenerek incelenmesi üzerine araştırmalar yapılabilir ve alandaki boşluk kapatılabilir.

## KAYNAKLAR

- Açıköz Ü, K. (2006). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınevi.
- Akbulut, T. (1999). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Derslerdeki Soru Sorma Etkinliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akış, A. (2012). *Otoriter ve Diyalojik Öğretmenlerin Öğretmen-Öğrenci Rollerine Dair Beklenti ve İnançları*. Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Alat, S. (2020). *Sosyobilimsel Konular Bağlamının Sınıfta Kullanılan Söylem Desenleri ve İletişim Yaklaşımları Üzerine Etkisinin Araştırılması*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alexander, R. (2006). *Towards Dialogic Teaching* (3rd), York: Dialogos.
- Alexander, J. C. (2004). Cultural Pragmatics: Social Performance Between Ritual and Strategy. *Sociological Theory*, 22(4), 527-573.
- Alisinanoğlu, F. , Özbey, S. & Kahveci, G. (2007). *Okul Öncesinde Fen Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aral, N. , Kandır, A. & Yaşar, M. (2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınevi.
- Arslan, Z. (2001). Postmodern Söylem ve İnsan Hakları. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakülte Dergisi*, 56(1), 1-22.
- Ateş, S., Döğmeci, Y., Güray, E. & Gürsoy, F.F. (2016). Sınıf İçi Konuşmaların Bir Analizi: Diyalojik Mi Monolojik Mi? *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 603-625.
- Ayvacı, H. Ş., Devocioğlu, Y. & Yiğit, N. (2002). “Okulöncesi Öğretmenlerinin Fen ve Doğa Etkinliklerindeki Yeterliliklerinin Belirlenmesi”, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Ankara.

- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics* (Vol. 8). Minneapolis, Mn: University of Minnesota.
- Baran, G. 2011. "Çocuk Gelişimine Giriş", İçinde: Çocuk Gelişimi (Ed: N. Aral ve G. Baran), İstanbul: YaPa Yayınları.
- Bay, N. & Alisinanoğlu, F. (2012). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerine Uygulanan Soru Sorma Becerisi Öğretim Programının Öğretmenlerin Sorularının Bilişsel Taksonomisine Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 80-93.
- Bay, D. & Alisinanoğlu, F. (2013). The Effect of Teaching Questioning Skills On Types of Pre-School Teachers' Questions. *Journal of Theoretical Educational Science*, 6(1), 1-39.
- Baykal, B. (2014). *Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Sınıf İçi İletişim ve Etkileşimlerinin Analizi: Diyalojik ve Otoriter Tartışmalar*. Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Niğde.
- Baysen, E., Soylu, H. & Baysen, F. (2003). Soru Sorma ve Dinleme Süresi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 53-58.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin Sınıfta Sordukları Sorular İle Öğrencilerin Bu Sorulara Verdikleri Cevapların Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28.
- Beaty, J. J. (2000). *Skills for Preschool Teachers*. (6th Ed.). Englewood Cliffs, Nj: Prentice Hall.
- Blatchford, I. & Mani, L. (2008). Would You Like to Tidy Up Now?' An Analysis of Adult Questioning in the English Foundation Stage. *Early Years*, 28(1), 5-22.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1998). *Qualitative Research For Education: An Introduction To Theory And Methods*. Needham Heights, MA: Ally& Bacon.

- Borazan, A. (2019). *Ortaokul 8. Sınıflarda Anlam Oluşturma Etkileşimlerine Dayalı Öğretimin Etkileri: Maddenin Halleri Ve Isı Ünitesi Örneği*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitimi, Balıkesir.
- Borrich, D. G. (2014). *Etkili Öğretim Yöntemleri*. 8. Basım. Çev., M. Bahaddin ACAT. Nobel Yayıncılık.
- Boyd, M. & Galda, L. (2011). *Real Talk in Elementary Classrooms: Effective Oral Language Practice*. New York: The Guilford Press.
- Bozkurt, A. , Kılıç, P. & Özmantar, M.F. (2017). Ortaokul Matematik Sınıflarında Öğretime Yönelik Öğretmen Soru Türlerinin İncelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(1), 1-29.
- Brooks, J. G, & Brooks, M. G. (1993). *In Search of Understanding: the Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, Va: Association For Supervision and Curriculum Development.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Büyükalın, F. (2002). *Soru-Cevap Yöntemine İlişkin Öğretimin Öğretmenlerin Soru Sorma Düzeyi ve Tekniklerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyükalın Filiz, S. (2004). *Soru Sorma Sanatı*. Ankara: Asil Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüктаşkapu, S. (2010) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik İnançlarının Belirlenmesi”. İkinci Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Chapin, S. O’connor, C. & Anderson, N. (2003). *Classroom Discussions: Using Math Talk to Help Students Learn*. Math Solutions Publications: Sausalito, Ca.

- Chappella, K. Crafta, A.; Burnardc, P. & Creminb, T. (2008). Question-Posing and Question-Responding: the Heart of 'Possibility Thinking' in The Early Years. *Early Years*, 28(3), 267–286.
- Cheminais, R. (2008). *Every Child Matters. a Practical Guide for Teaching Assistants*. New York: Reutledge Pres.
- Chin, C. (2006). Classroom İnteraction in Science: Teacher Questioning and Feedback to Students' Responses. *International Journal of Science Education*, 28, 1315–1346.
- Chin, C. (2007). Teacher Questioning in Science Classrooms: Approaches That Stimulate Productive Thinking. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(6), 815-843.
- Chong, J. S. Y. & Shahrill, M. (2014). The Refinements Needed to İmprove the Teaching of Conditional Probability, 50(59), 30-39.
- Creswell, J.W. (1998) *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Çelik, H. & Ekşi, H. (2008). Söylem Analizi, [http:// e-dergi.marmara.edu.tr](http://e-dergi.marmara.edu.tr) adresinden elde edilmiştir. Erişim Tarihi: 12.01.2021.
- Çelik, H. & Ekşi, H. (2013). Söylem Analizi. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, 27(27), 99-117.
- Çetin, Ş. (2012). Eğitimde Ortak Temel Yeterlikler, Sınıf İçi Normlar ve Söylem. *Ekev Akademi Dergisi*, 50, 229-238.
- Dağlıoğlu, H. E. & Çakır, F. (2007). Erken Çocukluk Döneminde Düşünme Becerilerinden Planlama ve Derin Düşünmenin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 32(144).
- Dantonio, M., & Paradise, L.V. (1988). Teacher Question-Answer Strategy and The Cognitive Correspondence Between Teacher Questions and Learner Responses. *Journal of Research and Development in Education*, 21, 71–76.
- Dantonio, M. & Beisenherz, P. (2001). *Learning to Question, Questioning to Learn*. America: Allyn and Bacon.

- De Rivera, C. Girolametto, L. Greenberg, I. & Weitzman, E. (2005). Children's Responses to Educators' Questions in Day Care Play. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14(1), 14-26.
- Demir, K. & Soysal, Y. (2020). Erken Çocukluk Döneminde Öğretmen Sorularının Uygulama Bazlı Kullanımlarının Bağlamsal Olarak İncelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(1), 63-80.
- Devries, R., Zan, B., Hildebrant, C., Edmiaston, R., & Sales, C. (2002). *Development Constructivist Early Childhood Curriculum*. New York: Teacher College Press.
- Dillon, J.T. (1985). Using Questions to Foil Discussion. *Teaching and Teach Education*, 1, 109–121.
- Duster, S. (1997). Classroom Questioning How Teacher Use It to Promote Creativity and Higher Level Thinking. *Master of Art Education, The Faculty of Pacific Lutheran University, America*.
- Elliott, R. (1996). Discourse Analysis: Exploring Action, Function and Conflict in Social Texts. *Marketing Intelligence & Planning*. 14, 6, 65.
- Erdoğan, I. & Campbell, T. (2008). Teacher Questioning and Interaction Patterns. *International Journal of Science Education*, 30(14), 1891-1914.
- Erkuş, B. & Kılıç, D. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Soru Sorma Stratejileri ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(5) , 230-243.
- Eshach, H. (2010). An Analysis of Conceptual Flow Patterns and Structures in The Physics Classroom. *International Journal of Science Education*, 32(4), 451-477.
- Franke, M. L., Webb, N. M., Chan, A. G., Ing, M., Freund, D., & Battey, D. (2009). Teacher Questioning to Elicit Students' Mathematical Thinking in Elementary School Classrooms. *Journal of Teacher Education*, 60(4), 380-392.
- Fensham, P. J., Gunstone, R. F. & White, R. T. (1994). *Science Content and Constructivist Views Of Learning and Teaching*. P. J. Fensham, R. F. Gunstone & R. T. White (Eds.) The Content of Science. 1-8. London: The Falmer Press.

- Gall, Meredith D. (1970). The Use of Questions in Teaching. *Review of Educational Research*, 15, 707-721.
- Gall, M. (1984). Synthesis of Research on Teachers Questioning. *Education Leadership*, November, 40-47.
- Game, A. & Metcalfe, A. (2009). Dialogue and Team Teaching. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 45-57.
- Gee, J. P. & Green, J. L. (1998). Discourse Analysis, Learning and Social Practice: a Methodological Study. *Review of Research in Education*, 23, 119-169.
- Goodwin, S., Sharp, G., Cloutier, E. & Diamond, N. (1983). Effective Classroom Questioning. *East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning, Eric Education Resources Information Center*, 285 497.
- Guskey, T. R. (2003). How Classroom Assessments Improve Learning. *Educational Leadership*, 60(5), 6-11.
- Güçlü, N. (2003). *Sınıf Yönetimi* (Editör: Leyla Küçükahmet), Ankara: Nobel Yayınları.
- Güzelyurt, T., Tok, F., Tümas, Ç., & Uruğ, Ş. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ödül ve Ceza Kullanımına İlişkin Görüşleri, *Temel Eğitim Dergisi*, 1(4), 21-28.
- Hardman, F. And Abd-Kadir, J. (2010). Classroom Discourse: Towards a Dialogic Pedagogy. in D. Wyse, R. Andrews & J. Hoffman (Eds.). *The International Handbook of English, Language and Literacy*, ss. (254-264) Routledge, Taylor and Francis, London.
- Haves, R. & Matusov, E. (2005). Designing for Dialogue in Place of Teacher Talk and Student Silence. *Culture & Psychology*, 11(3), 339-357.
- Heritage, J. (2005). *Conversation Analysis And Institutional Talk*. In *Handbook of Language and Social Interaction*, ed. R Sanders, K Fitch, pp. 103-47. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Heritage, M., & Heritage, J. (2013). Teacher Questioning: the Epicenter of Instruction and Assessment. *Applied Measurement in Education*, 26(3), 176-190.

- Hunkins, F.P. (1972). *Questioning Strategies and Techniques*. America: Allyn & Bacon.
- Işıkoğlu, N. & Akay, B. (2015). Okul Öncesi Eğitimde Hikâye Okuma ve Öğretmen Sorularının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 34-46.
- Jegede, O. & Olajide, J. (1995). Wait Time, Classroom Discourse, and The İncfluence of Sociocultural Factors in Science Teaching. *Science Education*, 79(3), 233-249.
- Johnston, J., Halocha, J. & Chater, M. (2007). *Developing Teaching Skills in The Primary School*. America: Open University Press.
- Kabael, T. & Ata Baran, A. (2017). One Middle School Mathematics Teacher's and One Senior Prospective Teacher's Mathematical Discourse. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(2), 161-185.
- Kaya, G. & Ahi, B. (baskıda). The Epistemic Role of Children's Questions and Teacher Responses in Preschool Classroom Discourse. *Journal of Education*.
- Kaya, G., Şardağ, M.,Çakmakcı G., Doğan, N., İrez, S. & Yalaki Cazden, Y. (2016). Bilimin Doğası Öğretiminde Kullanılan Söylem Desenleri ve İletişim Yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 83-99.
- Kaya, G. (2017). *Söylem Analizi ile Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımın İncelenmesi ve Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kelly, G. J.& Crawford, T. (1997). An Ethnographic İncvestigation of The Discourse Processes of School Science. *Science Education*, 81(5), 533-559.
- Kılınç, G. & Çalışkan, H. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Tekniklerinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 189-207.
- Kiemer, K., Gröschner, A., Pehmer, A. K., & Seidel, T. (2015). Effects of A Classroom Discourse İntervention on Teachers' Practice And Students' Motivation To Learn Mathematics and Science. *Learning and Instruction*, 35, 94-103.

- King, D. (2005). *Inquiry Dialogue In The Kindergarten: A Teacher Action Research Study* (Unpublished doctoral dissertation). Capella University, USA.
- Klein, E., Hammrich, P., Bloom, S., & Ragins , A. (2000). Language Development and Science Inquiry: the Head Start on Science and Communication Program. *Early Childhood and Practice*, 2(2), 1-22.
- Kocaman, A. (2009). *Söylem Üzerine*. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Koufetta-Menicou, C. & Scaife, J. (2000). Teachers' Questions-Types and Significance in Science Education. *School Science Review*, 81(296), 79-84.
- Küçükahmet, L. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lee, Y. & Kinzie, M. B. (2012). Teacher Question and Student Response With Regard to Cognition and Language Use. *Instructional Science*, 40(6), 857-874.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking Science: Language, Learning, and Values*. Norwood, Nj: Ablex Lessons.
- Lincoln, Y.S., ve Guba, E.G. (1985). *Naturalistic İnquiry*. Beverly Hills,CA: Sage Publications.
- Macnaughton, G. & Williams, G. (2004). *Teaching Young Children Choices in Theory and Practice*. Australia: Ligare Pty. Ltd.
- Massey, S.L.,Pence, K.L., Justice, L.M. & Bowles, R.P. (2008). Educators' Use Of Cognitively Challenging Questions İn Economically Disadvantaged Preschool Classroom Contexts. *Early Education and Development*, 19(2), 340–360.
- McCarthy, P., Sithole, A., McCarthy, P., Cho, J. P., & Gyan, E. (2016). Teacher Questioning Strategies in Mathematical Classroom Discourse: A Case Study Of Two Grade Eight Teachers in Tennessee, USA. *Journal of Education and Practice*, 7(21), 80-89.
- Mcgraw, R. H. (2002). *Facilitating Whole-Class Discussions in Secondary Mathematics Classrooms*. (Unpublished Dissertation), Indiana University, School of Education, Indiana.

- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R. & Sams, C. (2004). Reasoning as a Scientist: Ways of Helping Children to Use Language To Learn Science. *British Educational Research Journal*, 30(3), 367–385.
- Mercer, N. & Dawes, L. (2008). The Value Of Exploratory Talk. in N. Mercer, & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring Talk In School* (Pp. 55-72). London, England: Sage.
- Mill, S.R., Rice, C.T., Berliner, D.C., & Rousseau, E.W. (1980). The Correspondence Between Teachers' Questions and Student Answers in Classroom Discourse. *Journal of Experimental Education*, 48, 194–204.
- Molinaria, L. & Mamelia, C. (2010). Classroom Dialogic Discourse. an Observational Study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3857-3860.
- Morgan, N. & Saxton, J. (1991). *Teaching, Questioning and Learning*. New York: Routledge.
- Mortimer, E.F. & Scott, P.H. (2003). *Meaning Making in Secondary Science Classrooms*. Open University Press, Maidenhead/Philadelphia.
- Myhill, D. (2006) Talk, Talk, Talk: Teaching and Learning In Whole Class Discourse. *Research Papers in Education*, 21(1), 190-41.
- O'connor, C. & Michaels, S. (2007). When is Dialogue Dialogic? *Human Development*, 50, 275-85.
- Özcan, S. & Akcan, K. (2010). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Hazırladığı Soruların İçerik ve Bloom Taksonomisi'ne Uygunluk Yönünden İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 323-330.
- Özden, Y. (2010). *Öğrenme öğretim süreçleri*. 10. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özkan, H., (2011). Matematik Dersinde Öğretmenlerin Ders İçi Yönelttiği Sorular ve Öğrenci Cevapları Düzeyi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (35) , 64-81.

- Plevyak, L. H. (2007). What Do Preservice Teachers Learn in an Inquiry-Based Science Methods Course. *Journal of Elementary Science Education*, 19(1), 1-13.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*, London: Sage.
- Redfield, D. & Rousseau, A. (1981). A Meta-Analysis of Experimental Research on Teacher Questioning Behaviour. *Review of Educational Research*, 51, 237–246.
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic Teaching: Rethinking Language Use During Literature Discussions. *The Reading Teacher*, 65, 446-456.
- Ridgway, J. S., Titterington, L., & McCann, W. S. (1999). Best Practices In Science Education. *The ERIC Review*, 6(2), 30-35.
- Robbins, A. (1995). *İçindeki Devi Uyandır* (B. Çorakçı, Çev.). İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Roth, W.M. (2005). *Talking Science. Language and Learning in Science Classrooms*. Md: Rowman and Littlefield, Lanham.
- Rowe, M. B. (1986). Wait Time: Slowing Down May Be A Way Of Speeding Up! *Journal of Teacher Education*, 37(1), 43-50.
- Ryder, J. & Leach, J. (2006). Teaching About The Epistemology of Science in Upper Secondary Schools: an Analysis of Teachers' Classroom Talk. *Science & Education*, 17, 289-315.
- Rymes, B. (2008). *Classroom Discourse Analysis: a Tool for Critical Reflection*. Cresskill, Nj: Hampton Press.
- Sahin, A. & Kulm, G. (2008). Sixth Grade Mathematics Teachers' Intentions and Use of Probing, Guiding, and Factual Questions. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(3), 221-241.
- Sanders, N.M. (1966). *Classroom Questions: What Kinds*. New York: Harper & Row.

- Savage, Luise B. (1998). Eliciting Critical Thinking Skills Through Questioning: The Clearing House. *a Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 71(5), 291-293.
- Schegloff, E. A. (1978). On some questions and ambiguities in conversation. W. U. Dressler (Ed.). *Current trends in text linguistics* içinde (ss. 28-52). Berlin: De Gruyter.
- Scott, P. & Ametller, J. (2007). Teaching Science in a Meaningful Way: Striking A Balance Between 'Opening Up' And 'Closing Down' Classroom Talk. *School Science Review*, 88(324), 77-83.
- Scott, P., Mortimer, E. F. & Aguiar, O. G. (2006). The Tension Between Authoritative and Dialogic Discourse: a Fundamental Characteristic of Meaning Making Interactions in High School Science Lessons. *Science Education*, 90(4), 605-631.
- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture Of The Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Selçuk, Z. (2001). *Okul Deneyimi ve Uygulama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selimbocaoğlu, A. (2004). *İletişim ve Sınıf İçi İletişimin Önemi*, XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Serindağ, E. (2013). Kalıplaşmış Retorik Soruların Anlamı Üzerine *The Journal of Academic Social Science*, 1(1), 270-275.
- Sfard, A. (2001). There is More To Discourse Than Meets the Ears: Looking At Thinking As Communication to Learn More About Mathematical Learning. *Educational Studies in Mathematics*, 46(1), 13 – 57.
- Sfard, A., & Kieran, C. (2001). Cognition As Communication: Rethinking Learning-By-Talking Through Multi-Faceted Analysis Of Students' Mathematical Interactions. *Mind, Culture, And Activity*, 8(1), 42-76.

- Shahrill, M. (2013a). Review of Teacher Questioning in Mathematics Classrooms. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(17), 224-231.
- Shahrill, M. (2013b). Comparing Teacher Questioning in American and Australian Mathematics Classrooms. *Journal of Applied Research in Education*, 17, 26-40.
- Shahrill, M. & Clarke, D. J. (2014). Brunei Teachers' Perspectives on Questioning: Investigating the Opportunities to "Talk" in Mathematics Lessons. *International Education Studies*, 7(7), 1-18.
- Shahrill, M. & Mundia, L. (2014). The Use of Low-Order and Higher-Order Questions in Mathematics Teaching: Video Analyses Case Study. *Journal of Studies in Education*, 4(2), 15-34.
- Sinclair, J. M. & Coulthard, R. M. (1975). *Towards An Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Skidmore, D. (2006). Pedagogy and Dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 36(4), 503-514.
- Smart, J. B. & Marshall, J. C. (2013). Interactions Between Classroom Discourse, Teacher Questioning, and Student Cognitive Engagement in Middle School Science. *Journal of Science Teacher Education*, 24(2), 249-267.
- Soydan, S. & Samur, A. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkçe Etkinliklerinde Soru Sorma Stratejilerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 70-83.
- Soysal, Y. (2018). Determining The Mechanics of Classroom Discourse in Vygotskian Sense: Teacher Discursive Moves Reconsidered. *Research in Science Education*, 1-25.
- Soysal, Y. (2019). Fen Öğretiminde Öğretmenin Söylemsel Hamlelerinin Öğrenenlerinin Akıl Yürütme Kalitelerine Etkisi: Söylem Analizi Yaklaşımı. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 994-1032.

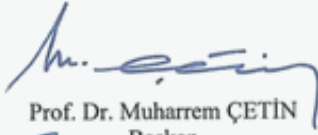


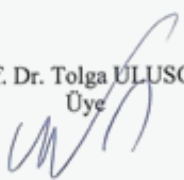



- Soysal, Y. (2019). *Yüksek Öğretimin İlkeleri Üzerine Pedagoji Temelli Bir Söylem Analizi Vygotskyçi Perspektif*. İstanbul: Yüksek Öğretim Çalışmaları ve Araştırma Merkezi.
- Sönmez, V. (2007). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, A. & Kılınc, A. (2012). Preservice Science Teachers' Self-Efficacy Beliefs About Teaching GM Foods: The Potential Effects Of Some Psychometric Factors. *Necatibey Journal Of Science And Mathematics Education*, 6(2), 49-76.
- Storey, S. (2004). Teacher Questioning to Improve Early Childhood Reasoning (Doctoral Dissertation), *Department of Teaching and Teacher Education in Arizona University, USA*.
- Sultana, O. & Klecker, B. (1999). Evaluation of First Year Teachers Lesson Objectives By Bloom's Taxonomy. *Educational Research Association. Point Clear Al, Eric Education Resources Information Center*, November, 17(19), 436-524.
- Şevik, M (2004). Yabancı Dil Öğretiminde Soru Sorma Teknikleri ve Önemi, *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 130-149.
- Şimşek, A. (2008). Tarih Öğretiminde Sorgulamacı Yaklaşım Çerçevesinde Soru Sorma Becerisi ve Lise Tarih Ders Kitaplarının Durumu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1).
- Taşpınar, M. (2009). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Data Yayınları.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2015). *Genel Açıklamalı Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Tobin, K. (1987). The Role of Wait Time in Higher Cognitive Level Learning. *Review of Educational Research*. 57 (1), 69-95.
- Tonkiss, K. (2006). Analysis Text and Speech: Content and Discourse Analysis. C. Seale, (2nd Ed.). In. *Researching Society and Culture*. (367-383).

- Uçak, E. (2014). *Öğretmen Adaylarının Fen Öğretiminde Kullandıkları İletişimsel Yaklaşım Türleri*. Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ulu, H. (2017). Dördüncü Sınıf Fen ve Teknoloji Derslerinin Diyalojik Öğretim Açısından Analizi Üzerine Bir Araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 608-626.
- Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse*. London: Routledge.
- Wasik, B. A. & Bond, M. A. (2001). Beyond The Pages of A Book: Interactive Book Reading And Language Development in Pre-School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93, 243– 250.
- Wellington, J. & Osborne, J. (2001). Talk of The Classroom: Language Interactions Between Teachers And Pupils. In J. Wellington & J. Osborne (Eds.), *Language And Literacy in Science Education* , (24-40). Buckingham, Uk: Open University Press.
- Windschitl, M. (2002). Inquiry Projects İn Science Teacher Education: what can investigative experiences reveal about teacher thinking and eventual classroom practice? *Science Teacher Education*, 87, 112–143.
- Winne, P.H. (1979). Experiments Relating Teachers' Use of Higher Cognitive Questions to Student Achievement. *Review of Educational Research*, 49, 13–50.
- Wolf, D.P. (1987). The Art of Questioning. *Academic Connections*, Winter, 1-7.
- Wood, A. & Anderson, C. (2001). The Case Study Method: Critical Thinking Enhanced By Effective Teacher Questioning Skills. *Eric Education Resources Information Center*. (Ed 455 221).
- Wragg, E. C. & Brown, G. (2001). *Questioning in The Secondary School*. London: Routledge.
- Van Zee, E., Iwasyk, M., Kurose, A., Simpson, D., & Wild, J. (2001). Student and Teacher Questioning During Conversations About Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 159-190.

- Van Zee, E. & Minstrell, J. (1997). Using Questioning to Guide Student Thinking. *The Journal of The Learning Sciences*, 6(2), 227-269.
- Voigt, J. (2002). Negotiation of Mathematical Meaning and Learning Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 26(2-3), 275-298.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6.Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yip, D. Y. (2004). Questioning Skills For Conceptual Change in Science Instruction, *Journal of Biological Education*, 38(2), 76-83.
- Ziv, A., Ben-David, S., & Ziv, M. (2005). Simulation Based Medical Education: An Opportunity to Learn From Errors. *Medical Teacher*, 27(3), 193-199.
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B. ve Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25,65-83.

## EKLER

## EK 1 Etik Kurul Kararı

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ		
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİK KURUL KARARI		
Toplantı Sayısı	Karar Sayısı	Karar Tarihi
1	47	25.03.2021
<p>Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KAYA'nın Yüksek Lisans öğrencisi Nagihan KALAYCI'nın yapmayı planladığı "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklara Sordukları Soruların Söylem Analizi İle İncelenmesi" isimli Yüksek Lisans Tezi Çalışmasının Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunca onaylanması uygun bulunmuştur.</p> <p>Bu bilgiler ışığında; Aydınlatılmış Onam Formunun gönüllülere imzalatılarak gerekli ilgilendirmelerin yapılması ve etik davranış ilkelerine uyulması şartıyla söz konusu araştırmanın yapılması Etik Kurulumuzca uygun görülmüş ve onaylanmasına toplantıya katılan üyelerin oybirliği ile karar verilmiştir.</p>		
<p style="text-align: center;">             Prof. Dr. Muharrem ÇETİN            Başkan         </p> <p>             Prof. Dr. Yavuz DEMİREL            Üye         </p> <p>             Prof. Dr. Kutay OKTAY            Üye         </p> <p>             Prof. Dr. Tolga ULUSOY            Üye         </p> <p>             Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI            Üye         </p> <p>             Prof. Dr. Eyüp AKMAN            Üye         </p> <p>             Doç. Dr. İbrahim YENEN            Üye         </p>		

## EK 2 Uygulama İzni



T.C.  
KASTAMONU VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 75048956-44-E.23057071  
Konu : Anket İzni (Nagihan KALAYCI)

21/11/2019

## VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 12607291 (Genelge No:2017/25) sayılı emirleri.  
b) Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 07/11/2019 tarih 7587 sayılı yazısı.

Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün ilgi (b) yazısına istinaden Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Nagihan KALAYCI'nın hazırlamış olduğu " Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklara Sordukları Soruların Söylem Analizi İle İncelenmesi " konulu anket çalışmasını İlimiz Merkez Kuzeykent İlkokulu, Taşköprü Atatürk İlkokulu ve Taşköprü Muzafferettin Gazi İlkokulu öğretmenlerine uygulaması ile ilgili İnceleme ve Değerlendirme Komisyon Kararı ilişikte sunulmuştur.

Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Nagihan KALAYCI'nın hazırlamış olduğu " Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklara Sordukları Soruların Söylem Analizi İle İncelenmesi " konulu anket çalışmasını İlimiz Merkez Kuzeykent İlkokulu, Taşköprü Atatürk İlkokulu ve Taşköprü Muzafferettin Gazi İlkokulu öğretmenlerine 2019-2020 eğitim öğretim yılında gönüllülük esasına göre kurumun eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmadan uygulaması ve sonuçlarının değerlendirilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mesut ŞEKER  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR  
21/11/2019

Vedat YILMAZ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

## EK 3 Uygulama İzni



T.C.  
KASTAMONU VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 75048956-44-E.23163683  
Konu : Anket İzni (Nagihan KALAYCI)

22.11.2019

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: 07/11/2019 tarih ve 26350463-044-E.7587 sayılı yazınız.

İlgi tarih ve sayılı yazınıza istinaden Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Nagihan KALAYCI'nın hazırlamış olduğu " Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklara Sordukları Soruların Söylem Analizi İle İncelenmesi " konulu anket çalışmasını İlimiz Merkez Kuzeykent İlkokulu, Taşköprü Atatürk İlkokulu ve Taşköprü Muzafferettin Gazi İlkokulu 2019-2020 eğitim öğretim yılında gönüllük esasına göre kurumun eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmadan uygulaması ile ilgili Valilik Olur'u ilişikte gönderilmiştir.

Ekte gönderilen imzalı ve mühürlü anketin uygulanması hususunda;  
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Cengiz BAHÇACIOĞLU  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Valilik Olur'u (1 sayfa)
- 2- Anket Çalışması (4 sayfa)

## EK 4 Gönüllü Katılım Formu

Tarih:

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU  
(ÖĞRETMEN)

Değerli öğretmenlerimiz,

Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans programı kapsamında yürütülen "Öğretmenlerin Çocuklara Sordukları Soruların Söylem analizi ile incelenmesi" adlı tez çalışması için anasınıfı öğretmenleri ile çalışılacaktır. Aşağıda tez çalışması ile ilgili kısa bilgiler yer almaktadır. Bu bilgileri okuduktan sonra eğer çalışmaya gönüllü katılıyorsanız aşağıda size ayrılan kısma adınızı ve soyadınızı yazarak imzalamanız beklenmektedir.

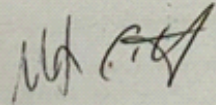
<b>Tez Çalışmasının Amacı :</b>	Öğretmenlerin çocuklara sordukları sorular üzerinden kullandıkları söylem desenleri ve iletişim yaklaşımlarının belirlenmesidir.
<b>Veri Toplama Araçları</b>	Sınıf içi gözlem kayıtları
<b>Veriler nerede kullanılacak</b>	Elde edilen sınıf içi gözlem kayıtları tezin raporu ve yapılacak olan akademik çalışmalarda kullanılacaktır.
<b>Proje katılım şartları</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Değişime ve yeniliğe açık olmak</li> <li>• Sınıf içi uygulamalarında farklı yöntem ve stratejileri uygulama konusundaki istekli olmak</li> <li>• Meraklılık,</li> <li>• Beklenen sorumlulukları tam ve zamanında yerine getirmeyi kabul etmek</li> </ul>
<b>Projenin ayrıma koşulları</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivasyonunu kaybeden veya özel durumları olan katılımcılar gerekçe göstermeden çalışmadan çıkabilecektir.</li> <li>• Araştırmanın beklenti dışına çıktığı veya rahatsız edici düzeye ulaşması durumunda çalışmadan çıkılabilecektir.</li> <li>• Kriterlere uygun olmadığını veya yerine getiremediğini düşünen katılımcılar istedikleri zaman çalışmadan çıkabilecektir.</li> </ul>

Yukarıda yer alan açıklamaları okudum ve bu tez çalışmasına gönüllü olarak katılıyorum.

Katılımcı

Ad-Soyad

İmza



Proje Yürütücüsü

Ad- Soyad

İmza