



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ETKİNLİKLERİNDE SORU SORMA STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ

A STUDY EXAMINING PRESCHOOL TEACHERS' QUESTIONING STRATEGIES
DURING TURKISH CLASS ACTIVITIES

Ayşe ÖZTÜRK SAMUR*
Sema SOYDAN**

Öz

Bu araştırmada, Türkçe Etkinliklerinde, okul öncesi öğretmenlerinin, sordukları soru yapılarını belirlemek ve Türkçe Etkinliğinin hangi aşamalarında soru sorma stratejisine yer verildiğinin tespiti amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunu, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anasınıfları ve anaokullarında görev yapan 21 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmaya ilişkin veriler nitel araştırma yöntemiyle toplanmıştır. Türkçe etkinliğini uygulama süresince öğretmenlerin sordukları toplam 130 soru kaydedilmiştir. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hikaye sonrasında (%95.4) hatırlama basamağında (%80.8), kapalı uçlu (%78), düşük bilişsel seviyeli (%83,1) sorular sordukları belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi öğretmeni, Okul öncesinde Türkçe etkinlikleri, Soru sorma stratejisi

Abstract

The aim of this study is to identify the structure of the questions asked by preschool teachers during Turkish class activities and in which phase of the Turkish class activities they use the questioning strategies. In the light of this aim the sampling of the study was formed by 21 preschool teachers working in preschools affiliated with Ministry of Education. While collecting data, qualitative study method was utilized data in the study. During Turkish Activities totally 130 questions asked by teachers were recorded. Descriptive method was used in the analysis of qualitative data. At the end of the study it was identified that most of the teachers asked questions at the end of story telling (95.4%), the questions were under remembering level (80.8%), close ended, (78%) and lower cognitive questions (83,1).

Key words: Preschool teacher, Turkish activities in preschool, Questioning strategies

* Yrd. Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Aydın,
ayseozturksamur@yahoo.com

** Yrd. Doç. Dr., Mevlana Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Konya, ssoydan@mevlana.edu.tr

1. GİRİŞ

Çocuklar yaşamı sordukları sorularla tanırken, onlara sorulan sorular da bu süreçte çok önemlidir. Doğuştan merak duygusuna sahip olan çocukların bu duygusunun geliştirilmesi, çocukların zihinlerinde oluşturdukları soruların çeşitlendirilmesi ve çevresindeki kişilerden gelen soruların niteliğiyle yakından ilişkilidir (MacNaughton ve Williams, 2004; Cheminais, 2008; Warner ve Sower, 2005; DeVries, Zan, Hildebrandt, Edmiaston ve Sales, 2002).

Merak duygusunun en yoğun olduğu okul öncesi dönemde öğretmenlerin çocukları düşünmeye yönlendiren soruları, çocuğun yüksek seviyede düşünme becerisinin gelişimini desteklemektedir (Duster, 1997; Jonhston, Halocha, ve Chater, 2007; Klein, Hammrich, Bloom ve Ragins, 2000). Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin soruların eğitici seviyelerinin farkında olmaları, çocukların yüksek bilişsel seviyede düşünmelerinin desteklemesinde etkilidir (Storey, 2004). Düşünme becerileri gelişmiş, yaratıcı, üretken, araştıran çocuklar yetiştirmek için eğitim programı içerisindeki bütün etkinlikler esnasında öğretmenlerin profesyonel soru sorucular olmaları gereklidir.

Okul öncesi eğitiminde eğitim programı içerisinde yer alan etkinliklerden biri olan Türkçe etkinliğinde, öğretmenlerin %80,6'sının hikâye öncesinde sohbeti, %85'inin hikâye sonrasında 'hikâyenin olay sıralaması ve kahramanlarının özellikleri ile ilgili sorular sorma etkinliğini yaptırdığı görülmektedir (Gönen vd., 2010). Drabble (2006) öğretmenlerin hikaye kitabı okuma etkinliği sırasında iletişimin devam etmesi amacıyla sık sık soru sorulduklarını öne sürmektedir. Bu alanda yapılan araştırma sonuçları öğretmenlerin hikâye öncesi ve sonrasında sıklıkla soru sorma stratejisini kullandıklarını göstermektedir.

Yapılan araştırmalar, okul öncesinde yer alan kitap okuma etkinliklerinde öğretmenlerin açık uçlu sorular sormalarının, çocukların daha fazla konuşmalarını ve kelime bilgilerini arttırmalarını sağladığını ortaya koymuştur (Van Kleeck, Vander Woude ve Hammett, 2006; Wasik, Bond ve Hindman, 2006; Zucker, Justive, Piasta ve Kaderavek, 2010). Birçok araştırmada öğretmenlerin sordukları yüksek kaliteli soruların çocukların dil gelişimlerine pozitif etkisini kanıtlamaktadır (de Rivera, Girolametto, Greenberg ve Weitzman, 2005; Yoder, Davies, Bishop ve Munson, 1994; Wasik, Bond ve Hindman, 2006; Zucker vd., 2010). Ayrıca Mem Fox (2008), sesli kitap okuma ve okuduğu hakkında konuşmanın çocukların zekâlarını keskinleştirdiğini, uzun süre konsantre olma yeteneklerini geliştirmelerine, problemlerini mantıklı bir şekilde çözmelerine ve kendilerini daha kolay ve açıkça ifade etmelerine yardımcı olduğunu söylemektedir (Akt.: Barone, 2011).

Araştırma bulguları okul öncesi öğretmenlerinin sıklıkla soru sorma stratejisini kullandıklarını; fakat soru sorma stratejisini etkili kullanmadıklarını, çoğunlukla düşük bilişsel seviyeli, kapalı uçlu, hatırlatma ve tanıma sorularını tercih ettiklerini ortaya koymaktadır (Good ve Brophy, 2008; Harlen ve Qualter, 2004; Wragg ve Brown, 2001; Massey, Pence, Justice ve Bowles, 2008; Blatchford ve Mani, 2008; de Rivera vd., 2005; Blatchford ve Mani, 2008; Tsung-Hui ve Wei-Ying, 2008; Ho, 2005; Massey, Pence, Justice ve Bowles, 2008; Zucker vd., 2010),

Yapılan bu araştırmalarda soruların farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. En yaygın olarak kullanılan sınıflama, Bloom ve arkadaşlarının 1956 yılında geliştirdikleri bilişsel alana giren eğitimsel hedefler için geliştirdikleri aşamalı sınıflamadır. Bu sınıflamanın eski versiyonunda, sorular **bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme** basamaklarında yer alırken; yeni versiyonu **hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma** basamaklarından oluşmaktadır (Churches, 2009). Hatırlama basamağı, bilgiyi uzun bellekten geri getirme, tanıma ve hatırlamayı içerir. *Anlama basamağı*, sözel, yazılı ve grafik mesajlardan yorumlama örnekleme sınıflama özetleme çıkarım yapma karşılaştırma ve açıklama yoluyla anlam oluşturmaktır. *Uygulama basamağı*, işleterek ya da uygulayarak bir işlemi yerine getirmektir. *Analiz basamağı*, bir materyali onu oluşturan parçalara bölmek, bu parçaların birbiriyle ilişkisini, farklılaştırarak, düzenleyerek ve bir şeye dayandırarak bir amaç ya da yapıyı tanımlamaktır. *Değerlendirme basamağı*, kontrol ve eleştiri yoluyla, kriter ve standartlara bağlı yargıda bulunmaktır. *Yaratma basamağı*, işlevsel ve uyumlu bir bütün oluşturmak için parçaları bir araya getirerek, oluşturarak planlayarak veya üreterek tekrar yeni bir şekil ya da yapı oluşturmaktır (Anderson vd., 2001).

Bu araştırmalarda ayrıca soru ifadelerinin “Açık uçlu sorular-Kapalı uçlu sorular” olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Açık uçlu sorular birkaç farklı kabul edilebilir cevabı olan, bilindik cevabı olmayan ve çocuğun cevabını sınırlamayan sorulardır (de Rivera vd., 2005). Bu soruları sormanın en önemli sakıncası, yanıtlayıcı özgürce konuşmaya yöreklendirmek isterken, gereğinden fazla konuşmasına fırsat verilmesidir (Mac Kay, 1997). Çocukta düşünmeyi uyardığı ve kendi fikirlerini ifade etmeyi cesaretlendirdikleri için yüksek kaliteli sorular olarak kabul edilmesine rağmen öğretmenler tarafından kapalı uçlu sorular kadar sık kullanılmamaktadır (Lee, 2010). Öğretmenler çoğunlukla kapalı uçlu soruları kullanmakta ve bu yüzden çocuklar nadiren sesli düşünmeye cesaretlendirilmektedir (Barnes ve Todd, 1995, Akt. Şahin, Bullock, ve Stables, 2002). Kapalı uçlu sorular belli bilgi maddelerini sağlar ve cevaplayan kişiyi kesin biçimde sınırlandırarak düşüncelerini geliştirme

imkânını son derece kısıtlar. Bunun sonucu olarak da bu sorular, yanıtlayandan az ve dolayısıyla da soru sorandan fazla çaba göstermesini ister (Mac Kay, 1997).

Diğer bir sınıflama şekli ise, yüksek bilişsel seviyeli ve düşük bilişsel seviyeli sorular sınıflamasıdır. Tanıma ve hatırlama soruları düşük bilişsel seviyeli, tahmin ve muhakeme soruları ise yüksek bilişsel seviyeli sorular olarak kabul edilmektedir. Tanıma soruları, çocukların dikkatini belirli bir gerçeğe çekmek için ve daha önce bir şeyi bilip bilmediğini belirlemek için kullanılan sorulardır. Drabble (2006), araştırmasında hikâye okuma etkinliğinde öğretmenlerin sorduğu soruları, hikâye ile ilgili sorular ve iletişimi devam ettirmeye yönelik sorular olarak iki başlık altında sınıflamış ve hikâye ile ilgili soruları ise neden/niçin (muhakeme), tahmin, tanıma ve hatırlatma soruları olarak sınıflandırmıştır. İletişime devam ettirmeye yönelik soruları ise kelime ve olaylara dayalı tahmin ve yorumlama sorularıdır.

Okul öncesi öğretmenlerin Türkçe Etkinliklerindeki uygulamaları incelendiğinde, öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçünün, Türkçe etkinliğine günlük planında yarım saat kadar yer verdiği görülmektedir (Gönen, 2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında, bütün çocukların katılımıyla, gün içinde önemli bir zaman dili ayrılan, önemli bir yeri olan ve çocuğun birçok alanda gelişimini destekleyen Türkçe Etkinliği saatinin verimliliğinin artırılması öğretmenin uygulamaları ile yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin Türkçe Etkinliklerini uygularken eğitim ortamında nasıl soru soracağını, soruyu nasıl kullanacağını bilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerine düşen görev, bu etkinlik kapsamında öğrencilerine sordukları soruları iyi belirlemektir. Çocukların gelişimlerinde son derece önem arz eden bu konunun ülkemizdeki öğretmenler tarafından uygulanış durumunun tespiti için, araştırmamızda Türkçe etkinliklerinde okul öncesi öğretmenlerinin sordukları soruların bilişsel taksonomisi ve yapısı araştırılmaktadır.

Araştırmada bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde sordukları soruların Bloom taksonomisine göre analizi nasıldır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde sordukları soruların yapıları nasıldır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinlikleri öncesi ve sonrasında soru sorma tekniklerine ne kadar yer vermektedir?

2. YÖNTEM

Araştırma deseni nitel araştırma yöntemine dayanmaktadır. Nitel araştırmalar, araştırma yapılan veya yapılması düşünülen kişilerin tecrübelerinden doğan anlamların sistematik olarak incelenmesinde tercih edilir (Ekiz, 2003). Bu bağlamda katılımcıların belirlenmesi, araştırma sorularının hazırlanması, verilerin toplanması ve verilerin analizi nitel araştırma yöntemi ve tekniklerine uygun olarak yapılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmada katılımcıların belirlenmesi için amaçlı örneklem seçimi yönteminden yararlanılmıştır. Katılımcılar belirlenirken; çalışmaya katılmak için gönüllü olmaları, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda görev yapmaları kriter olarak alınmıştır. Çalışma Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapan toplam 21 kadın okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Öğretmenlerin 15'i bağımsız anaokulu, 6'sı ise ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarında görev yapmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 18'i lisans, 2'si ön lisans ve 1'i lisansüstü eğitim derecesine sahiptir. Öğretmenlerin kıdem yılları 3 ve 18 yıl (ortalama 11 yıl) arasında değişmektedir.

Verilerin toplanması

Veri toplama aracı olarak nitel araştırma yöntemlerinden yapılandırılmamış gözlem kullanılmıştır. Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yapılandırılmamış gözlem ise, gözlem öncesi bir yapılandırılma olmadan gözlemciye bilgi toplama ve kayıt etmede özgürlük sağlayan bir gözlem türüdür. Bunlar not alma, günlük tutma şeklinde olabilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu araştırmada da okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara sordukları soruların ayrıntılı ve kapsamlı olarak incelenmesi amaçlandığından öğretmenler Türkçe Etkinlikleri esnasında çocuklara sordukları sorular kaydedilmiştir. Kayıtlar, okul deneyimi dersinde gözlem için kurumlara giden Okul Öncesi Öğretmenliği 3. Sınıf öğrencileri tarafından tutulmuştur. Her öğretmenin soruları üç öğrenci tarafından kaydedilmiş, böylece toplanan verilerin güvenilirliği artırılmıştır. Gözlemciler sürece dahil olmamış ve yalnızca öğretmenlerin sordukları soruları kaydetmekle görevlendirilmiştir.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin kaydedilen soruları, araştırmacılar tarafından belirlenen temalara uygun olarak, ayrı ayrı kodlanmış, farklı

kodlanan sorular üzerinde yeniden tartışılmış, üç alan uzmanı ile görüşülerek ortak kodlar oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından belirlenen temalar şu şekildedir.

1. Bloom Taksonomisine göre soru yapıları

- Hatırlama
- Anlama
- Uygulama
- Analiz
- Değerlendirme
- Yaratma

2. Bilişsel seviyeye göre soru yapıları

- Tanıma (düşük bilişsel seviye)
- Hatırlama (düşük bilişsel seviye)
- Muhakeme (yüksek bilişsel seviye)
- Tahmin (yüksek bilişsel seviye)

3. Açık uçlu/Kapalı uçlu sorular

Araştırmacılar kodlamalardaki tutarlıkları inceleyerek görüş birliğine vardıkları kodlar üzerinden bulguları yazmışlardır.

3. BULGULAR

21 okul öncesi öğretmenin Türkçe Etkinliği saatinde, 11 öğretmenin hikâye kitabı, 4 öğretmenin hikâye kartı, 2 öğretmenin slayt, 2 öğretmenin TV, 1 öğretmenin tepegöz, 1 öğretmenin grup sohbeti yöntemini kullandığı görülmüştür. Bu etkinlik saatinde öğretmenlerin hikâye öncesi ve sonrası sordukları 130 soru incelenmiş ve analiz edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sorularının Bloom taksonomisine göre analizi

Bloom (1956) tarafından geliştirilen bilişsel sınıflandırmaya göre düşünme becerileri hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma basamakları ile ifade edilmiştir (Churches, 2009).

Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe Etkinlikleri esnasında sordukları sorular incelendiğinde %80.8'inin (105 soru) hatırlama basamağında, %19.2'sinin (25 soru) anlama basamağında olduğu görülmektedir.

Örnek;

Elifin dedesinin bahçesindeki ağaç ne ağacıydı? (Hatırlama)

Gözlüklü filden kimler korkuyormuş? (Hatırlama)

Annesi ne demiş zıp zıpa, nereye gitmişler? (Hatırlama)

Çok çalışmak için neler yapmalıyız? (Anlama Basamağı)

Aralarında nasıl bir fark olabilir? (Anlama Basamağı)

Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde sordukları soruların yapıları

Sorular ile ilgili yapılan sınıflandırmalardan birisi de açık uçlu/kapalı uçlu sorulardır (de Rivera vd., 2005; Wasik, Bond ve Hindman 2006). Genelde evet-hayır şeklinde yanıtlanan, özel olgu ve bilgileri tespit etmek amacıyla sorulan hatırlama soruları kapalı uçlu sorular (Storey, 2004); çocuğun varsayımlarını, bilgilerini, hayal ürünlerini, duygularını yetişkinlerle veya diğer çocuklarla paylaşmasını gerektiren sorular ise açık uçlu sorulardır (Klein, vd., 2000).

Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe Etkinlikleri esnasında sordukları sorular incelendiğinde %78'inin (102 soru) kapalı uçlu, %22'sinin (28 soru) ise açık uçlu soru olduğu görülmektedir.

Örnek;

Zürafanın ismi neydi? (Kapalı Uçlu)

Lama kırlarda dolaşiyor, önce kime rastladı? (Kapalı Uçlu)

Aralarında nasıl bir fark olabilir? (Açık Uçlu)

Biz Atatürk'ü niçin severiz? (Açık Uçlu)

Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde sordukları soruların yapıları

Öğretmenlerin soruları yüksek bilişsel seviyeli ve düşük bilişsel seviyeli olarak sınıflandırılmaktadır. Tanıma ve hatırlama düşük bilişsel seviyeli, tahmin ve muhakeme yüksek bilişsel seviyeli sorular olarak kabul edilmektedir. Tanıma soruları, çocukların dikkatini belirli bir gerçeğe çekmek için ve daha önce bir şeyi bilip bilmediğini belirlemek için kullanılan sorulardır. (Örn; Başağın tohumlarını bulabildin mi?; Bunu daha önce gördün mü?). Hatırlatma soruları, çocukların önceden bildikleri bir şeyi hatırlatmak için kullanılan sorulardır (Örn; bu kitap hakkında ne hatırlıyorsun?). Tahmin soruları çocukları araştırmaya

cesaretlendirmek, gelecekte olacak bir olayın sonuçlarını tahmin etmesini sağlamak için kullanılır (Örn; Sen şimdi ne olacağını düşünüyorsun?). Muhakeme soruları, çocukları düşünmeye sevk etmek ve düşüncelerini, davranışlarını, duygularını ya da sonuçları açıklaması için kullanılır. Örneğin; “Bunun yumuşak olmasının sebebi sence nedir?” (Lee, 2010; Drabble, 2006).

Araştırmacılar özellikle, okul öncesi dönemdeki çocukların sonuç çıkarma, tahmin etme, açıklama, muhakeme sorularını kullanan yetişkinlerden faydalandıklarını; ayrıca bu tip soruların çocukların kavrama seviyesini geliştirdiğini ileri sürmektedirler (van Kleeck, 2003; van Kleeck vd., 2006). Ancak öğretmenlerin soru yapılarını inceleyen araştırmalarda, çoğunlukla soru çeşitleri (açık uçlu-kapalı uçlu, evet-hayır soruları) ya da konuşma konusunu değiştirme (konuyu sürdürme-konuyu başlatma) ile ilgili soruların incelendiği görülmektedir (de Rivera vd., 2005; Girolametto, Weitzman, Lieshout ve Duff, 2000; Yoder, Daives, Bishop ve Munson, 1994; Wasik, Bond ve Hindman, 2006). Bu nedenle araştırmamızda öğretmenlerin soru yapıları bu sınıflandırma kullanılarak da ele alınmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe Etkinlikleri esnasında sordukları sorular incelendiğinde %11.5 (15 soru) muhakeme soruları, %5.4 (7 soru) tahmin soruları, %14.6 (19 soru) tanıma soruları, %68.5'inin ise (89 soru) hatırlatma soruları olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle, soruların %83.1'i düşük bilişsel seviyeli, %16.9 ise yüksek bilişsel seviyeli sorulardır.

Örnek;

Bu hangi mevsim(öğretmen resmi gösterir) (Tanıma)

Siz hiç karınca gördünüz mü? (Tanıma)

Pıtı ve çıtı isimleri hangi hayvanlara aitti? (Hatırlatma)

Bayan paytak ve yavruları gerçeği öğrenince ne yaptı. (Hatırlatma)

Bugün ikindi kahvaltısında içtiğiniz bir şey vardı. Onu huni kullanarak şişeye boşaltabilir miyiz? (Tahmin)

Togi taşları ne yapacak olabilir (Tahmin)

Sizce neden pisi pisinin adı misisi misisi değil de pisi pisi? (Muhakeme)

Siz arkadaşınıza nasıl yardım edersiniz? Örnek verir misin? (Muhakeme)

Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinlikleri öncesi ve sonrasında soru sorma tekniklerine yer verme sıklığı

Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe Etkinlikleri esnasında sordukları sorular incelendiğinde %4.6'sını (6 soru) hikaye kitabını okumadan önce, %95.4'ünü (124 soru) ise hikaye kitabını okuduktan sonra sordukları görülmektedir. Gönen vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin %80,6'sının dil etkinlikleri öncesinde sohbeti, %85'i ise hikâye sonrası etkinlik olarak sık sık 'hikâyenin olay sıralaması ve kahramanlarının özellikleri ile ilgili sorular sorma' etkinliğini yaptırdığı görülmektedir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun Türkçe Etkinliğinde hatırlama basamağında sorular sordukları belirlenmiştir. Yüksek kaliteli sorular, çocukların bilişsel ve dil yeteneklerini geliştirmede daha etkin olmasına rağmen pek çok öğretmenin uygulamalarında sıklıkla bu tip soruları kullanmadıkları, daha düşük kalitede soruları tercih ettikleri görülmektedir (Good ve Brophy, 2008; Harlen ve Qualter, 2004; Wragg ve Brown, 2001). Massey, Pence, Justice ve Bowles (2008) dört yaşındaki çocukların öğretmenlerinin sorularını inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin %44.8 oranında sınıf yönetimiyle ilgili, %32.5 oranında bilişsel açıdan daha fazla zorlayıcı ve %22.7 oranında bilişsel açıdan daha az zorlayıcı soruları sordukları belirlenmiştir. Blatchford ve Mani (2008) sınıf yönetimine yönelik soruları ayırmadan, okul öncesi öğretmenlerinin sordukları soruları incelediği araştırmasında, öğretmenlerin sorularının %94,5'inin bilgi düzeyinde olduğunu tespit etmiştir.

Araştırma ayrıca Türkçe Etkinliğinde öğretmenlerin yarıdan fazlasının kapalı uçlu soruları tercih ettiklerini, açık uçlu soruları ise çok az sorduklarını göstermektedir. Bu konuda yapılan diğer araştırmalarda elde edilen sonuçlar okul öncesi öğretmenlerinin kapalı uçlu soruları daha fazla tercih ettikleri bulgumuzu destekler niteliktedir (de Rivera vd., 2005; Blatchford ve Mani, 2008; Tsung-Hui ve Wei-Ying, 2008; Ho, 2005; Massey, Pence, Justice ve Bowles, 2008; Bay, 2011).

Yapılan araştırmalar öğretmenlerin açık uçlu sorularının, çocukların daha yüksek seviyede düşünmesini desteklediğini ve bu sorulara cevap verirken kullandıkları dili olumlu etkilediğini, kelime hazinesini geliştirdiğini ileri sürmektedir (Massey, Pence, Justice ve Bowles, 2008; Ogu ve Schmidt, 2009; Roth, 1996, Arnold, Lonigan, Whitehurst ve Epstein, 1994; de Rivera vd., 2005; Peterson, Jesso ve McCABE, 1999; Valdez-Menchaca ve Whitehurst, 1992; Wasik vd., 2006; Whitehurst vd., 1994; Yoder vd., 1994; Dickinson ve

Caswell, 2007). Bu araştırma sonuçları okul öncesi öğretmenlerinin açık uçlu soruları daha fazla tercih etmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu bilgiler ışığında ülkemizdeki okul öncesi öğretmenlerinin, açık uçlu soruları çok az tercih ettiği ile ilgili elde edilen sonuç araştırmamızın çarpıcı bir bulgusudur.

Araştırmamızda öğretmenlerin yarından fazlasının çoğunun hikâyeyi hatırlatma, neyi öğrenip öğrenmediği belirleme amaçlı sorular sordukları; tahmin etme ve muhakeme sorularını düşük oranlarda tercih ettikleri belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%83,1) düşük bilişsel seviyede sorular tercih ettikleri görülmektedir.

Zucker vd. (2010), okul öncesi öğretmenlerinin %57.2'sinin sonuç çıkarmaya yönelik, %42.8'inin ise hikâyeyi anlamaya yönelik sorular sorduklarını bulmuşlardır. Cotton (1989), öğretmenlerin sorularının yaklaşık olarak %60'ı düşük bilişsel seviyede, %20'si yüksek bilişsel seviyede ve %20'si de prosedürle ilgili (yöntemsel) olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma sonuçları araştırmamızın bulguları ile paralellik göstermektedir. Oysaki, çocuğun etkili bir şekilde öğrenebilmesi için bilgi alt yapısının oluşturulmasının ardından daha yüksek seviyelere doğru aktif öğretime devam etmek gerekmektedir (Tuğrul, 2002b). Yapılan araştırmalarda, hikâye okuma etkinliğinde sonuç çıkarmaya yönelik soruların dil becerilerindeki gelişmeler açısından önemli olduğu (Van Kleeck vd., 2006) okul öncesi eğitimde sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik soruların çocukların kelime hazinelerinin gelişmesine katkı sağladığı ileri sürülmektedir (Walsh ve Blewitt, 2006). Bu araştırma sonuçlarından okul öncesi öğretmenlerinin hikâye okuma etkinliğinde hatırlatma sorularının yanı sıra sonuç çıkarmaya yönelik soruları da sormalarının önem arz ettiği ve yurt dışındaki öğretmenlerin bunu uyguladıkları görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe Etkinlikleri esnasında sordukları sorular incelendiğinde ise soruların büyük çoğunluğunu hikâye kitabını okuduktan sonra sordukları görülmektedir. Gönen vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin %80,6'sının dil etkinlikleri öncesinde sohbeti, %85'i ise hikâye sonrası etkinlik olarak sık sık 'hikâyenin olay sıralaması ve kahramanlarının özellikleri ile ilgili sorular sorma' etkinliğini yaptırdığı görülmektedir. Öğretmenlerin hikâyeye bağlı soruları daha çok hikâye sonrasında yer verdikleri görülmekte, hikâye öncesinde ise grup sohbetinin dışında %49,7'sinin parmak oyununu, %49,1'inin tekerlemeyi, %29,4'ünün bilmeceyi ve %18,9'unun da şiiri her gün kullandıklarını belirtmişlerdir. Oysaki öğretmenlerin etkinlik öncesinde sordukları sorular çocuklarda merak, araştırma isteği uyandırırken, sonrasında sorulan sorular öğrencinin eski ve

yeni bilgilerini ilişkilendirmesini, yeni bakış açıları oluşturmasını sağlamaktadır (Akyol, 1997).

5. ÖNERİLER

Araştırmamız göstermektedir ki, okul öncesi öğretmenleri tarafından, Türkçe Etkinliklerinde sorulan sorular bilgi düzeyinin üzerine çıkamamakta, genellikle çocukları düşünmeye sevk etmeyen kapalı uçlu ve hatırlatmaya yönelik sorular sormaktadırlar. Bu sonuç öğretmenlerin genellikle sorularının çocuklar üzerindeki etkisinin ve soru sorma stratejilerinin amacının farkında olmadığını göstermektedir.

Oysa sınıftaki etkileşimi genellikle öğretmen başlatır, pek çok soru sorar ve sorular öğrenme için çok önemlidir. Soruların çocukları düşündürmesi, çocuklarda merak uyandırması ve çocukları araştırmaya sevk etmesi gerekmektedir.

Bu doğrultuda, soruların önemi, farklı soru tipleri, soru sorma stratejileri ve soruların eğitim programında kullanımı konularında öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin artırılması gerekmektedir. Böylece düşük kaliteli sorular sorma yaygınlığı azaltılabilir. Bu nedenle öğretmenlere sorularının çocuklar üzerindeki etkisini ve soru sorma stratejilerinin amaçları hakkında eğitici seminerler verilmelidir.

Bunun yanında okul öncesi öğretmenliği programında yer alan derslerde soru sorma stratejilerinin önemi vurgulanmalı, öğrencilerle birlikte örnek soru basamakları hazırlanmalı, özellikle öğretmenlik uygulaması dersinde öğrencilerin planlarında soru sorma stratejilerini kullanmaları istenmelidir.

Ayrıca öğretmenlerin, okul öncesi öğrencilerine yönelik hazırlanan kitapların arkasında çocuklara sorulacak sorular yer almaktadır. Öğretmenlerin de genellikle, kitapla ilgili olan bu soruları sordukları gözlenmiştir. Yayın evlerinin bunu dikkate alarak, kitapların arkasındaki soruları, soruların yapı ve içeriklerini dikkate alarak, uzmanlar tarafından hazırlanmasını sağlayabilir. Böylece nitelikli sorularla, çocuklar, düşünmeye, araştırmaya ve farklı keşiflere yol alabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 21 (105), 10-17.
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J. ve Wittrock, M.C. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J. ve Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 235-243.
- Barone, D. M. (2011). *Children's literature in the classroom : Engaging lifelong readers*. New York: The Guilford Press
- Bay, D. N. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerine verilen soru sorma becerisi öğretiminin etkisinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Blatchford, I, Mani, L. (2008). Would you like to tidy up now? An analysis of adult questioning in the english foundation stage. *Early Years*, March, Vol. 28 (1), pp. 5–22.
- Cazden, C. B., (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cheminais, R. (2008). *Every child matters. a practical guide for teaching assistants*. New York: Reutledge Pres.
- Churches, A. (2009). *Bloom's Digital Taxonomy*. Online: <http://edorigami.wikispaces.com>. (Erişim tarihi: 04.09.2012).
- Cigdem Sahin, Kate Bullock ve Andrew Stables (2002): Teachers' beliefs and practices in relation to their beliefs about questioning at key stage 2, *Educational Studies*, 28:4, 371-384
- Cotton, K. (1989). *Classroom Questioning*. School Improvement Research Series III, ERIC Education Resources Information Center. (ED 312 030).
- de Rivera, C., Girolametto, L., Greenberg, J. ve Weitzman, E. (2005). Children's responses to educators' questions in day care play groups. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14(1), 14-26.
- DeVries, R., Zan, B., Hildebrandt, C., Edmiaston, R., ve Sales, C. (2002). *Development constructivist early childhood curriculum*. New York: Teacher College Press.
- Dickinson, D. K. ve Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the literacy environment enrichment program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 243-260.
- Drabble, A. (2006). *Engaging young children in shared conversations during whole group storybook reading*. AARE Conference Adelaide, 2006 <http://www.aare.edu.au/06pap/dra06193.pdf>

- 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.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Forehand, M. (2010). *Bloom's Taxonomy - Emerging Perspectives on Learning, Teaching and Technology*. Online: http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Bloom's_Taxonomy. Erişim tarihi: 04.09.2012.
- Girolametto, L., Weitzman, E., Lieshout, R. ve Duff, D. (2000). Directiveness in teachers' language input to toddlers and preschoolers in day care. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43(5), 1101-1114.
- Good, T. L. ve Brophy, J. E. (2008). *Looking in classrooms* (10th ed.). Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.
- Gönen, M., Ünüvar, P., Biçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., Aslan, D., Güven, G. ve Özyürek, A. (2010). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Dil Etkinliklerini Uygulama Biçimlerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 23 – 40.
- Harlen, W. ve Qualter, A. (2004). *The teaching of science in primary schools* (4th ed.) London: David Fulton Publishers.
- Heather Wood ve David Wood (1983). Questioning the pre-school child, *Educational Review*, 35:2, 149-162
- Ho, D. G. E. (2005). Why do teachers ask the questions they ask? *A Journal of Language Teaching and Research in Southeast Asia*, 36(3), 297-310.
- Johnston, J., Halocha, J., ve Chater, M. (2007). *Developing teaching skills in the primary school*. America: Open University Press.
- Klein, E., Hammrich, P., Bloom, S. ve Ragins, A. (2000). *Language development and science inquiry: A child- initiated and teacher- facilitated program*. American Educational Research Association, ERIC Education Resources Information Center. New Orleans, April. (ED 440 756).
- MacKay, I. (1997). *Soru sorma sanatı*. (Çev. Aksu Bora, Onur Cankoçak). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- MacNaughton, G., ve Williams, G. (2004). *Teaching young children choices in teory and practice*. Australia: Ligare Pty. Ltd.
- Massey, S. L., Pence, K. L., Justice, L. M. ve Bowles, R. P. (2008). Educators' use of cognitively challenging questions in economically disadvantaged preschool classroom contexts. *Early Education and Development*, 19(2), 340-360.
- Ogu, U. ve Schmidt, S. R. (2009). Investigating rocks and sand. *Young Children*, 64(1), 12-18.
- Peterson, C., Jesso, B., ve McCABE, A. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: An intervention study. *Journal of Child Language*, 26(01), 49-67.
- Roth, W. M. (1996). Teacher questioning in an open-inquiry learning environment: interactions of context, content, and student responses. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(7), 709-736.

- Storey, S. (2004). *Teacher questioning to improve early childhood reasoning*. Doctor of Philosophy, Department of Teaching and Teacher Education, Arizona University.
- Şahin, C.; Bullock, K. ve Stables, A. (2002). Teachers' Beliefs and Practices in Relation to Their Beliefs about Questioning at Key Stage 2, *Educational Studies*, 28(4), pp. 371–384.
- Tsung-Hui, T.; Wei-Ying, W. (2008). Preschool teacher-child verbal interactions in science teaching. *Electronic Journal of Science Education*, Vol. 12, No. 2.
- Tuğrul, B. (2002). Bloom'un taksonomik süreçlerine etkileşimci taksonomi açısından bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23:267-274.
- Valdez-Menchaca, M. C. ve Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to mexican day care. *Developmental Psychology*, 28(6), 1106-1114.
- Van Kleeck, A. (2003). *Research on book sharing: Another critical look*. A. van Kleeck, A.A. Stahl, E.B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers*, Erlbaum, Mahwah, NJ (2003), pp. 271–320
- Van Kleeck, A., Vander Woude, J., Hammett, L. (2006). Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussion. *American Journal of Speech-Language Pathology*, Vol: 15, pp.85–96.
- Walsh, B. ve Blewitt, P. (2006). The Effect of Questioning Style During Storybook Reading on Novel Vocabulary Acquisition of Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, February, Vol. 33, No. 4.
- Warner, L. ve Sower, J. (2005). *Educating Young Children*. America: Pearson Education.
- Wasik, B. A., Bond, M. A. ve Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on head start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63-74
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. ve Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.
- Wragg, E. C. ve Brown, G. (2001). *Questioning in the primary school*. London: Routledge Falmer.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yoder, P. J., Davies, B., Bishop, K. ve Munson, L. (1994). Effect of adult continuing wh-questions on conversational participation in children with developmental disabilities. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 37(1), 193-204.
- 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.