

TC
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNE VERİLEN SORU SORMA
BECERİSİ ÖĞRETİMİNİN ETKİSİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
D. Neslihan BAY

ANKARA
Mart, 2011

TC
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNE VERİLEN SORU SORMA
BECERİSİ ÖĞRETİMİNİN ETKİSİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

D. Neslihan BAY

Danışman: Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU

ANKARA
Mart, 2011

JÜRİ ONAY SAYFASI

D. Neslihan BAY 'ın Okul Öncesi Öğretmenlerine Verilen Soru Sorma Becerisi Öğretiminin Etkisinin İncelenmesi başlıklı tezi 16.03.2011 tarihinde, jürimiz tarafından Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı İmza

Başkan: Prof. Dr. İsmihan ARTAN 

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU 

Üye: Doç. Dr. Adilet Kandır 

Üye: Yrd. Doç. Dr. Seyil Filiz 

Üye: Yrd. Doç. Dr. H. Elif DAĞLIOĞLU 

ÖN SÖZ

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Doktora Tezi olarak hazırlanan bu araştırma, birçok değerli insanın katkılarıyla ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın planlanması, uygulanması ve sonuçlandırılmasında büyük katkısı olan, fikirleriyle bana yol göstermenin yanı sıra manevi desteği ve güveni ile her zaman yanımda olan danışmanım Sayın Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU'na sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın verilerinin kodlanmasında, betimlenmesinde ve istatistiksel analizlerinde destek olan Doç. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN, Öğr. Gör. Dr. Özlem ŞİMŞEK, Arş. Gör. Oğuz Serdar KESİCİOĞLU ve Arş. Gör. Hakan KOĞAR hocalarıma, manevi desteklerini her zaman hissettiren Doç. Dr. Ümit DENİZ, Yrd. Doç. Dr. H. Elif DAĞLIOĞLU, Yrd. Doç. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN, Öğr. Gör. Ayşe ATALAY, Öğr. Gör. Gülhan GÜVEN ve Uzm Betül TOKGÖZ hocalarıma da teşekkür ediyorum.

Araştırmada kullanılmak üzere geliştirilen “Soru Sorma Becerisi Öğretim Programı”nın oluşturulma aşamasında, ölçek maddelerinin amaca uygunluğunu belirlemek amacıyla uzman görüşlerini bildiren Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU, Doç. Dr. Adalet KANDIR, Yrd. Doç. Dr. Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ, Yrd. Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ ve Yrd. Doç. Dr. Soner ÖZDEMİR hocalarıma teşekkür ederim. Araştırmayı gerçekleştirmiş olduğum okulun müdürüne, öğretmenlere ve tüm çalışanlarınada katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasında bir an olsun beni yalnız bırakmayan, sevgisini, sabrını ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen hayat arkadaşım, sevgili eşim Yalçın'a, sevgilerinden her zaman güç aldığım oğullarım Kürşathan ve Göktuğ'a sonsuz teşekkür ediyorum.

D. Neslihan BAY

ANKARA

Mart, 2011

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNE VERİLEN SORU SORMA BECERİSİ ÖĞRETİMİNİN ETKİSİNİN İNCELENMESİ

BAY, D. Neslihan

Doktora, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU

Mart- 2011, 188 sayfa

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sordukları soruların bilişsel hiyerarşisinin, yapısının ortaya konulması ve okul öncesi öğretmenlerinin soru sorma becerilerinin soru sorma becerisi öğretimi ile geliştirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma çeşidi olan örnek olay (durum) incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Örnek olay incelemesi, bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak, olaya yönelik olası açıklamaları geliştirmek ve olayı değerlendirmek için yapılan bir araştırma olarak tanımlanmaktadır.

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Uygulama Anaokulu belirlenmiş; kolay ulaşılabilir durum örnekleme içerisinde de öğretmenlerin belirlenmesi için ölçüt örnekleme belirlenmiştir. Ölçüt olarak öğretmenlerin 6 yaş grubu 2 öğretmen katılımcı olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin soru sorma becerilerini geliştirmeye yönelik program hazırlanmış ve programın geçerliliği için, 5 uzmandan uzman görüşü alınmıştır. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra “Soru Sorma Becerisi Öğretimi Programı”nın geçerli ve güvenilir olabilmesi için, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği son sınıf öğrencilerinden gönüllü olan 6 öğretmen adayı ile ön uygulaması yapılmıştır. Öğrencilerin soruları üzerinde programın olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Araştırmanın uygulamasında öğretmenlerin nasıl sorular sorduğunun ortaya konulabilmesi amacıyla öğretmenler ön gözlem adı altında bir gün süresince tüm

etkinliklerde gözlenmiştir. Daha sonra öğretmenlerin soru sorma becerilerini geliştirme amacıyla, bir hafta ve 12 saatten oluşan “Soru Sorma Becerisi Öğretim Programı” uygulanmıştır. Uygulanan programdan üç hafta sonra, soru sorma becerisi öğretiminin öğretmenlerin soru sorma becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymak için öğretmenler son gözlem adı altında bir gün süresince tüm etkinliklerde gözlenmiştir. Gözlemler video kaydı alınarak yapılmıştır. Gözlem sırasında öğretmenden kaynaklanacak herhangi bir veri kaybının oluşmasını önlemek amacıyla öğretmenlerin günlük plan içerisinde sorularını yazabilecekleri amaç kazanımların ve materyallerin belirlendiği iki form oluşturulmuştur. Ön gözlemden sonra “Soru Oluşturma Formu 1”e son gözlemden sonra da “Soru Oluşturma Formu 2”ye öğretmenlerin sorular yazmaları istenmiştir.

Verilerin analizi için gözlemden yapılan video çekimleri izlenerek her öğretmenin etkinliklerde sordukları sorular ve öğretmenlerin soru oluşturma formlarına yazdıkları sorular belirlenmiştir. Hem gözlemlerden hem de soru oluşturma formlarından elde edilen soruların kodlamalarının güvenilir olması açısından, araştırmacı ile birlikte üç araştırmacı tarafından soruların bilişsel taksonomisi (bilgi basamağından değerlendirme basamağına kadar) ve yapısı (açık uçlu-kapalı uçlu) kodlanmıştır. Her öğretmenin sorularının kodlaması tablolar halinde verilmiştir.

Örnek olayın (durumun) her yönüyle ortaya konulabilmesi için betimsel analiz yapılmıştır. Bulgularda, okul, sınıf, öğretmenler ve yapılan tüm etkinlikler detaylı olarak betimlenmiştir. Örnek olay incelemelerinde tablo ve grafiklere yaygın olarak yer verilmesi, araştırmacının keşfedemediği bazı ilişkileri görmesini sağladığından öğretmenlerin sordukları soruların bilişsel taksonomi ve yapısı yönünden yüzde frekans tablo ve grafikleri de verilmiştir. Ayrıca uygulanan soru sorma becerisi öğretiminin, öğretmenlerin soruları üzerindeki etkisini belirlemek için çizgi grafikler ile Ki-Kare tabloları verilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, soru sorma becerisine yönelik öğretim uygulanmadan önce öğretmenlerin ağırlıklı olarak bilgi sorusu sordukları ve değerlendirme sorusunu hiç sormadıkları görülmüştür. Soru sorma becerisi öğretimi sonrasında ise öğretmenlerin sorularının analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerindeki oranlarında ve açık uçlu soruların oranlarında artış sağlamaları sonucunda “Soru Sorma Becerisi Öğretim Programı”nın etkili olduğu görülmüştür.

ABSTRACT

THE STUDY OF THE EFFECT OF TEACHING QUESTIONING SKILL OF PRESCHOOL TEACHERS

BAY, Neslihan

Doctorate, Department of Preschool Education

Thesis Advisor: Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU

March- 2011, 202 pages

The aim of this study is to determine the cognitive hierarchy and structure of the questions asked by preschool teachers; and to develop questioning skill of the preschool teachers with teaching questioning skill. In accordance with this purpose, case study method, a type of qualitative research, was used. Case study is described as defining the details creating an event, developing possible explanations towards the event, and the study to evaluate the event.

In the study, according to the easily accessible case sampling which is a type of purposive sampling methods, Gazi University – Gazi Faculty of Education Application Kindergarten was determined; criteria sampling was determined to identify teachers in easily accessible case sampling.

The program on developing questioning skill of teachers was prepared and received opinions of five experts for the validity of the programme. After the needed arrangements were done in accordance with these expert opinions, pre-application was conducted with 6 volunteer senior students from Gazi University – Gazi Faculty of Education, Department of Preschool Teaching to make “Questioning Skill Teaching Programme” valid and reliable. We observe that the programme has positive effects on the questions of the students.

In the application of the study, to determine how teachers ask questions, teachers were observed for all activities for a day (pre-observation). Then a week and 12 hours “Questioning Skill Teaching Program” was conducted to improve the questioning skill of teachers. 3 weeks later, teachers were observed for all activities for a day (post observation) to determine the effects of questioning skill teaching on questioning skill of teachers. The observations were recorded with a video camera. Two forms which teachers can write their questions in daily plans and identify target attainments and

materials was prepared on the purpose of preventing data loss arising from teachers during observation. Teachers were asked to write questions on “Question Formation Form 1” after pre-observation and on “Question Formation Form 2” after post observation.

For the analyse of data, the video records were watched and the questions asked by each teacher in activities and the questions written on the forms by teachers were identified. In terms of being reliable of coding of the questions obtained from both observations and the forms , the cognitive taxonomy (from knowledge to evaluation) and structure (open ended – closed ended) of the questions were coded by three researchers. The coding of questions of each teacher were given in tables.

Descriptive analysis was conducted to determine all aspects of the case. In findings, school, classroom, teachers, and all activities were described in a detailed way. Because the tables and graphics in case studies have the researcher see the relationships that the researcher could not discover, the percentage and frequency tables and graphics in terms of cognitive taxonomy and structure of the questions were given, too. On the other hand, chi-square tables with line graphics were given to determine the effects of questioning skill teaching on the questions of teachers.

At the end of the study, before the application of teaching towards questioning skill, we observed that teachers generally ask knowledge questions and they never asked evaluation questions. After teaching of questioning skill, we observed that “Questioning Skill Teaching Programme” was succesful because there was an increase in the rates of teachers questions in the level of analysis, synthesis and evaluation and in the rate of open ended questions.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLO VE GRAFİKLERİN LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem.....	1
1.2. Amaç.....	2
1.3. Önem.....	3
1.4. Sınırlılık	5
1.5. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Soru Sorma Becerisinin Önemi	7
2.2. Bloom'un Bilişsel Taksonomisi.....	11
2.2.1. Bilgi	12
2.2.2. Kavrama.....	13
2.2.3. Uygulama.....	14
2.2.4. Analiz.....	15
2.2.5. Sentez.....	16
2.2.6. Değerlendirme	17
2.3. Soruların Yapısı	19
2.3.1. Kapalı Uçlu Sorular	20
2.3.2. Açık Uçlu Sorular	21
2.4. Soru Sormanın Planlanması.....	22
2.5. İlgili Araştırmalar	28
BÖLÜM III.....	43
YÖNTEM	43
3.1. Araştırmanın Modeli.....	43
3.2. Araştırmacının Rolü.....	44

3.3. Katılımcılar	45
3.4. Araştırmada İzlenen Süreçler.....	46
3.4.1.Ön Gözlem.....	46
3.4.2. Soru Oluşturma Formu 1	47
3.4.3. Soru Sorma Becerisi Öğretimi.....	47
3.4.4. Son Gözlem.....	50
3.4.5. Soru Oluşturma Formu 2	51
3.5. Verilerin Toplanması	51
3.6. Verilerin Analizi	52
3.7. Geçerlik ve Güvenirlik.....	53
BÖLÜM IV	59
BULGULAR VE YORUMLAR	59
4.1. Araştırmanın Yapıldığı Okul, Sınıf Ve Öğretmenler.....	59
4.1.1. Okul	59
4.1.2. Sınıf.....	61
4.1.3. Öğretmenler	62
4.1.3.1. Öğretmen A.....	62
4.1.3.2. Öğretmen B.....	62
4.2. Öğretmen A ‘ya İlişkin Bulgular	63
4.2.1. Öğretmen A’nın Gözlemlerine İlişkin Bulgular	64
Serbest Zaman Etkinliği.....	66
Türkçe Etkinliği	75
Oyun ve Hareket Etkinliği	82
Müzik Etkinliği	88
Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışması.....	93
Fen ve Matematik Etkinliği	98
4.2.2. Öğretmen A’nın Soru Sorma Becerisi Öğretimi Öncesi ve Sonrası Gözlem Bulguları	101
4.2.3. Öğretmen A’nın Soru Oluşturma Formlarına Yönelik Bulguları.....	107
4.2.4. Öğretmen A’nın Soru Sorma Becerisi Öğretimi Öncesi ve Sonrası Soru Oluşturma Formlarına İlişkin Bulguları	111
4.3. Öğretmen B’ye İlişkin Bulgular	114
4.3.1. Öğretmen B’nin Gözlemlerine İlişkin Bulgular	115
Serbest Zaman Etkinliği.....	117

Türkçe Etkinliği	124
Fen ve Matematik Etkinliği	130
Oyun ve Hareket Etkinliği	136
Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışması.....	144
Müzik Etkinliği	148
4.3.2. Öğretmen B'nin Soru Sorma Becerisi Öğretimi Öncesi ve Sonrası Gözlem Bulguları	150
4.3.3. Öğretmen B'nin Soru Oluşturma Formlarına Yönelik Bulguları	156
4.3.4. Öğretmen B'nin Soru Sorma Becerisi Öğretimi Öncesi ve Sonrası Soru Oluşturma Formlarına İlişkin Bulguları	161
BÖLÜM V	166
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	166
5.1 Sonuç	166
5.1.1. Öğretmen A'ya Yönelik Sonuçlar	168
5.1.2. Öğretmen B'ye Yönelik Sonuçlar.....	170
5.2. Öneriler	173
KAYNAKÇA.....	175
EKLER	183
Soru Oluşturma Formu 1	183
Soru Oluşturma Formu 2	186

TABLO VE GRAFİKLERİN LİSTESİ

Tablo 1: Soru Sorma Becerisi Öğretim Programının süreci	48
Tablo 2: Öğrencileri SOF1 ve SOF2’de Yer Alan Sorularının Bilişsel Taksonomi Yönünden Frekans ve Yüzde Dağılımı	55
Tablo 3: Öğrencileri SOF1 ve SOF2’de Yer Alan Sorularının Yapı Yönünden Frekans ve Yüzde Dağılımı	57
Tablo 4: Öğretmen A’nın Ön ve Son Gözlemindeki Etkinlikleri, Süreleri, Soru Sayıları	64
Tablo 5: Bilişsel Taksonomi Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği.....	65
Tablo 6: Yapı Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği.....	66
Tablo 7: Öğretmen A’nın Ön ve Son Gözlemlerdeki Serbest Zaman Etkinliği Soruları	71
Tablo 8: Bilişsel Taksonomi Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği.....	74
Tablo 9: Yapı Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği.....	75
Tablo 10: Öğretmen A’nın Ön ve Son Gözlemlerdeki Türkçe Etkinliği Soruları.....	79
Tablo 11: Bilişsel Taksonomi Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği.....	81
Tablo 12: Yapı Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği.....	82
Tablo 13: Öğretmen A’nın Ön ve Son Gözlemlerdeki Oyun ve Hareket Etkinliği Soruları.....	86
Tablo 14: Bilişsel Taksonomi Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği.....	87
Tablo 15: Yapı Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği.....	87
Tablo 16: Öğretmen A’nın Ön ve Son Gözlemlerdeki Müzik Etkinliği Soruları.....	91
Tablo 17: Bilişsel Taksonomi Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği.....	92
Tablo 18: Yapı Yönünden Yüzde Frekans Tablosu ve Grafiği	93
Tablo 19: Öğretmen A’nın Ön ve Son Gözlemlerdeki Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışması Soruları.....	96
Tablo 20: Bilişsel Taksonomi Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği.....	97
Tablo 21: Yapı Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği.....	97
Tablo 22: Öğretmen A’nın Ön ve Son Gözlemlerdeki Fen ve Matematik Etkinliği Soruları.....	100
Tablo 23: Bilişsel Taksonomi Yönünden Yüzde Frekans Tablosu ve Grafiği	100
Tablo 24: Yapı Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği.....	101

Tablo 25: Öğretmen A'nın Ön Gözlem ve Son Gözlem Sorularının Bilişsel Taksonomisine Yönelik Ki-Kare Sonuçları:.....	104
Tablo 27: Öğretmen A'nın Soru Oluşturma Formlarına Yazdığı Sorular	108
Tablo 29: Yapı Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği.....	110
Tablo 30: Öğretmen A'nın Soru Oluşturma Formu Sorularının Bilişsel Taksonomisine Yönelik Ki-Kare Sonuçları:	112
Tablo 38: Öğretmen B'nin Ön ve Son Gözlemlerdeki Türkçe Etkinliği Soruları	127
 Grafik 1: Öğretmen A'nın Soru Sorma Becerisi Öğretimi Öncesinde ve Sonrasında ki Sorularının Bilişsel Taksonomi Yönünden Yüzde Grafiği.....	102
Grafik 2: Öğretmen A'nın Soru Sorma Becerisi Öğretimi Öncesinde ve Sonrasında ki Sorularının Yapı Yönünden Yüzde Grafiği.....	105
Grafik 3: Öğretmen A'nın Soru Sorma Becerisi Öğretimi Öncesinde ve Sonrasında ki Sorularının Bilişsel Taksonomi Yönünden Yüzde Grafiği.....	111
Grafik 4: Öğretmen A'nın Soru Sorma Becerisi Öğretimi Öncesinde ve Sonrasında ki Sorularının Yapı Yönünden Yüzde Grafiği.....	113
Grafik 5: Öğretmen B'nin Soru Sorma Becerisi Öğretimi Öncesinde ve Sonrasında ki Sorularının Bilişsel Taksonomi Yönünden Yüzde Grafiği.....	151
Grafik 6: Öğretmen B'nin Soru Sorma Becerisi Öğretimi Öncesinde ve Sonrasında ki Sorularının Yapı Yönünden Yüzde Grafiği.....	154
Grafik 7: Öğretmen B'nin Soru Sorma Becerisi Öğretimi Öncesinde ve Sonrasında ki Sorularının Bilişsel Taksonomi Yönünden Yüzde Grafiği.....	162
Grafik 8: Öğretmen B'nin Soru Sorma Becerisi Öğretimi Öncesinde ve Sonrasında ki Sorularının Yapı Yönünden Yüzde Grafiği.....	164

KISALTMALAR LİSTESİ

Soru Oluşturma Formu 1: SOF1

Soru Oluşturma Formu 2: SOF2

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde tez konusu olarak ele alınacak problem durumunun ne olduğuna; araştırmanın amacına, önemine sınırlılığa ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem

Bloom'un (1956) geliştirmiş olduğu taksonomi, düşünme seviyelerinin ana hatlarını belirlemeyi ve öğretmenlerin düşünmeyi gerektiren sorular sormasıyla çocuklardaki akıl yürütme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğretmenler, soruların eğitici seviyelerinin farkında oldukları zaman çocukların yüksek bilişsel seviyede düşünmelerini destekleyebilmektedirler (Storey, 2004).

Yapılan araştırmalar (Turner ve Durrett, 1975; Frager, 1979; Samson, Sirkowsky, Weinstein, 1987, King, 2005; Walsh ve Blewitt, 2006; Chappella, Crafta, Burnardc, Creminb, 2008), öğretmenler tarafından çocuklara soru sormanın düşünce becerilerini geliştirme yönünde önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle öğretmenlerin sınıflarında profesyonel soru sorucular olmaları gerekmektedir (Storey, 2004).

Ancak, öğretmenlerin soru sormada yetersiz olduğunu gösteren araştırmalar (Gall,1970; Gall, 1984; Duster, 1997; Sultana ve Klecker, 1999; Storey, 2004;

Blatchford ve Mani, 2008) bulunmaktadır. Yapılan literatür taramasında ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin nasıl soru sorduklarına yönelik herhangi bir araştırma olmadığı görülmüştür. Bu nedenle öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin nasıl soru sorduklarının belirlenmesi gerekmektedir.

Sultana ve Klecker (1999), yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin çocuklardaki düşünce becerilerini geliştirebilmeleri için eğitim almaları gerektiğini ortaya koymuştur. Öğretmenler, soruların teorigi hakkında bilgi sahibi oldukları takdirde kendi soru sorma stratejilerini uyarlayıp değiştirebilmektedirler (Frager, 1979). Öğretmenlerin soru sorma seviyelerini geliştirmeye yönelik öğretim veren bazı araştırmalara baktığımızda, (Barnette, Orletsky, Sattes, 1994; Savage, 1998; Büyükalın Filiz, 2002; Storey, 2004; Wong 2006) verilen eğitimin öğretmenlerin soru sorma becerileri üzerine olumlu yönde etkisi olduğu ve eğitim sonucunda öğretmenlerin daha iyi soru sorucular olarak eğitilebildiği ortaya konulmuştur.

Bu araştırmalardan yola çıkarak okul öncesi öğretmenlerinin soru sorma düzeylerinin olumlu yönde farklılık gösterebilmesi için, soru sorma becerisi öğretiminin verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin soru sorma becerilerini geliştirebilecekleri soru sorma becerisi öğretim programı bulunmamaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin nasıl soru sordukları belirlendikten sonra öğretmenlerin nasıl soru sormaları gerektiğini öğrenebilecekleri soru sorma becerisi öğretimi geliştirilmelidir.

1.2. Amaç

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sordukları soruların bilişsel taksonomisinin, yapısının ortaya konulması ve okul öncesi öğretmenlerinin soru sorma becerilerinin soru sorma becerisi öğretimi ile geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma soruları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Okul öncesi öğretmenleri nasıl sorular sormaktadırlar?

a) Okul öncesi öğretmenlerinin sordukları soruların bilişsel taksonomisi nedir?

b) Okul öncesi öğretmenlerinin sordukları soruların yapısı nedir?

2. Okul öncesi öğretmenlerine soru sorma becerisi öğretimi, öğretmenlerin soru sorma becerilerini etkilemekte midir?

- a) Soru sorma becerisi öğretimi sonrasında, okul öncesi öğretmenlerinin sordukları soruların bilişsel taksonomisini etkilemekte midir?
- b) Soru sorma becerisi öğretimi sonrasında, okul öncesi öğretmenlerinin sordukları soruların yapısını etkilemekte midir?

1.3. Önem

Okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenin rolü, çocuklar arasında karar vermeyi ve bakış açılarının değişimini destekleyen anlamlı aktiviteler sağlamak ve problem çözmeyi teşvik eden sorular sormaktır (Jalongo ve Isenberg, 2000). Okul öncesinde, “Hadi ev mobilyasını sınıfta başka bir yere taşıyalım. Mobilyayı nereye koymalıyız? Burası mı daha iyi yoksa şurası mı? Bunu niçin yapmamız veya yapmamamız gerektiğine dair nedenlere bir göz atalım. Bu değişikliği yapmaya herkesin katılması gerekecek mi? Mobilyayı taşımanın, parçaları toplamaktan başka daha kolay yolları var mı?” gibi sorular çocuklarda problem çözmelerini ve düşüncelerini sağlayıcı sorulardır (Warner ve Sower, 2005). Etkin soru etkin öğretimdir. Öğretmenlerin soru sorması çocukların fikirlerini açığa çıkarması, düşünceyi harekete geçirmesi, merakın ortaya çıkarılması bakımından önemlidir (Büyükalın Filiz, 2007). Bu nedenle öğretmenler çocukların daha yüksek seviyede düşüncelerini sağlayıcı sorular sormalıdırlar (Warner ve Sower, 2005; DeVries, Zan, Hildebrant, Edmiaston, Sales, 2002). Bloom (1956) tarafından geliştirilen bilişsel sınıflandırmaya göre düşünme becerileri bilgi, kavrama ve uygulama basamakları ile üst düzey düşünme becerileri ise; analiz, sentez ve değerlendirme basamakları ile ifade edilmiştir (Sanders, 1966; Goodwin, Sharp, Cloutier, Diamond, 1983; Şahinel, 2002; Wilen, 1991; Storey, 2004).

Öğretmenler, soru stratejilerini uygulayabilmek için Bloom’un Taksonomisi’ndeki her seviyeyi genel hatlarıyla bilmelidir. Taksonominin bilme

basamağı, gerçek bilgilerin hatırlanmasını gerektirir. Kavrama, çocuğun bilgileri tahmin etmesini ya da farklı şekillerde açıklamasını gerektirir (Sence bu kavranın içinde kaç şeker var?). Uygulama basamağı, çocukların bilgileri yeni bir bağlamda kullanmasını gerektirir. (Bitkileri bahçeye nasıl dikmemiz gerektiğinin bir resmini çizebilir misin?). Analiz basamağı, çocuğun bilgilerin karmaşık kısımlarını anladığını göstermesini gerektirir. (Bu oyuncakları nasıl sınıflandırabiliriz?). Sentez basamağında çocuk, parçalanmış bilgileri bir araya getirmelidir. (Ailen için gerekli bütün besinleri içeren sağlıklı bir öğün planlayabilir misin?). Değerlendirme ise bilişsel taksonominin en üst basamağıdır ve en yüksek bilişsel seviyede akıl yürütmeyi gerektirir (Storey, 2004).

Öğretmenlerin çocuklara, öncelikle bilgi, kavrama, uygulama düzeyinde sorular sorması ve daha sonrada çocukların kendi düşünce süreçlerini oluşturabilecekleri sentez ve değerlendirme soruları sorması gerekmektedir. Bilgi edinmenin temelinde ve kişinin kendi çevresini değiştirme denetleme yeteneği kazanmasını sorulan sorular sağlamaktadır (Büyükalın Filiz, 2007).

Okul öncesi öğretmenleri; çocukların hazır bulunuşlukları ve kavrayışları ile onlardan alınan verimi değerlendirmek istediklerinde düşük bilişsel seviyede (bilgi, kavrama, uygulama basamaklarına yönelik sorular) sorular sormalıdır. Yüksek bilişsel seviyede sorular (analiz, sentez, değerlendirme basamaklarına yönelik sorular) ise eğitimci; çocuğu daha derin ve eleştirel bir şekilde düşünmeye cesaretlendirmek, problem çözme becerilerini geliştirmek ya da çocuğun bilgiyi kendi kendine aramasını güdülemek istendiği zaman kullanılmalıdır (Goodwin ve diğ., 1983).

Okul öncesi öğretmenlerinin amacı; hem soru sorma tiplerini, hem de hangi durumlarda hangi tip soruların kullanıldığını anlamak olmalıdır. Öğretmen etkinlik sırasında çocuklara açık uçlu sorular sorarak onları yaratıcı düşünmeye yönlendirmelidir (Alisinanoğlu, Özbey, Kahveci, 2007). Eğitim ortamlarında hangi soruların sorulduğu ve bu soruların nasıl oluşturulduğu konusu çok önemli bir araştırma alanıdır (Wolf, 1987). Yapılan araştırmalarda (Gall,1970; Gall, 1984; Duster, 1997; Sultana ve Klecker, 1999; Storey, 2004; Blatchford ve Mani, 2008) öğretmenlerin ağırlıklı olarak bilgi ve kapalı uçlu sorular sordukları görülmüştür.

Ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin nasıl soru sorduklarını ortaya koyan ve okul öncesi öğretmenlerinin bilgilenmelerini sağlayan bir soru sorma becerisi öğretim

programını geliştirilmemiştir. Bu nedenle yapılacak olan bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin nasıl soru sorduklarının belirlenmesinde ve öğretmenlerin soru sorma durumlarında olumlu etkilenmeyi sağlayacak olan soru sorma becerisi öğretim programı geliştirilmesi açısından önemlidir.

Bu araştırma sonuçlarının ve geliştirilecek olan soru sorma becerisi öğretim programının, okul öncesi öğretmenlerinde soru sorma becerisine yönelik bilgi ve becerilerini arttırmalarına katkı sağlaması açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılık

Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin sadece soru sorma becerisi ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Bilişsel Alan: Zihinsel öğrenmelerin çoğunlukta olduğu ve zihinsel yetilerin geliştirildiği alandır (Büyükalın Filiz, 2002).

Bilgi Düzeyi: Önceki öğrendiği bilgileri, fikirleri ve ilkeleri öğrendiği şekliyle hatırlamadır (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, Krathwohl, 1956).

Kavrama Düzeyi: Önceki öğrendiklerine dayanarak materyalleri yeniden ifade etme, dönüştürme, başka kelimelerle açıklama, tercüme etme ya da tahmin etme yeteneğidir (Bloom ve diğ., 1956).

Uygulama Düzeyi: Bilgileri yeni bir probleme ya da olaya transfer etme yeteneğidir (Bloom ve diğ., 1956).

Analiz Düzeyi: Bir şeyin karmaşık parçalarını ve bu parçaların bir bütün olarak nasıl bir araya geldiğini anlamalarını gerektirir (Bloom ve diğ., 1956).

Sentez Düzeyi: Yeni bir ilişki kuracak şekilde bir bütünün parçalarını birleştirmektir (Bloom ve diğ., 1956).

Değerlendirme Düzeyi: Bilgileri, belirli standartlara ve kriterlere göre değerlendirme yeteneğidir (Bloom ve diğ., 1956).

Kapalı Uçlu Sorular: Genelde evet-hayır şeklinde yanıtlanan, özel olgu ve bilgileri tespit etmek amacıyla sorulan hatırlama sorularıdır (Storey, 2004)

Açık Uçlu Sorular: Çocuğun varsayımlarını, bilgilerini, hayal ürünlerini, duygularını yetişkinlerle veya diğer çocuklarla paylaşmasını gerektiren sorulardır (Klein, Hammrich, Bloom, Ragins, 2000).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Soru Sorma Becerisinin Önemi

Soru, bilgiye ulaşmak için sözcüklerle anlatılan ya da ifade edilen bir cümledir. Çocuklar birbirleriyle ve yetişkinlerle iletişim kurmanın önemli bir yolu olarak soruları kullanır. Bu nedenle öğretmenler çocuklarla diyalog kurarak onları öğrenmeye teşvik etmek için soru sorma yöntemini kullanmalıdır (MacNaughton ve Williams, 2004). Sınıflarda öğretmenlerin sorduğu sorular, çocukların dikkatini öğrenecekleri konuya çeken ve neyi nasıl yapacakları konusunda onları yönlendiren uyarıcılar olarak tanımlanmaktadır (Cotton, 1989). Soru sormanın diğer bilişsel nedenleri; hatırlamayı sağlamak, anlamı derinleştirmek, hayal gücünü geliştirmek ve problem çözme teşvik etmektir (Johnston, Halocha, Chater, 2007; Brown ve Wragg, 1993).

Soru sormak, çocuklarda düşünceyi ortaya çıkarmak açısından da önemlidir (Gall, 1984; Morgan ve Saxton, 1991; Özden, 1999; Açıkgoz, 2006; Cheminaist, 2008; Taşpınar, 2009). Düşünmeye, sessiz konuşma ya da içsel konuşma denmektedir (Güven, 2000). Düşünme, aynı zamanda bir sonucun veya bir kararın amacının ne olduğuna yönelik bilgilerin analizi olarak da tanımlanabilir (Storey, 2004).

Düşünme ilk olarak bebeklik çağına ortaya çıkmaktadır (Storey, 2004). Düşünme bir konu üzerinde sorular sorulmaya başlandığı andan itibaren oluşmaya başlar (Özden, 1999). Bu nedenle uygun biçimde planlanmış ve sorulmuş sorular, çocukların etkili biçimde düşünmesini sağlamaktadır (Gall, 1984; Duster, 1997;

MacNaughton ve Williams, 2004; Dağlıoğlu ve Çakır, 2007; Sönmez, 2007; Zucker, Justice, Piasta, Kaderavek, 2009). Farklı bilişsel düzeylerde sorular sormak, eleştirel düşünmeyi de sağlamaktadır (Sanders, 1966). King (2005), okul öncesindeki çocukların diyalogunu incelediği araştırmasında, soru sormanın çocuklarda eleştirel düşünme becerisini geliştirdiğini belirlemiştir. Chappella ve diğerleri (2008) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin olasılıkları düşünmeye yönelik sormuş oldukları sorular, çocukların cevaplarının da olasılıklı düşünmeye yönelik olmasını sağladığını belirlemişlerdir.

Çocukları düşünmeye yönlendiren sorular sorma, onların çevrelerine karşı ilgi ve meraklarını uyandıran, onları meraklı olmaya teşvik eden önemli bir süreçtir (MacNaughton ve Williams, 2004; Cheminaist, 2008). Çocuklar, çevrelerine karşı daha duyarlı olduklarında ise, sürekli sorular sorarak karşılaştıkları olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurmaya çalışırlar. Bu yolla çevreyle yoğun etkileşime giren çocuklar dünyaya ait bilgilerini arttırmaktadırlar (Alisinanoğlu ve diğ., 2007).

Çocuklar öğretmenlerin sordukları sorulara verdikleri cevaplarda, bilgiyi farklı amaçlarla kullanmaktadırlar (Gall, 1984). Vygotsky bilgiyi, çocuğun günlük düşüncelerini öğretmeniyle veya diğer çocuklarla işbirliği içerisinde, ilgili düşünceler sisteminde birleştirdiği; ayrıca bu sistemde tecrübelerin ham maddesine dönüştürdüğü bir süreç olarak değerlendirmektedir. İşbirliği ve iletişimde olan çocuklar, düşüncelerini, ikilemlerini, varsayımlarını ve imalarını yansıtmaktadırlar. Bu durum çocuğun kendi bilgi yapısını oluşturmasını sağlamaktadır (Research Report, 2005). Bu bilgilerin transferini sağlayan soru sorma ise daha fazla öğrenmeyi sağlamaktadır (Cheminaist, 2008). Bu nedenle öğretmenlerin soru sormalarının, öğrenme üzerinde etkisi önemlidir (MacNaughton ve Williams, 2004; Johnston ve diğ., 2007; Chappella ve diğ., 2008).

Öğrenme; bilgiyi sorgulama, yorumlama, çözümleme sürecidir. Ayrıca bu sürecin sonuçları ile süreç sonunda elde edilen bilgiyi kullanmayı ve bu yolla düşünme becerilerini geliştirmeyi kapsamaktadır (Marlowe ve Page, 1998). Düşünme eylemini yerine getirmenin ilk ve en önemli basamağı ise soru sormaktır (Robbins, 1995). Soru sorma, düşünmeyi harekete geçiren bir yöntem olarak kabul edilir (Robbins, 1995; Duster, 1997; Açıkgoz, 2006). Düşünmenin gerçekleştiği her ortamda ise gerçek anlamda "öğrenme" meydana gelir. Diğer bir ifade ile öğrenme, bireyin zihninin

düşünmeye açık olduğu anlarda ve özellikle karşı karşıya kaldığı sorulara cevap bulmaya çalıştığı durumlarda daha anlamlı ve hızlı olmaktadır (Robbins, 1995). Öğrenmenin olabilmesi için çocuğun bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilmesinin amaçlanması gerekmektedir (Gall, 1984; Samson ve diğ., 1987; Özden, 1999). Bunlar düşünsel becerilerdir. Çocuk, öğrenmede düşünme becerilerini analiz, sentez ve değerlendirme olmadan ortaya koyamaz (Özden, 1999).

Öğrenme aynı zamanda dinamik bir araştırma sürecidir ve bu sürecin merkezinde çocukların düşünmesi yer almaktadır (Follari, 2007). Okul öncesi öğretmenleri ise süreç içerisinde çocuklara düşünmelerinde yardım edebilmelidir (Storey, 2004). Öğretmen, çocuğa soru sorar; ancak neyi ya da nasıl düşüneceğini söylemez. Çocuğun düşünme yolunu bulmasına yardımcı olur (Brooks ve Brooks, 2001). Bu şekilde sorulan sorular çocukların bağımsız düşünmesini gerektirmektedir (Gall, 1984). Düşünme sürecinde çocuklara direkt cevap verilmemeli ya da çocuklar zorluklarla yalnız mücadele etmek durumunda bırakılmamalıdır. Çocuklar, zorlayıcı ve ilginç problemlerle baş etme, bu problemlere çözümler bulma, kendi süreçlerini ve çözümlerini düşünme konularında desteklenmelidirler (Follari, 2007). Bu desteğin sağlanabilmesi için öğrenme-öğretme sürecinde çocukların bağımsız düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmek amacıyla özel bir iletişim biçimi benimsenmelidir. Bu iletişim biçiminde çocuklara “Bu konu ile ilgili olarak ne düşünüyorsunuz? Niçin böyle düşünüyorsunuz? Nasıl bu sonuca ulaştınız?” gibi sorular yöneltilir. Çocuklara “evet” ve “hayır” yanıtı gerektiren sorular yöneltmekten özellikle kaçınılmalıdır (Yaşar, 1998). Örneğin, “Üçüncü bloğu eklediğin zaman ne oldu?” gibi açık uçlu sorular, “Başka bir blok daha ekledin mi?” gibi sorulara göre, çocuğu daha çok gözlem yapmaya itecektir (Dağlıoğlu ve Çakır, 2007). Çocukların tahmin etmelerini ve hipotez oluşturmalarını sağlayacak şekilde açık uçlu, yüksek bilişsel seviyede sorular sorulmalıdır (Follari, 2007; Cheminaist, 2008).

Soru sormak, çocuğun öğrenmesini desteklemenin yanında, onun öğrenmelerini değerlendirmek amacıyla da kullanılabileceği için önemlidir (Jonhston ve diğ., 2007; Massey, Pence, Justice, Bowles, 2008). Çocukların bilmek istediği ve sıkça sorduğu sorular, düşünme becerileri açısından öğretmen için ipucu oluşturmaktadır. Bu nedenle tüm çocuklara fikirleri sorulmalı ve ortaya atılan fikirlerin tartışılması sağlanmalıdır (Alisinanoğlu ve diğ., 2007). “Sen nasıl....?” ya da “Niye düşünüyorsun?” gibi

sorular, çocukların deneyimlerini yeniden gözden geçirmelerini sağlayacaktır (Dağlıoğlu ve Çakır, 2007). Açık uçlu olan bu sorular, çocukların nasıl öğrendiklerini, nasıl değerlendirdiklerini, görüntüleri nasıl akılda tutup hayal ettiklerini, nasıl yansıttıklarını öğretmenin daha iyi anlamamasını sağlamaktadır (Wood ve Anderson, 2001).

Soru sorma, çocukların dil becerilerini geliştirmek açısından da önemlidir (Wasik ve Bond, 2001; MacNaughton ve Williams, 2004; Walsh ve Blewitt, 2006; Wasik, Bond, Hindman, 2006; Massey ve diğ.; 2008). Çocukların deneyimlerini anlatırken kullandıkları kelimeler bakımından ifadelerini zenginleştirebilmeleri için sınıf içerisinde sorular daha fazla kullanılmalıdır. Çünkü çocuklar dili, hipotez kurmak, tahminde bulunmak ve muhakeme yapmak için kullanırlar. Bu nedenle, öğretmen-çocuk etkileşimleri içerisinde öğretmenlerin soruları kullanmalarındaki artış, çocukların bu etkileşimlerdeki aktif katılımlarını geliştirir; ayrıca soruların türlerinde kullanılan değişkenlik ise çocukların cevaplarının karmaşıklığına aracılık etmektedir (Massey ve diğ.; 2008). Çocuğun düşünmesini gerektiren soru türü olan açık uçlu sorular, çocukların daha karışık dil kullanımını sağlamakta ve onları sorular sormaya ve cümleler oluşturmaya teşvik etmektedir (MacNaughton ve Williams, 2004). Cotton (1989), çocuklara yüksek bilişsel seviyede sorular sormanın çocuklardan yüksek bilişsel seviyedeki cevaplar almayı sağladığını belirtmiştir. Ayrıca çocuklar bilişsel açıdan zorlayıcı olan sorulara daha karmaşık cevap verdiklerinden dolayı, bu sorular çocukların dil gelişimi için daha yararlı olmaktadır (Gall, 1984; Massey ve diğ.; 2008; Zucker ve diğ., 2009).

Açık uçlu sorular okul öncesindeki çocukların soyut kelimelerini geliştirmede ve sözcük kullanımlarını hızlandırmada etkilidir (Van Kleeck, Vander Woude, Hammett, 2006; Zucker ve diğ., 2009). Yapılan araştırmalar, okul öncesinde yer alan kitap okuma etkinliklerinde öğretmenlerin üst düzey sonuç çıkarmayı sağlayan açık uçlu sorular sormalarının, çocukların daha fazla konuşmalarını ve kelime bilgilerini arttırmalarını sağladığını ortaya koymuştur (Wasik ve Bond, 2001; Van Kleeck ve diğ., 2006; Wasik ve ark, 2006; Zucker ve diğ., 2009).

Bunun için öğretmen nasıl soru soracağını, eğitim ortamında soruyu nasıl kullanacağını bilmelidir (Sönmez, 2007). Çıkarımsal muhakemeyi, hipotez bilgilerini veya bilgilerin yeni durumlara yaratıcı bir şekilde transfer edilmesini gerektiren sorular,

sınıf ortamında nadiren sorulmaktadır (Gall,1970; Wolf, 1987). Araştırmalar (Gall,1970; Gall, 1984; Duster, 1997; Akbulut, 1999; Sultana ve Klecker, 1999; Storey, 2004; Blatchford ve Mani, 2008), öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sorularını bilgi sorusu olarak sorduklarını ortaya koymaktadır. Bu durumun en önemli nedenlerinden biri soru sınıflandırılmasının bilinmemesidir (Storey, 2004). Etkili soru sorabilmek için soruların türleri hakkında bilgili olmak gerekmektedir (Hunkins, 1972). Eğitim alanında sormak ile soruşturmak arasındaki bağlantıyı göstermeye yardım etmek için en çok başvurulan çalışmalardan biri Bloom'un taksonomisidir (Morgan ve Saxon, 1991; Açıkgöz, 2006).

Bloom Taksonomisi (1956), bilişsel fonksiyonları tanımlamak ya da onları sınıflandırmak amacıyla tasarlanmıştır. Tanımlanan bu düşünce seviyeleri, çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmakta ve bu sayede çocukların soru sormalarını da geliştirmektedir (Morgan ve Saxon, 1991; Storey, 2004).

2.2. Bloom'un Bilişsel Taksonomisi

Bloom (1956) düşük ve ileri seviyedeki düşünsel beceriler arasındaki farka dikkat çekmesiyle eğitimde önemli bir etki yapmıştır (Duster, 1997; Özden, 1999; Wood ve Anderson, 2001). Bloom'un Taksonomisi (1956) bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı bilişsel düzeyden oluşmaktadır (Morgan ve Saxon, 1991; Duster, 1997; Wood ve Anderson, 2001; Storey, 2004; Açıkgöz, 2006; Büyükalan Filiz, 2007; Sönmez, 2007; Cheminaist, 2008; Taşpınar, 2009).

Bloom'un Taksonomisi'ndeki (1956) her bir basamakta bilişsel gereksinim artmaktadır. Bloom, giderek artan taksonomik sisteme uygun bir tanım olan taksonomi kelimesini özellikle seçmektedir. Taksonominin her bir seviyesi kendinden önceki seviyeleri de kapsar. Örneğin analiz seviyesi, kendisine ilave olarak bilme, kavrama ve uygulama seviyelerini de kapsar (Storey, 2004). Bu nedenle taksonomi, çocuğun gerçekleri bilene, anlayana, uygulayana, ayırt edene kadar ve yeni perspektiflerin

açıklandığı şekilde bir araya getirene kadar bir şeyi değerlendiremeyeceğini veya yargılamayacağını ortaya koyar (Bloom ve diğ., 1956).

Sanders (1966), Bloom'un Taksonomisini (1956) soru taksonomisine dönüştürmüştür (Jonhston ve diğ., 2007; Storey, 2004). Bu sayede öğretmenler Bloom'un taksonomisine bakarak hangi düzeyde soru sorup hangi düzeyde soru sormadıklarını belirleyebilmektedirler (Storey, 2004). Öğretmenlerin düzeylere göre sorular sorabilmeleri için Bloom'un altı düzeyinin de bilinmesi gerekmektedir (Sanders, 1966; Wood ve Anderson, 2001; Büyükalan Filiz, 2007). Ayrıca öğretmenlerin soru sorma becerileri, onların mesleki uygulamalarını yansıtımlarına ve geliştirmelerine imkan tanımaktadır (Johnston ve diğ., 2007).

2.2.1. Bilgi

Bloom'un Taksonomisi'nin (1956) bilgi basamağı, özel ve evrensel şeylerin, metotların ve süreçlerin veya bir örneğin, yapının ya da ortamın hatırlanmasını içerir. Çocuktan genellikle bilgilerin hatırlanması, tanınması, ezberlenmesi istenir. Bu düzeyde kapalı uçlu sorular da yer almaktadır (Duster, 1997; Storey, 2004). Bilgi sorusu sormanın amacı, düşünme fırsatını artırmak değil, çocuğun bilgilerini test etmektir.

Bilme basamağındaki sorulara bazı örnekler:

1. Bu arabanın rengi nedir?
2. Beş duyu, nelerdir?
3. 5'ten sonra hangi sayı gelir?
4. Bir köpek nasıl ses çıkarır? (Storey, 2004).

2.2.2. Kavrama

Kavrama, anlayışın en düşük seviyesini temsil eder. Çocuk anlatılan materyali veya bilgiyi diğer materyalle ya da bilgiyle ilişkilendirmeye gerek duymadan neyin anlatıldığını bilir ve bilgiyi bütün unsurlarını görmeden kullanabileceği anlayışı ve kavrayışı gösterir (Bloom ve diğ., 1956). Bu basamakta çocuk bildiklerini gösterir ve bu bilgiyi kolayca yeni şekillerde kullanabilir. Kavranan bilgi, ezberlenen ya da her zaman aynı şekilde yinelenen bilgiden daha kapsamlıdır.

Kavrama düzeyindeki sorular çevirme, yorumlama ve tahmin etme soruları olarak üçe ayrılmaktadır (Bloom ve diğ., 1956; Sanders, 1966; Duster, 1997; Büyükalan Filiz, 2007). Çevirme bir bilginin başka şekilde ifade edilmesi; yorumlama, verilen iki fikir arasındaki ilişkinin ifade edilmesi; tahmin etme ise verilen bilginin gelecekteki durumuna yönelik basit tahminlerin yapılması şeklindeki düşünme becerilerini gerektirmektedir (Bloom ve diğ., 1956; Sanders, 1966; MacNaughton ve Williams, 2004; Büyükalan Filiz, 2007). Bu beceriler karmaşık ilişkileri ve gizli anlamları keşfetmeye yönelik değildir. Sorular çocuğun ne yapması gerektiği konusunda belirgindir (Sanders, 1966).

Kavrama basamağındaki sorulara bazı örnekler:

1. Bu hikayenin ne hakkında olduğunu kendi kelimelerle ifade eder misin? (Yorumlama)
2. Senin ailen için en uygun olan evcil hayvan hangisidir? (Yorumlama)
3. Bir polis olmanın niçin itfaiyeci olmaktan daha iyi olduğunu düşünüyorsun?(Tahmin Etme) (Storey, 2004).
4. Eğer trafik işaretleri olmasaydı ne olurdu? (Tahmin Etme)
5. Turuncu rengini nasıl oluşturduk? (Çevirme)
6. Bu resimden ne anlıyorsun? (Çevirme) (Soru Sorma Becerisi Öğretim Programı)

2.2.3. Uygulama

Uygulama basamağı, çocukların yeni bir bağlamda, tamamen kavradıkları bilgiyi uygulamalarını gerektirir (Bloom ve diğ., 1956). Uygulama soruları, çocukların günlük hayatta karşılaşılabilecekleri problemler sunmaktadır (Sanders, 1966; Duster, 1997). Bu basamaktaki soruların amacı, çocuklara öğrendiklerini hayata transfer etme ve onları uygun zamanda kullanma fırsatı vermektir.

Uygulama basamağındaki bazı soru örnekleri:

1. Herkesin eşit bir şekilde kullanabilmesi için sınıftaki bilgisayar kullanımıyla ilgili kuralları nasıl değiştirebilirsin?
2. Sınıfımızda beslediğimiz evcil hayvanımıza daha iyi bakabilmenin yolları nelerdir? (Storey, 2004).
3. Resimdeki hayvanlardan hangileri suda yaşar? (Soru Sorma Becerisi Öğretim Programı)

Uygulama düzeyindeki soruların bazı özellikleri vardır. Öncelikle bu sorular, açıklayıcı veya problem çözme gücü olan bilgilerle ilgilenmektedir. Bir uygulama sorusu; basit bir ilkeden, tanımdan, değerden veya beceriden oluşturulabilir. Önemli olan daha önce çalışılmış olan bir ilkeyi, öğrenciden yeni ve beklenmemiş bir bağlamda kullanmasını istemektir. Bu nedenle uygulama seviyesindeki her şeyi yeniden düşünmek için yeterince zaman olmadığından, uygulama soruları daima önceden çalışılan fikirlerle ilgilenir (Sanders, 1966). Çocuk önceden geliştirdiği fikirlerle ilgili anladıklarını veya becerilerini uygulamada kullanmak zorundadır. Örneğin, “Ayşe’nin yatağını yeteri kadar büyük yapmak için logoları nasıl kullanmalıyız? Kâğıtta delikler açmak için başka hangi aletleri kullanabiliriz? Gök gürlemesi gibi ses çıkarabilmek için ne tür müzik aletlerini kullanabiliriz?” gibi uygulama soruları, çocuğun gerçek hayattaki sorunlarını çözmesi için bilgi ve becerilerini kullanmasını gerektirir (MacNaughton ve Williams, 2004).

2.2.4. Analiz

Analiz basamağı çocuğun, bir şeylerin karmaşık parçalarını anlamasını ve bu parçaları bir bütün oluşturacak şekilde nasıl bir araya getireceğini bilmesini gerektirir. Bu sayede düşüncelerin ilgili taksonomisi açıklanır veya ifade edilen düşünceler arasındaki ilişkiler tanımlanır (Bloom ve diğ., 1956).

Analiz düzeyinin en önemli özelliği, parçalara yönelik bilinçli bilgilerin ve muhakeme süreçlerinin ışığında problemlerin çözümlerini gerektirmesidir (Sanders, 1966). Bu nedenle çocuklar daha derin anlamlara girmeli, olayları ve hareketleri etkileyen faktörleri tanımlamalıdır (Jonhston ve diğ., 2007).

Analiz seviyesinde devamlı soru soran kişilere doktorlar örnek verilebilir. Bir doktor insan vücudunun karmaşık parçalarını, bu parçaların bütün olarak vücutta hangi fonksiyonlarının olduğunu ve bunların birbirleriyle ilişkilerini anlamalıdır. Doktorlar, hastalığa analiz ederek teşhis koymaktadır.

Analiz seviyesindeki sorulara bazı örnekler:

1. Bloklardan yaptığın kaleyi niçin yıkılmaması için koruyorsun?
 2. Bu hayvanları nasıl sınıflandırabiliriz?
 3. Hikayedeki küçük kızla ilgili neyin yanlış olduğunu düşünüyorsun?
- (Storey, 2004).

2.2.5. Sentez

Sentez basamağında, çocuğun yeni bir şeyler yapmak için bilgi parçalarını bir araya getirmesi gerekmektedir (Bloom ve diğ., 1956). Bu basamak yaratıcı ve esnek düşünmeyi gerektirir (Sanders, 1966; Duster, 1997; Storey, 2004). Okul öncesi eğitim ortamları da yaratıcı ve esnek düşünmeyi gerektirmektedir. Bu düzey, aynı problemi çözmek için çok farklı yollardan gidilerek bulunan düşünceleri aynı noktada keşistirmeyi gerektirir.

Çocuklar, bilgilerin sınırına tekrar gitmek yerine, kendileri için yeni olan bilgileri keşfedebilirler. Bu düşünme becerilerini gerçekleştirmede çocukların, karmaşık ve üst düzeyde problemlerle ilgilenmesi gerekmemektedir. Yaratıcı cevaplar gerektiren basit problemlerle ilgilenerek sentez düzeyinde düşünebilirler (Sanders, 1966).

Sentez düzeyi çocuklara yaratıcı cevaplar için çözümleri araştırmalarında büyük bir özgürlük tanır. Önceki düzeylerde sorulan sorular, çocukları soruda bahsedilen veya üstü kapalı bir şekilde söylenen konu bilgileriyle ve düşünme süreçleriyle sınırlar. Bu tür sınırlamalar, sentez kategorisinde minimum seviyede tutulmaktadır. Ayrıca sorular, birçok olası yaklaşıma sahip olan türdedir. Bu nedenle çocuk, hayatının herhangi bir kesitinden hatırlayabileceği bilgileri ve düşünme süreçlerini kullanmaya teşvik edilir. Çocuk, öğretmenin aklında sorunun kesin bir cevabının olmadığını ve bu nedenle kendisinden öğretmenin cevabının bir kopyasını yapmasının beklenmediğini anlamalıdır (Sanders, 1966).

Sentez basamağında bazı soru örnekleri:

1. Hikayedeki çocuğa yardım etmek için neler icat edebilirsin?
2. Dünyayı nasıl daha iyi bir yer haline getirebilirsin?
3. Kitaptaki köpeğin başına, yeni bir aile tarafından alınmaz ise neler geleceğini düşünüyorsun? (Storey, 2004).

Sentez düzeyindeki soruların bir başka özelliği, çözümün bir ürünü gerektirmesidir. Bloom'un Taksonomisinde (1956) üç tür ürün tanımlanmaktadır:

1. "Eşsiz bir iletişimin üretimi"
Çocuk, bilgi vermek, inandırmak veya eğlendirmek için tasarlanan bir fikir üretir.

2. “Bir planın veya işlemlerin önerilen bir dizisinin üretimi”
Çocuğa, sayısız olası yaklaşımlar sunan bir problem sunulur. Çocuk, problemi çözmek için yeni bir prosedür tasarlamalıdır.

3. “Soyut ilişkilerin bir dizisinin üretimi”

Önerme ve ilişkilerin çıkarılması ve sınıflandırıp açıklanması için soyut ilişkilerin bir dizisinin gelişimidir.

Ancak bir ürün gerektiren her soru, sentez düzeyinde düşünülmemelidir. Diğer bilişsel düzeylerde de çocuk bilgiyi kullanarak ya da bilgiyi transfer ederek ürün ortaya koyabilir. Gerçek sentez soruları, ifadenin daha fazla özgürlüğüne izin vermektedir (Sanders, 1966).

Ayrıca sentez soruları, çocuğun daha önceden karşılaşmadığı problemlerin cevaplarını merak etmesi veya onlara çözüm üretmesi için çeşitli bilgi ve becerilerini birleştirmesini gerektirir. Örneğin, “Ahmet adında yeni bir arkadaşımız, gelecek hafta okula başlıyor ve kulakları çok iyi duymuyor. Ahmet’e nasıl sıcak bir karşılama yapabiliriz? Herkesin yeni su çarkımızla oynama şansına erişebildiğinden nasıl emin olabiliriz? Yıl sonu partisine tüm ailemizi davet etmek için ne yapabiliriz?” gibi sorularda çocuklar bir problemi çözmek için bildikleri şeyleri sentezlemek (birleştirmek) zorundadırlar (MacNaughton ve Williams, 2004).

2.2.6. Değerlendirme

Değerlendirme basamağı çocuklardan görüşlerini açıklamalarını ya da özel kriterler kullanarak bir şeyleri yargılamalarını ister (Bloom ve diğ., 1956). Çocuk ilk olarak değerlendirmede hangi standartları kullanacağına karar vermeli, ondan sonra değerlendirme yapmalıdır. Değerlendirme, kriterleri fikrin veya nesnenin ne kadar karşıladığını belirlemektir. Bir sorunun değerlendirme basamağında sınıflandırılabilmesi için, çocukların hem standartları belirlemeleri hem de değerlendirme süreçlerini kendilerinin oluşturmaları gerekmektedir (Sanders, 1966; Storey, 2004).

Değerlendirme basamağında bazı soru örnekleri:

1. Neden sirke gitmektense hayvanat bahçesine gitmeyi tercih ediyorsun?
2. Hangi hikaye daha güzel?
3. Hangi bilgisayar oyununun senin için en iyisi olduğuna nasıl karar verdiğini bana anlatır mısın? (Storey, 2004).

Bloom'un Taksonomisinde (1956), iki tür değerlendirme tanımlanmaktadır:

1. "İçsel deliller açısından değerlendirme"

Mantıksal doğruluk, tutarlılık ve diğer içsel kriterler gibi delillerle bir iletişimin doğruluğunun değerlendirilmesidir.

2. "Dışsal deliller açısından değerlendirme"

Seçilen veya hatırlanan kriterlere gönderimde bulunarak materyalin değerlendirilmesidir.

Kullanımda olan standartları belirten sorular, zihinsel egzersizler olarak tanımlanırlar ve genellikle yorumlama olarak sınıflandırılırlar. Standartlar, soruda verilmediğinde ya da standartlarda değişiklik gerektiğinde sorulan soru, değerlendirme olarak sınıflandırılmaktadır (Sanders, 1966).

İlk üç seviye olan bilgi, kavrama ve uygulama basamakları, düşük bilişsel seviyeli soru sormayı gerektirdiği için alt basamakta; analiz, sentez ve değerlendirme basamakları ise yüksek bilişsel seviyeli sorgulamayı gerektirdiği için üst basamakta olarak düşünülmektedir (Sanders, 1966; Goodwin ve diğ., 1983; Şahinel, 2002; Wilen, 1991; Storey, 2004).

Düşük bilişsel seviyeli sorular genellikle bilgilerin basitçe hatırlanmasını gerektirir (Storey, 2004). Öğretmenler, hafıza temelli veya ezbere dayanan soruları kolay bir şekilde kullanırlar. "Bayrakta hangi renkler vardır?", "Okulumuzun adı nedir?", "Adresiniz nedir?" gibi soruların hepsi, çocukların neleri bildiğini öğrenmek için tasarlanır (Warner ve Sower, 2005). Bu soruların sadece bir doğru cevabı olduğu için öğretmen çocukların cevaplarını tahmin edebilmektedir. Düşük bilişsel seviyeli sorular, çocukların ileriki öğrenmelerinin üzerine inşa edileceği temelin bir parçası olarak kullanılmalıdır (Dantonio ve Beisenherz, 2001; Storey, 2004).

Yüksek bilişsel seviyeli sorular, çocukların mantık yürütmelerini sağlamakta (analiz, sentez ve değerlendirme basamakları) ve soru sormalarını geliştirmektedir. Yüksek bilişsel seviyeli sorulara cevaplar, etrafta ya da bir kitapta arayarak hemen bulunmayacak cevaplardır (Storey, 2004). Yüksek seviyeli sorular, çocukların cevapları hakkında düşünmesini gerektirir ve onları daha yüksek seviyede düşüncelere sürükler (Johnston ve diğ., 2007; Wilen, 1991; Brualdi, 1998; Warner ve Sower, 2005). Çocuklar bilgiyi sadece hatırlamak için değil problem çözme, analiz etme ve değerlendirme gibi düzeylerde de kullanırlar (Brualdi, 1998). “Bu hikâyedeki karakterler kimdir?” gibi bir soru, “Küçük huysuz keçi, köprünün karşısına niçin birinci sırada geçti?” şeklinde çok daha yüksek bilişsel seviyeli sorulara dönüştürülmelidir. Bu sorular, çocukların yaratıcı cevapları kafalarında canlandırmalarını sağlamaktadır (Warner ve Sower, 2005).

Hem yüksek bilişsel seviyeli hem de düşük bilişsel seviyeli sorular okul öncesi eğitimde bir amaca sahiptir ve kullanılmalıdır (Sanders, 1966; Storey, 2004). Düşük bilişsel seviye (bilgi, kavrama, uygulama) atlanarak yüksek seviyeli sorulardan başlamak öğrenme için faydalı olmayacaktır (Wood ve Anderson, 2001). Ancak öğretmenler düşük bilişsel düzeydeki soruları yüksek bilişsel seviyeli sorulardan daha fazla kullanmaktadırlar (Gall, 1970; Gall, 1984; Duster, 1997; Akbulut, 1999; Brualdi, 1998; Sultana ve Klecker, 1999; Storey, 2004; Blatchford ve Mani, 2008). Bu nedenle taksonomideki her basamağın nasıl çalıştığını bilmek önemlidir (Sanders, 1966; Storey, 2004). Öğretmenler bu bilgiyle, taksonominin her seviyesine uygun soru geliştirebileceklerdir (Bloom ve diğ., 1956).

2.3. Soruların Yapısı

Çocuklardan bilgi edinebilmek için iki çeşit soru yapısı kullanılmaktadır. Bunlar açık uçlu ve kapalı uçlu sorulardır. Bu iki soru yapısı çocuklar üzerinde farklı etkiler yaratmaktadır (MacNaughton ve Williams, 2004). De Rivera, Girolametto, Greenberg, Weitzman, (2005) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kapalı uçlu soruları daha fazla sorduklarını, çocukların ise açık uçlu sorulara daha fazla cevap verdiklerini ortaya

koymuşlardır. Ayrıca açık uçlu soruların çocukların dil becerileri ve kelime bilgilerinde gelişim sağladığı araştırmalarla ortaya konulmuştur (Wasik ve Bond, 2001; Van Kleeck ve ark, 2006; Wasik ve ark, 2006; Zucker ve diğ., 2009). Bu nedenle soruların yapılarının, özelliklerinin neler olduğunun öğretmenler tarafından bilinmesi gerekmektedir.

2.3.1. Kapalı Uçlu Sorular

Genelde evet-hayır şeklinde yanıtlanan, özel olgu ve bilgileri tespit etmek amacıyla sorulan sorulardır (MacKay, 1997). Sorunun cevabı bir ya da birkaç sözcükten oluşur (Jonhston ve diğ., 2007; Sönmez, 2007; Taşpınar, 2009). Ayrıca bu soruların tek doğru cevabı vardır (Cheminaist, 2008). Bu nedenle kapalı uçlu sorular çocuğun cevabını ve düşüncelerini geliştirme imkanını kısıtlamaktadır (MacKay, 1997; Goodwin ve diğ., 1983; Wilen, 1991). Çocuklar soruda ne istendiğine yönelik fikirleri olmasa bile “evet” ya da “hayır” şeklinde cevap vermektedir (Duster, 1997; Paterson, Dowden, Tobin, 1999).

Kapalı uçlu sorular, genellikle çocuklara daha önce anlatılan veya tecrübe ettirilen şeyleri hatırlamaları istendiğinde kullanılır. “Senin kedinin adı nedir? Bir kardeşin mi var? Masada kaç tane fincan var? Gözlerin ne renk? Dünkü ziyaretçimizin adı neydi? Bugün süt içip meyve yedikten sonra ne yaptın? Bugün hangi renk salıncakta oynadın?” gibi sorular kapalı uçlu sorulara örnektir (MacNaughton ve Williams, 2004). Bu şekilde sorulan kapalı uçlu sorulara verilen cevaplar, çocukların olaylarla ilgili hatırlama ve gözlem becerilerinin değerlendirilmesine yardım eder ve bu değerlendirmeye göre öğretimin belirlenmesini sağlar (Carın, Bass, Contant, 2005).

2.3.2. Açık Uçlu Sorular

Açık uçlu sorular çocuğun olaylar arasında ilişki kurmasını sağlamak, ondan daha çok bilgi almak, çocuğu düşündürmeye ve kendi çözümlerini bulmaya yöreklendirmek için sorulan sorulardır (MacKay, 1997). Genellikle çocuğun düşünce süreçlerini araştırır ve çocuğun varsayımlarını, bilgilerini, hayal ürünlerini, duygularını yetişkinlerle veya diğer çocuklarla paylaşmasını gerektirir (Beaty, 2000; Klein ve diğ., 2000; Wood ve Anderson, 2001).

Ayrıca açık uçlu sorular, çocukların şemalarındaki geniş bölmeleri kullanmalarını gerektirir. Bu sayede farklı düşünce tarzlarını tetikler. Farklı şekilde düşünme ile çocuklar birçok olasılığı dikkate alırlar (Carın ve diğ., 2005). Bu nedenle okul öncesi eğitimcileri, açık uçlu soruyu birçok cevabı olabilen soru olarak düşünmelidir (Morgan ve Saxton, 1991; Storey, 2004; Carın ve diğ., 2005; De Rivera ve diğ., 2005). Bu sorulara verilen cevaplar, asla doğru veya yanlış değil, sadece ihtimallerdir. Açık uçlu sorular bir çocuğun, sıradan bir duruma, nesneyi veya fikri deneyip test etmeye çalışan bir bilim adamının bakış açısıyla bakmasını ister (Beaty, 2000).

Açık uçlu sorular, özellikle bilişsel açıdan zorlayıcı konuşmalar için uygun görünmektedir. Çünkü açık uçlu sorular, çocukların cevaplarına daha az sınır koymaktadır (De Rivera ve diğ., 2005; Van Kleeck ve diğ., 2006). Açık uçlu soruların mümkün olabilen birçok cevabı olabilmektedir (Cheminaist, 2008). Bu nedenle çocuklarda diyalogu attırmakta ve tartışma yapmayı sağlamaktadır. Konuşan ve tartışan çocukların bu sayede kelime bilgisi atmaktadır (Wasik ve Bond, 2001).

Bu tür sorular, çocuğun bir olay, kişi ya da nesneye ilgi duyması için kullanılabilir ve bunlarla ilgili düşünce ve merakı teşvik eder. Açık uçlu sorular yüksek seviyede düşünme becerilerini kullanmayı sağladığı gibi çocuğun problem çözme becerisinin gelişimini de destekler (Duster, 1997; Jonhston ve diğ., 2007; Klein ve diğ., 2000). Örneğin “Sence o nasıl çalışıyordur? Bu bölüm önemli mi? Neden? Onun hakkında nasıl daha fazla şey öğrenebiliriz? Onun bunu niçin yaptığını düşünüyorsun? Arkadaşın senin taşlarına çarpıp devirdiğinde ne hissettin? Arkadaşın ağladığında kendini nasıl hissettin? Eğer şöyle şöyle olsaydı, neler olacağını düşünürdün? Bu öykü

daha farklı bir şekilde nasıl bitebilirdi? Yarı fil ve yarı kedi olan bir hayvanı nasıl adlandırırdık?” gibi sorular açık uçlu sorulardır (MacNaughton ve Williams, 2004).

2.4. Soru Sormanın Planlanması

Soru sormak, çocukların etkileşimini, düşünmesini ve öğrenmesini sağlayan etkili bir yetenektir. Soru sormada öğretmenin başarısı ise, bu yeteneğini pekiştirilmesiyle ilgilidir (Wood ve Anderson, 2001). Bu nedenle soru sorma geliştirilmesi gereken bir yetenek olarak görülmelidir (Dantonio ve Beisenherz, 2001). Piyanist bir müzik parçasını tektar tekrar çaldığında, o müzik parçasına alışır. Piyanist artık nota kağıdına bakmaya ihtiyaç duymayacaktır. Soru sorma yeteneğini geliştirmede de bu örnekteki gibi bir durum söz konusudur (Storey, 2004).

Çocuklardaki düşünme becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitimcilerinin çocukların gelişimine uygun olarak nasıl soru soracaklarının planlamasını yapmaları gerekmektedir (Storey, 2004). Bu nedenle sorularının yapısını ve dağılımını önceden düşünmelidirler (Goodwin ve diğ; 1983; Morgan ve Saxton, 1991). Önceden planlamak, öğretmene, sorulan soru tiplerini ve onların öğretici potansiyellerini yakından denetleme ve değiştirme imkanı vermektedir (Storey, 2004).

Çocukların var olan bilgileri, ne tür soruların planlanacağı açısından önemlidir (Hunkins, 1972). Öğretmenler, çocukların önceden sahip oldukları bilgi miktarını ve bir cevaba ulaşmak için kullanacakları zihinsel süreçleri bilmelidir (Sanders, 1966). Bu nedenle öğretmenler çocuğun şemalarını göz önünde bulundurmalıdır. Şema, şu anki öğrenme ortamına taşınan geçmiş yaşantıların ve bilgilerin tümüdür. Şema, yeni bilgilere nasıl bakıldığını anlatmaktadır. Örneğin bir okul öncesi öğretmenin, cisimlerin suda batmaması üzerine planladığı bir etkinlik, çocukların bazı cisimler batarken diğerlerinin neden batmadığına dair kendilerince bir anlam çıkarmalarını ya da kafalarında bir şekil oluşturmalarını sağlar. Çocuklar çeşitli maddeleri suya bıraktıktan sonra okul öncesi öğretmeni, “Niçin bazı cisimler batarken diğerleri batmıyor?” diye sorar. Eğer çocuk bu konuda bir hazır bulunuşluluğa ya da cisimlerin batmaması üzerine

bir şemaya sahipse, sadece önceki bilgilerini hatırlayacak ve uygun cevabı tekrar edecektir. Bu nedenle, geniş şemalara sahip bir çocuğa sorulan soru, bir analiz basamağı sorusu olmaktan ziyade o çocuğa göre gerçekte bir bilgi basamağı sorusudur (Storey, 2004). Var olan şemaya göre üst düzeyde yeni bir öğrenmeye ise çocuğun uyum sağlaması daha zordur. Bu nedenle çocuğun öğrenmesinin farklı düşünme seviyelerinde olacağının farkında olmak çok önemlidir (Wood ve Anderson, 2001).

Öğretmen eğer öğrencinin bilgilerini objektif bir şekilde test etmek istiyorsa, bilme seviyesinde soru sormalıdır (Storey, 2004; Dağlıoğlu ve Çakır, 2007). Çocukların başlangıçtaki bilgilerini incelerken “Bardakta neler oluyor? Daha önce bunun gibi bir şey gördünüz mü? Burada şaşırtıcı olan nedir? Nasıl bir açıklama yapmalıyız? Kuru üzümün suda yükselmesinin nedeni nedir? Neden onlar batmıyorlar?” gibi sorular sorulabilir. Bu şekilde sorulan sorulara çocukların verdikleri cevaplar, onların önceden bildikleri şeyler ile ilgili öğretmene bilgi verecek ve öğretmenin bir sonraki eğitim planlamasında ne yapması gerektiğine karar vermesine yardımcı olacaktır (Carın ve diğ., 2005). Ancak sorular sadece çocukların bilgilerini kontrol etmek amaçlı kullanılmamaktadır. Sorular, bilgilerin daha iyi bir şekilde anlaşılması için de araç olmalıdır (Hunkins, 1972).

Öğretmenlerin ne tür sorular sorabileceğini belirleyebilmesi için Bloom’un Taksonomisi’ndeki her seviyeyi genel hatlarıyla bilmeleri gerekmektedir (Hunkins, 1972). Bu sayede öğretmenin, taksonominin her seviyesine uygun olarak soru geliştirmesi daha kolay olacaktır (Bloom ve diğ., 1956). Bloom’un Taksonomisindeki bilgi, kavrama ve uygulama basamakları, düşük seviye; analiz, sentez ve değerlendirme basamakları ise, yüksek seviyeli olarak gruplandırılmaktadır (Sanders, 1966; Goodwin ve diğ., 1983; Şahinel, 2002; Wilen, 1991; Storey, 2004). Okul öncesi eğitimin planlarının içinde yüksek seviyede soru sorma becerileri yer almalıdır (Storey, 2004). Çünkü yüksek seviyeli soruların sorulması, çocukların cevapları hakkında düşüncelerini sağlamaktadır (Cotton, 1989; Brown ve Wragg, 1993; Storey, 2004; Warner ve Sower, 2005).

Yüksek seviyeli sorular, mantık yürütmeyi geliştirdiği için çocukları Piaget’in dengesizlik olarak tanımladığı duruma düşürmektedir. Piaget, bir çocuğun her zaman bilgiyi ya özümsemesi gerektiğini ya da mevcut bilgilerinin üzerine uyumsaması gereken yeni bilgilerle karşı karşıya getirildiğini ortaya koymuştur. Özümseme, mevcut

bilgi ya da inanışlarda herhangi bir değişim olmaksızın bilgilerin yeni bilgilere eklenmesidir. Eğer çocuk, halihazırda sahip olduğu bilgilerle çatışan yeni bilgilerle karşılaşrsa, o zaman çocuk mevcut bilgi ya da düşüncelerini değiştirerek onları uyumsamalıdır. Dengesizlik, çocuğun yeni bilgileri ya özümsemesinin ya da uyumsamasının gerektiği yerdir. Çocuk yeni bilgileri özümsemediği ya da uyumsadığı zaman, bilgiler yeni bir denge durumuna ulaşacaktır. Yeni bilgilerle karşılaşana kadar çocuk bu denge evresinde kalacaktır. Denge ya da dengesizlik durumlarının değişmesi, okul öncesi öğrenmelerinde gerçekleşen bir süreçtir (Storey, 2004).

Yüksek seviyeli sorular ile düşük seviyeli sorularda amaç, birini diğerinden daha çok sormak değildir. Hem yüksek seviyeli hem de düşük seviyeli sorular okul öncesi eğitimde bir amaca sahiptir (Ellis, 1993; Filippone, 1998; Goodwin ve diğ., 1983). Öğretmenler, soruların sınıfta eşit bir dağılımının olması için plan yapmalıdır (Goodwin ve diğ., 1983; Morgan ve Saxton, 1991). Bu nedenle okul öncesi eğitimcileri hem soru sorma türlerini hem de hangi durumlarda hangi tür soruların kullanıldığını anlamalıdır.

Okul öncesi eğitimcileri, düşük seviyeli soruları;

- b) Çocukların hazır bulunuşluklarını ve kavrayışlarını değerlendirmek için
- c) Çocukların güçlü ve zayıf yönlerini tanımlamak için ya da
- d) Alınan verimi değerlendirmek istediklerinde sormalıdırlar (Goodwin ve diğ., 1983).

Yüksek seviyede soruları ise;

- a) Çocuğu daha derin ve eleştirel bir şekilde düşünmeye cesaretlendirmek,
- b) Problem çözme becerilerini geliştirmek ya da
- c) Çocuğun bilgiyi kendi kendine aramasını güdülemek istediği zaman kullanmalıdırlar (Goodwin ve diğ., 1983,).

Çocukların daha yüksek seviyede düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için, yüksek seviyede (analiz, sentez, değerlendirme) sorularla çocuklar desteklenmelidir (Hunkins, 1972; Storey, 2004).

Öğretmenler soracakları soruları planlarken çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı ve esnek olmalıdırlar (Hunkins, 1972; Dantonio ve Beisenherz, 2001). Bu

nedenle soruları hazırlamaya geçmeden önce “Onlara ne sorabilirim?” sorusuna yönelik olan sorular düşünülmelidir. Ne sorulacağı konusunda düşünceyi geliştirmek için öğretmenlerin soruları yazmaları gerekmektedir (Dillon, 1988; Brown ve Wragg, 1993). Bunun için boş bir kâğıt alıp on dakika içerisinde yazılabildiği kadar çok soru yazılmalıdır. Bu aşamada soruların uygunluğu veya seviyesi hakkında endişelenilmemelidir. Bunu yaptıktan sonra sorular elenmeye başlanabilir ve hangi soruların çocuklara soracağı belirlenebilir. Bu şekilde öğretmenler amaçlarının neler olduğunu ve çocukların neleri bildiğini ya da bilmediğini düşünmüş olurlar (Brown ve Wragg, 1993). Ayrıca soruların bilişsel seviyeleri ve bu seviyelere göre çocukların cevaplayabilme durumları da göz önünde bulundurulur (Hunkins, 1972). Yapılan bu soru geliştirme, ders planı içerisinde etkinliklerle bağlantılı olarak oluşturulmalıdır (Storey, 2004).

Soru yazarken sade bir dil kullanmak önemlidir (Ellis, 1993; Bradtmueller ve Egan, 1983). Çocuklara cevaplamaları için uzun süre vermek, soruları fazla uzatmak ya da karmaşık sorular sormak, soru sormanın amacına ulaşılmasını engellemektedir (Storey, 2004). Mills ve diğerleri (1980) araştırmalarında, öğretmenlerin sorularındaki açıklık ve belirliliğin, öğrencilerin cevaplarının açıklığını, belirliliğini ve amaca uyumunu etkilediği sonucuna varmışlardır (Akt: Dantonio ve Beisenherz, 2001). Bu nedenle öğretmenler amaca yönelik soru hazırlamada dikkatli olmalı ve sorularını açık ve net olarak ifade etmelidir (Hunkins, 1972; Dantonio ve Beisenherz, 2001; Taşpınar, 2009).

Ayrıca öğretmenin karmaşık sorularda soruyu izah etmek zorunda kalması, sorunun çocuk için gerektirdiği düşünme süresini azaltır (Storey, 2004). Çünkü okul öncesinde çocuklar kısa cümleleri, uzun olan cümlelerden daha çabuk kavrarlar ve bu tür cümleler çocukların ilgisini çekmekte daha etkilidir. Ardı ardına iki ya da daha fazla soru sormak ise çocukların kafasını karıştırabilir. Bu nedenle soruların tek tek sorulması gerekir (MacNaughton ve Williams, 2004).

Örneğin yoğun bir liman manzarasının büyük bir posterini gösteren öğretmenin sorularının planı, taksonomiye göre aşağıdaki şekilde olabilmektedir:

Soru 1 (Bilgi)

Bu resimde ne görüyorsunuz?

Soru 2 (Kavrama)

Bunun gibi yerleri biz nasıl adlandırıyoruz?

Soru 3 (Uygulama)

Bu resme benzeyen herhangi başka bir yer biliyor musunuz?

Soru 4 (Analiz)

Resimde niçin bu kadar çok polis var?

Soru 5 (Sentez)

Polisler olmasa ne olurdu?

Soru 6 (Değerlendirme)

Bu büyüklükteki bir şehirde mi yoksa küçük bir kasabada mı yaşamayı tercih ederdiniz, Niçin? (Morgan ve Saxon, 1991).

Bilgi düzeyinde soru sormada en büyük problem, hatırlamaya değecek bilgilerin nasıl belirleneceği ve vurgunun gerçekten bilgi üzerinde olması için öğrenmenin nasıl yapılandırılacağıdır. Bilgi sorularını geliştirmedeki ilk adımlardan biri, en önemli olan ve bu nedenle dikkati en çok hak eden bilgileri belirlemektir. Bu süreç; gerçeklerle, tanımlamalarla, genellemelerle, değerlerle ve becerilerle ilişkili olarak düşünülmelidir (Sanders, 1966).

Bilgi verilirken daha sonrasında uygulama soruları açısından bilginin niçin gerekli olduğu çocuklara açıklanmalıdır. Çocuklar, uygulama soruları için hazırlıklı olduklarında bu sorularda daha başarılı olacaklardır (Sanders, 1966).

Öğretmen, analiz hariç ilk üç düzeyde, soru sorma üzerine ortaya çıkan fikirleri sınıfına hemen uygulayabilir. Analiz düzeyinde düşünme, bilgi daha derin bir şekilde öğrenilene kadar kullanılamayacağından dolayı farklıdır. Bu nedenle öğretmen analizin özelliklerini bilmeli ve analiz sorularını tanıyabilmelidir. Analiz sorularının tanınması; daha yüksek düzeyler olan sentez ve değerlendirmenin anlaşılabilmesi ve kullanılması için gerekmektedir (Sanders, 1966).

Sentez sorularını planlama yönündeki sıkıntı, çocuğun yeterliliğinin ötesinde olan sorular oluşturulması olasılığıdır. Yaratıcı olmaya çabalayan çocuk, duruma yönelik bazı bilgilere gerek duyar. Öğretmen, sentez sorularını çocukların az çok yeterliliklerinin olduğu konular üzerinde sormalıdır (Sanders, 1966).

Yüksek bilişsel düzeydeki sorular, çocukların amaç ve kazanımları daha fazla edinmesini sağlamaktadır (Cotton, 1989). King (2005), okul öncesi çocuklarının diyaloglarına yönelik yaptığı araştırmada, soru sormanın gerekli öğrenme amaçlarını kazandırmaya yardım edebileceği sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri nasıl sorular soracaklarını amaçlarına göre belirlemelidir (Hunkins, 1972; Dantonio ve Beisenherz, 2001; Savage, 1998). Amaçların düşünülmesi, soru sorulması açısından çok önemlidir. Amaçları ve kazanımları düşünürken belirlenen amaçları çocukların kazanmasını kolaylaştıracak sorular planlanmalıdır (Hunkins, 1972).

Öğretmenin eğitim planında yer alan amaç kazanımları, kavrama ve daha üst düzeylerde ise sorulacak olan soruların niteliğine ve niceliğine dikkat edilmelidir. Çünkü kavrama ve daha üst düzeylerde çocuklardan örnek vermeleri, neden ve sonuçları belirlemeleri, benzer ve farklılıkları bulmaları, ilişkileri açıklamaları, özetlemeleri gibi davranışlar istenir. Bu tür davranışları çocuklara kazandırırken ve kazanıp kazanmadıklarına bakarken açık uçlu sorular sorulmalıdır. Örneğin, nasıl soruları karşılaştırma yapma ve zıtlıkları ortaya koymayı sağlarken niçin soruları olay, olgu ve nesnelerin nedenlerini bulmaya yardımcı olur. “Eğer böyle ise” şeklinde başlayan açık uçlu sorular ise çocukların tahmin etmelerini sağlamaktadır (Sönmez, 2007). Sultana ve Klecker (1999) öğretmenlerin planlarındaki amaç kazanımları inceledikleri araştırmalarında en fazla bilgi düzeyinde, en az ise değerlendirme düzeyinde amaç kazanımlara yer verildiğini belirlemişlerdir. Gest ve arkadaşları (2006) ile Massey ve arkadaşları (2008) araştırmalarında, bilişsel açıdan zorlayıcı soruların en fazla kitap okuma sırasında sorulduğunu bulmuşlardır. Planlanan soruların farklı bilişsel düzeylerde düşündürebilmesi açısından amaç kazanımlar, etkinlikler ve materyallerin farklı bilişsel düzeylere göre göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Hunkins, 1972).

Soruları planlarken, sorduğumuz soruların planlanan zaman açısından uygulanabilir olup olmadığının düşünülmesi gerekmektedir. Yüksek seviyede düşünmeyi amaçlayan sorular zaman gerektirir. Sorulacak soruları planlarken çocuklar

için yeterli düşünme süresinin verilebilmesi açısından etkinlik süreleri göz önünde bulundurulmalıdır (Hunkins, 1972).

Yalnızca “Evet” ya da “Hayır” cevabını gerektiren sorulardan kaçınılmalıdır (Bradtmueller ve Egan, 1983; MacNaughton ve Williams, 2004; Açıkgöz, 2006; Taşpınar, 2009). Çocuklar bu tür soruları kapalı uçlu sorular olarak görürler ve öğrenmeyi gerçekleştiremezler (MacNaughton ve Williams, 2004). Çocukların açık uçlu bu sorulara verdikleri cevaplar, evet hayır soruları gibi sınırlayıcı sorulara göre içerik açısından daha uzun ve daha değişken olma eğilimindedir (Jonhston ve diğ., 2007; De Rivera ve ark, 2005). Ayrıca Paterson ve diğerleri (1999) araştırmalarında çocukların “bilmiyorum” cevabını vermeleri açık uçlu sorulara verilen cevapların güvenilirliğini arttırmış ve açık uçlu soruların okul öncesi çocuklar için daha uygun bir soru biçimi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. “Bunun neden böyle olduğunu düşünüyorsun?” gibi sorulan açık uçlu sorularla çocuklar, doğru cevaptan çok düşünme eylemine odaklanır. Bu soru sorma yaklaşımı, çocukları bir şeyin niçin meydana geldiğini önceden bilme yükünden de kurtarır. Çocukları, şaşırtıcı bir olayın nedenleriyle ilgili mümkün olan sebepleri düşünmeye yönlendirir ve olayla ilgili teoriler ya da öneriler oluşturmaya teşvik eder (Carın ve diğ., 2005).

2.5. İlgili Araştırmalar

Gall (1970), 1912 ile 1970 yılları arasında öğretmen soruları ile ilgili yapılan çalışmaları gözden geçirmiştir. Araştırmada elli yıllık süre boyunca öğretmen sorularında bir değişiklik olmadığı sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak, öğretmen sorularının %60'ının bilgiye dayalı, %20'sinin düşünmeyi gerektiren, geriye kalan %20'sinin ise diğer amaçlara yönelik sorular olduğu belirtilmiştir.

Godbold (1973), soru sorma becerilerini öğretmek için çeşitli stratejilerin verimliliği hakkında araştırma çalışmalarını gözden geçirmiş ve onları örgütsel şemaya ayırmıştır. Bunlar: (a) soru sorma becerilerini öğretmek için bir strateji olarak soru sınıflandırma sistemlerinin çalışılması (b) soru sorma becerilerini öğretmek için bir

strateji olarak laboratuvar deneyimlerinin kullanımı (c) soru sorma becerilerini öğretmek için tasarlanan materyaller (d) geri bildirim stratejilerinin soru sorma becerilerini öğretmek üzerine etkisi ve (e) soru sorma becerilerini öğretmek için çeşitli hizmet içi eğitim stratejileri. Yapılan inceleme sonucunda öğretmen eğitiminde ve öğretmenin soru sorması ile öğrenci gelişimi arasındaki ilişkiye yönelik daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu görülmüştür.

Denney ve Connors (1974), okul öncesindeki çocukların soru sorma stratejilerini değiştirmeye yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada 20 soruluk bir ön test sırasında zorlayıcı soruların hiçbirini sormayan 48 okul öncesi çocuğu üç gruba ayrılmıştır. Bunlar, örnek niteliğinde olan model durumu, stratejik model durumu ve bir kontrol durumu şeklinde belirlenmiştir. Örnek niteliğinde olan model durumuna öğretmen, basit bir şekilde sınırlılıkları arayan soruları, stratejik model durumuna daha fazla zorlayacak soruları sormaları istenmiştir. Her iki modelde bulunan çocuklar, kontrol durumundaki çocuklara göre önemli bir şekilde daha çok zorlayıcı sorular sormuş ve çözüme ulaşmak için daha az soruya gerek duymuşlardır. Stratejik model durumundaki çocuklar, kontrol grubuna göre anlamlı farklılık oluşturmuş, kontrol grubuna göre daha çok zorlayıcı sorular sormuş ve problemi daha az soruyla çözmüşlerdir.

Turner ve Durrett (1975), okul öncesi öğretmenlerinin düşük ve yüksek bilişsel seviyeli soru sorma davranışlarının çocuklardaki problem çözme davranışları üzerine etkisine yönelik yaptıkları araştırmalarında 5 hafta, yarım günlük kreş okulunda 3 ile 4 yaşlarındaki çocuklar, doğal ortamında değerlendirmişlerdir. Araştırmada ilk değerlendirme durumu sırasında öğretmen, düşük bilişsel seviyedeki bilişsel sorular, ikinci değerlendirme durumu sırasında yüksek bilişsel seviyedeki bilişsel sorular, üçüncü durumda ise düşük bilişsel seviyedeki bilişsel sorular sormuştur. Bütün değerlendirme durumları için öğretmenin bilişsel sorularının seviyesi, gözlemsel bir araç olan “Bireysel Bilişsel İstem Programı”na (ICDS) göre sınıflandırılmıştır. Denekler, yüksek bilişsel seviyede bilişsel sorgulamaya maruz kaldıktan sonra iki tane sözlü problem çözme görevinde puanlarını önemli bir şekilde artırmışlardır ve düşük bilişsel seviyede bilişsel sorgulamaya maruz kaldıktan sonra da aynı görevler üzerindeki puanlarını önemli bir şekilde düşürmüşlerdir.

Frager (1979), soru sınıflandırma sistemleri üzerine inşa edilmiş bilinen soru sorma stratejilerini incelemiştir. Soru sınıflandırma sistemlerinin türleri, şu şekilde tanımlanmaktadır: “taksonomik” (sıralı ve kümülatiftir); “taksonomik olmayan” (sıraya göre dizilmemiş öğelere dayanır); “kontekst bağımlı” olan sistemler ve “kontekst bağımlı olmayan” sistemler (geniş konular ve fikirler için tasarlanmışlardır). Tanımlamalar ve açıklamalar, sınıflandırma sistemlerinin dört türündeki soru sorma stratejilerinin verimliliği üzerine teorilerle ilgili olarak verilmektedir. Araştırmada soru sorma stratejilerini öğretmen adaylarına öğretmek için yedi tane madde sunulmuştur. Öğretmen adayları: (1) çeşitli sorular sormaları için eğitilmelidirler (2) daha yüksek bilişsel seviyedeki soruları ders planlarına almalıdırlar (3) her bir sorunun kalitesine dikkat etmelidirler (4) bir soruyu sormadan önce öğrencilerin cevap verme becerilerini hesaba katmalıdırlar (5) soruların teorik parçaları hakkında bilgi sahibi olmalılar ki kendilerinin kullandıkları öğretim stillerine uyması için soru sorma stratejilerini uyarlayıp değiştirebilirler (6) uygulama yoluyla verimli sorular sormayı öğrenmeliler ve (7) özel içerik alanlarında verimli olan soru sorma stratejilerini öğrenmelilerdir.

Dominic (1981), okul öncesi eğitimdeki çocukların soru kelimeleriyle başlayan soru cümlelerini (wh-questions) anlamalarındaki sosyal sınıf farklılıklarını araştırmıştır. Dili kullanmadaki sosyal sınıf farklılıklarının, çocukların soru kelimeleriyle başlayan sorulara yönelik anlayışlarını etkilediği düşünüldüğü için böyle bir araştırma yapmaya gerek duyulmuştur. Araştırmada, 3–6 ile 5–2 yaşları arasındaki 60 tane üst tabakadan ve 60 tane de alt tabakadan gelen çocuğa, soru kelimesi ile başlayan soruların altı türü sorulmuştur. Soruları çeşitlendirirken sözdizimine ve sözcüklerin seçimine dikkat edilmiştir. Sosyal sınıf, test edilen her bir yaş grubundan çocuklar için doğru cevapların sıklığını önemli bir şekilde etkilemiştir. Üst tabakadan gelen çocuklar tarafından önemli derecede daha çok soru, doğru olarak cevaplanmıştır. Ayrıca kelime çeşidinin, doğru cevapların sıklığındaki sosyal sınıf farklılıklarını tahmin etmede dikkat çekici bir faktör olduğu da bulunmuştur. Soru kelimesi ve onun belirttiği nesne arasındaki ilişki soyutken (düşünme gerektiriyorsa), sosyal sınıf farklılıklarının etkisi büyük olmuştur; ilişki somutken (gerçek bilgiye yönelik ise) sosyal sınıf farklılıkları göz ardı edilmiş ya da etkisi olmamıştır.

Goodwin, Sharp, Cloutier ve Diamod (1983), öğretmenlerin soru sorma becerilerini geliştirmelerine veya gözden geçirmelerine yardımcı olmak için öğretmen

sorularının ve çocukların cevaplarının bilişsel taksonomiye göre yüksek bilişsel seviyeye çıkarılmasına yönelik mevcut olan literatürü değerlendirmişlerdir. Araştırmada bilgi, anlama ve basit uygulama seviyeleri gerektiren sorular, karmaşık uygulamalar (örnek olarak analiz ve sentez becerileri) gerektiren sorulardan ayırt edilmiştir. Bu ayırım, düşünme becerilerini sıralamak için Bloom'un taksonomisine dayandırılarak yapılmıştır. Her bir taksonomi kategorisi için öğrencinin öğrenme etkinlikleri ve soru türleri tanımlanmıştır. Açık ve kapalı uçlu soruları planlamak için öneriler getirilmiştir. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki başarılı değişimleri etkileyen faktörler tartışılmıştır. Bu faktörler; fiziki ortam, eğitmenin tutumu, öğrencilere seslenme, soruları sorduktan sonra bekleme zamanı, öğrencinin cevaplarını sorulara uyarlama ve öğrencilerin sorularına cevap vermeyi içermektedir.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin soru sorma becerisi hakkında geri bildirim toplayabilmeleri için dört metot önerilmiştir. Bunlar: Videoteyp/ses bandı ile kendini gözden geçirme, akran gözden geçirmesi, soru sorma üzerine bir anket yapma, öğrenci değerlendirmeleri şeklindedir.

Samson, Strykowski, Wenstein (1987), öğretmenlerin soru sorma stratejilerinin akademik başarı üzerine olan etkilerini ölçmek için nicel bir sentez yapmışlardır. Yüksek bilişsel seviyede soruların ve gerçekçi soruların etkilerini karşılaştıran 14 tane çalışma incelenmiş ve daha önceki çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda yüksek bilişsel seviyede bilişsel soru sorma stratejilerinin öğrenme ölçümleri üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

Cotton (1989), öğretmenlerin soru sorma becerileri üzerine yapılmış 37 araştırmayı incelemiştir. Yapmış olduğu inceleme sonucunda, soru sormanın bir öğretme metodu olarak öğretmenlerce ikinci sırada yer aldığını ve öğretmenlerin eğitim sürelerinin %35 ila %50'sini soru sormayla bağlantı kurarak geçirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca etkinliklerde sorulan soruların yaklaşık olarak %60'ı düşük bilişsel seviyede, %20'si yüksek bilişsel seviyede ve %20'si de prosedürle ilgili (yöntemsel) olduğu ve çocuklara yüksek bilişsel seviyede sorular sormanın çocuklardan yüksek bilişsel seviyedeki cevaplar almayı sağladığı belirtilmiştir. Çocukların, yüksek bilişsel seviyeli sorular sayesinde kazanımları daha fazla edindiği de araştırma sonuçlarındandır.

Ellis (1993), öğretmen soru sorma davranışının ve çocuğun öğrenmesi üzerine etkisini ortaya koymaya yönelik yapılan araştırmaların bulgularını sentezlemiştir. Yaptığı sentezlemede bulguların kuralcı anlamlarını ayrıntılı bir şekilde açıklamış ve sınıftaki soru sorma davranışlarını geliştirmek amacıyla öğretmenler için davranışsal ilkeler sunmuştur. Çalışma, aşağıdaki sorular üzerinde duran araştırmaların bulgularını incelemekte ve sentezlemektedir: (1) Soru sorma, çocukların öğrenmesini geliştirir mi? (2) Sınıfta kullanmak için hangi tür sorular en çok etkilidir? (3) Hangi soru sorma davranışları, çocukların öğrenmesindeki yükselişlerle ilgilidir? (4) Hangi soru sorma davranışları, çocukların öğrenmesini engeller? Çalışmanın sonucunda çocukların öğrenmesini artırmak için tasarlanmış teorik temelli bir soru sorma stratejisi oluşturulmuş ve soru sorma modeli ortaya konulmuştur.

Wragg, (1993) öğretmenlerin nasıl sorular sorduklarını ortaya koymaya yönelik yaptığı araştırmada, 12 ilköğretim okulundaki 28 sınıfta yarımşar saatlik yapılan gözlemler sonucunda 1021 soru incelemiştir. Sorular yüksek seviyeli, düşük seviyeli ve yönetsel olarak kodlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sorularının %57'sinin sınıf yönetimine yönelik sorular, %35'inin bilgiyi hatırlamaya yönelik düşük seviyede sorular ve %8'inin yüksek seviyede sorular olduğu görülmüştür.

Barnette, Orletsky ve Sattles (1994), öğretmenlerin sınıftaki soru sorma davranışlarını değerlendirmeye yönelik araştırma yapmışlardır. Araştırmada QUILT olarak adlandırılan bir program uygulanmıştır. QUILT (Öğrenme ve Düşünmeyi Geliştirmek için Soru Sorma ve Anlama), öğretmenlere bireysel olarak ve iş arkadaşları sayesinde yardım ederek onların sınıftaki soru sorma becerilerini geliştirmek için tasarlanmış bir programdır. Bu program, katılımcı bilgilerinin, tutumlarının ve sınıf davranışlarının değerlendirmesi de dâhil olmak üzere verimliliği değerlendirmek için geniş bilgi toplanmasını ve incelenmesini içermektedir. İlgili davranışlar şunları içermektedir: Öğretmen ve öğrencilerin başlattığı soruların sayısı, bekleme süresinin kullanımı, soruların ve öğrenci cevaplarının bilişsel seviyeleri, öğrencileri soruları cevaplaması için atama şekli, istenen ve istenmeyen öğretmen tepkilerinin çeşitli türlerinin kullanımı veya geri bildirim. QUILT, araştırmada öğretmenin sınıftaki soru sorma davranışlarının değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Araştırmada sınıf gözlemi, öğretmenin bilgilerinin ve tutumunun ön ve son QUILT değerlendirmesi, sınıftaki soru sorma uygulamaları, videoya çekilmiş gözlem ve öğretmen davranışları kodlaması

incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen davranışının QUILT programından olumlu bir şekilde etkilendiğine ortaya konulmuştur.

Filippone (1998), öğretmenlerin sınıflarında eleştirel düşünmeyi artırmaya yardımcı olmak için sordukları soru türlerini incelemiştir. Araştırmada anaokulunu temsil eden 12 öğretmenden 3 tane okuma etkinliğini banda kaydetmeleri istenmiştir. Etkinlikler incelenmiş ve sorulan soruların türlerine göre düşük bilişsel seviye veya yüksek bilişsel seviye olmak üzere bir kodlama yapılmıştır. Sonuçlar öğretmenlerin, çocukların eleştirel düşünmelerine yardımcı olması amacıyla sorulan soruların türlerini çeşitlendirdiklerini göstermiştir. Yüksek bilişsel seviyedeki soruların toplam yüzdesinin, düşük bilişsel seviyedeki soruların yüzdesinden önemli oranda yüksek olduğu görülmüştür.

Akbulut (1999) öğretmenlerin nasıl sorular sorduğuna yönelik bir araştırma yapmıştır. 4.ve 5. sınıflarında sosyal bilgiler dersine giren araştırmacı, toplam 30 öğretmeni derslerinde gözlemlemiş ve görüşmeler yapmıştır. Araştırmanın sonucunda ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin derslerde sınıf yönetimine ilişkin soru sordukları, çalıştıkları okulun sosyo ekonomik düzeyi ne olursa olsun hepsinin işlenen konuyla ilgili soru sordukları saptanmıştır. Sorulan soruların çoğunluğunun bilgi düzeyindeki sorular olduğu belirlenmiştir.

Paterson, Dowden ve Tobin (1999) soru biçiminin 95 okul öncesi çocuğunun cevapları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Soru biçimi olarak 3-5 yaş arasındaki çocuklara kapalı ve açık uçlu 18 soru sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda çocukların kapalı uçlu sorulara, sorunun cevabını bilmeseler bile “bilmiyorum” demek yerine “evet” ya da “hayır” şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Bu durum çocukların cevaplarındaki güvenilirliğe yönelik şüphe oluşturmaktadır. Açık uçlu sorulan sorularda ise çocukların cevabını bilmedikleri sorularda bunu belirttikleri görülmüştür. Çocukların “bilmiyorum” cevabını vermeleri açık uçlu sorulara verilen cevapların güvenilirliğini arttırmış ve açık uçlu soruların okul öncesi çocuklar için daha uygun bir soru biçimi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sultana ve Klecker (1999) “Öğretmenlerin Ders Amaçlarının Bloom’un Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi” konulu araştırmalarında, öğretmenlerin derslerindeki amaçlarının öğrencilerdeki yüksek bilişsel seviyede düşünmeyi

geliştirmeye yoğunlaşıp yoğunlaşmadığını belirlemek için Kentucky'deki 67 öğretmenin (43 ilköğretim, 15 orta öğretim, 9 yüksek okul öğretmeni) ders planlarını incelemişlerdir. Üç yıllık bir süre zarfında (1995-98) Kentucky okulunda bir yıllık öğretmenlerin teslim ettiği ilk ders planlarının kopyaları, araştırmanın veri kaynaklarını oluşturmuştur. Araştırmacılar tarafından veriler, Bloom'un Taksonomisi kullanılarak bilişsel seviyelere ayrılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, yeni öğretmenlerin ders amaçlarının yüzde 41,3'ünün bilgi seviyesinde olduğunu göstermiştir. Diğer bir ifade ile ders amaçlarının en düşük bilişsel seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ders amaçlarının sadece %3.2'sinin en yüksek bilişsel seviyede yani değerlendirme basamağında olduğu görülmüştür. Amaçların yaklaşık %19'unun, taksonominin ikinci en düşük bilişsel seviyesi olan anlama seviyesinde, %16.7'sinin sıralamanın üçüncü en düşük bilişsel seviyesi olan uygulama seviyesinde, %10.3'ünün analiz seviyesinde, %9.5'inin sentez seviyesinde olduğu görülmüştür. Araştırmadan edinilen veriler, okuldaki bir yıllık öğretmenlerin öğretimlerini, en düşük bilişsel seviyelerde hedefleyip sürdürdüklerini göstermiştir. Yüksek bilişsel seviyede düşünme becerileri geliştirmenin önemi, araştırma sonuçlarında tartışılmıştır. Araştırmada, yeni öğretmenlerin yüksek bilişsel seviyede düşünme becerilerini öğretebilmeleri için bu becerilerin öğretmen adaylarında geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Wasik ve Bond (2001), interaktif kitap okumanın çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya 4 yaşında düşük sosyo ekonomik koşullardaki 127 çocuk ve 4 öğretmen katılmıştır. 15 hafta süren araştırmanın ilk 4 haftasında öğretmenlere hikayedeki yeni kelimelerin tanınması ve kullanılmasını sağlama, açık uçlu sorular sorma ve çocukların konuşmalarına fırsat verme konularında eğitim verilmiştir. Diğer 11 hafta öğretmenlerin hikaye okumaları istenmiştir. Eğitim kapsamında öğretmenlere kelime öğretiminin somut nesneler kullanılarak yapılması konusunda bilgi verilerek hikayelerde geçen kelimelerde kullanmaları için materyal temin edilmiştir. Hikaye okuma etkinlikleri de gözlenmiştir. Sınıflardaki çocukların dil gelişimlerine de "Peabody Resim Kelime Testi" ile bakılmıştır. Gözlemler sonucunda öğretmenlerin ve çocukların konuşmaları doküman haline getirilmiştir.

Deney grubundaki öğretmenlerin hikayelerde kullanılması hedef olarak belirlenen kelimelerin %70'ini, kontrol grubunun ise %40'ını kullandıkları görülmüştür.

Çocuklara uygulanan “Peabody Resim Kelime Testi” sonucunda, interaktif hikaye okuma öncesinde ve sonrasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Sonuç olarak açık uçlu sorular sorarak çocukların yeni kelimeler öğrenmeleri öğretmenler tarafından desteklendiğinde, çocukların dil becerilerinin geliştiği ortaya konulmuştur.

Büyükanan Filiz (2002), “Soru-Cevap Yöntemine İlişkin Öğretimin Öğretmenlerin Soru Sorma Düzeyi ve Tekniklerine Etkisi” başlıklı araştırmasında, sınıf öğretmenlerine verilen soru-cevap yöntemi öğretiminin, öğretmenlerin soru sorma bilgisi ve teknikleri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma 20 deney ve 20 kontrol grubu öğretmeni üzerinde sürdürülmüş ve deney grubundaki öğretmenlere 4 gün toplam 12 saat soru cevap yöntemi eğitimi verilmiştir. Araştırmada ön test ve son test olarak soru sorma düzeyini belirleme aracı, soru cevap tekniklerini gözlem formu ve gözlemlerde veri kaybını engellemeye yönelik teyp kasetleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlere verilen eğitimin bilişsel taksonominin her basamağında soru sorma davranışlarının değişmesinde olumlu yönde etkisi olduğu görülmüştür.

Storey (2004) araştırmasında okul öncesinde düşünce becerilerini geliştirmeye yönelik öğretmen sorularının ne düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmayı aynı okulda çalışan dokuz öğretmen üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmanın ön uygulamasında her öğretmen bir etkinlikte gözlenmiş ve etkinlikte sordukları sorular amacına, bilişsel düzeyine ve yapısına göre analiz edilmiştir. Ön uygulama sonrasında öğretmenlere eğitim verilmiştir. Atölye çalışmasından sonra öğretmenler tekrar etkinliklerde gözlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin etkinliklerde sordukları soru sayısında ve sorularının amaç, yapı ve bilişsel düzeylerinde artış olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin eğitim öncesi sordukları soru sayısı (431) ile eğitim sonrası sordukları soru sayısı (413) arasında büyük bir farklılık bulunmazken (-18); öğretmenlerin sordukları soruların yapısı anlamlı bir şekilde değişmiştir. Öğretmen eğitimi sonrasında (%64), eğitim öncesinde (%84) sorduklarından daha az teşhis edici soru sordukları; öğretmen eğitimi sonrasında (%13), eğitim öncesinde sorduklarından (%2) daha çok yüksek seviyede soru sordukları ve öğretmen eğitimi sonrasında (%19), eğitim öncesinde sorduklarından (%9) daha fazla açık uçlu soru sordukları görülmüştür.

De Rivera, Girolametto, Greenberg ve Weitzman (2005) bakım merkezindeki çocukların öğretmenlerinin sorularına verdikleri cevapları araştırmışlardır. 18-30 aylık ve 30 aydan daha büyük olan çocukların öğretmenleri, araştırmada iki ayrı grup olarak değerlendirilmiştir. Serbest zaman etkinliklerinde 26 öğretmen 15 dakikalık video çekimleri ile gözlenmiştir. Gözlemler sonucunda öğretmenlerin soruları açık ve kapalı uçlu olarak kodlanmıştır. Çocukların farklı soru tiplerine verdikleri cevapların oranları belirlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda 30 aydan büyük olan okul öncesi grubu çocuklarla, bebek grubuna sorulan sorular arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Oran olarak her iki grupta da kapalı uçlu soruların oranının fazla olduğu ve okul öncesi grup çocuklarına bebelere oranla daha fazla açık uçlu sorular sorulduğu görülmüştür. Çocukların verdiği cevaplara bakıldığında okul öncesi grubunun sorulara daha fazla cevap verdiği ve bebeklerin grubu ile cevap verme oranları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Her iki grupta da açık uçlu sorulara çocuklar daha fazla oranda cevap vermişlerdir. Araştırmada her iki grupta da öğretmenlerin sorularının etkililiği görülmüştür. Bu nedenle okul öncesi çocuklarda olduğu gibi bebelerde de soruların kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Çocukların açık uçlu sorulara daha fazla cevap vermeleri sonucunda ise açık uçlu soruların öğretmenler tarafından daha fazla sorulmasının gerekliliği ortaya konulmuştur.

King (2005), sabah ve öğlen kreş sınıflarında çocukların diyalogunu inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmacı bu sınıflarda öğretmenlik yaparak öğretmen-araştırmacı rolünü almıştır. Araştırma 35 anaokulu çocuğu (17 sabah oturumunda ve 18 öğleden sonra oturumunda) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yürütülmesinde destek alınan katılımcılar, iki sınıf öğretmeni, bir resim öğretmeni, iki okul müdürü, bir veli ve müdür yardımcısıdır. Araştırmada, düşünme zamanı olarak adlandırılan sınıf etkinliği haftada üç gün etkinlik olarak uygulanmıştır. Etkinlik süresince öğretmen-araştırmacı, çocukları merak ettikleri soruları sormaya ve araştırma niteliğindeki konuşmalarla meşgul olmaya teşvik etmek için beş tane metodu kullanmıştır. Bunlar: (a) çocuk kitapları, (b) resimler/fotoğraflar, (c) insan eliyle yapılan materyaller, (d) soyut sorular ve (e) öğrencilerin kendi sorularıdır. Düşünme zamanı etkinlikleri videoya çekilmiş ve incelenmiştir. Araştırmada üç araştırma sorusu, cevaplanmıştır. Bunlar: (a) Bir kreş öğretmeni, sorgulama diyalogunun yer alacağı etkinliği en iyi nasıl

oluşturabilir? (b) Bir kreş öğretmeni, aynı zamanda yardımcı bir araştırmacı rolü de aldığı için sorgulama diyalogunu en iyi nasıl kolaylaştırabilir? (c) Artırılmış bilişsel istekle sonuçlanacak sorgulama diyalogunu kreş çocuklarına sağlamak için en iyi metotlar neler olabilir?

Araştırmacı tarafından incelenen metotların her birinin verimliliği değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda sorgulama diyalogunu standart kreş müfredatına getirmenin, hem eleştirel düşünme hem de iletişim üzerine yoğunlaşan gerekli öğrenme hedeflerini karşılamaya yardım edebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Gest, Holland-Coviello, Welsh, Eicher-Catt ve Gill, (2006) Head Start sınıflarında, öğretmenlerin kitap okuma, yemek zamanı ve serbest oyun etkinliklerinde nasıl konuştuklarını araştırmışlardır. Araştırmaya 19 öğretmen ve 18 yardımcı öğretmen olmak üzere 37 dört yaş öğretmeni dahil edilmiştir. Öğretmenler, 20 sınıfta her etkinlik için düzenli olarak 5 kez 10’ar dakikalık sürelerde gözlemlendi. Öğretmenlerin kaydedilen tüm konuşmaları cümleler, sorular ve yönergeler olarak kodlanmıştır.

Araştırmanın sonucunda üç etkinlik içinde öğretmenlerin sorularının toplam konuşma içerisinden dakikada kullanılma oranı, cümlelerden daha az oranda, yönergelere göre ise daha fazla oranda olduğu görülmüştür. Yaklaşık olarak öğretmenlerin dakikada 6 cümle, 3 soru ve 2 yönerge kullandığı belirlenmiştir. Etkinlikler arasında soruların kullanılma oranına bakıldığında ise en fazla serbest oyun, daha sonra yemek zamanı, en az ise kitap okuma etkinliklerinde soruların kullanıldığı ortaya konulmuştur.

Van Kleeck, Vander Woude ve Hammett (2006) Head Start sınıflarında, hikaye okuma etkinliğinde soru sormanın, çocukların dil becerilerindeki gelişimine etkisini araştırmışlardır. Dil gelişimi yönünden geri olan çocukların belirlenmesinde “İfade Edici Dil Testi” (SPELT II) ve “Zihinsel Olgunluk Testi” (CMMS) kullanılmıştır. Uygulanan testler sonucunda dil becerilerinin gelişimi açısından riskli olan çocuklar, deney ve kontrol grubu olmak üzere belirlenmiştir. Haftada iki kez 15’er dakikalık süreler halinde toplam 8 hafta hikaye kitabı okunmuştur. Her hikaye kitabı için 25’er soru seti oluşturulmuştur. Sorular, hikaye kitabındaki resimleri anlamaya yönelik, hikayeyi anlamaya yönelik, olaylarla ilgili basit sonuçlar çıkarmaya yönelik ve daha üst düzey sonuçlar çıkarmaya yönelik olmak üzere dört aşamada hazırlanmıştır. Çocukların

dil becerilerinin gelişimine ön test ve son test olarak “Peabody Resim Kelime Testi” ile bakılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, ön test ve son test arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Hikaye kitabı okuma etkinliklerinde sorulan sorular, hikayeyi anlama ve sonuç çıkarma yönünden çocukların dil becerilerinin gelişimini arttırmıştır. Özellikle sonuç çıkarmaya yönelik çocukların üst düzey performans gösterecekleri soruların dil becerilerindeki gelişmeler açısından önemli olduğu görülmüştür.

Walsh ve Blewitt (2006) okul öncesinde yeni kelime öğrenmede hikaye okuma süresince soru sorma stiline etkisine bakmışlardır. Üç yaşında 35 çocukla çalışılmıştır. Çocuklara üç hikaye kitabı okunmuştur. Her kitapta altı yeni kelime bulunmaktadır. 11 çocuğa yeni kelimeyi bulmaya yönelik, 12 çocuğa yeni kelimenin özelliklerine (rengi, kokusu..) yönelik sorular sorulmuştur. 12 çocuğa ise hikaye okuma sırasında soru sorulmayarak kontrol grubu yapılmıştır. Araştırmada çocuklara “Peabody Resim Kelime Testi”, “Yeni Kelime Üretim Testi” ve “Yeni Kelime Kavrama Testi” uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda kontrol grubuna göre diğer iki grubun yeni kelime kavrama düzeylerinde yükseliş görülmüştür. Yeni kelimenin özelliklerine yönelik soruların sorulduğu ve yeni kelimeyi bulmaya yönelik soruların sorulduğu gruplar arasında kelime öğrenmeye yönelik önemli bir fark ortaya çıkmamıştır. Ancak yeni kelimeyi bulmaya yönelik soruların sorulduğu gruptaki çocukların yeni kelime üretimlerinde daha hızlı oldukları görülmüştür.

Wasik, Bond, ve Hindman, (2006) interaktif kitap okuma yaklaşımının etkilerini inceledikleri araştırmalarında Head Start sınıflarında görev yapan 10 okul öncesi öğretmenine eğitim vermişlerdir. Öğretmenlere, nesneleri tanıma ve kullanmaya ait kelimelerin kullanıldığı, tahmin etme, analiz etme, çıkarımlarda bulunma gibi soyut dilin kullanıldığı birden fazla kelimedenden oluşan cevaplar elde edecekleri açık uçlu sorular sormalarına ve bu sayede sınıf içi tartışmalara çocukları teşvik etmelerine yönelik eğitim verilmiştir. Eğitim verilmeyen 6 öğretmen araştırmanın kontrol grubunu oluşturmuştur. Öğretmenlere bir hafta eğitim verildikten sonra iki hafta uygulama pratiği yapmaları için zaman verilmiştir. İki haftanın sonunda öğretmenlerin uyguladıkları stratejiler 30-40 dakikalık etkinlikler içerisinde gözlenmiştir. Gözlemler sonucunda öğretmenlerin sordukları sorular, açık ve kapalı olmak üzere kodlanmıştır.

Sınıflardaki çocukların dil gelişimlerine de “Peabody Resim Kelime Testi” ve “Kelime Anlamı Testi” ile bakılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, sınıflarda interaktif kitap okuma etkinliklerine katılan çocukların, öğretmenler ve diğer öğrencilerle daha fazla konuşmaya özen gösterdikleri ve okuma, genişletme aktivitelerinin sonucu olarak artırılmış sözlük bilgisine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin ise gözlemler sonucunda açık uçlu soruların kullanımını arttırdıkları ve kitap okumaya yönelik stratejileri kullandıkları görülmüştür.

Wong (2006), erken çocukluk eğitinde diyalogu desteklemeye yönelik araştırma yapmıştır. Altı okul öncesi öğretmenine 8 hafta, haftada bir gün ve 90 dakika olmak üzere toplam 12 saat diyalogu desteklemeye yönelik eğitim verilmiştir. Daha sonra katılımcıların diyalogları gözlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin diyaloglarında ve soru sorma becerilerinde artış olduğu gözlenmiştir.

Blatchford ve Mani (2008) öğretmenliğin ilk yıllarında öğretmenlerin sordukları soruları incelemişlerdir. Araştırmada, çocukların okula iyi bir başlangıç yapmasına olanak tanıyan becerilerin, bilgilerin ve tutumların gelişmesini desteklemeye yönelik okul öncesi ortamlarında uygulanan özel eğitimsel stratejileri tanımlamak amacıyla Okul Öncesi Eğitime Verimli Bir Hazırlık (EPPE) projesiyle elde edilen nicel verilerden yararlanılmıştır. EPPE projesinde verimli olarak tanımlanan 12 okul öncesi ortamının her biri dört buçuk saat gözlemlenmiş ve 2000–2001 yıllarında 400 saatlik gözlem sürecinde 28 öğretmenin 5808 tane sorusu kaydedilmiştir. Rasgele seçilen bir gözlem örneğinden 1967 tane öğretmen sorusu incelenmiştir. Araştırmanın amacı, soru sorma türlerine yönelik daha bütün bir inceleme sağlamak ve soru sormanın açık uçlu türlerinin kullanımının okul öncesi çocukluk gelişiminde özellikle destekleyici olabilme ihtimalini ortaya çıkarmaktır.

Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenleri tarafından sorulan bütün soruların %94,5’ünün sınırlı sayıdaki seçenekler arasından gerçeğin, deneyimin veya beklenen davranışın, kararın hatırlanmasını gerektiren veya hiç gerektirmeyen kapalı sorular olduğu bulunmuştur. Soruların sadece %5,5’inin, artırılmış cesaret (tahminde bulunma ve deneme-yanılma) veya devamlı ve ortak düşünme potansiyeli sağlayan açık uçlu sorular olduğu görülmüştür.

Chappella, Craft, Burnard ve Cremin (2008) küçük çocukların öğrenmesinde yaratıcılığı merkez alarak “Olasılıkları Düşünmenin” (Possibility Thinking) özelliklerini ortaya koymaya yönelik yaptıkları araştırmada, soru oluşturma ve soruya cevap vermenin “Olasılıkları Düşünmenin” dinamik özellikleri olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmada akran ve öğrenci-öğretmen etkileşimi küçük etkinliklerde incelenmiştir. İncelemeler 4 ile 5 yaşlarındaki çocuklar ile 6 ile 7 yaşlarındaki çocukların sınıfı olmak üzere iki sınıfta yapılmıştır. Araştırma, soru oluşturma boyutları, soruya cevap verme kategorilerini ve bunların olasılıklı düşünmenin içerisindeki ilişkilerini incelemeye yönelik yapılmış nitel bir çalışmadır. Soru sormanın üç boyutu, olasılıklı düşünmenin özelliği olarak tanımlanmıştır. Bunlar: (i) Soruyu Dile Getirme: Yetişkinler ve çocuklar için sorular içerisinde mevcut olan amacı yansıtmaya (başlangıç, bildiri ve tamamlayıcı sorular), (ii) Soru Derecesi: Çocukların sorularında mevcut olan olasılığın derecesinin gösterilmesi (dar olasılık, normal olasılık, geniş olasılık), (iii) Soru Şekli: çocukların sorularında var olan şeklin gösterilmesi (sözlü ve sözlü olmayan şekiller).

Araştırma sonucunda soru oluşturma ve soruya cevap vermenin yaratıcı öğrenmede önemli olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin olasılıkları düşünmeye yönelik sormuş oldukları sorular, çocukların cevaplarının olasılıklı düşünmeye yönelik olmasını sağlamıştır. Çalışmada küçük çocukların düşünmesinin doğası hakkında detaylı bilgi elde edilmiştir.

Massey, Pence, Justice ve Bowles (2008), ekonomik açıdan dezavantajlı olan dört yaşındaki çocukların öğretmenlerinin sorularının sıklığını ve karmaşıklığını ortaya koymaya, soru türlerinin farklı sınıf bağlamları için ne kadar çeşitli olduğunu belirlemeye yönelik araştırma yapmışlardır. Öğretmenlerin sorularının karmaşıklığını belirlemek için 14 okul öncesi sınıfında 24 dakikalık video çekimi yapılarak öğretmenlerin ifadelerine bakılmış ve bu ifadelerden öğretmenin sorularının sıklığı ve bu soruların sınıf bağlamıyla ne kadar ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın sonucu, öğretmenin söylediği tüm sözlerin %33.5’ini öğretmen sorularının oluşturduğunu göstermiştir. Bu sorular; sınıf yönetimiyle ilgili soruları (%44.8), bilişsel açıdan daha fazla zorlayıcı soruları (%32.5) ve bilişsel açıdan daha az zorlayıcı soruları (%22.7) içermektedir. Farklı soru türlerinin kullanım sıklığı, sınıf bağlamına göre değişmektedir. Özellikle sınıf yönetimiyle ilgili sorular, çok sıklıkla öğretmen merkezli ve çocuk merkezli bağlamlarda meydana gelirken bilişsel açıdan

daha fazla zorlayıcı sorular ise sıklıkla hikaye kitapları okuma dersi sırasında meydana gelmiştir. Araştırmada dil ve okuryazarlıkla ilgili gelişimde sıkıntı yaşayan okul öncesi yaştaki çocuklar için bir dil geliştirme tekniği olarak soruların kullanımının önemli olduğu ortaya konulmuştur.

Tsung-Hui ve Wei-Ying (2008) okul öncesi bilim eğitiminde öğretmen-çocuk sözlü iletişimini incelemişlerdir. Araştırmada 3-5 yaş grubunda görev yapan 20 öğretmen ile çalışılmıştır. Veri toplama araçları olarak “Bilim Aktiviteleri Kodlama Formu”, “Öğretmen Görüşme Formu”, “Bilim Materyalleri Kodlama Formu”, “Bilimsel Etkinlik Kodlama Formu”, “Öğretmenlerin Sözlü İletişimlerini Kodlama Formları” kullanılmıştır. Öğretmenleri gözlem için kamera kullanılmıştır. Öğretmenlerin önce serbest zaman etkinliklerinde köşelerdeki iletişimlerini gözlenmiştir. Daha sonra öğretmenler iki gün bilim etkinliği sırasında gözlenmiştir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sözlü iletişime yönelik soru cümleleri kullandıkları ve daha çok sanat köşesinde iletişime girdikleri tespit edilmiştir. Blok ve eğitici oyuncak köşelerinde ölçüm ve hesaplama sorularını kullandıkları, drama köşesinde ise sonuç çıkarmaya ve düşünmeye yönelik sorular sordukları belirlenmiştir. Bilim etkinliklerinde öğretmenlerin öğrenmeye rehberlik edici cümleler kullandıkları ve kapalı uçlu sorular kullandıkları görülmüştür.

Zucker, Justice, Piasta ve Kaderavek (2009), gelişimsel yönden risk altında olan çocuklara hikaye kitabı okuma etkinliğinde, öğretmenlerin nasıl sorular sorduklarını ve çocukların bunlara verdikleri cevapları araştırmışlardır. Araştırma, 159 çocuk ve 25 okul öncesi öğretmeniyle yapılmıştır. Öğretmenlerden belirlenen hikaye setindeki her hikayeyi haftada bir kez olmak üzere 30 hafta süresince tüm sınıfa okumaları istenmiştir. Okuma etkinlikleri video çekimi ile kaydedilmiştir. Her öğretmen için soruların en çok kullanıldığı 15 video çekimi araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Öğretmenlerin sordukları sorular ve çocukların verdikleri cevaplar, hikaye kitabındaki resimleri anlamaya yönelik, hikayeyi anlamaya yönelik, olaylarla ilgili basit sonuçlar çıkarmaya yönelik ve daha üst düzey sonuçlar çıkarmaya yönelik olmak üzere dört aşamada kodlanmıştır. Ayrıca öğretmenlere her okuma etkinliği sonrasında, sorularının kodlamaları ve hikaye okumalarına yönelik değerlendirmeler hakkında bilgi verilmiştir. Çocukların dil becerilerinin gelişim düzeyine ön test ve son test olarak “Okul Öncesinde

Temel Dilin Klinik Değerlendirmesi Testi” (CELF) ve “Peabody Resim Kelime Testi” (PPVT) ile bakıldı.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin soruların %57.2’sini sonuç çıkarmaya yönelik, %42.8’ini ise hikayeyi anlamaya yönelik sordukları görülmüştür. Her ne kadar sonuç çıkarmaya yönelik soruların yüzdesinde artış görölse de istatistiki açıdan anlamlı farklılıklar çıkmamıştır. Çocukların hikayeyi anlamaya yönelik sorulara daha fazla, üst düzey sonuç çıkarmaya yönelik sorulara ise daha az cevap verdikleri görülmüştür. Çocukların cevapları ile soruların sorulma aşamaları arasında ise anlamlı farklılık çıkmıştır. Belirlenen dört aşamada içerisinde, öğretmenin sorduğu soru ile çocuğun verdiği cevap aynı aşama yer almıştır.

Çocukların dil becerileri yönünden yapılan ön test ve son test arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur. Hikaye kitabı okuma etkinliklerinde sorulan sorular, çocukların dil becerilerinin gelişimini arttırmıştır. Çocuklardaki kelime becerilerindeki artış ile sonuç çıkarmaya yönelik sorular arasında doğru orantı görülmüştür. Sonuç çıkarmaya yönelik çocukların üst düzey performans gösterecekleri soruların dil becerilerindeki gelişmeler açısından önemli olduğu ortaya konulmuştur.

İlgili literatüre bakıldığında ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin nasıl soru sorduklarına yönelik araştırma bulunmadığı görülmüştür. Bu araştırmanın, ülkemizdeki okul öncesi öğretmenlerinin sorularının bilişsel düzeylerini ve yapısını ortaya koymasıyla ve örnek bir “Soru Sorma Becerisi Öğretim Programı”nın geliştirilmesiyle ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırmacının rolüne, katılımcılara, araştırma sürecine, verilerin toplanmasına, verilerin analizine ve geçerlik güvenirlik çalışmalarına yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma çeşidi olan örnek olay (durum) incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Örnek olay incelemesi, bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak, olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek ve olayı değerlendirmek için yapılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008). Başka bir ifade ile örnek olay incelemesi olay, durum ya da bireyler üzerinde odaklanarak derinlemesine inceleme yapılmasını sağlayan nitel araştırmalardır (Ekiz, 2003). Yöntem, tek bir olaydan neler öğrenilebileceği sorusuna dikkat çekmektedir (Stake, 2005). Araştırmada yöneme göre Ankara ilindeki üniversitelerin uygulama anaokulları örnek kurum, bu okullarda çalışan öğretmenler ise örnek olay olarak belirlenmiştir.

Araştırma, örnek olay (durum) incelemesi çeşitlerinden “Öncesi-Sonrası Örnek Olay (Durum) Çalışması”na göre tasarlanmıştır. Öncesi-sonrası örnek olay çalışması belirli bir programın, politikanın ya da kararın uygulanmasının öncesinde ve sonrasındaki sonuçların değerlendirmesi üzerine yapılan bir durum çalışmasıdır (Jensen

ve Rodgers, 2001; Stake, 2005; Berg, 2009). Öncesi ve sonrası örnek olay çalışmaları nedensel çıkarımların yapıldığı daha karmaşık çalışmalardır. Bu tür durum çalışmalarında belirlenen her durum için farklı amaç alınabilmekte ve farklı zaman aralıklarında araştırmanın soruları değerlendirilmektedir (Jensen ve Rodgers, 2001; Berg, 2009). Yapılan araştırmada, öncesi-sonrası örnek olay (durum) çalışmasına göre öncesinde, öğretmenlerin soru sorma becerisine yönelik durumları ortaya konulduktan sonra öğretmenlere soru sorma becerisi öğretim programı uygulanmıştır. Sonrasında ise öğretmenlerin soru sorma becerilerindeki durumlarına tekrar bakılarak öncesi ve sonrasındaki sonuçlar değerlendirilmiştir.

Örnek olay incelemesi olayın bütünlüğünü ve birliğini korumayı amaçlayan bütünsel bir bakış açısı da sunmaktadır (Punch, 2005). Bütünsel bakış açısı, sürecin olduğu doğal ortamın tanımlanması ve sonuçlarının bu ortamın özelliklerine göre yorumlanması anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Okul öncesi öğretmenlerinin soru sorma durumlarının ortaya konulması için de doğal ortamda derinlemesine araştırma yapmak gerekmektedir.

3.2. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı Sınıf Öğretmenliği lisans programından mezun olduktan sonra Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında bir yıl hazırlık almış ve yüksek lisansını tamamlamıştır. Daha sonra Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında doktora devam etmiştir.

Nitel araştırmacı çeşitli doğal olgu ve olayları doğal ortamları içerisinde gözler. Yapılan gözlem sonucunda önyargılardan ve yönelimlerden bağımsız olarak bireylerin algılarını ortaya çıkarır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Aynı zamanda, araştırmacının araştırılan alanla ilgili olarak bilgi oluşturmasıyla kendisine olan güveni artmakta ve sonuçların yansıtılmasında da daha gerçekçi olmasını sağlamaktadır (Ekiz, 2003). Bu nedenle, araştırmacının kendisine olan güvenini arttırabilmesi, okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştireceği soru sorma becerisi öğretiminde herhangi bir sorunla karşılaşmaması ve soru sorma becerisi öğretim programının geçerli ve güvenilir

olabilmesi için Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği son sınıfında okuyan 6 öğrenciye “Soru Sorma Becerisi Öğretim Program”ı uygulandı. Bu uygulamadan sonra son sınıf öğrencilerine soru sorma becerisinin teorik bilgisi üç saatlik bir derste anlatıldı. Bu deneyimler sonucunda yaşadığı sıkıntılar gözden geçirildi ve alan bilgisini genişletildi.

Nitel araştırmacı mümkün olduğu kadar araştırmaya dahil edilen bireylere yakın olmalı ve onlarla aynı ortamı paylaşmalıdır. Bu şekilde araştırmacı katılımcıların bakış açısını ve algılarını anlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle araştırma sürecinin doğal bir parçası olmak için araştırmanın yapıldığı okul ve sınıf sık sık ziyaret edilerek katılımcılarla etkili bir iletişim kurulmaya çalışıldı.

3.3. Katılımcılar

Araştırmada katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme zengin bilgi vereceği düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmaya hız ve pratiklik katan bir örneklemedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yapılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Uygulama Anaokulunda çalışmakta olan okul öncesi öğretmenleri arasından belirlenmiştir.

Kolay ulaşılabilir durum örnekleme içerisinde öğretmenlerin belirlenmesi için ölçüt örnekleme belirlenmiştir. Ölçüt olarak öğretmenlerin 6 yaş grubu öğretmeni olması belirlenmiştir. 6 yaş, okul öncesi dönemin sonu, okul döneminin başlangıcı ve gelişimin kritik dönemlerindendir. Bu yaştaki çocuklar sık sık “doğru mu?” sorusu sormaktadırlar. Kendilerine bildirilen kurallar veya konulan yasaklar karşısında “neden?” sorusu sorarlar (Polat Unutkan, 2006). Bu sayede mantıksal muhakemeyi kullanmaya başlamakta ve stratejiler geliştirmektedirler (Kandır ve Orçan, 2010). Öğretmenlerin bu yaş çocuklarında soru oluşturmada daha aktif olabilecekleri

düşünüldüğünden uygulama anaokulunda 6 yaş grubu öğretmenlerinin katılımcı olarak alınması uygun görülmüştür.

Nitel araştırmalarda katılımcılardan toplanan veri miktarının fazla olması, örnekleme alınan bireylerin sayısının azlığını gerektirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Kişi sayısının az olması, araştırılan konu hakkında kişilerin düşünceleri, algıları ve inançları üzerine odaklanması anlamına gelmektedir (Ekiz, 2003). Bu nedenle de Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Uygulama Anaokulunda 6 yaş grubunda öğretmenlik yapan 2 öğretmen katılımcı olarak belirlenmiştir. Belirlenen öğretmenler, mesleki kıdem ve mezun oldukları alanlar yönünden farklılık gösterdikleri için farklı örnek olayların (durumların) ortaya konulmasını da sağlamıştır.

3.4. Araştırmada İzlenen Süreçler

Araştırma beş süreçten oluşmaktadır. Bu süreçler: Ön gözlem, soru oluşturma formu1, soru sorma becerisi öğretimi, son gözlem ve soru oluşturma formu 2'den oluşmaktadır. Aşağıda bu süreçlerin içerikleri bildirilmiştir.

3.4.1.Ön Gözlem

Öğretmenlerin nasıl sorular sorduklarının ortaya konulabilmesi amacıyla iki öğretmen bir gün süresince, video kamera ile tüm etkinliklerde gözlenmiştir. Gözlem, davranışı doğrudan ve doğal çevresinde gözlemlene imkanı sunduğundan (Yıldırım ve Şimşek, 2008) araştırmada yapılan gözlemler doğal ortamın sağlanabilmesi için sınıfta yapılmıştır.

Doğal ortamda araştırmacının bireyleri yönlendirmediği gözlemler yapılandırılmamıştır. Yapılandırılmamış gözlemde, aynı zamanda daha bütüncül ve geniş olarak davranış örüntülerine odaklanılmaktadır (Punch, 2005). Bu nedenle araştırmada örnek olayın incelenmesi için yapılan gözlemler yapılandırılmamıştır.

Öğretmenlerin hangi etkinlikte ne kadar süre ile gözlendiği ve bu süre içerisinde sordukları soru sayısı tablo halinde verilmiştir (Tablo 4 ve 32).

3.4.2. Soru Oluşturma Formu 1

Gözlemlerde öğretmenlerden kaynaklanacak veri kaybının önlenmesi amacıyla öğretmenlerin bir gün içerisinde gerçekleştirecekleri etkinliklere yönelik amaç kazanım ve materyallerin belirlendiği “Soru Oluşturma Formu 1” verilerek öğretmenlerin çocuklara sorabilecekleri soruları bu forma bireysel olarak yazmaları istenmiştir.

3.4.3. Soru Sorma Becerisi Öğretimi

Öğretmenlere yönelik verilen eğitim, kısa bir süre içerisinde kalabalık bir gruba aynı anda eğitim imkanı sağladığı için okul öncesi öğretmenlerini eğitmede yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (Storey, 2004). Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin soru sorma becerilerini arttırmaya yönelik eğitim almaları sonucunda, öğretmenlerin soru sorma becerilerinin olumlu yönde geliştiği ortaya konulmuştur (Barnette, Orletsky, Sattes, 1994; Savage, 1998; Büyükalın Filiz, 2002; Storey, 2004; Wong, 2006).

Araştırmanın bulguları, betimsel bulgularla desteklendiği takdirde önem kazanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle soru sorma becerisi öğretimi verilmeden önce öğretmenlerin betimlenmelerine yönelik görüşmeler yapılmış ve kişisel bilgileri öğrenilmiştir. Edinilen bu bilgiler öğretmenlerin betimlemesinde kullanılmıştır.

Araştırmada soru sorma becerisi öğretimi, üç durumu kapsayacak şekilde planlanmıştır. Bunlar:

- a) Teorik bilgi ve örnek verme,
- c) Örnek isteme,
- d) Uygulama basamaklarından oluşmaktadır.

İlgili araştırmalarda, Barnette ve diğerleri (1994) öğretmenlere verdikleri soru sorma becerisi öğretimini 7 saat, Büyükalan Filiz (2002) ve Wong (2006) ise 12 saat olarak uygulamıştır. Bu araştırmalardan yola çıkarak öğretmenlere verilecek soru sorma becerisi öğretiminin süresi toplam 5 gün ve 12 saat olarak planlanmıştır. Aşağıdaki tabloda soru sorma becerisi öğretim programının süreci verilmiştir.

Tablo 1: Soru Sorma Becerisi Öğretim Programının süreci

GÜNLER	SÜRE	ÖĞRETİM	AÇIKLAMA
Pazartesi	2 saat	Teorik Bilgi	Okul öncesi eğitimde soru sorma becerisinin önemi ile Bloom'un Taksonomisinin bilgi, kavrama, uygulama basamaklarına yönelik teorik bilgi ile her basamağa yönelik örnekler verilmesini içermektedir
Salı	3 saat	ve Örnek Verme	Bloom'un Taksonomisinin analiz, sentez, değerlendirme basamakları ile ilgili teorik bilgi ve örnekler verilmesini içermektedir
Çarşamba	2 saat		Soruların yapısına yönelik teorik bilgi ve örnekler ile soru geliştirmeye yönelik teorik bilgi verilmesini içermektedir.
Perşembe	2 saat	Örnek İsteme	Öğretmenlerin soru sorma becerilerine örnek vermeleri için pazartesi, salı ve çarşamba günlerine ait günlük planlarını getirmeleri istenmiştir. Günlük planları içerisinde tüm etkinliklerde sorabilecekleri soruları öğretmenlerden yazmaları istenmiştir. Yazılan sorular öğretmenlerle birlikte bilişsel taksonomi ve yapı yönünden analiz edilmesini içermektedir.

Cuma	3 saat	Uygulama	Öğretmenlerin, analiz edilen soruları bilişsel taksonomiye göre daha üst seviyede nasıl sorabileceklerini yazarak geliştirmeleri istenmiştir. Soruların geliştirilmesi çalışmalarında öğretmenlere geri bildirimler verilmiştir. Uygulama çalışmalarının ardından öğretmenlerle birlikte öğretim süreci ve sorulardaki gelişmeler tartışılmasını içermektedir.
------	--------	-----------------	--

Soru sorma becerisi öğretim programında, her gün için öğretime yönelik amaç ve kazanımlar belirlenmiştir. Belirlenen amaç ve kazanımlara göre o gün içerisinde verilecek öğretimin içeriği belirlenmiştir.

Soru sorma becerisi öğretiminin birinci gününde öğretmenlere ilgili literatüre dayanarak soru sorma becerisinin önemi üzerine bilgi verilmiştir. Ardından Bloom'un bilişsel taksonomisinin ilk üç basamağı olan bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarına yönelik tanımlar ve basamaklara yönelik örnekler verilmiştir. İlk üç basamağın etkinlik içerisinde kullanışlarının öğretmenler tarafından daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla, bir etkinlik örneği ve etkinlikte bu basamaklara göre sorulan örnek sorular verilmiştir. Günün sonunda programın o güne ait dokümanları öğretmenlere verilmiştir.

Öğretimin ikinci gününde taksonominin diğer 3 basamağı olan analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına yönelik tanımlar ve örnekler verilmiştir. Bir etkinlik örneği ve bu etkinlik içerisinde bilişsel taksonominin 6 basamağını da kapsayacak şekilde örnek sorular verilmiştir. Günün sonunda programın o güne ait dokümanları öğretmenlere verilmiştir.

Üçüncü günde, açık ve kapalı uçlu soruların tanımları ve örnekleri verildikten sonra öğretmenlerin soracakları soruları nasıl planlamaları gerektiği ve nelere dikkat etmeleri gerektiğine yönelik literatüre dayalı bilgi verilmiştir. Günün sonunda bir etkinlik örneği verilerek bilişsel taksonominin 6 basamağını ve açık, kapalı uçlu soruları

kapsayacak şekilde örnekler verilmiştir. Daha sonra programın o güne ait dokümanları öğretmenlere verilmiştir.

Dördüncü günde ilk üç günde öğretmenlerin uyguladıkları günlük planları getirmeleri istenmiştir. Daha sonra bu planların içerisindeki tüm etkinliklerde sorabilecekleri soruları öğretmenlerden yazmaları istenmiştir. Yazılan sorular öğretmenlerle birlikte bilişsel taksonomi ve yapı yönünden kodlanmıştır.

Öğretimin son günü olan beşinci günde kodlanan soruları öğretmenlerin bilişsel taksonomiye göre farklı seviyelerde nasıl sorabileceklerini yazarak geliştirmeleri istenmiştir. Soruların geliştirilmesi çalışmalarında öğretmenlere geri bildirimler verilmiştir. Çalışmalarının ardından öğretmenlerle birlikte öğretim süreci ve sorulardaki gelişmeler tartışılmıştır. Günün sonunda öğretmenlere programın değerlendirmesine yönelik 20 sorudan oluşan bir soru grubu verilmiş ve öğretmenlerin bu soruların kodlamalarını yapmaları istenmiştir. Yapılan kodlamalar öğretmenlerle birlikte değerlendirilmiş ve öğretim sonlandırılmıştır.

Soru sorma becerisi öğretim programı, öğretmenlerin öğrendikleri bilgileri sınıf ortamına başarılı bir şekilde transfer etmeleri amacıyla uygulanmıştır. Bu nedenle soru sorma becerisi öğretimi sonunda öğretmenlere soru sorma becerilerine yönelik pratik yapmaları için üç hafta süre verilmiştir. Öğretmenlere üç hafta sonra gözlem ve son video kaydının yapılması için gelineceği bilgisi verilmiştir.

3.4.4. Son Gözlem

Soru sorma becerisi öğretiminden üç hafta sonra öğretmenlerin her biri bir gün süresince, sınıf içerisine yerleştirilen video kamera ile tüm etkinliklerde gözlenmiştir. Son gözlemin sonunda da öğretmenlerin hangi etkinlikte ne kadar süre ile gözlendiği ve bu süre içerisinde sordukları soru sayısı tablo halinde verilmiştir (Tablo 4 ve 32).

3.4.5. Soru Oluşturma Formu 2

Öğretmenlere ön gözlemde kullanılan formdan farklı olarak hazırlanmış bir gün içerisinde gerçekleştirecekleri etkinliklere yönelik amaç, kazanım ve materyallerin belirlendiği “Soru Oluşturma Formu 2” son gözlemden sonra verilmiş ve öğretmenlerin çocuklara sorabilecekleri soruları bu forma yazmaları istenmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

Gözlem herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada da öğretmenlerin nasıl sorular sordukları ayrıntılı olarak tanımlanmak istenmektedir. Bu nedenle araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sorularının gözlem yoluyla ortaya konulması planlanmıştır.

Nitel veriler, rakamlarla ifade edilmekten ziyade kelimelerle ya da görüntülerle ortaya konmaktadır (Ekiz, 2003). Araştırmada yapılacak olan gözlemlerde de görüntünün ortaya konabilmesi için video kaydı kullanıldı. Goodwin ve diğerleri (1983) öğretmenlerin soru sorma becerilerinin video çekimiyle yapılan gözlemler sonucu ortaya konulması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmada ön ve son gözlemde, her öğretmen bir gün boyunca tüm etkinliklerde gözlenmiştir. Gözlemler haricinde öğretmenlerden soru oluşturma formları ile veri toplanmıştır. Ön gözlemden sonra öğretmenlere “Soru Oluşturma Formu 1” verilmiş, son gözlemden sonra da “Soru Oluşturma Formu 2” verilmiş ve öğretmenlerin çocuklara sorabilecekleri soruları bireysel olarak yazmaları istenmiştir. Ayrıca betimlemelerinin yapılabilmesi için müdür ve öğretmenlerle doğal ortamda görüşmeler yapılmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Örnek olay (durum) incelemesi çalışmalarında betimsel analiz kullanılmaktadır. Betimsel analiz elde edilen verilerin gözlem sürecinde göz önüne alınan boyutlar dikkate alınarak özetlenmesi ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada gözlem için yapılan video çekimleri izlenerek her öğretmenin etkinlikler süresince gözlemi detaylı olarak betimlenmiştir.

Ayrıca gözlem sırasında etkinliklerde sordukları sorular ve öğretmenlerin soru oluşturma formlarına yazdıkları sorular belirlenerek bu soruların bilişsel taksonomisi (bilgi basamağından değerlendirme basamağına kadar) ve yapısı (açık uçlu-kapalı uçlu) üç araştırmacı tarafından kodlanarak her öğretmen için tablolar halinde verilmiştir.

Öğretmenlerin sorularının bilişsel taksonomiye göre analizinde Bloom'un (1956) her bilişsel düzey için belirlediği anahtar kelimeler ve ilgili literatürde yer alan bilişsel düzeylerin aşağıdaki tanımları kullanılmıştır.

<i>Değerlendirme</i>	Çocukların, özel standartlar kullanarak bir yargıda bulunmalarını veya bir kanıya varmalarını gerektirir.
<i>Sentez</i>	Çocukların, bilgi parçalarını yeni bir bütün oluşturacak şekilde birleştirmelerini gerektirir. Aynı problemi çözmek için farklı çözüm yolları düşünmelerini gerektirir.
<i>Analiz</i>	Çocukların bir şeyin karmaşık parçalarını ve bu parçaların bir bütün olarak nasıl bir araya geldiğini anlamalarını gerektirir.
<i>Uygulama</i>	Çocukların, bilgilerini yeni bir duruma uygulamalarını ya da transfer etmelerini gerektirir.
<i>Kavrama</i>	Çocukların önceki öğrendiklerine dayanarak materyalleri yeniden ifade etme, dönüştürme, başka kelimelerle açıklama, tercüme etme ya da tahmin etme yeteneğidir.
<i>Bilgi</i>	Çocukların, önceki öğrendiklerini hatırlamalarını ya da bildikleri hareketleri göstermelerini gerektirir.

Açık uçlu sorular, genellikle çocuğun düşünce süreçlerini araştırır ve çocuğun varsayımlarını, bilgilerini, hayal ürünlerini, duygularını yetişkinlerle veya diğer çocuklarla paylaşmasını gerektirir (Klein ve diğ., 2000). Diğer bir ifade ile çocuğun açıklamasını gerektiren sorulardır (Sönmez, 2007). Bu nedenle okul öncesi eğitimcileri, açık uçlu soruyu birçok cevabı olabilen soru olarak düşünmelidir (Morgan ve Saxton,

1991; Carın ve diğ., 2005). Bloom'un taksonomisine göre yüksek seviyeli sorular (analiz, sentez, değerlendirme) ve birden çok cevabı olabilecek açıklama gerektiren sorular açık uçlu olarak değerlendirilecektir. Kapalı uçlu sorular, genelde evet-hayır şeklinde yanıtlanan özel olgu ve bilgileri tespit etmek amacıyla sorulan hatırlama sorularıdır (Storey, 2004, MacKay, 1997). Bu nedenle kapalı uçlu soruların yanıtı tek bir sözcükten oluşmaktadır (Sönmez, 2007).

Öğretmenlerin sordukları soruların yapısının analizinde, literatüre dayanılarak oluşturulan aşağıdaki tablodan yararlanılacaktır.

<i>Açık Uçlu Sorular</i>	Açıklama gerektiren sorular, analiz, sentez, değerlendirme soruları
<i>Kapalı Uçlu Sorular</i>	Tek kelimelik cevabı olan soruları ve evet/hayır cevaplı sorular

Nitel araştırmalarda, özellikle durum incelemelerinde tablo ve grafiklere yaygın olarak yer verilmelidir. Tablo ve grafikler araştırmacının keşfedemediği bazı ilişkileri görmesini sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle katılımcı öğretmenlerin, nasıl soru sorduklarının bütün olarak değerlendirilebilmesi için sorulan soruların bilişsel taksonomisi ve yapısı yönünden yüzde frekans tablo ve grafikleri verilmiştir.

Uygulanan soru sorma becerisi öğretiminin, öğretmenlerin soruları üzerindeki etkisini belirlemek için ön gözlem ve son gözlemde sorulan sorular ile soru oluşturma formlarındaki yazılan soruların bilişsel taksonomi ve yapısı yönünden Ki-Kare sonuçları verilmiştir.

3.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın anlamının değiştirilmeden ortaya konulması, nitel çalışmalarda betimleyici geçerliktir (Ekiz, 2003). Araştırma raporlarının başkalarının yararlanabileceği şekilde öz ve içerikten ödün vermeyecek şekilde betimsel olması

gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yapılacak olan gözlem betimlemeleri araştırmadaki konuyu bütün gerçekliğiyle ortaya koyması yönünden araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği olacaktır (Ekiz, 2003). Bu nedenle araştırmanın geçerli ve güvenilir olabilmesi için öğretmenlerin soru sorma becerileri bütün gerçekliğiyle betimlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlere verilecek olan soru sorma becerisi öğretim programının geçerliliği için, 5 uzmandan uzman görüşü alınmıştır. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak program uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Araştırmada geliştirilen Soru Sorma Becerisi Öğretimi Programı'nın geçerli ve güvenilir olabilmesi ve araştırmacının programı uygulama konusunda kendini geliştirebilmesi amacıyla, okul öncesi öğretmen adayları üzerinde bir ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulama çalışmasına Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği son sınıf öğrencilerinden gönüllü olan 6 öğretmen adayı katılmıştır.

Daha önce soru sorma becerisine yönelik herhangi bir eğitim almadıklarını belirten öğrencilere öğretim, kampus içerisindeki derslik binasında yer alan boş bir sınıfta öğrencilerin uygun oldukları zamana göre ayarlanarak verilmiştir. Öğretim süreci içerisinde öğrenciler, öğretime yönelik memnuniyetlerini bildirmiştir.

Öğrencilere eğitim öncesinde “Soru Oluşturma Formu 1” eğitim sonrasında ise “Soru Oluşturma Formu 2” verilerek onlardan soru yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları sorular bilişsel taksonomi ve yapı yönünden analiz edilmiştir. Aşağıda öğrencilerin SOF1 ve SOF2 sorularının bilişsel taksonomi ve yapılarını gösteren frekans ve yüzdelik dağılım tabloları verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencileri SOF1 ve SOF2’de Yer Alan Sorularının Bilişsel Taksonomi Yönünden Frekans ve Yüzde Dağılımı

Bilişsel Taks.	1. Öğrenci				2. Öğrenci				3. Öğrenci			
	SOF1		SOF2		SOF1		SOF2		SOF1		SOF2	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bilgi	11	37	2	7	19	50	7	22	4	16	5	16
Kavrama	4	13	6	21	6	16	3	9	5	20	2	7
Uygulama	3	10	2	7	6	16	1	3	4	16	6	19
Analiz	2	7	4	14	2	5	6	19	7	28	6	19
Sentez	4	13	9	32	4	11	10	31	4	16	11	36
Değerlen.	6	2	5	18	1	3	5	16	1	4	1	3
Top.	30	100	28	100	38	100	32	100	25	100	31	100

1. öğrencinin SOF1’de %37 olan bilgi düzeyi sorularının SOF2’de %7’ye, kavrama düzeyinin %13’den %21’e, uygulama düzeyinin %10’dan %7’ye düştüğü, diğer bilişsel düzeylerden olan analiz düzeyinin %7’den %14’e, sentez düzeyinin %13’den %32’ye ve değerlendirme düzeyinin %2’den %18’e yükseldiği görülmektedir.

2. öğrencinin SOF1’de %50 olan bilgi düzeyi sorularının SOF2’de %22’ye, kavrama düzeyinin %16’dan %9’a, uygulama düzeyinin %16’dan %3’e düştüğü, diğer bilişsel düzeylerden olan analiz düzeyinin %5’den %19’a, sentez düzeyinin %11’den %31’e ve değerlendirme düzeyinin %3’den %16’ya yükseldiği görülmektedir.

3. öğrencinin SOF1’de %16 olan bilgi düzeyi sorularının SOF2’de değişmediği, kavrama düzeyinin %20’den %7’ye, analiz düzeyinin %28’den %19’a, değerlendirme düzeyinin %4’den %3’e düştüğü, diğer bilişsel düzeylerden olan uygulama düzeyinin %16’dan %19’a, sentez düzeyinin %16’dan %36’ya yükseldiği görülmektedir.

Tablo 2'in devamı

Bilişsel Taks.	4. Öğrenci				5. Öğrenci				6. Öğrenci			
	SOF1		SOF2		SOF1		SOF2		SOF1		SOF2	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bilgi	8	28	4	17	19	51	6	25	21	53	3	9
Kavrama	7	24	3	13	9	24	5	21	9	23	5	16
Uygulama	1	3	1	4	2	5	2	8	2	5	2	6
Analiz	3	10	2	8	1	3	1	4	1	3	1	3
Sentez	5	17	4	17	5	14	8	33	5	13	11	34
Değerlen.	5	17	10	48	1	3	2	8	2	5	10	31
Top.	29	100	24	100	37	100	24	100	40	100	32	100

4. öğrencinin SOF1'de %28 olan bilgi düzeyi sorularının SOF2'de %17'ye, kavrama düzeyinin %24'den %13'e, analiz düzeyinin %10'dan %8'e düştüğü, diğer bilişsel düzeylerden olan uygulama düzeyinin %3'den %4'e, değerlendirme düzeyinin %17'den %48'e yükseldiği ve sentez düzeyinin (%17) oranını değişmediği görülmektedir.

5. öğrencinin SOF1'de %51 olan bilgi düzeyi sorularının SOF2'de %25'e, kavrama düzeyinin %24'den %21'e, düştüğü, diğer bilişsel düzeylerden olan uygulama düzeyinin %5'den %8'e analiz düzeyinin %3'den %4'e, sentez düzeyinin %14'den %33'e ve değerlendirme düzeyinin %3'den %8'e yükseldiği görülmektedir.

6. öğrencinin SOF1'de %53 olan bilgi düzeyi sorularının SOF2'de %9'a, kavrama düzeyinin %23'den %16'ya, düştüğü, diğer bilişsel düzeylerden olan uygulama düzeyinin %5'den %6'ya, sentez düzeyinin %13'den %34'e, değerlendirme düzeyinin %5'den %31'e yükseldiği ve analiz düzeyinin (%3) oranını değişmediği görülmektedir.

Öğrencilerin SOF1'de yüksek oranda sordukları bilgi düzeyindeki soruları SOF2'de düşürdükleri ve analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde ki soruların oranlarını arttırdıkları görülmektedir.

Tablo 3: Öğrencileri SOF1 ve SOF2’de Yer Alan Sorularının Yapı Yönünden Frekans ve Yüzde Dağılımı

Yapı	1. Öğrenci				2. Öğrenci				3. Öğrenci			
	SOF1		SOF2		SOF1		SOF2		SOF1		SOF2	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kapalı	13	43.3	4	14.3	21	55.3	3	9.4	4	16	4	12.9
Açık	17	56.7	24	85.7	17	44.7	27	90.6	21	34	27	87.1
Toplam	30	100	28	100	38	100	32	100	25	100	31	100

1. öğrencinin SOF1’de kapalı uçlu sorularının oranı SOF2’de %43.3’den %14.3’ düşmüş, açık uçlu sorular ise %56.7’den %85.7’ye yükselmiştir.

2. öğrencinin SOF1’de kapalı uçlu sorularının oranı SOF2’de %55.3’den %9.4’e düşmüş, açık uçlu sorular ise %44.7’den %90.6’ya yükselmiştir.

3. öğrencinin SOF1’de kapalı uçlu sorularının oranı SOF2’de %16’dan %12.9’a düşmüş, açık uçlu sorular ise %34’den %87.1’e yükselmiştir.

Tablo 3’ün devamı

Yapı	4. Öğrenci				5. Öğrenci				6. Öğrenci			
	SOF1		SOF2		SOF1		SOF2		SOF1		SOF2	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kapalı	9	31	5	20.8	22	59.5	2	8.3	27	61.4	3	9.4
Açık	20	69	19	79.2	15	40.5	22	91.7	17	38.6	29	90.6
Toplam	29	100	24	100	37	100	24	100	44	100	32	100

4. öğrencinin SOF1’de kapalı uçlu sorularının oranı SOF2’de %31’den %20.8’ düşmüş, açık uçlu sorular ise %69’den %79.2’ye yükselmiştir.

5. öğrencinin SOF1’de kapalı uçlu sorularının oranı SOF2’de %59.5’den %8.3’e düşmüş, açık uçlu sorular ise %40.5’den %91.7’ye yükselmiştir.

6. öğrencinin SOF1’de kapalı uçlu sorularının oranı SOF2’de %61.4’den %9.4’e düşmüş, açık uçlu sorular ise %38.6’dan %90.6’ya yükselmiştir.

Öğrencilerin SOF1’de sordukları kapalı uçlu soruların oranını SOF2’de düşürdükleri ve açık uçlu soruların oranlarını arttırdıkları görülmektedir. Öğrencilerin bilişsel taksonomi yönünden de analiz, sentez ve değerlendirme sorularının oranlarında artış görülmesiyle programın amacına uygun olarak geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür.

Araştırmacının araştırma analizlerini ve sonuçlarını incelemek ve yorumlamaların gerçeği yansıtıp yansıtmadığını anlamak amacıyla kendi meslektaşı olan başka araştırmacılara sunması güvenilirliği sağlamaktadır (Ekiz, 2003). Bu nedenle araştırmacı tarafından kendisi ile birlikte verileri kodlayacak olan diğer iki araştırmacıya, soru sorma becerisi öğretimine yönelik kodlama öncesinde teorik bilgi verilmiştir. Daha sonra soru sorma becerisi öğretim programı uygulamasına katılan altı öğrenciden üçünün, soru oluşturma formlarına yazdıkları sorular araştırmacılara verilerek bilişsel taksonomi ve yapı yönünden kodlama yapmaları istenmiştir. Yapılan bu kodlamalar üzerinde değerlendirmeler yapılmıştır.

Bu süreçten sonra araştırmada öğretmenlerin sordukları sorular ve video çekimleri diğer iki araştırmacıya da verilmiştir. Üç araştırmacı ayrı ayrı video çekimlerini izleyerek öğretmenlerin sordukları soruları bilişsel taksonomi ve yapısı yönünden kodlamıştır. Yapılan bu kodlamalar karşılaştırılmış ve en az iki araştırmacının kodlamasının aynı olması koşuluyla kodlamalara son hali verilmiştir. Bu şekilde öğretmenlerin sordukları soruların kodlamalarının güvenilirliği sağlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Araştırmanın Yapıldığı Okul, Sınıf Ve Öğretmenler

4.1.1. Okul

Okul Binası: 1935 yılında müzik binası olarak iki katlı olacak şekilde inşa edilmiştir. Bina taştan yapılmıştır. Müzik binası olmasından dolayı binada ses yalıtımı bulunmaktadır. Okul, üniversitenin kampusu içerisinde yer almaktadır. Kampus olduğu için okulun çevresi ağaçlık bir alandır. Üniversitesinin anaokulu olması okulun kampus güvenliğinden faydalanmasını sağlamaktadır. Ayrıca sürekli okulda duran güvenlik de bulunmaktadır.

Kuruluşu: 1985 yılından bu yana da Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Uygulama Anaokulu olarak kullanılmaktadır. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesine bağlı olarak çalışan anaokulu, Gazi Üniversitesinde çalışan personelin çocuklarına eğitim vermek amacıyla kurulmuş. Üniversitenin uygulama anaokulu olduğu için okula, akademik ve idari personellerin çocukları gelmektedir. Okulda 3 yaş 4 yaş 5 yaş 6 yaş olmak üzere 4 sınıf bulunmaktadır.

Müdür: Anaokulunun müdürü okulda 3 yıldır görev yapmaktadır. Ev Ekonomisi Yüksek Okulundan 1994 yılında mezun olduktan sonra 2006 yılında Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümünde yüksek lisansını yapmış. Üniversitenin bölümlerinden eğitim ve öğrenci desteği almakta ve sürekli okulda projeler gerçekleştirme yönünde

aktif çalışmalarda bulunmaktadır. Anaokulu müdürü, çalıştığı 3 yıllık süre içerisinde okulunda 2 bilimsel araştırma projesi gerçekleştirmiş. Araştırma süresi içerisinde müdürün çocuklara ve personele karşı güler yüzlü ve sevecen davrandığı, okul içerisinde hareketli olduğu ve odasında çok fazla oturmadığı, okulun tüm sorunlarıyla ilgilendiği görülmüştür.

Anaokulunun müdüründen elde dilen bilgilere göre okula yönelik aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Bina: Anaokulu müdürü, binanın çok eski olmasından dolayı sürekli binadaki tadilat işleriyle uğraştığını belirtmiştir. Ayrıca binanın anaokulu olarak inşa edilmemiş olmasının da bir dezavantaj olduğunu belirtmiştir.

2. Öğretmenler: Okulda 5 kişi öğretmen kadrosunda 3 kişi de tekniker kadrosunda olmak üzere 8 öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden sadece 3 kişi ilgili alandan mezun olmuş. Anaokulu müdürü eğitim olarak bütün öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenliğinden mezun olmasının daha iyi olacağını belirtiyor. Öğretmenlerin farklı alanlardan eğitim almalarından dolayı hizmet içi eğitime ve kişisel gelişim seminerlerine ihtiyaçlarının olduğunu düşünmektedir. Ayrıca öğretmenlerin neşeli, yaratıcı, daha dinamik olmaları gerektiğini belirtiyor ve öğretmenlerinde isteksizlik olduğunu ifade ediyor. Okuldaki eğitim durumunun çoğu anaokuluna göre iyi olduğunu ancak daha da iyi olabileceğini belirtiyor.

3. Personel: Anaokulunda 5 temizlik, 1 aşçı ve 1 güvenlik personeli bulunmaktadır. Okuldaki öğretmenler ve personeller üniversitenin yönetimi tarafından atanmaktadır. Anaokulu müdürü personel sayısının yetersiz olduğunu, bu durumun üniversitedeki kadro verme sıkıntısından kaynaklandığını belirtmiştir.

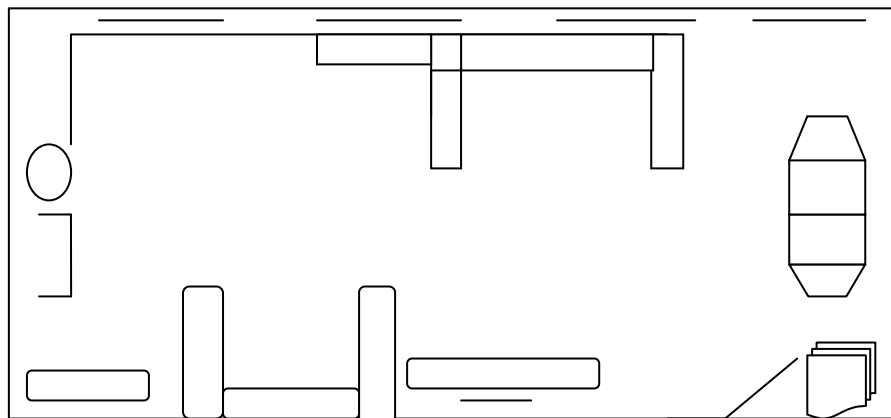
4. Mali Durum: Velilerden alınan ücretlerin %35'i okulun giderleri için kullanılıyor, geri kalan kısmı ise üniversitenin döner sermayesine aktarılıyor. Anaokulu müdürü herhangi bir maddi sıkıntı yaşanmadığını ve öğretmen maaşlarının üniversite tarafından ödendiğini belirtiyor.

4.1.2. Sınıf

Sınıfın kapısı sınıfa göre sağ tarafta bulunmaktadır. Sağ taraftan sınıfa girince sağ karşı köşeden kapıya doğru arka arkaya sıralanmış masalar olduğu görülmektedir. Kapının arkasına sandalyeler iç içe geçirilerek yerleştirilmiş. Sınıfın ortasına doğru üzeri süngerle kaplı, altında da çekmeceli dolapların olduğu iki tane sedir masalara göre ters L şeklinde konulmuş. Sedirlerin diğer tarafına oyuncak fırın dolabı ile kitap dolabının sır sırta olacak şekilde konulmuş ve bu bölümü U şekline getirilmiş. Bu bölüme evcilik köşesi denmektedir. Kitap dolabının yanına dolabın uzantısı olacak şekilde evcilik köşesine göre daha kısa ters L şeklinde sedir konulmuş. Evcilik ve kitap köşesi yatay F şeklinde yerleştirilmiş.

Kitap köşesinden sonra sınıfın sol karşı köşesine kadar çocukların boyuna uygun olan ve açık rafları olan dolaplar yerleştirilmiş. Bu dolaplarda farklı özellikte bloklar bulunmaktadır. Bu köşe blok köşesidir. Bu bölüme kitap köşesi denmektedir. Sol karşı köşe ile sol alt köşe arasına duvardan tarafa zıplama oyuncağı ve kukla sahnesi konulmuş. Kukla sahnesinin içerisine kuklalar konulmuş. Bu bölüme kukla köşesi denilmektedir. Sınıfın sol alt köşesinde piyano yerleştirilmiş. Piyanonun kukla köşesinden duvar tarafına müzik materyallerinin asıldığı bir pano yerleştirilmiş. Bu köşeye müzik köşesi denilmektedir. Sol alt köşeden kapıya doğru ters U şeklinde dolaplar konulmuş. Bu dolaplara fen ve matematik materyalleri konulmuş. Buraya fen ve matematik köşesi denilmektedir. Dolaplar ile kapı arasına öğretmen için bir masa ve sandalye konulmuş. Evcilik köşesine ve blok köşesine kaydırmaz halı konulmuş.

Sağ karşı köşeden sol karşı köşeye kadar 4 ayrı pencere bulunmaktadır. Sağ alt köşeden sağ karşı köşeye ve sol alt köşeden sol karşı köşeye konan kalorifer petekleri ahşap dolaplarla kapatılmıştır. Aşağıda sınıfın krokisi verilmeye çalışılmıştır.



4.1.3. Öğretmenler

Araştırma sürecinde öğretmenlerle kurulan iletişimlerin sonucu aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır. Katılımcı olan öğretmenlere araştırmacı tarafından kod adı verilmiştir.

4.1.3.1. Öğretmen A

Eğitim Durumu: Öğretmen A, 1979 yılında Meslek Lisesinde nakış bölümünden mezun olmuş. Mezun olduğu yıl Gazi Üniversitesinde memur olarak çalışmaya başlamış. 9 yıl memurluk yaptıktan sonra Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Bölümünden fark dersleri alarak Yüksek Öğretim Kurumuna bağlı ve 657 devlet memurları kanununa tabi olarak üniversitenin anaokuluna öğretmen olarak geçmiştir. 1988’den bu yana 22 yıldır Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Uygulama Anaokulunda çalışmaktadır. Anaokulunda çalışırken derece yükseltmek için Açık Öğretim Fakültesinin 2 yıllık Ev Ekonomisi ve Beslenme bölümünü bitirmiş.

Eğitim Hakkındaki Düşünceleri: Çocukları çok sevdiğini ve sınıfta kendini çok mutlu hissettiğini söylüyor. Eğitimde disiplin olması gerektiğini ve disiplinsiz bir şey olmayacağını belirtiyor. Disiplinden kastının kurallar koymak ve kurallara göre hareket etmek olduğunu ifade ediyor.

Okul Hakkındaki Düşünceleri: Okulda çalışmaktan mutlu olduğunu ancak üniversite anaokulu olduğu için devlet okullarından daha iyi imkanlara sahip olması gerektiğini düşündüğünü belirtiyor. Ayrıca özlük haklarının tam olarak verilmediğini ve bundan dolayı idarecilere kırgın olduğunu söylüyor.

4.1.3.2. Öğretmen B

Eğitim Durumu: Öğretmen B, 2000 yılında Gazi Üniversitesinde memur olarak çalışmaya başlamış. Çalışırken aynı zamanda okul öncesi öğretmenliğinde okuyup 2003 yılında mezun olmuş. 2007 yılında memurluktan ayrılmış ve Gazi Üniversitesi Eğitim

Fakültesi Uygulama Anaokulunda öğretmen olarak çalışmaya başlamış. 2007 yılında çocuk gelişimi ve eğitimi alanında yüksek lisansını bitirmiş.

Eğitim Hakkındaki Düşünceleri: Çocukları konuşarak ikna etmenin ve onları dinlemenin çok önemli olduğunu düşünüyor. Eğitimin planlı, çocuğun seviyesine uygun olması gerektiğini belirtiyor. Ayrıca eğlenceli olması gerektiğini de düşünüyor.

Okul Hakkındaki Düşünceleri: Öğretmen B çocukları çok fazla sevdiğini ve bu okulda çalışmaktan da mutlu olduğunu ifade ediyor. Ancak en büyük arzularından bir tanesinin bu alanda doktora yapmak olduğunu söylüyor. Doktoraya yapabilmek için hazırlanması gerektiğini, bunun için ise yeterli zamanı olmadığını söylüyor. Okulunda yarım gün eğitim olmasının onun için daha iyi olacağını düşünüyor. Bu sayede öncelikle İngilizce kursuna gidebileceğini ve sevdiği etkinliklerden olan tiyatro, sinema, dans ve müzik gibi etkinliklere de zaman ayırabileceğini düşünüyor.

4.2. Öğretmen A ‘ya İlişkin Bulgular

Öğretmen A, araştırmanın birinci sorusu olan öğretmenlerin nasıl sorular sorduklarının ortaya konulabilmesi için ön gözlem adı altında bir gün süresince tüm etkinliklerde gözlenmiştir. Ön gözlemden sonra, bir günlük plan içerisinde gerçekleştirilen etkinliklere yönelik amaç kazanımların ve materyallerin belirlendiği form olan “Soru Oluşturma Formu 1” ile öğretmen A’dan veri toplanmıştır. “Soru Sorma Becerisi Öğretim Programı”nın uygulamasından üç hafta sonra, araştırmanın ikinci sorusu olan soru sorma becerisi öğretiminin öğretmenlerin soru sorma becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla öğretmen A bir gün süresince son gözlem adı altında tüm etkinliklerde gözlenmiştir. Son gözlemi yapıldıktan sonra “Soru Oluşturma Formu 2” ile tekrar veri toplanmıştır.

Öğretmen A’ya ilişkin bulgular, gözlemlere yönelik bulgular ve soru oluşturma formlarına ilişkin bulgular olarak verilmiştir.

4.2.1. Öğretmen A'nın Gözlemlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen A'nın, ön gözlem ve son gözlem bulgularında gözlemi yapılan etkinliklerinin süreleri ve etkinliklerdeki soru sayıları verilmiştir. Örnek olayın derinlemesine ortaya konulup değerlendirilebilmesi için, etkinliklerin gerçekleştirme sıralarına uygun olarak betimlemeleri, etkinlikte sorulan soruların bilişsel taksonomi ve yapı yönünden kodlandığı tabloları ve etkinlik sorularının yüzde frekans tablo ve grafikleri verilmiştir.

Soru sorma becerisi öğretiminin öğretmen A'nın soruları üzerindeki etkisinin ortaya konulabilmesi için ön gözlem ve son gözlem sorularının çizgi grafikleri ve ki-kare tabloları verilmiştir. Bu grafik ve tablolar üzerinden ön gözlem ve son gözlem bulguları ilgili literatür ve araştırmalar üzerinden yorumlanmıştır.

Öğretmen A'nın ön gözlemde ve son gözlemde yer alan etkinlikleri, etkinlik süreleri ve etkinliklerde ki soru sayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen A'nın Ön ve Son Gözlemindeki Etkinlikleri, Süreleri, Soru Sayıları

Etkinliğin Adı	Ön Gözlem Soru Süresi	Soru Sayısı	Son Gözlem Soru Süresi	Soru Sayısı
Serbest Zaman	55 dk.	19	40 dk. 46sn.	91
Türkçe	56 dk.	19	28 dk.	40
Fen ve Matematik	3 dk.	2	7 dk.	14
Oyun ve Hareket	14 dk 30 sn.	6	20 dk	22
Okuma Yaz. Haz. Çalış.	10 dk	4	12 dk	9
Müzik	14 dk.	8	7 dk. 30sn.	21

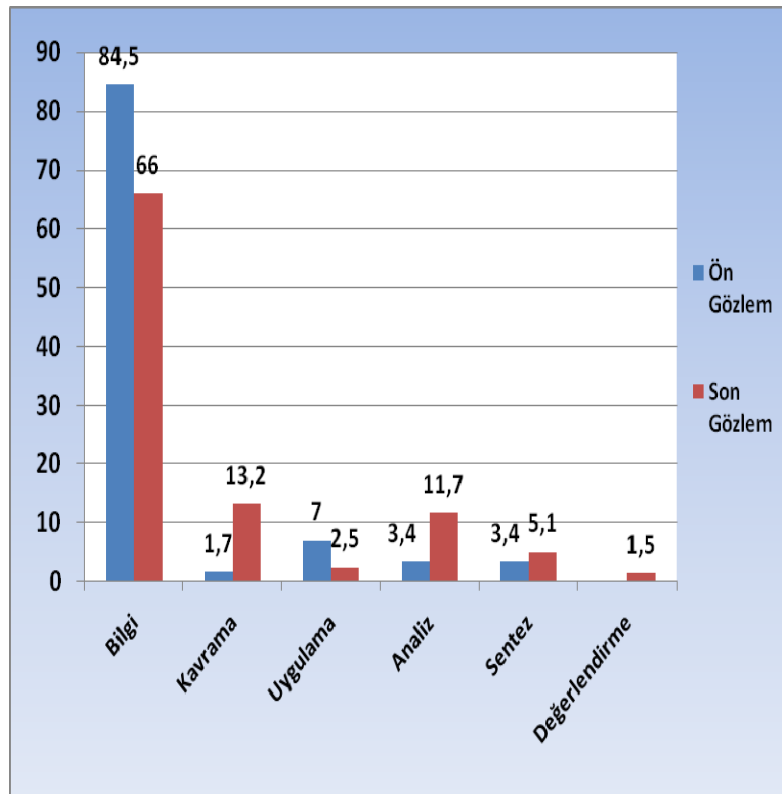
Öğretmen A'nın ön gözlemde Türkçe (56 dk) ve serbest zaman (55 dk.) etkinliklerine daha fazla zaman ayırdığı, fen ve matematik etkinliğine (3 dk) ise en az zamanı ayırdığı görülmektedir.

Öğretmen A'nın son gözlemde, serbest zaman (40dk. 46sn.) etkinliğine daha fazla zaman ayırdığı, fen ve matematik (7dk.) ve müzik (7dk. 30sn.) etkinliklerine ise daha az zaman ayırdığı görülmektedir.

Öğretmen A'nın gözlemlerde sorduğu soruların bilişsel taksonomi ve yapı yönünden yüzde frekans tablo ve grafikleri aşağıda verilmiştir.

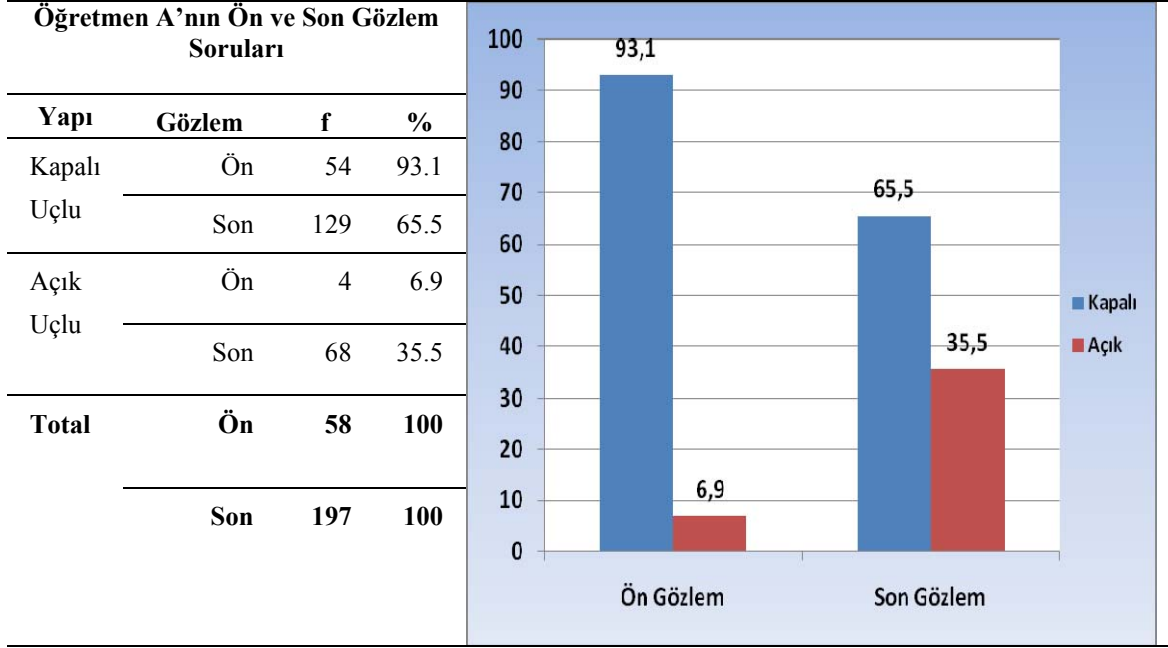
Tablo 5: Bilişsel Taksonomi Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği**Öğretmen A'nın Ön ve Son Gözlem Soruları**

Taks.	Gözlem	f	%
Bilgi	Ön	49	84.5
	Son	130	66
Kavr.	Ön	1	1.7
	Son	26	13.2
Uyg.	Ön	4	7
	Son	5	2.5
Analiz	Ön	2	3.4
	Son	23	11.7
Sentez	Ön	2	3.4
	Son	10	5.1
Değer.	Ön		
	Son	3	1.5
Total	Ön	58	100
	Son	197	100



Ön gözlemlerde 58 sorudan 49'u (%84.5) bilgi, 1'i (%1.7) kavrama, 4'ü (%7) uygulama, 2'si (%3.4) analiz, 2'si (%3.4) sentez düzeyindedir. En fazla bilgi düzeyinde (%84.5) soru sorduğu, değerlendirme düzeyinde de soru bulunmadığı görülmüştür.

Son gözlemlerde ise 197 soru sorduğu görülmektedir. Bu sorulardan 130'u (%66) bilgi, 26'sı (%13.2) kavrama, 5'i (%2.5) uygulama, 23'ü (%11.7) analiz, 10'u (%5.1) sentez, 3'ü (%1.5) değerlendirme düzeyindedir. Bilgi düzeyinde (%66), diğer bilişsel düzeylerden daha fazla soru sorulduğu görülmektedir.

Tablo 6: Yapı Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği

Ön gözlemlerde sorulan sorulardan 54 (%93.1) soru kapalı uçlu, 4 (%6.9) soru açık uçludur. Kapalı uçlu soruların daha çok sorulduğu görülmektedir.

Son gözlemlerde sorulan 197 sorudan 68 (%35.5) soru açık uçlu, 129 (%65.5) soru kapalı uçludur. Kapalı uçlu soruların daha çok sorulduğu görülmektedir.

Öğretmen A'nın ön ve son gözleminde yer alan etkinliklerin betimlemeleri, soruların tabloları, bilişsel taksonomi ve yapı yönünden yüzde frekans tablo ve grafikleri aşağıda verilmiştir.

Serbest Zaman Etkinliği

Ön Gözlem

Serbest zaman etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde çocukların köşelere dağıldıkları, her köşede ikişerli ve üçerli gruplar halinde kendi kurdukları oyunlarla oynadıkları gözlemlendi. Köşelerin haricinde sınıfın ortasında birbirini kovalayarak oynayan çocukların olduğu görüldü. Genel olarak kız ve erkek çocuklar, oyun gruplarında ayrılmış. Sınıfın sağ tarafında üç masa oluşturulmuş. Masalardan birine kil hamuru, diğerine yapıştırıcı ve grafon kağıdı, sonuncu masaya da pastel boyalar konulmuş. Çocukların bazıları hamurlarla oynadı.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin çocuklara “Evet, hamurları bırakalım lütfen” diyerek sınıfa girmesiyle başladı. Yapıştırıcı olan masaya çilek resminin olduğu kağıtları, pastel boya olan masaya da beyaz kağıtları koyduktan sonra “Herkes bir toparlansın, yanıma gelsin. Canı isteyen hamur masasına gitsin. Orada killer var. Canı isteyen serbest zamana gelsin. Şuraya serbest resme. Burada da yırtma yapıştırma yapacağız.” Dedikten sonra çocuklar masalara doğru gittiler ve oturdular. Yapıştırma masasına 8, yoğurma masasına 8, boyama masasına ise 4 çocuk oturdu. Öğretmen kil hamurunun olduğu masaya giderek “Size verdiğim kil hamurla yaz mevsimine ait meyveler yapın. Sonra bunları fırında pişireceğiz. Ondan sonrada üzerini boyayacağız. Herkes bir yaz meyvesi yapsın.” dedikten sonra yapıştırma yapılan masaya doğru gitti. “Sizde tatlım, yırtma yapıştırma yapıyorsunuz. Yapıştırıcıları ortak kullanacaksınız.” dedi. Boya yapılan masaya gelince “Siz de canınızın istediği yaz mevsimlerinden güzel bir resim yapabilirsiniz. Yemek masalarının yanına asabiliriz.” yönergesinden sonra “İsteyen de serbest köşelerde oynayabilir” dedi.

Öğretmen masaların arasında dolanarak çocukların neler yaptıklarına baktı. Kil hamurunun olduğu masaya gelince “Canınız hangi meyveyi yapmak istiyorsa onu yapın. Neler vardı yaz meyvelerinden? Çilekle başlamıştık değil mi? Ondan sonra?” Sorularını sordu. Daha sonra çocukların resim yaptığı masaya oturdu ve çocukları gözledi. Bir süre sonra yapıştırma yapılan masanın yanına gitti ve “Faaliyetlerini bitirenler köşelerde oynayabilirler” dedi.

Etkinlik süresince öğretmen masalar arasında sürekli dolaştı ve çocukların neler yaptıklarına baktı. Kil hamuru masasına kare şeklinde kesilmiş büyük bir karton getirdi ve bitirenlerin hamurlarını üzerine koymalarını istedi. Sonra masalar arasında tekrar gezerek kağıtlara çocukların isimlerini yazdı. Öğretmen isteyen çocuğa tekrar hamur verebileceğini, hamurları pişireceklerini, vernikleyip suluboya ile boyayacaklarını söyledi. Öğretmen bir süre masalar arasında dolaştıktan sonra bir tane de ben yapayım diyerek hamur masasına oturdu. Bazı çocuklar bitirdiklerini söyledi ve ellerini yıkamaya gittiler.

Öğretmen sık sık sınıfta başka masalarda da faaliyet yapabileceklerini ve köşelerde de istedikleri gibi oynayabileceklerini söyledi. Bitiren çocuklar yaptıkları çalışmaları öğretmene gösterdi ve öğretmen her çalışmasını gösteren çocuğa “Eline sağlık. Çok güzel olmuş.” şeklinde dönütler verdi. Öğretmen yapıştırma yapılan masaya

oturdu ve bir süre çocukları gözledi. Yapıştırma yapan bazı çocuklar hamur masasına geçti. Diğer bitiren çocuklar sınıfta serbest olarak oyunlarını oynadılar. Öğretmen daha sonra hamur masasına oturdu ve çocukların bitirmesini bekledi.

Öğretmenin etkinlik başında çocukların etkinlikte ne yapacaklarını, etkinlik aralarında nasıl yapacakları, etkinlik sonunda ise sınıfın toplanmasına yönelik yönergeler verdiği görüldü. Öğretmenin ses tonunun yüksek olduğu, çocuklara sık sık teşekkür ettiği ve tatlım, canım gibi ifadeler kullandığı gözlemlendi.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, tüm çocuklar çalışmalarını bitirdikten sonra öğretmen “Tüm çocuklar sıraya geçsin. Geçtik mi sıraya? Teşekkür ederim sıraya geçen arkadaşlara. Herkes sıraya geçsin.”dedi. Çocuklar kapı önünde sıraya geçtiler. Öğretmen daha sonra çocuklara “Şimdi hepimiz sınıfa dönüp bakalım. Masalarda kim oynadı? Köşelerde kim oynadı? Kim toplayacak?” sorularını sordu. Çocuklar sorulara “Biz” diye cevap verdikten sonra öğretmen “Hadi bakalım sakın sakın toplayalım.”diyerek çocukları sınıfı toplamaları için yönlendirdi. Öğretmen sınıfı toplayan çocukları, sık sık kimin topladığına bakıyorum diyerek takip etti. Sınıf toplandıktan sonra melodili bir şekilde “Sıra olalım, sıra olalım. Birbirimize saygı duyalım. Tıp.”dedikten sonra çocuklar “Ben sayabilir miyim?” diye sormaya başladılar. Öğretmen “Ben sayabilir miyim diyene değil de hiç saymayana saydıracağım.”dedi ve bir çocuğun adını söyledi. Çocuk sınıfı saydı ve kahvaltıya gittiler.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını etkinliğin başında ve etkinliğin sonunda sorduğu görüldü. Etkinlik sürecinde ve köşelerde soru sorulmadı. Etkinlik süresince toplam 19 soru soruldu.

Son Gözlem

Serbest zaman etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde, tahta bloklarla, şişe görünümlü bloklarla, minderlerle, evcilik köşesinde dolgu oyuncak ve bebeklerle oynayan çocuklar olduğu görüldü. Sınıfta bulunan rafların boş olduğu ve blokların yerlere dağıldığı gözlemlendi. Sanat çalışması için sınıfta üç ayrı masa oluşturulmuş. Masalardan birine pastel boyalar ve kağıtlar, birine kutu içerisinde renkli kağıt parçaları, makarnalar ve beyaz kağıtlar, diğerine de oyun hamuru ve kağıtlar konulmuş.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin bir çocuğun yanına gelerek terlediğini belirtmesinden sonra “Çok mu koşarak oynadın da terledin?”demesiyle başladı. Öğretmen çocuğun terini kağıt havlu ile sildi. Sonra blok köşesinde tahta blokları dizgen çocukların yanına giderek “Ne yaptın? Ne yaptın burada sen? Siper mi yaptın? Başka neler yapabilirsin? Savaşla ilgili değil de barışla ilgili ne yapabilirsin? Yazın biz neler yaparız? Bunlarla, yaz tatiliyle ilgili ne yapabilirsin?”sorularını sordu.

Bir çocuk arkadaşının yaptığını aldığını söylemesiyle öğretmen, çocuğun arkadaşının yanına giderek “Çok mu beğendin arkadaşının yaptığını? Neden aldın? İsteyerek mi vurdun? Birine isteyerek zarar vermek ister misin? Bilerek mi yaptın? Biri sana isteyerek vursa, canını acıtsa ne hissedersin? Kötü mü hissedersin?”sorularını sordu. Daha sonra evcilik köşesinde oturan bir çocuğun yanına giderek diğer çocuklara, “Arkadaşınız hastalanmış, ne olduğunu anlatsın mı?”dedikten sonra evcilik köşesinde oturan çocuk dondurma yediğini ve hastalandığını anlattı. Bunun üzerine öğretmen diğer çocuklara “Siz dondurma alıyor musunuz? Su içiyor musunuz? Dondurmanın neden yapıldığını biliyor musunuz? Sadece buzdan mı yapılıyor? Buz neden yapılıyor? Başka neden? Sütü nerden alıyoruz?”sorularını sordu. Çocukların yanıtlarından sonra “Evet, bravo” diyerek dönüt verdi.

Öğretmen masalara doğru yürüdü ve çocukların istedikleri masaya oturmalarını söyledi. 9 çocuk yoğurma masasına, 8 çocuk yırtma yapıştırma masasına 2 çocukta boyama masasına oturdu. Öğretmen çocuklar oturduktan sonra, “Tatilde neler yapmak istiyorsunuz? Nereye gitmek istiyorsunuz? Tatilde ne yapmak istiyorsanız onu yapar mısınız?” sorularını sordu. Yoğurma masasının yanına geldi ve “Tatilde neler yapmak istiyorsanız onları hamurla kağıdın üzerine yapabilirsiniz.”diyerek yönerge verdi. Yoğurma masasında oturan bir çocuk köyünü yapmak istediğini söyleyince öğretmen çocuğa köyünü anlatmasına yönelik sorular sordu.

Öğretmen tekrar çocuklara tatilde gitmek istediği, hayal ettiği şeyleri yapmaları konusunda hatırlatmada bulunduktan sonra basket oynamak istediğini söyleyen bir çocuğa “Basket oynamak yararlı mı sence, anlatır mısın?”sorusunu sordu.

Öğretmen daha sonra boyama masasının yanına giderek çocukların tatilde neler yaptıkları üzerine sorular sordu ve konuşuldu. Çocukların çalışmalarını bitirmeye başlaması üzerine öğretmen, bitiren çocuklara köşelerde oynayabilecekleri söylendi.

Sonra boyama masasına yırtma yapıştırma masasından makarna alarak koydu ve makarnanın yararlarının neler olduğunu sordu.

Öğretmen yoğurma masasının yanına giderek deniz yapan çocukları görünce denizin yararları hakkında konuştu. Yırtma yapıştırma masasından uçur beni diye şarkı söyleyen bir çocuğun sesi duyulunca öğretmen nasıl uçulduğunu ve kimlerin uçtuğunu sordu. Daha sonra yine aynı masadan bir çocuk aya ilk ayak basanın kim olduğunu söyleyince öğretmen çocuğa kimin ayak bastığını sordu.

Yoğurma masasında bir çocuğun hamurunun masaya yapıştığını öğretmen görünce çocuğa hamurun yapışmaması için ne yapılabileceğini sordu. Aynı masada başka bir çocuğa öğretmen yaptığı şeyin ne olduğunu sordu. Çocuğun pasta demesi üzerine pastanın neden yapıldığı üzerine konuşuldu. Bu arada öğretmen masada çocukların yanına oturdu. Pastada yumurta olduğu söylenince öğretmen “Yumurta mı tavuktan çıkar, tavuk mu yumurtadan?” sorusunu sordu.

Daha sonra öğretmen çalışmasını bitiren çocukların evcilik köşesinde oynadıklarını görünce onlara neler yaptıklarını sordu. Öğretmen tekrar masalar arasında dolandı ve sonra yoğurma masasında otel yaptığını söyleyen başka bir çocukla “Hiç otele gittin mi? Neler yaptınız? Evimiz olmasaydı nerede yaşırdık? Hoşuna gider miydi?”sorularıyla konuştu.

Öğretmen çocuklara “Arkadaşlar yavaş yavaş toparlayalım, faaliyetlerimizi bitirmeye çalışalım.”dedi ve bitiren çocukların çalışmalarını sağ üst köşedeki pencerenin önüne koydu. Öğretmen süreç içerisinde kağıdını getiren çocuklara “Eline sağlık. Çok güzel olmuş.” şeklinde dönütler verdi.

Bir çocuk hamuruna başka renkte boya karıştırmak isteyince, öğretmen çocukların hamurlarına farklı renkler karıştırmaları üzerine konuştu. Çocuklar hamurları karıştırınca karışan hamurlarda farklı renkler oluştu ve hangi renklerin ortaya çıktığına yönelik sorular sorularak konuşuldu.

Öğretmenin etkinlik sürecinde çocuklarla ilgilendiği, çocukların neler yaptıklarını takip ettiği ve sürekli sorular sorduğu gözlemlendi.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğretmen bitiren çocukların sıraya geçmelerini istedi. Çocuklar kapının önünde toplanınca öğretmen çocukların karıştırdıkları hamurları göstererek arkadaşlarının yaptıklarından bahsetti ve hamurun içinde hangi renklerin olduğu konuşuldu. Sonra tekrar sıraya geçmeleri söylendi. Sıraya geçen çocukların sınıfa bakmaları ve toplamaları için öğretmen sorular sordu. Daha sonra çocuklar sınıfı toplamaya başladılar. Öğretmen de çocuklar toplarken onlara yardım ederek toplamalarına yönelik yönerge verdi.

Sınıfın toplanması bitince öğretmen çocukların yeniden sıraya geçmesini söyledi. Çocuklar sıraya geçince bir çocuğun arkadaşına sert bir şeyler fırlattığını söyledi ve davranış üzerine konuşuldu. Sonra bir çocuktan sınıfı sayması istendi ve sayıldıktan sonra çocuklar sınıftan çıkarak kahvaltıya gittiler.

Öğretmenin çocuklarla olan iletişimindeki amacının, çocukların yaptıklarını anlatmalarını, bildiklerini ifade etmelerini, dikkatlerini etkinliğe vermeleri ve sınıfın düzenini bozmamaları sağlama olduğu gözlenmiştir.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını, etkinliğin her aşamasında sorduğu gözlenmiştir. Ancak blok köşesinde ve sanat çalışmalarının yapıldığı masalarda öğretmen daha fazla soru sordu. Etkinlik süresince toplam 91 soru soruldu.

Gözlemlerde serbest zaman etkinliği içerisinde sorulan soruların tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmen A'nın Ön ve Son Gözlemlerdeki Serbest Zaman Etkinliği Soruları

Serbest Zaman Etk. Ön Gözlem Soruları	Taks.	Yapı	Serbest Zaman Etk. Son Gözlem Soruları	Taks.	Yapı
1. Neler vardı yaz meyvelerinden?	Bilgi	Kapalı	1. Çok mu koşarak oynadın da terledin?	Bilgi	Kapalı
2. Çilekle başlamıştık değil mi?	Bilgi	Kapalı	2. Ne yaptın?	Bilgi	Açık
3. Ondan sonra?	Bilgi	Kapalı	3. Ne yaptın burada sen?	Bilgi	Açık
4. Artık çalışmayacak mısın?	Bilgi	Kapalı	4. Siper mi yaptın?	Bilgi	Kapalı
5. Diğer masalarda çalışmak ister misin?	Bilgi	Kapalı	5. Başka neler yapabilirsin?	Sentez	Açık
6. Şu senin mi?	Bilgi	Kapalı	6. Savaşla ilgili değil de barışla ilgili ne yapabilirsin?	Sentez	Açık
7. Masanın üzerinde meyveler öyle mi?	Bilgi	Kapalı	7. Yazın biz neler yaparız?	Bilgi	Açık
8. Bitti mi?	Bilgi	Kapalı	8. Bunlarla, yaz tatiliyle ilgili ne yapabilirsin?	Sentez	Açık
9. Ne arıyorsun?	Bilgi	Kapalı	9. Çok mu beğendin	Analiz	Açık

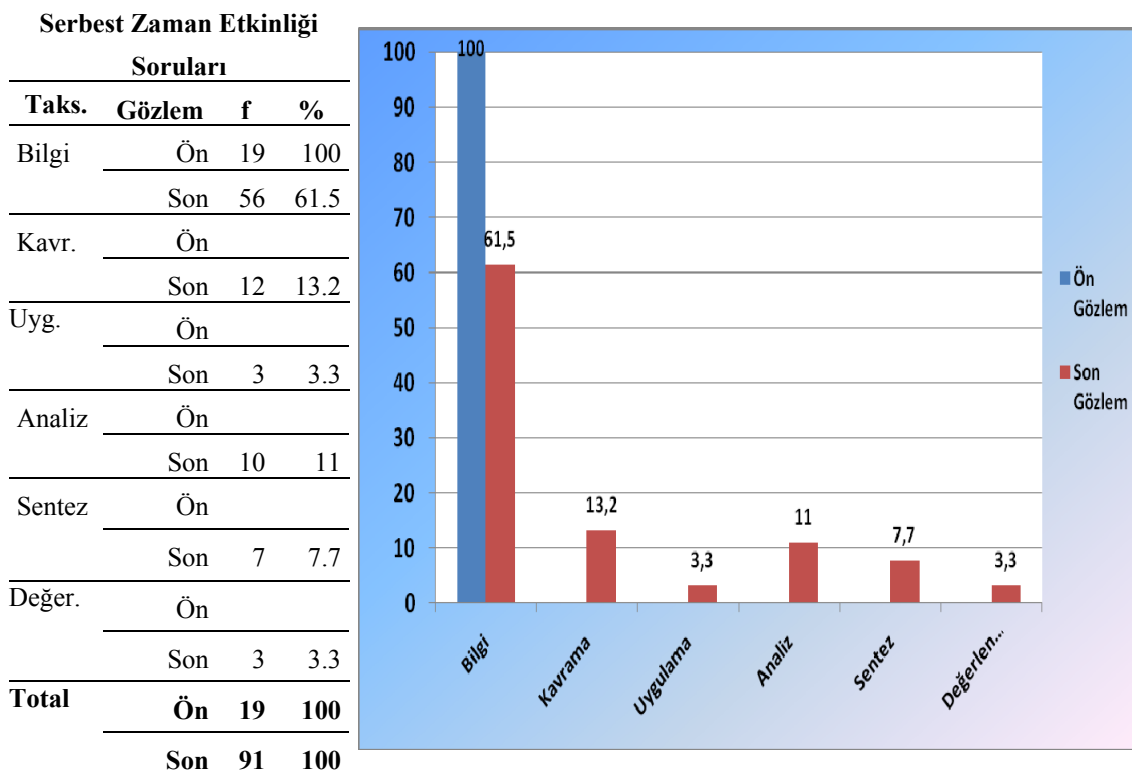
				arkadaşının yaptığı mı?		
10. Başka masada çalışmak istemiyor musun?	masada	Bilgi	Kapalı	10. Neden aldın?	Bilgi	Açık
11. Nerede çalışmak istiyorsun?	çalışmak	Bilgi	Kapalı	11. İsteyerek mi vurdun?	Bilgi	Kapalı
12. Bitirdin mi?		Bilgi	Kapalı	12. Birine isteyerek zarar vermek ister misin?	Bilgi	Kapalı
13. Geçtik mi sıraya?		Bilgi	Kapalı	13. Bilerek mi yaptın?	Bilgi	Kapalı
14. Masalarda oynadı?	kim	Bilgi	Kapalı	14. Biri sana isteyerek vursa, canını acıtsa ne hissedersin?	Değer.	Açık
15. Köşelerde oynadı?	kim	Bilgi	Kapalı	15. Kötü mü hissedersin?	Bilgi	Kapalı
16. Kim toplayacak?		Bilgi	Kapalı	16. Buraya gelebilir misin?	Bilgi	Kapalı
17. Sende oynadın mı?		Bilgi	Kapalı	17. Arkadaşınız hastalanmış, ne olduğunu anlatsın mı?	Bilgi	Kapalı
18. Kimler topladı?		Bilgi	Kapalı	18. Siz dondurma alıyor musunuz?	Bilgi	Kapalı
19. Kitap köşesini düzenler misin?	sen	Bilgi	Kapalı	19. Su içiyor musunuz?	Bilgi	Kapalı
				20. Dondurmanın neden yapıldığını biliyor musunuz?	Kavrama	Kapalı
				21. Sadece buzdan mı yapılıyor?	Bilgi	Kapalı
				22. Buz neden yapılıyor?	Kavrama	Kapalı
				23. Başka neden?	Kavrama	Kapalı
				24. Sütü nerden alıyoruz?	Bilgi	Açık
				25. Tatilde neler yapmak istiyorsunuz?	Sentez	Açık
				26. Nereye gitmek istiyorsunuz?	Sentez	Açık
				27. Tatilde ne yapmak istiyorsanız onu yapar mısınız?	Uygulama	Kapalı
				28. Köyünüzde ne var?	Bilgi	Açık
				29. Köyünü anlatır mısın?	Kavrama	Açık
				30. Tamir aletleri falan mı var?	Bilgi	Kapalı
				31. Şey dediğin neydi?	Bilgi	Kapalı
				32. Gitmek istediğiniz, yapmak istediğiniz, hayal ettiğiniz şeyleri yapar mısınız?	Uygulama	Kapalı
				33. Basket oynamak yararlı mı sence, anlatır mısın?	Analiz	Açık
				34. Anlatır mısın, tatilde ne yaparsın?	Kavrama	Açık
				35. Tatile gitmesen kendini nasıl hissedersin?	Değer.	Açık
				36. Tatil deyince aklına ne geliyor?	Bilgi	Açık
				37. Senin aklına ne geliyor?	Bilgi	Açık
				38. Tatil deyince aklına orman geliyor mu?	Bilgi	Kapalı
				39. Niye ormana gittiğinizi sordun mu?	Kavrama	Kapalı
				40. Sen niye denize gitmek istiyorsun?	Analiz	Açık
				41. Ormanın yararlarını biliyor musun?	Bilgi	Kapalı
				42. Makarna ne işe yarar?	Bilgi	Kapalı

43. Ne yaptın, anlatır mısın?	Bilgi	Açık
44. Denizin yararlarını biliyor musun?	Bilgi	Kapalı
45. Bize nasıl yararları var?	Kavrama	Açık
46. Nasıl uçarız, çocuklar?	Analiz	Açık
47. Biz uçabilir miyiz?	Bilgi	Kapalı
48. Kimler uçar?	Bilgi	Kapalı
49. Neyle uçarlar?	Bilgi	Kapalı
50. Kim aya ilk ayak basmış?	Bilgi	Kapalı
51. Masamıza yapışmaması için ne yapmamız lazım, ne yapabiliriz?	Sentez	Açık
52. Bozulmaması için ne yapabiliriz?	Sentez	Açık
53. Ne yaptın onu?	Bilgi	Açık
54. Pastanın neden yapıldığını biliyor musunuz?	Bilgi	Kapalı
55. Sütten, yumurtadan yapıldığını biliyor musunuz?	Bilgi	Kapalı
56. Şuraya bunu koyar mısın?	Bilgi	Kapalı
57. Yumurta mı tavuktan çıkar, tavuk mu yumurtadan?	Bilgi	Kapalı
58. Sen ne diyorsun?	Bilgi	Kapalı
59. Siz ne yaptınız?	Bilgi	Açık
60. Hiç otele gittin mi?	Bilgi	Kapalı
61. Neler yaptınız?	Bilgi	Açık
62. Evimiz olmasaydı nerede yaşırdık?	Analiz	Açık
63. Hoşuna gider miydi?	Bilgi	Kapalı
64. Bu hamura hiç boya katılmamış değil mi?	Bilgi	Kapalı
65. Hangi renk hamurla karıştırırsak rengi kırmızı olur?	Bilgi	Kapalı
66. Olabilir mi?	Bilgi	Kapalı
67. Başka hangi renkleri karıştırabiliriz?	Uygulama	Açık
68. Maviyle sarıyı karıştırırsak ne olur?	Bilgi	Kapalı
69. Ne renk oldu?	Kavrama	Kapalı
70. Pembe ile maviyi karıştırınca ne oldu?	Kavrama	Kapalı
71. Ne yaptınız?	Bilgi	Açık
72. Sizde yapabilir misiniz?	Bilgi	Kapalı
73. İçinde hangi renkler var?	Kavrama	Kapalı
74. Maviyi sarıya karıştırınca hangi rengi elde ettik?	Kavrama	Kapalı
75. Sınıfı bakar mısınız?	Bilgi	Kapalı
76. Nasıl bir sınıf?	Bilgi	Kapalı
77. Kim dağıttı?	Bilgi	Kapalı
78. Şimdi ne yapalım?	Bilgi	Kapalı
79. Toplamasak ne olur?	Analiz	Açık
80. Sınıfımızı toplamazsak, dağınık olsa ne olur?	Analiz	Açık
81. Sınıfımıza girince ayaklarımıza ne çarpar?	Analiz	Açık
82. Çarpınca ne olur?	Analiz	Açık
83. Şunları yerine koyabilir	Bilgi	Kapalı

	misin?		
	84. Bunları boşaltmadan götürüp atarsak ne olur?	Analiz	Açık
	85. Sandalyeleri toplar mısın?	Bilgi	Kapalı
	86. Kime teşekkür edeyim?	Bilgi	Kapalı
	87. Bu doğru bir davranış mı?	Bilgi	Kapalı
	88. Biri size sert bir şey atsa ne hissedersiniz?	Değerlendirme	Açık
	89. Biri size bir şey fırlattığında ne olabilir?	Kavrama	Açık
	90. Birinin size yapmasını istemediğiniz davranışı siz başkasına yapar mısınız?	Bilgi	Kapalı
	91. Kaç arkadaşınız var?	Bilgi	Kapalı

Ön gözlemde ve son gözlemde sorulan soruların bilişsel taksonomi ve yapısı yönünden yüzde frekans tablo ve grafikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 8: Bilişsel Taksonomi Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği

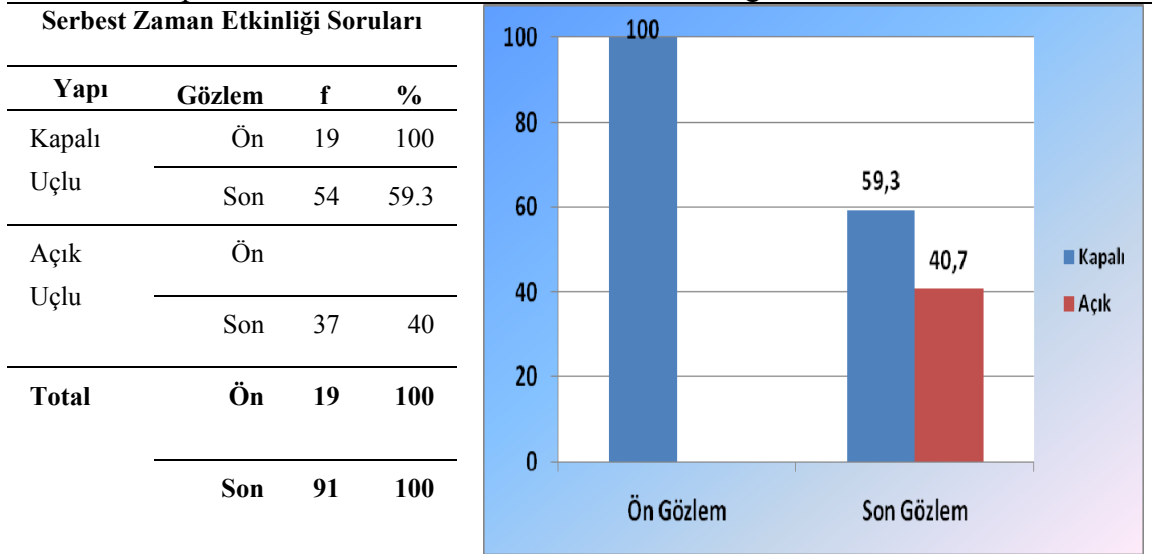


Ön gözlemde sorulan 19 (%100) soru, bilgi sorusu olarak sorulmuştur. Diğer bilişsel basamaklarda soru bulunmamaktadır.

Son gözlemde sorulan 91 sorudan 56'sı (%61.5) bilgi, 12'si (%13.2) kavrama, 3'ü (%4.9) uygulama, 10'u (%11) analiz, 7'si (%7.7) sentez, 3'ü (%3.3) değerlendirme

düzeyindedir. Bilgi düzeyinde (%61.5)daha fazla, uygulama ve değerlendirme düzeylerinde ise daha az soru sorulduğu görülmektedir.

Tablo 9: Yapı Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği



Ön gözlemlerde soruların tamamı kapalı uçlu (%100) olarak sorulmuştur. Açık uçlu soru sorulmadığı görülmektedir.

Son gözlemlerde ise 91 sorudan 37 (%40.7) soru açık uçlu, 54 (%59.3) soru kapalı uçludur. Kapalı uçlu soruların daha fazla sorulduğu görülmektedir.

Türkçe Etkinliği

Ön Gözlem

Türkçe etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde; öğretmenin evcilik köşesini çocukların duvarı göreceği şekilde çevirdiği ve duvara da büyük paketleme kağıdını yapıştırdığı görüldü. Sınıfa gelen çocuklar evcilik köşesine geçerek oturmaya başladılar.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin sınıfa gelerek çocuklara bir kız bir erkek oturmalarını söylemesiyle başladı. Daha sonra çocukların oturma yerlerini belirledi. Çocuklara, neden böyle oturttuğunu söyleyeceğini belirtti. Tüm çocuklar oturduktan sonra “Aç kapa, aç kapa elleri çırpalım oy, elini koluna koy. Dik oturun çocuklar.” dedikten sonra

“Neden dik oturun diyoruz?” sorusunu sordu. Öğretmen tekrar aç kapa dedikten sonra “Yeşil mantosu, siyah düğmesi varmış, bilin bakalım bu neymiş?” bilmecesini sordu.

Öğretmen “Çocuklar ben bir resim kağıdı astım. Yaz meyveleri ile ilgili tarlalar yapmak istiyorum. Hikayemiz yaz meyveleri ile ilgili. Yaz meyveleri ile ilgili hikaye oluşturalım mı? Önce kendimiz çizelim, resimler yapalım. Hikaye oluşturalım.” yönergesini verdi.

O sırada bir çocuk öğretmene neden böyle oturduklarını anlatacağını hatırlattı. Öğretmen çocuklara “Buradan karşıdaki kağıdı daha rahat görebilmeniz için. Arkadaşlarınız resim yapacaklar. Sizler izleyeceksiniz. Resmi ona göre düşüneceksiniz ben ne resim yapabilirim.” şeklinde açıklama yaptı.

Öğretmen eline boyayı alarak “Ben şimdi buraya bir karpuz tarlası yapıyorum. Burada da bir bulut hayal ettim, bulutum var. Buradan da bir tane kuş geçsin.” diyerek kağıda resim yaptı. Öğretmen kendisinin güneş yapmasını isteyen bir çocuğa “Onu kim düşündüyse o yapsın. Benim aklıma güneş yapmak gelmemişti.” şeklinde cevap verdi. Öğretmen çocuklara “Resmi ben başlattım. Önce sen git.” diyerek bir çocuğu resim yapması için kaldırdıktan sonra “Ne yapmak istersin orada?” sorusunu sordu. Çocuklara en fazla üç şey çizebileceklerini söyledi.

Öğretmen, yaptıkları resimlerin arkadaşları tarafından daha iyi görülebilmesi için çocukların canlı renkler kullanmalarını istedi. Öğretmen sık sık çocukların resimlere iyi bakmalarını ve düşünmelerini, o resimlere bakarak hikaye oluşturacaklarını hatırlattı.

İlk başta arkadaşlarını dikkatli izleyen çocukların zaman içerisinde sıkıldıkları gözlemlendi. Etkinliğin sonuna doğru hareketlenip ayağa kalkmaya başladılar. Bunu fark eden öğretmen etkinlik sürecinde çocuklar her hareketlendiğinde “Teşekkür ederim size. Çok dikkatli izliyorlar arkadaşlarını. Dik oturalım” şeklinde çocukların dikkatlerini toplamaya çalıştı. Bir ara ısıklık sesi gelince öğretmen ısılığı kimin çaldığını sordu ve hiç hoş bir davranış olmadığını belirtti. Arkadaşının yaptığı resmi eleştiren bir çocuğa “O orada görmek istedi. Ona göre o ordadır. Eleştirebilirsin ama arkadaşının orada niye gördüğü, nasıl düşündüğü önemli.” diyerek açıklama yaptı.

Hastalandığını söyleyen bir çocuğun ateşine baktı ve elini yüzünü yıkaması için lavaboya gönderdi. Çocuğun ateşinin düşmediğini gören öğretmen, çocuklara beklemlerini söyleyerek hastalanan çocuğun ailesini aramak için bir dakikalığına sınıftan ayrıldı.

Tüm çocuklar resim yapmayı bitirince öğretmen “Aç kapa, aç kapa elleri çırpalım oy, elini koluna koy. Tıp.” dedi. Sonra “İçinizden bazı arkadaşlarınızı çağıracağım. Hikaye oluşturalım. Kim dikkatli izlediyse onları çağıracağım.” diyerek bir çocuğu yanına çağırdı. Yanına gelen çocuğa “Şöyle göz gezdir, ondan sonra anlat.”dedikten sonra çocuğun bir şey söylememesi üzerine “Mesela kahverengi saçlı bir kız varmış. Karpuz tarlasına giderken orada salıncakları görmüş.” şeklinde örnek verdi. Daha sonra çocukların anlattıklarını kağıda yazdı. Çocuklar sıkıldılar ve hareketlendiler. Sınıfta gürültü oluştu. Bu nedenle çocukların anlattıkları hikayeler diğer çocuklar tarafından duyulmadı.

Öğretmen, etkinliğin başında etkinliğe dikkati çekme ve etkinliği başlatma amacıyla, etkinlik sürecinde çocukların yaptıkları resimleri takip edebilme amacıyla, etkinliğin sonunda da hikayenin sonunu tamamlatma amacıyla sorular sordu. Öğretmenin yüksek ses tonuyla konuştuğu; canım, tatlım gibi ifadeler kullandığı ve çocukların dikkatlerini toplamak için sık sık teşekkür ettiği görüldü.

Öğretmen etkinliğin başında etkinliğe dikkati çekme ve başlatma amacıyla, etkinlik sürecinde çocukların yaptıkları resimleri takip edebilme amacıyla, etkinliğin sonunda da hikayenin sonunu tamamlatma amacıyla sorular soruldu. Öğretmenin yüksek ses tonuyla konuştuğu; canım, tatlım gibi ifadeler kullandığı ve çocukların dikkatlerini toplamak için sık sık teşekkür ettiği görüldü.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, toplam 5 çocuk hikaye oluşturduktan sonra öğretmen yazdığı hikayeleri yüksek sesle okudu. Ardından öğretmen çocuklara “İsterseniz hep birlikte kalkıp karpuz tarlasına gidelim.”diyerek oyun etkinliğine geçti.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını etkinlik öncesinde, etkinlik sürecinde ve etkinlik sonunda sorduğu gözlemlendi. Etkinlik sırasında öğretmen 19 soru sordu.

Son Gözlem

Türkçe etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde, kahvaltıdan dönen çocukların evcilik köşesine geldikleri ve U şeklinde oturdukları görülmektedir. Öğretmen oturan çocukların bazılarının yerlerini değiştirerek oturma şekillerini düzenledi.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin “Aç kapa, aç kapa elleri çırpalım oy. Elini dizine koy.”demesiyle başladı. Öğretmen yönergeyi “başına koy, burnuna koy, koluna koy” şeklinde üç kez daha çocuklarla birlikte tekrarladı. Son söylediklerinde “Dik otur, teşekkür ederim.” ifadelerini kullandı ve çocukların karşısına geçerek oturdu. Sonra arkadaşlarının ilacını içireceğini, çok fazla dondurma yediği için midesinin bozulduğunu söyledi. Bunun üzerine “Fazla yemek çok mu önemli?” sorusunu sordu. Çocuklarda bir hareketlenme olduğunu gören öğretmen “Kollarımızı bağladık mı? Dil oturduk mu? Neden dik oturun dediğimi biliyor musunuz?” sorularını sordu.

Çocuklar tekrar dik oturur konuma geldiklerinde öğretmen “Fazla yemek yemek neden zararlı? Her şeyin fazlası yarar mı zarar mı? Elektriği gereksiz yere yakmak yararlı mı zararlı mı? Şimdi biz ne yapmışız? Dikkat etmemiz gerek değil mi?” sorularını sordu.

Öğretmen büyük resimli bir hikaye kitabı olarak çocukların karşısına tekrar oturdu. Çocuklara “Dedemin gözlükleri kaybolmuş. Dedem aramış, aramış, aramış bulamamış. Bir de bakmış başının üzerinde.”dedikten sonra yaşlılara yardım etme ile ilgili sorular sordu. Daha sonra bisiklete nerede binileceği ile ilgili sorular sorularak çocukla konuşuldu. Çocuklar hep bir ağızdan konuşmaya başlayınca öğretmen “Aç kapa” yönergesi verdi ve bir çocuğun yerini değiştirdi. “Biri konuşurken sözünü kesmek doğru bir davranış mı? Arkadaşlarınız konuşurken neden sözünü kesiyorsunuz? Babana hiç diyor musun, yanlış yapıyorsun diye? ” sorularıyla öğretmen çocukların davranışlarına dikkat çekti.

Öğretmen hikayeyi okumaya başladığında yanlış okuduğunu fark edince özür diledi. Bir çocuğun kendisine gözlüğünü takmadığını hatırlatması üzerine ona teşekkür etti. Öğretmen bir çocuğun konuştuğunu duyunca çocuklara önce dinleyeceklerini, sonra konuşacaklarını hatırlattı ve sonra gözlüğünü takarak okumaya devam etti.

Öğretmen hikayeyi okumayı bitirdikten sonra “Tasarruf nedir? Siz hiç tasarruf yaptınız mı? Ne yaptın? Dışını fırçalıyor musun? Fırçaladığınız süre içinde suyu kapatıyor musunuz? Okulda aynısını yapıyor musunuz? Okulda tasarrufu yaparsak fatura kime gelir? Herkes ışığı açık bıraksa, suyu açık bıraksa ne olur ülkeye? Ülkemiz fakirleşirse ne olur? Evimizde hangi aletler enerji ile çalışıyor? Uyarmıyor musun? Hiç enerji olmasaydı ne olurdu? İlk insanlar nasıl yaşıyormuş? Ahmet Ozan’a niçin teşekkür etti?” sorularıyla hikayenin ana fikri olan tasarruf hakkında sohbet edildi.

Öğretmen etkinlik sürecinde “Söyle tatlım, aferin sana, efendim canım, dik oturalım, teşekkür ediyorum.” ifadelerini sık sık kullandı.

Öğretmenin etkinlik sonrasında hikayenin konusunun anlaşılması için sorular sorulduğu, çocukların dikkatlerini dağıldığı ve sınıf düzenin bozulduğu durumlarda da düzeni sağlamaya yönelik yönergeler verdiği gözlemlendi.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğretmen “Aç kapa” yönergelerini verdikten sonra tıp dedi ve korodaki şarkıları söyleyeceklerini ifade ederek etkinliği sonlandırdı.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını etkinlik öncesinde ve etkinlik sonunda sorduğu gözlemlendi. Hikaye okuma sürecinde soru sorulmadı. Etkinlik sırasında öğretmen 40 soru sordu.

Öğretmen A’nın gözlemlerde sorduğu sorular ve kodlamaları aşağıda verilmiştir

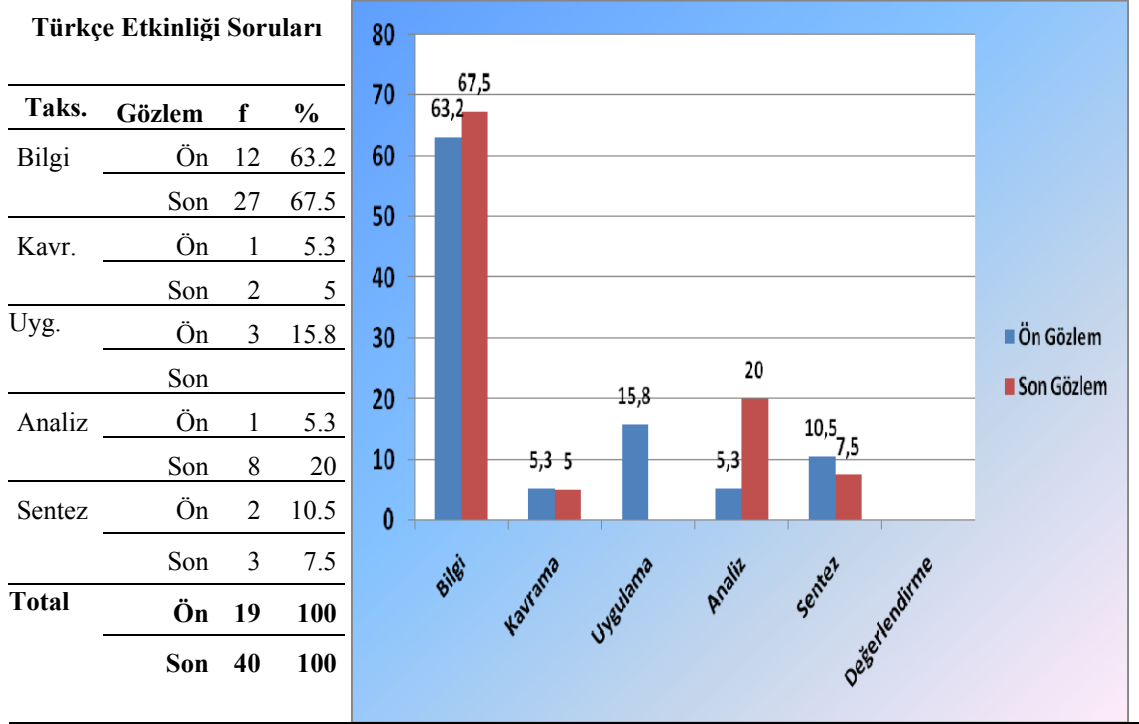
Tablo 10: Öğretmen A’nın Ön ve Son Gözlemlerdeki Türkçe Etkinliği Soruları

Türkçe Etkinliği Ön Gözlem Soruları	Taks.	Yapı	Türkçe Etkinliği Ön Gözlem Soruları	Taks.	Yapı
1. Neden dik oturun diyoruz?	Kavrama	Açık	1. Fazla yemek çok mu önemli?	Bilgi	Kapalı
2. Yeşil mantosu, siyah düğmesi varmış, bilin bakalım bu neymiş?	Sentez	Açık	2. Kollarımızı bağladık mı?	Bilgi	Kapalı
3. Sana da soruyorum, neymiş?	Bilgi	Kapalı	3. Dil oturduk mu?	Bilgi	Kapalı
4. Biraz önce faaliyet yaparken ne yapmıştık?	Bilgi	Kapalı	4. Neden dik oturun dediğimi biliyor musunuz?	Kavrama	Kapalı
5. Yaz meyveleri ile ilgili hikaye oluşturalım mı?	Uygulama	Kapalı	5. Fazla yemek yemek neden zararlı?	Analiz	Açık
5. Ne yapmak istersin orada?	Sentez	Açık	6. Her şeyin fazlası yarar mı zarar mı?	Bilgi	Kapalı
7. Işığı kim çalışıyor?	Bilgi	Kapalı	7. Elektriği gereksiz yere yakmak yararlı mı zararlı mı?	Bilgi	Kapalı
8. Sen hangisini yapmıştın, gösterebilir misin?	Bilgi	Kapalı	8. Şimdi biz ne yapmışız?	Bilgi	Kapalı

9. Yeni gelmedin mi?	Bilgi	Kapalı	9. Dikkat etmemiz gerek değil mi?	Bilgi	Kapalı
10. Biri hangisiydi?	Bilgi	Kapalı	10. Siz hiç yaşlılara yardım ediyor musunuz?	Bilgi	Kapalı
11. Bu kimin, sen mi yaptın?	Bilgi	Kapalı	11. Kimin evinde yaşlı biri var?	Bilgi	Kapalı
12. Kime teşekkür edeyim?	Bilgi	Kapalı	12. Anneannene neler yapıyorsun?	Bilgi	Açık
13. Ne alerjisi?	Bilgi	Açık	13. Ne gibi yardım?	Bilgi	Açık
14. Neden arkadaşınıza yer kalmadı?	Analiz	Açık	14. Sen babaannen için ne yapıyorsun?	Bilgi	Açık
15. Resimlere bakarak hikaye oluşturur musunuz?	Uygulama	Kapalı	15. Yaşlıların yemeği nasıl olmalı?	Sentez	Açık
16. Gördüklerinden hikaye uydurur musun?	Uygulama	Kapalı	16. Evde terlik giyiyor musunuz?	Bilgi	Kapalı
17. Yüksek sesle kim hikaye oluşturabilir?	Bilgi	Kapalı	17. Niye çorapla dolaşıyorsun?	Analiz	Açık
18. Ben size ne dedim?	Bilgi	Kapalı	18. Bisiklet binmeyi bilen var mı?	Bilgi	Kapalı
19. Hangi kelebek olduğunu gösterir misin?	Bilgi	Kapalı	19. Bisikleti nerede kullanıyorsun?	Bilgi	Kapalı
			20. Parkta hiç çocuklara çarptın mı?	Bilgi	Kapalı
			21. Evimizin içinde bisiklete binersek ne olur?	Analiz	Açık
			22. Evimizin içinde bisiklete binmek doğru bir davranış mı?	Bilgi	Kapalı
			23. Neden?	Analiz	Açık
			24. Biri konuşurken sözünü kesmek doğru bir davranış mı?	Bilgi	Kapalı
			25. Arkadaşlarınız konuşurken neden sözünü kesiyorsunuz?	Analiz	Açık
			26. Babana hiç diyor musun, yanlış yapıyorsun diye?	Bilgi	Kapalı
			27. Tasarruf nedir?	Bilgi	Açık
			28. Siz hiç tasarruf yaptınız mı?	Bilgi	Kapalı
			29. Ne yaptın?	Kavrama	Açık
			30. Dişini fırçalıyor musun?	Bilgi	Kapalı
			31. Fırçaladığınız süre içinde suyu kapatıyor musunuz?	Bilgi	Kapalı
			32. Okulda aynısını yapıyor musunuz?	Bilgi	Kapalı
			33. Okulda tasarrufu yaparsak fatura kime gelir?	Bilgi	Kapalı
			34. Herkes ışığı açık bıraksa, suyu açık bıraksa ne olur ülkeye?	Analiz	Açık
			35. Ülkemiz fakirleşirse ne olur?	Analiz	Açık
			36. Evimizde hangi aletler enerji ile çalışıyor?	Bilgi	Kapalı
			37. Uyarıyor musun?	Bilgi	Kapalı
			38. Hiç enerji olmasaydı ne olurdu?	Sentez	Açık
			39. İlk insanlar nasıl yaşıyorlar?	Sentez	Açık
			40. Ahmet Ozan'a niçin teşekkür etti?	Analiz	Açık

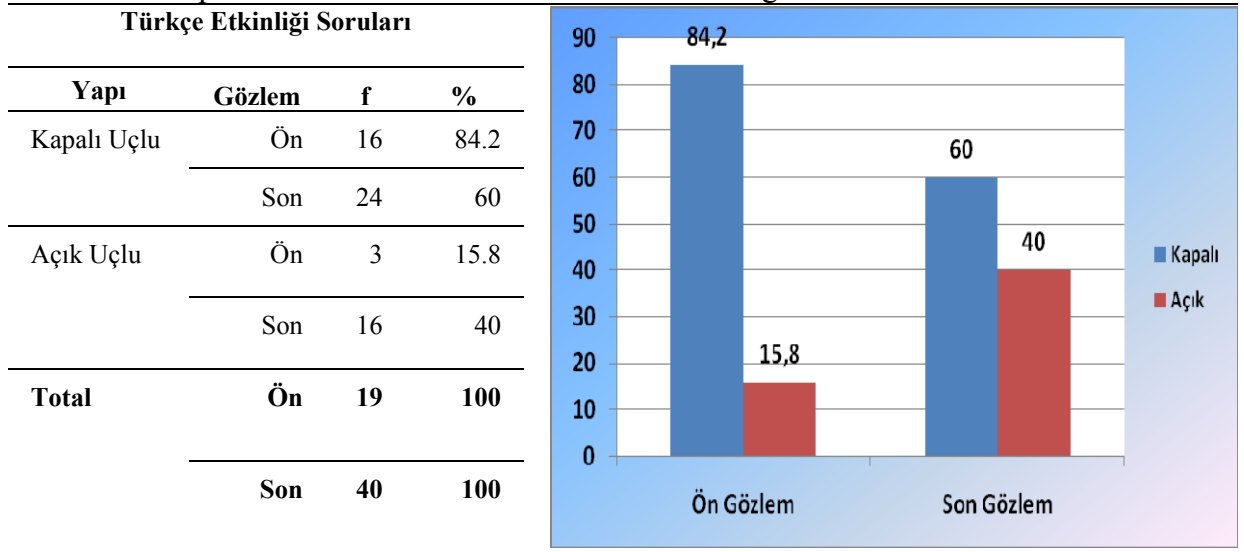
Ön gözlemde ve son gözlemde sorulan soruların bilişsel taksonomi ve yapısı yönünden yüzde frekans tablo ve grafikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 11: Bilişsel Taksonomi Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği



Ön gözlemde Türkçe etkinliğinde sorulan soruların 12'si (%63.2) bilgi, 1'i (%5.3) kavrama, 3'ü (%15.8) uygulama, 1'i (%5.3) analiz, 2'si (%10.5) ise sentez düzeyindedir. Etkinlikte en fazla bilgi düzeyinde (%63.2) soru sorulduğu görülmektedir. Değerlendirme düzeyinde soru bulunmamaktadır.

Son gözlemde Türkçe etkinliğinde sorulan soruların 27'si (%67.5) bilgi, 2'si (%5) kavrama, 8'i (%20) analiz, 3'ü (%7.5) ise sentez düzeyindedir. Etkinlikte en fazla bilgi düzeyinde (%67.5) soru sorulduğu görülmektedir. Değerlendirme düzeyinde soru bulunmamaktadır.

Tablo 12: Yapı Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği

Ön gözlemdaki soruların 16'sı (%84.2) kapalı uçlu, 3'ü (%15.8) ise açık uçlu sorudur. Kapalı uçlu sorunun daha fazla sorulduğu görülmektedir.

Son gözlemdaki soruların 24'ü (%60) kapalı uçlu, 16'sı (%40) ise açık uçlu sorudur. Kapalı uçlu sorunun daha fazla sorulduğu görülmektedir.

Oyun ve Hareket Etkinliği

Ön Gözlem

Oyun ve hareket etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde; öğretmenin sınıfın sol köşesini karpuz tarlası olarak göstermesi ile çocukların burada diz çöküp bileklerinden tutarak beklemeye başladıkları görüldü.
2. Etkinlik süreci, öğretmenin “Çocuklar şimdi burası bizim karpuz tarlamız. Bir tane müşteri gelmiş karpuzu satmak için. Ben sağlam karpuzları seçeceğim. Satacağım. Çürük karpuzları da bir tarafa toplayıp çöpe atacağım.”demesiyle başladı. Sonra bir çocuğu seçerek müşteri olduğunu, tarlaya gelip bakacağını söyledi. Öğretmenin seçtiği çocuk arkadaşlarının sırtından hafifçe itmeye başladı. Dengesini kaybederek düşen çocukların bir tarafa, düşmeyen çocuklarında başka bir tarafa toplanması istendi.

Çocuklar sağlam ve çürük olarak ikiye ayrıldıktan sonra öğretmen, sağlam çocukların yanına gelmelerini ve kafalarını önlerine eğerek yere çömelip durmalarını söyledi. Sonra öğretmen çocuklara “Siz manavdasınız. Satıcı aldı sizi manava sattı.” dedikten sonra çürük karpuz diye ayırdığı çocuklara “Çürük karpuzları ben attım. Siz birer kuşsunuz. Akşam manavcı karpuzların üzerini örtmeden sessiz bir şekilde gelip karpuzların üzerini didikleyeceksiniz. Hangi kuş hangi karpuzun üstüne konarsa onu kaldırıp elinden utup götürsün.” Dedi ve çocukların hepsini bir tarafta toplandı.

Öğretmen, manavda alıcı olan çocuğa artık Alibaba olduğunu söyledi. Alibaba saatin kaç oynayalım diyerek oyuna geçtiler. Alibaba olan çocuk arkadaşlarının karşısına geçti. Arkadaşları da ona en uzak yere geçerek “Alibaba saatin kaç?” diye sordular. Alibaba değişik sayılar söyledi ve her söylediği sayı kadar çocuklar Alibaba’ya doğru yürüdüler. Çocuklar Alibaba’nın yanına gelince Alibaba onları kovaladı ve yakaladığı arkadaşını Alibaba yaptı. Öğretmen bir defa çocuklarla oynadı. Sonra oyunu dışarıdan gözledi. Çocukları adımlarını düzgün atmaları konusunda uyardı. Öğretmen adımları çocuklarla birlikte saydı. Oyun 3 kez oynandıktan sonra öğretmen son defa Alibaba seçilen çocuğa Kurtbaba olduğunu söyledi.

Bu arada bir çocuk arkadaşını şikayet etti. Öğretmen “Arkadaşının davranışı ne kadar yanlışsa arkadaşınla aranda geçeni bana söylemen o kadar yanlış.” dedi.

Çocuklar daire şeklinde el ele tutuştular. Ortalarına Kurtbabayı aldılar. Çocuklar Kurtbaba’nın etrafında dönerek “Ormanda gezinirken Kurtbaba’ya rastladım ben. Kurtbaba, Kurtbaba ne yapıyorsun?” diye sordular. Kurtbaba farklı şeyler yaptığını söyledi. Her söylediği şeyin arkasından çocuklar hep bir ağızdan “Oooooo” diyerek cevap verdiler. Sonunda Kurtbaba “Acıktım, sizi yiyeceğim” dedi ve çocukları kovalamaya başladı. Öğretmen Kurtbabanın yakaladığı çocuğun ebe olduğunu söyledi ve “Hopladım, zıpladım. Daldan elma topladım.” dedi. Çocuklar bu sözleri tekrarlayarak zıplayıp elma toplama hareketi yaptılar. Bahçıvan geliyor deyince çocuklar hareket etmeden yere yatıp beklediler.

Çocukların oynanan oyunlar arasında geçişlerde zorlanmadıkları ve oyunları öğretmenin anlatmasına gerek kalmadan oynadıkları gözlemlendi. Öğretmen oyunlarda kurallara uygun oynanması açısından çocukları takip etti ve onların oyunlarına katıldı.

Öğretmenin her oynattığı oyunun başında, çocukların oyunu anlamalarına yönelik yönergeleri olduğu, etkinlik sürecinde de oyunun kurallarına göre oynanmasına yönelik yönergelerinin olduğu görüldü. Oyun içerisinde çocukları yönlendirmeye yönelik sorular sorulduğu gözlemlendi.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğrenmen yere yatan çocuklara dinlenmelerini söyledi. Bahçıvan gitti deyince çocuklar tekrar elma toplamaya başladılar. Sonra bahçıvan geliyor deyince yere yatıp beklediler. Öğretmen bahçıvanın dokunduğu çocuğun kalkıp evcilik köşesine oturmasını istedi. Bahçıvan olan çocukta arkadaşlarına sırayla dokundu. Çocukların evcilik köşesine oturmalarıyla diğer etkinliğe geçildi.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını, etkinlik sürecinde sorduğu görüldü. Etkinlik öncesinde ve etkinlik sonunda soru sorulmadı. Toplam 6 soru soruldu.

Son Gözlem

Oyun ve hareket etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde çocukların blok köşesi önünde el ele tutuşarak halka oluşturdukları gözlemlendi. Öğretmen de çocukların arasına girerek halkaya dahil oldu.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin “Benim adım Mustafa heykel.”demesiyle başladı. Daha sonra “Sırtım kambur, başım kel. Ayaklarım yampuri yumpiri. Dans ederim durmadan. Ayaklarım yampuri yumpiri.”şarkısını söyledi. Öğretmenle birlikte çocuklarda şarkıyı söylediler ve hareketlerin taklidini çıkardılar. Öğretmen şarkıdan sonra “Siz hiç kel birini gördünüz mü? Kel olduğu için onunla dalga geçiyor musunuz? Sırtı kamburu olan biriyle hiç dalga geçiyor musunuz?” sorularını sordu. Çocukların cevaplarından sonra “Aferin, çok akıllısınız.”diyerek dönüt verdi.

Tekrar “Benim adım Mustafa heykel” dedikten sonra “Siz heykelken ben size duyduğum bir şeyi söylemek istiyorum. Arkadaşınızın dedesi çok sigara içmiş. Sigara içmek yanlış mı doğru mu?” sorusunu sordu. “Arkadaşınız anlatsın mı?” sorusunu sorduktan sonra da çocuk, arkadaşlarına dedesinin sigara içerek hastalandığını ve öldüğünü anlattı. Öğretmen “O zaman sigara içen büyüklerimizi uyaracağız.”dedikten sonra “Ayaklarım yampuri yumpiri” diyerek şarkıyı söylemeye devam etti.

Şarkıyı söyledikten sonra Kurtbaba'yı oynayacaklarını belirtti ve bir çocuğu Kurtbaba olarak seçti. Bazı çocuklar Kurtbaba olmak isteyince öğretmen "Kurallara uygun oynayan arkadaşlarınızı seçiyorum."dedi ve kurallar uymaya yönelik sorular sordu. Üçüncü kez Kurtbaba arkadaşını yakaladığında, öğretmen yakaladığı çocuğun Alibaba olacağını söyledi ve Alibaba oyununa geçildi.

Çocukların uygun adımlarla oynamadığını gören öğretmen "Biraz önce kurallara uymaktan bahsettik. Toplu taşıma araçlarında, oyun oynarken. Biz kurallara uygun mu oynuyoruz?"dedikten sonra öğretmen çocukların arasına girerek çocuklarla birlikte saydı ve kendisini geçmemeleri konusunda uyardı. Kendisini yürüyerek geçen çocuklara "Yaşlılara saygı göstereceğiz. Büyüklere saygı göstereceğiz."dedikten sonra "Beni geçerlerse bana saygılı davranırlar mı?"sorusunu sordu. 3 kez Alibaba oynandıktan sonra blok köşesinde çocukların daire oluşturmalarını söyledi ve "El ele tutuşalım."şarkısını söyledi.

Çocuklar daire olduktan sonra öğretmen "Herkes otursun, ayağını uzatsın."dedi. Çocukların ayaklarını çapraz, düz ve çarpı yapmalarına yönelik öğretmen komut verdi. Şaşıran çocuklara yandıklarını söyleyerek onları daireden çıkardı. Kalan 9 çocuğun isimlerini söyleyerek oyunu kazandıklarını belirtti. Kazanan çocukların zıplayarak sevindikleri gözlemlendi. Öğretmen çocukların tekrar oturmalarını söyledi ve bir sonraki etkinlik için masaları ve sandalyeleri hazırladı.

Çocukların yanına geldiğinde bir çocuk çürük yumurta oynamak istediğini söyledi. Bunun üzerine öğretmen "Bakalım kim çürük kim sağlam. Önce el ele tutuşup güzel oturalım."dedikten sonra çocuklara bileklerinden tutarak nasıl diz çökeceklerini gösterdi. Çürük yumurtalara kendisinin bakacağını söyleyerek çocukların sırtından itmeye başladı. Öğretmen düşen çocuklara "Arkadaşınız çürük yumurta." düşmeyen çocuklara ise "Ooo bu çok sağlam. Maşallah."şeklinde dönütler verdi. Tüm çocukların sırtından ittikten sonra dört çürük yumurta olduğunu söyledi ve sağlıklı beslenme ile ilgili sorular sordu.

Öğretmen çocukların oyunlarını etkinlik süresince yönergeleri ile takip etti ve kendiside çocuklarla birlikte oyunun içerisinde yer aldı.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğrenmen çocuklara “Şimdi herkes sesiz bir şekilde kalksın ve masalara otursun.”dedi ve bir sonraki etkinliğe geçildi. Çocuklar kalkarak masalara geçtiler.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını, etkinlik başında ve etkinlik sonunda sorduğu görüldü. Etkinlik sürecinde soru sorulmadı. Toplam 22 soru soruldu.

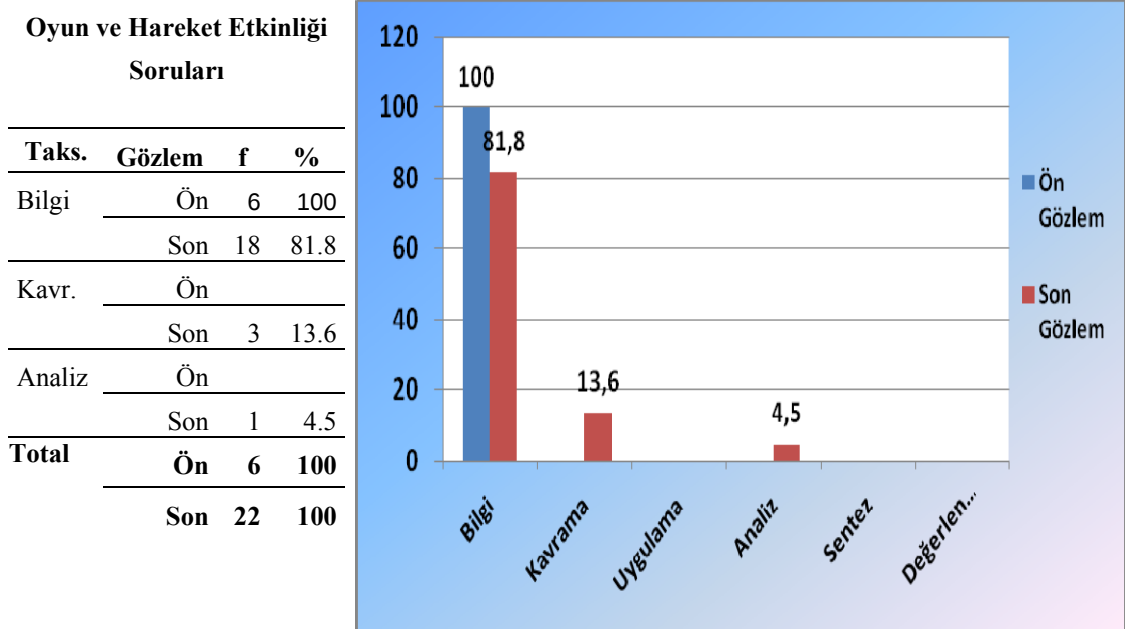
Öğretmen A’nın gözlemlerde sorduğu sorular ve kodlamaları aşağıda verilmiştir.

Tablo 13: Öğretmen A’nın Ön ve Son Gözlemlerdeki Oyun ve Hareket Etkinliği Soruları

Oyun ve Hareket Etk. Ön Gözlem Soruları	Taksonomi	Yapı	Oyun ve Hareket Etk. Son Gözlem Soruları	Taksonomi	Yapı
1. Sağlam mı?	Bilgi	Kapalı	1. Siz hiç kel birini gördünüz mü?	Bilgi	Kapalı
2. Sağlam değil mi?	Bilgi	Kapalı	2. Kel olduğu için onunla dalga geçiyor musunuz?	Bilgi	Kapalı
3. Kimi yakalamış	Bilgi	Kapalı	3. Sırtı kamburu olan biriyle hiç dalga geçiyor musunuz?	Bilgi	Kapalı
4. Neyi istiyordunuz?	Bilgi	Kapalı	4. Sigara içmek yanlış mı doğru mu?	Bilgi	Kapalı
5. Yakaladın mı?	Bilgi	Kapalı	5. Arkadaşınız anlatsın mı?	Bilgi	Kapalı
6. Ayağın kalkmış herhalde?	Bilgi	Kapalı	6. Otobüste kurallara uyuyor musunuz?	Bilgi	Kapalı
			7. Toplu taşıma aracında kurallara kim uyuyor?	Bilgi	Kapalı
			8. Anlatır mısın ne yapıyorsun?	Bilgi	Açık
			9. Toplu taşıma aracında kural nedir?	Bilgi	Kapalı
			10. Kim anlatacak?	Bilgi	Kapalı
			11. Toplu taşıma aracında kurallara nasıl uyuyorsun?	Bilgi	Açık
			12. Sinemada ne yapıyorsunuz?	Bilgi	Kapalı
			13. Tiyatroya hiç gittiniz mi?	Bilgi	Kapalı
			14. Orada kurallara uyuyor musunuz?	Bilgi	Kapalı
			15. Biz kurallara uygun mu oynuyoruz?	Bilgi	Kapalı
			16. Kimi yakaladın?	Bilgi	Kapalı
			17. Beni geçerlerse bana saygılı davranırlar mı?	Kavrama	Kapalı
			18. Güçlü olmak için ne yapmak lazım mı?	Kavrama	Açık
			19. Güçlü olmak için sadece beslenmemize mi dikkat etmeliyiz?	Bilgi	Kapalı
			20. Temizliğimize dikkat edersek ne olur?	Analiz	Açık
			21. Sağlıklı olmak için ne yapmak lazım?	Kavrama	Açık
			22. Sadece yemekle mi sağlıklı olunur?	Bilgi	Kapalı

Ön gözlemde ve son gözlemde sorulan soruların bilişsel taksonomi ve yapısı yönünden yüzde frekans tablo ve grafikleri aşağıda verilmiştir.

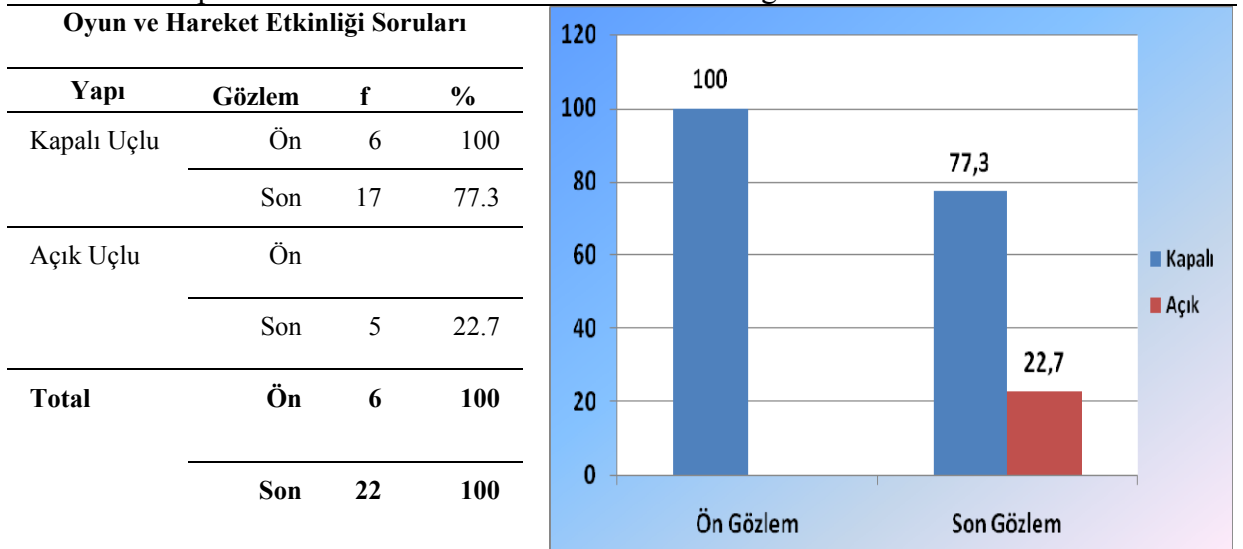
Tablo 14: Bilişsel Taksonomi Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği



Ön gözlemde sorulan 6 (%100) soru bilgi sorusu olarak sorulmuştur. Diğer bilişsel düzeylere yönelik soru sorulmadığı görülmektedir.

Son gözlemde sorulan soruların 18'i (%81.8) bilgi, 3'ü (%13.6) kavrama, 1'i (%4.5) analiz düzeyindedir. En fazla bilgi düzeyinde (%81.8) soru sorulduğu görülmektedir. Değerlendirme, sentez ve uygulama düzeylerinde ise soru bulunmamaktadır.

Tablo 15: Yapı Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği



Ön gözlemde sorulan 6 (%100) soru kapalı uçludur. Açık uçlu sorunun sorulmadığı görülmektedir.

Son gözlemde sorulan soruların 17'si (%77.3) kapalı uçlu, 5'i (%22.7) ise açık uçlu sorudur. Kapalı uçlu sorular daha çok sorulmuştur.

Müzik Etkinliği

Ön Gözlem

Müzik etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde; çocukların evcilik köşesine U şeklinde oturdukları gözlemlendi. Öğretmen ayakta kalan çocuklar için sandalye getirdi. Kendisi de çocukların hepsini görececek şekilde karşılarına geçti.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin “Yorulunuz şimdi çocuklar. O zaman şöyle bir dinlenelim. Nefesimizi derin derin alalım. Nefesimizi derin derin alabilmek için nefesimizi şöyle bir toplayıp balon şişirelim.”demesiyle başladı. Çocuklar bu yönergeden sonra elleriyle balon şişirmiş gibi yaparak nefeslerini verdiler. Öğretmen de çocuklarla birlikte balon şişirdi. Sonra öğretmen “Balonu bağlayalım. Üzerine sevdiklerimizin isimlerini yazalım. Gökyüzüne bırakalım gitsin.” dedi ve çocuklar balonlarını bırakma hareketi yaptılar.

Öğretmen çocukların sol tarafına oturduktan sonra yeni bir şarkı öğrenmeyeceklerini, bildikleri şarkıları söyleyeceklerini belirtti. Çocuklara, önce koroda öğrendikleri türkülerini sonra başka şarkıları söyleyeceklerini söyledi.

Öğretmen çocuklara açıklama yaparken ısrarla parmak kaldıran bir çocuğa “Ne diyorsun?” diye soru sordu. Çocuğun ben bir tane biliyorum demesi üzerine öğretmen “Ben şimdi sana biliyor musun diye sormadım. Diyorum ki öğrendiğimiz şarkıları birlikte söyleyeceğiz. Önce koroda öğrendiğimiz türkülerini söyleyelim.” dedikten sonra “Nasıl başlıyordu çocuklar?” sorusunu sordu.

Çocuklar sırayla ‘Delilo Delilo Destane, Kızılıklar Oldumu’ türkülerini söylediler. Sonra bir çocuğu ayağa kaldırarak üçüncü türküyü başlamasını ve sonra türküyü hep birlikte söylemelerini istedi. Çocuklar ‘Pınarbaşı Burma Burma’ türküsünü söylerken

öğretmen sınıfın sağ tarafta ki masaları uzun bir masa olacak şekilde kapıya doğru çekerek bir sonraki etkinlik için hazırladı. Masalara pastel boyalar ve kağıtlar koydu.

Türkü bitmesiyle öğretmen teşekkür etti. Sonra “Okul şarkılarından kim söyleyecek?” sorusunu sordu. Tekrar çocukların yanına oturdu. Söylemesi için kaldırdığı çocuk söyleyeceği şarkıyı hatırlayamayınca oturup düşünmesini söyleyerek başka bir çocuğu kaldırdı. Diğer çocukta hatırlayamayınca “Okul şarkılarını hatırlayamadınız mı?” sorusunu sorduktan sonra tüm çocuklara okul şarkılarını düşünmelerini söyledi. Sonra başka bir çocuğu kaldırdı. Çocuk “Otomatik” şarkısını söyledikten sonra öğretmen teşekkür etti.

5 Kız çocuğu şarkı söylemeleri için kaldırdığında çocuklardan biri arkadaşının söylemek istemediğini söyledi. Öğretmen “Niye söylemesin?” sorusunu sorduktan sonra çocuklar ‘Orman Ne Güzel’ şarkısını söylediler. Bir erkek bir kız çocuk kalkarak ‘Merhaba’ şarkısını, başka bir erkek çocuk ‘Peynir Ekmek’ şarkısını söyledi. Öğretmen kendi aralarında konuşan çocukları “Arkadaşlar siz biraz önce şarkı söylerken o sizi dinledi. Siz onu dinlemiyorsunuz.” diyerek uyardı.

Başka bir çocuk kurbağa şarkısını söyledikten sonra 5 kişilik bir grup kalktı. Grup halindeki çocuklar hangi şarkıyı söyleyecekleri konusunda tartışmaya başlayınca öğretmen “Siz kendi aranızda karar veremediğiniz için sizi oturtuyorum. Üzgünüm. Arkadaşına öyle davranamazsın. Daha kendi aranızda karar vermemişsiniz. Birlikte şarkı söylemeye çalışıyorsunuz.” dedi ve başka bir çocuğu kaldırdı. Kaldırılan çocuk ‘Arş Arş İleri’ marşını söyledi.

Öğretmenin etkinlik sürecinde, etkinliği gerçekleştirmeye yönelik ve sınıfta düzeni sağlamaya yönelik yönergeler verdiği gözlemlendi. Öğretmenin çocukların davranışlarına yönelik de yaptığı açıklamalar olduğu görüldü.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğretmen “Şimdi arkadaşlar bu marşımızı söyleyerek herkes masamıza geçsin.” diyerek bir sonraki etkinliğe geçti. Çocuklar marşı öğretmenleriyle birlikte söyleyerek masaya geçtiler.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularına bakıldığında sorularını etkinliğin başında ve etkinlik sürecinde sorduğu gözlemlendi. Etkinlik sonunda soru sorulmadı. Etkinlik süresince toplam 8 soru sorulmuştur.

Son Gözlem

Müzik etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde, Türkçe etkinliği sonrasında müzik etkinliğine geçen çocukların evcilik köşesinde oturmaya devam ettikleri görüldü.
2. Etkinlik süreci, öğretmenin “Korodaki ilk şarkıyı söyleyebilir misin?” sorusunu sormasıyla başladı. Çocuklar “Ben bir elma kurdum.” şarkısını söylediler. Öğretmen çocuklar söyledikten sonra “Günaydın” şarkısını söyledi. Daha sonra “Bu şarkıyı daha önce öğrenmiş miydik? Sabahları okula gelince arkadaşlarına günaydın diyor musunuz? Sabahları okula gelince öğretmenlerinize günaydın diyor musunuz? Otobüse binerken otobüs şoförüne günaydın diyen var mı?” gibi sorularla günaydın demek üzerine çocukla konuşuldu.

Çocuklar hareketlenmeye başladılar. Öğretmen yerinden kalkan iki çocuğun oturma yerlerini değiştirdi. Sonra bir çocuğu şarkı söylemesi için kaldırdı. Çocuk araçların çıkardıkları farklı sesleri anlatan “Dodi isimli şarkıyı söyledi. Şarkıdan sonra öğretmen “Şarkı nasıl başlıyordu? Bildiğiniz araçların hepsi aynı ses mi çıkarıyor? Nerede gider tren?” sorularını sordu. Öğretmen bu arada hareketlenen iki çocuğun yerlerini değiştirdi. Öğretmen “farklı araç gereçler farklı ses çıkarır.” açıklamasından sonra “Farklı ses çıkaralım mı?”sorusunu sordu ve müzik köşesinden müzik aletleri getirdi.

Bir çocuğun eline marakas verdi ve “Bu nasıl bir ses?” sorusunu sordu. Ardından bir tefi başka bir çocuğa verdi. Çocuk tefi çaldıktan sonra “Oradaki ne sesi? Ziller ne ile yapılmış?” sorularını sordu. Son olarak da kendisi iki ritim çubuğunu birbirine vurdu ve “Bunlar neden yapılmış?” sorusunu sordu. Çocuklar ağaç dedikten sonra “Ağaçları nereden alıyoruz?” sorusunu sorduktan sonra “Yaşlı ağaçları keserek ritim aletleri yapabiliriz.”aclarlamasını yaptı.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde öğrenmen, çocukların hareketlenmesiyle müzik aletlerini kaldırdı. Daha sonra “El ele tutuşalım, halkaya karışalım, haydi gülüm sende gel, oynayalım loy loy.”şarkısını söylemesiyle çocuklar yerlerinden kalktılar ve öğretmenle birlikte şarkıyı söyleyerek oyun oynamak için blok köşesine geçtiler.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularına bakıldığında etkinliğin başında, sürecinde ve sonunda sorduğu gözlemlendi. Etkinlik süresince toplam 8 soru sorulmuştur.

Gözlemlerde sorulan sorular ve kodlamaları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

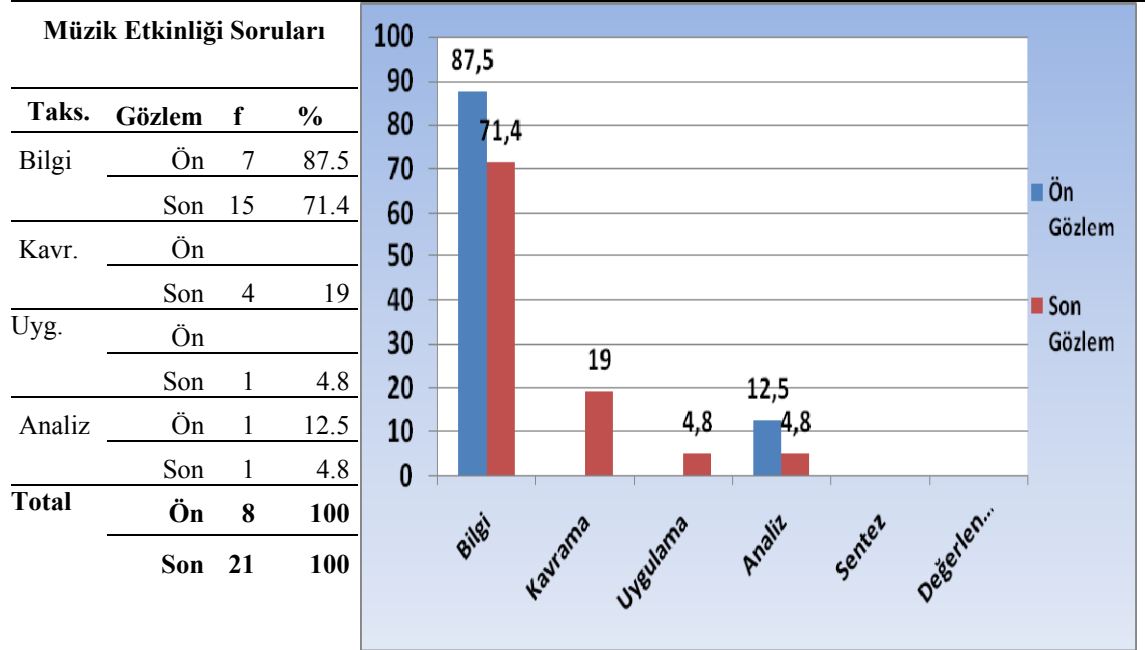
Tablo 16: Öğretmen A'nın Ön ve Son Gözlemlerdeki Müzik Etkinliği Soruları

Müzik Etkinliği Ön Gözlem Soruları	Taksonomi	Yapı	Müzik Etkinliği Son Gözlem Soruları	Taksonomi	Yapı
1. Kimler oturmuş?	Bilgi	Kapalı	1. Korodaki ilk şarkıyı söyleyebilir misin?	Bilgi	Kapalı
2. Kime teşekkür edeyim?	Bilgi	Kapalı	2. Bu şarkıyı daha önce öğrenmiş miydik?	Bilgi	Kapalı
3. Ne diyorsun?	Bilgi	Kapalı	3. Sabahları okula gelince arkadaşlarına günaydın diyor musunuz?	Bilgi	Kapalı
4. Nasıl başlıyordu çocuklar?	Bilgi	Kapalı	4. Sabahları okula gelince öğretmenlerinize günaydın diyor musunuz?	Bilgi	Kapalı
5. Okul şarkılarından kim söylemek ister?	Bilgi	Kapalı	5. Otobüse binerken otobüs şoförüne günaydın diyen var mı?	Bilgi	Kapalı
6. Okul şarkılarından hatırlayamadınız mı?	Bilgi	Kapalı	6. Sen diyor musun?	Bilgi	Kapalı
7. Niye söylemesin?	Analiz	Açık	7. Demezsek ne olur?	Analiz	Açık
8. Söylemeye başladık mı?	Bilgi	Kapalı	8. Bir günaydın, bir hoşça kal demez misin?	Bilgi	Kapalı
			9. Hiç kimse ile konuşmaz mısın?	Bilgi	Kapalı
			10. Marketten bir şey alırken ne deyip alıyorsun?	Bilgi	Kapalı
			11. Merhaba demiyor musun?	Bilgi	Kapalı
			12. Selam vermeden mi gidiyorsun?	Bilgi	Kapalı
			13. Şarkı nasıl başlıyordu?	Bilgi	Kapalı
			14. Bildiğiniz araçların hepsi aynı ses mi çıkarıyor?	Kavrama	Kapalı
			15. Nerede gider tren?	Bilgi	Kapalı
			16. Farklı ses çıkaralım mı?	Uygulama	Kapalı
			17. Bu nasıl bir ses?	Kavrama	Açık
			18. Oradaki ne sesi?	Bilgi	Kapalı
			19. Ziller ne ile yapılmış?	Kavrama	Açık

20. Bunlar neden yapılmış?	Kavrama	Açık
21. Ağaçları nereden alıyoruz?	Bilgi	Kapalı

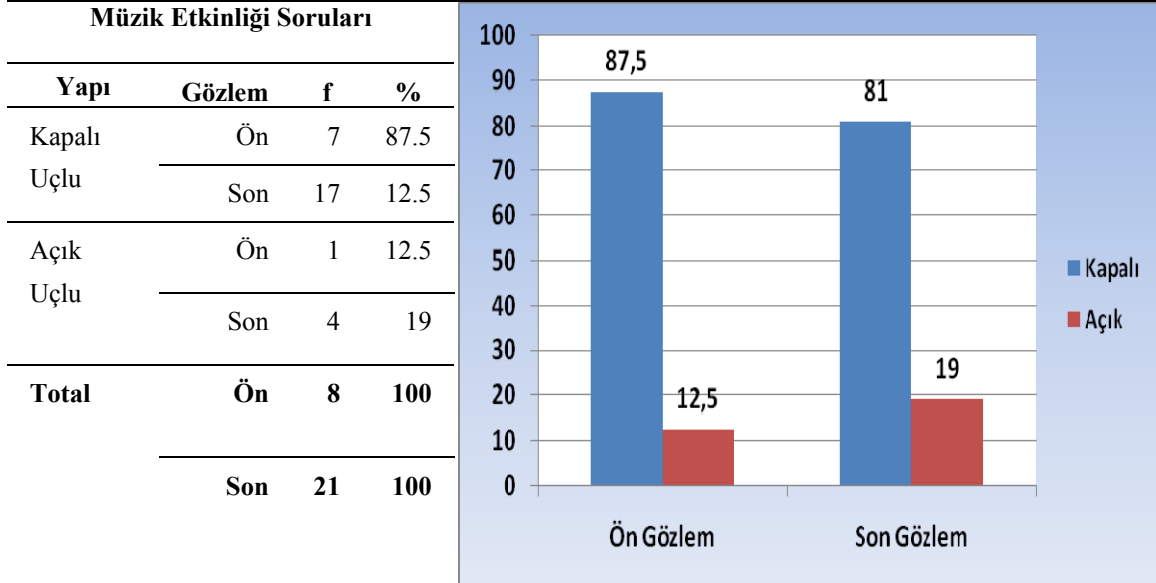
Ön ve son gözlemlerde sorulan soruların bilişsel taksonomi ve yapısı yönünden yüzde frekans tablo ve grafikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 17: Bilişsel Taksonomi Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği



Ön gözlemdaki sorulardan 7'si (%87.5) bilgi, 1'i (12.5) analiz sorusu olarak sorulmuştur. Bilgi ve analiz düzeylerinin haricinde diğer bilişsel düzeylere yönelik soru sorulmadığı görülmektedir.

Son gözlemden sorulan soruların 15'i (%71.4) bilgi, 4'ü (%19) kavrama, 1'i uygulama (%4.8), 1'i (%4.8) analiz düzeyindedir. En fazla bilgi düzeyinde (%71.4) soru sorulduğu görülmektedir. Değerlendirme ve sentez düzeylerinde ise soru bulunmamaktadır.

Tablo 18: Yapı Yönünden Yüzde Frekans Tablosu ve Grafiği

Ön gözlemlerde sorulan soruların 7'si (%87.5) kapalı uçlu, 1'i (12.5) açık uçlu olarak sorulmuştur. Kapalı uçlu soruların daha fazla sorulduğu görülmektedir.

Son gözlemlerde sorulan soruların 17'si (%81) kapalı uçlu, 4'ü (%19) ise açık uçlu sorudur. Kapalı uçlu sorular daha çok sorulmuştur.

Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışması

Ön Gözlem

Okuma yazmaya hazırlık çalışmasının gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde; sınıfın sağ köşesinde uzun bir masa, masanın üzerinde de yukarıdan aşağıya yazılmış sayıların olduğu kağıtlar olduğu gözlemlendi. Çocuklar masanın etrafına oturdu ve her biri bir kağıt aldı.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin “Baştaki sayı kadar yanındaki boşluğa yaz meyveleri çizebilirsiniz.” demesiyle başladı. Sonra çocuklara “Sayı kadar meyve çizelim mi?” sorusunu sordu. Bir çocuğun “4 tane çizdim tamam mı?” demesiyle öğretmen “Alttakine geçeceksin tatlım. Burada hangi sayı varsa oraya da o kadar meyve yapacaksın.” diyerek açıklama yaptı. Çocukları kutudan masaya boyaları dökmelerini ve kendi kağıtlarıyla ilgilenmeleri söyledi.

Öğretmen çocukların kağıtlarına isimlerini yazdı. Etkinlik süresince, yaptığı resmi kendisine gösteren her çocuğa “Aferin. Eline sağlık. Teşekkür ederim. Çok güzel yapmışsın.” şeklinde dönütler verdi. Çocukların kağıtlarına bakarken eksik yapan bir çocuğa “Kaç tane karpuz yaptın? Sayı kadar yap. Bir düşün.” dedi. Ardından “Bu gün ayın kaç? Hangi aydayız?” sorularını sordu.

Öğretmen etkinliği bitiren çocukların evcilik köşesine oturmalarını ve bitirmeyen arkadaşlarının dikkatlerini dağıtmamalarını söyledi. Öğretmen yaz meyvelerine örnekler verdi. Havucun meyve olmadığını, bazı meyvelerin hem yaz, hem kış meyvesi olduğunu söyledi ve bu meyvelere örnekler verdi. Öğretmen etkinlik süresince, çocukların yaptıkları meyve resimlerinin uygun sayıda olması için kağıtları kontrol etti.

Evcilik köşesinde bekleyen çocuklar gürültü çıkarmaya başlayınca öğretmen “Teşekkür ederim. Kurallara uygun davrandığınız için. Kimler güzel oturuyor bir bakayım. Teşekkür ederim.” dedi. Etkinlik bitene kadar öğretmen evcilik köşesindeki çocuklara sık sık bu şekilde sözler söyledi.

Bazı çocukların çizeceği meyveye karar veremediğini gören öğretmen çocuklara “hangi meyveyi çizdiğiniz önemli değil. Baştaki sayı kadar çizmeniz önemli.” dedi. Tüm çocukların bitirmesi beklendi.

Öğretmenin çocukların çalışmalarına olumlu dönütler verdiği gözlenmiştir. Etkinliği bitirerek bekleyen çocuklara ise sınıf düzenini sağlama amaçlı sözler söylediği görülmüştür.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğretmen tüm çocukların evcilik köşesine oturmalarını istedi. Daha sonra “ismini söylediğim çocuklar sıraya geçsin. Bahçeye oynamaya çıkmıyoruz.” diyerek çocukların isimlerini söylemeye başladı. Çocuklara, sıra olduktan sonra yavaş yavaş çıkmalarını, bahçe çamursa galoş giymelerini söyleyerek etkinliği sonlandırdı ve diğer etkinliğe geçti.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını etkinlik öncesinde ve etkinlik sürecinde sorduğu görüldü. Etkinlik sonunda soru sorulmadı. Toplam 4 soru soruldu.

Son Gözlem

Okuma yazmaya hazırlık çalışmasının gözleendiği süreçte aşğıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde, çocukların hazırlanan masalara 8, 7 ve 3 kişi olarak gruplar halinde oturdukları gözleendi. Masaların üzerine geometrik şekillerin olduğu kağıtlar ve pastel boyalar konuldu.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin “Burada her sırada farklı olanları bulup boyayacaksınız. Farklı olmayanlar boş kalacak.”demesiyle başladı. Daha sonra “Farklı olmak ne demek? Ne demekmiş? Biri uzun biri kısa olursa ne farkı olur arada? Birisi çok kilolu olursa biriside çok zayıf olursa ne farkı olur? Birinin köşesi var birinin yok, ne olur? Ne farkı olur?”sorularıyla farklı olmak üzerine konuşuldu. Çocuklara tekrar “Elimizde ki kağıtları inceleyelim. Farklı olan şekli bulup boyayalım.”yönergesini verdi.

Öğretmen çocukların kağıtlarına bakarak doğru yapıp yapmadıklarını kontrol etmeye başladı. Doğru yapan çocuklara “Aferin, eline sağlık.”dönütlerini verdi. Bir çocuğun yanlış yaptığını söylemesi üzerine “Yanlış yaptığna inandığın şeyin üzerine çarpı işareti koy. Doğrusunu yap.”dedi.

Bazı çocuklar çalışmalarını bitirip öğretmene göstermeye gelmeye başlayınca öğretmen çocuklara oturmalarını ve isimlerini yazdıktan sonra çalışmalarını alacağını söyledi. Sonra çocukların yaptıkları çalışmalara baktı ve isimlerini kağıtlarına yazdı. Bütün çocukların isimlerini kağıtlara yazdıktan sonra kağıtları toplamaya başladı.

Çocuklar ellerini yıkamak istediklerinde “Ellerinizi şimdi yıkamayacaksınız. Biraz sonra göndereceğim sizi. Bitirenler evcilik köşesine otursun.”diyerek yönlendirdi.

Bir çocuk arkadaşının kağıdıyla ilgili konuştuğunda öğretmen çocuğa “Sen kendi yaptığınla ilgilen. Ben arkadaşınla konuşacağım.”dedi. Çocukların hepsinin bitirmelerini beklerken evcilik köşesinde ki çocukların gürültü yapması üzerine öğretmen bu çocuklara sık sık oturmalarını söyledi.

Öğretmen etkinlik süresince masaların arasında dolaşarak çalışmasına devam eden çocuklara farklı olanı bulmalarında yardımcı oldu. Ayrıca öğretmen çocukların motivasyonlarını sağlamak için yaptıkları çalışmalara yönelik dönütler verdi.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğrenmen “Bitirdik mi? Lütfen oturun yerlerinize. Krem süreceğim.”diyerek tüm çocukların evcilik köşesine oturmalarını sağladı. Kendisi de çocuklar otururken masaları kenara çekti. Daha sonra çocukların karşısına geçerek “Aç kapa, aç kapa. Elleri çırpalım oy. Elini koluna koy. Tıp.”diyerek diğer etkinliğe geçti.

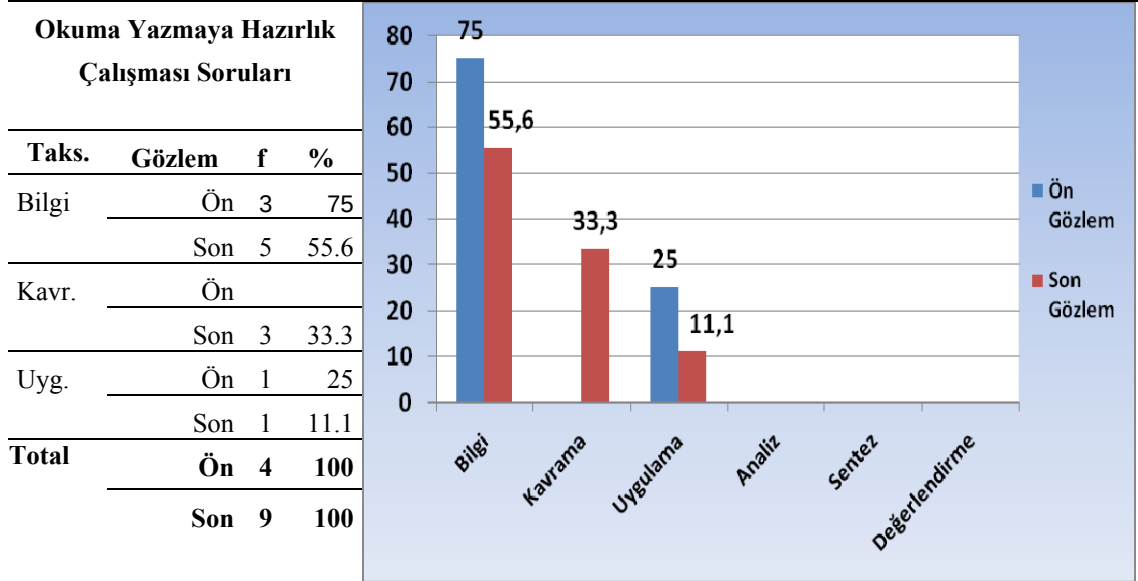
4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını etkinliğin başında sordu. Etkinlik sürecinde ve sonunda sadece çocukların bitirip bitirmediklerine yönelik soru sordu. Toplam 9 soru soruldu.

Öğretme A’nın gözlemlerde sorduğu sorular ve kodlamaları aşağıda verilmiştir.

Tablo 19: Öğretmen A’nın Ön ve Son Gözlemlerdeki Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışması Soruları

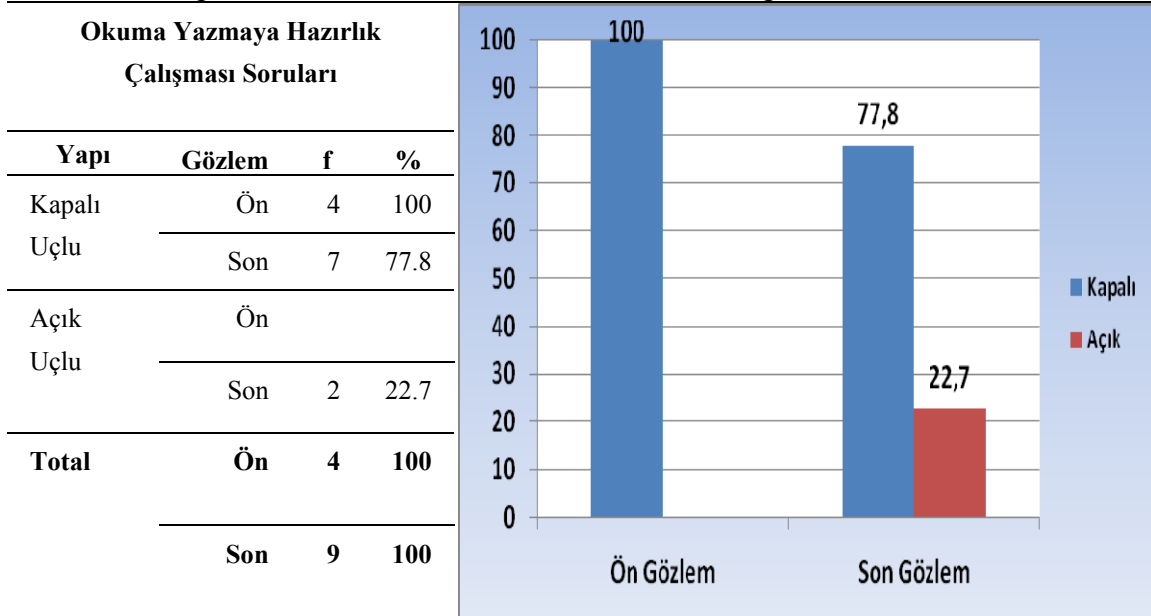
Okuma Yaz.Haz.Çalış. Ön Gözlem Soruları	Taksonomi	Yapı	Okuma Yaz.Hazırlık Çalış. Son Gözlem Soruları	Taksonomi	Yapı
1. Sayı kadar meyve çizelim mi?	Uygulama	Kapalı	1. Farklı olmak ne demek?	Bilgi	Açık
2. Kaç tane karpuz yaptın?	Bilgi	Kapalı	2. Ne demekmiş?	Bilgi	Açık
3. Bu gün ayın kaçı	Bilgi	Kapalı	3. Biri uzun biri kısa olursa ne farkı olur arada?	Kavrama	Kapalı
4. Hangi aydayız?	Bilgi	Kapalı	4. Birisi çok kilolu olursa biriside çok zayıf olursa ne farkı olur?	Kavrama	Kapalı
			5. Birinin köşesi var birinin yok, ne olur?	Kavrama	Kapalı
			6. Ne farkı olur?	Bilgi	Kapalı
			7. Farkı olanı yapar mısın?	Uygulama	Kapalı
			8. Bitirdik mi?	Bilgi	Kapalı
			9. Bitirdik mi?	Bilgi	Kapalı

Ön gözlemlerde ve son gözlemlerde sorulan soruların bilişsel taksonomi ve yapısı yönünden yüzde frekans tablo ve grafikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 20: Bilişsel Taksonomi Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği

Ön gözlemlerde sorulan sorulardan 3'ü (%75) bilgi, 1'i (25) uygulama sorusu olarak sorulmuştur. Bilgi ve uygulama düzeyi haricinde soru bulunmamaktadır.

Son gözlemlerde sorulan soruların 5'i (%55,6) bilgi, 3'ü (%33,3) kavrama, 1'i (%11,1) uygulama düzeyindedir. En fazla bilgi düzeyinde (%55,6) soru sorulduğu görülmektedir. Değerlendirme, sentez ve analiz düzeylerinde ise soru bulunmamaktadır.

Tablo 21: Yapı Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği

Ön gözlemlerde sorulan 4 (%100) soru kapalı uçlu olarak sorulmuştur. Açık uçlu soru bulunmamaktadır.

Son gözlemde sorulan soruların 7'si (%77.8) kapalı uçlu, 2'si (%22.7) ise açık uçlu sorudur. Kapalı uçlu sorular daha çok sorulmuştur.

Fen ve Matematik Etkinliği

Ön Gözlem

Fen ve matematik etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde; çocukların sırayla bahçeye çıktıkları ve bahçede yer alan içerisinde oyuncakların olduğu kum havuzunun girerek oynamaya başladıkları gözlemlendi.
2. Etkinlik süreci, öğretmenin “Dikilen fidelere bir bakalım mı? Murat abinin diktiği fidelere.” demesiyle başladı. Çocuklar kum havuzunun ilerisinde etrafı çitle çevrilmiş alana doğru gittiler ve çitin kenarında toplanarak baktılar. Öğretmen çitin içerisine girdi.

Öğretmen çocuklara “Dün fidanlar dikilirken siz izlemiştiniz değil mi?” sorusunu sordu. Sonra “bir hafta önce toprağı belledi. Burada biberler, domatesler, patlıcanlar var. Şurada soğanlarımız oldu. Bak bunlar salatalık.” diyerek çocuklara dikilen sebzeleri gösterdi.

Öğretmen çocukların dikkatini çekmeye yönelik ve fideleri gözlemlerini sağlamak için yönergeler verildi.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğretmen “Biz her gün çıkıp bunları izleyeceğiz.” dedikten sonra oynayabilirsiniz diyerek çocukları bahçede serbest bıraktı.
4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını etkinliğin başında sorduğu gözlemlendi. Etkinlik sürecinde ve etkinliğin sonunda sorular sorulmadı. Etkinlikte toplam 2 soru soruldu.

Son Gözlem

Fen ve matematik etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde çocukların evcilik köşesine öğretmenin yönlendirmesi ile U şeklinde oturdukları görüldü.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin “Arkadaşlar, biz deminden beri diyoruz ki güçlü olmamız için iyi beslenmemiz lazım.”demesiyle başladı. Daha sonra “Temizlik de beslenme kadar önemli mi?” sorusunu sordu. Daha sonra çocukların ellerine krem sıktı ve sürmelerini istedi. Çocuklar kremi ellerine sürerken öğretmen “Kahvaltıya gitmeden ellerimizi yıkayalım demiştik değil mi? Neden yıkayalım demiştik?”sorularını sordu. Çocuklar kremi sürdükten sonra sim getirip ellerine döktü ve “Şunlardan sürelim yapışıyor mu, yapışmıyor mu? Elimiz kremli olduğu için daha çabuk yapışır. Mikrop olduğunu kabul ediyoruz. Herkes elini incelesin.”dedi.

Simler çocukların ellerine yapıştıktan sonra “Herkes kendi elini inceledi mi?”sorusunu sordu. Öğretmen “Şu anda ellerimiz mikroplu. Önce bir peçeteyle silmeye çalışalım.”dedikten sonra sol baştan 6 çocuğa peçete verdi ve geçip geçmediğini sordu. 6 çocuğu ellerini sabunlayarak yıkamaları için gönderdi. Diğer çocuklarında ellerine peçete vererek ellerindekini geçirmeye çalışmalarını söyledi. Elini yıkayan bir çocuk “Geçti, geçti.” diyerek sınıfa geldi. Bunun üzerine tüm çocuklar kalkıp ellerini yıkamaya giderken öğretmen kapıdan onları tekrar döndürüp oturmalarını söyledi.

Elini yıkayarak gelen çocuklarda oturduktan sonra öğretmen “Peçeteyle geçti mi? Sen sabunladın mı? Elini peçeteyle silenlerden çıktı mı? Elini sabunlayanlardan çıktı mı? Su ve sabunla elimizi yıkadığımızda ne olur? Temizliğimizi peçeteyle mi, yoksa suyla sabunla mı yapalım? Neden suyla sabunla yapalım? Neden suyla sabunla yapalım?”sorularını sordu.

Öğretmen etkinlik süresince çocukların yaptıklarını takip etti ve etkinliğe yönelik yönergeler verdi.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğretmen sorular cevaplandıktan sonra diğer çocukları da ellerini yıkamaları için gönderdi.

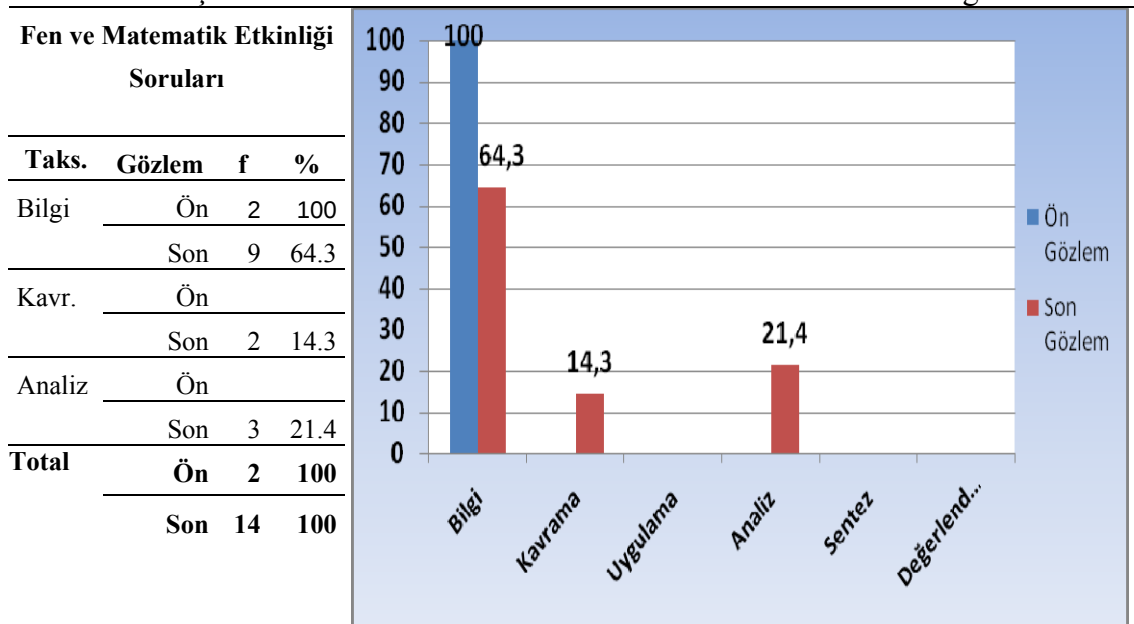
4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını etkinliğin başında ve sonunda sorduğu gözlemlendi. Etkinlik sürecinde de çocukların bir grubunu ellerini yıkamaya göndermeden önce soru sordu. Toplam 14 soru soruldu.

Gözlemlerde sorulan sorular ve kodlamaları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 22: Öğretmen A'nın Ön ve Son Gözlemlerdeki Fen ve Matematik Etkinliği Soruları

Fen ve Matematik Etkinliği Ön Gözlem Soruları	Taks.	Yapı	Fen ve Matematik Etkinliği Son Gözlem Soruları	Taks.	Yapı
1. Dikilen fidelere bir bakalım mı?	Bilgi	Kapalı	1. Temizlik de beslenme kadar önemli mi?	Kavrama	Kapalı
2. Dün fidanlar dikilirken siz izlemiştiniz değil mi?	Bilgi	Kapalı	2. Kahvaltıya gitmeden ellerimizi yıkayalım demiştiniz değil mi?	Bilgi	Kapalı
			3. Neden yıkayalım demiştiniz?	Analiz	Açık
			4. Şunlardan sürelim yapıyor mu, yapışmıyor mu?	Bilgi	Kapalı
			5. Herkes kendi elini inceledi mi?	Bilgi	Kapalı
			6. Geçti mi?	Bilgi	Kapalı
			7. Peçeteye geçti mi?	Bilgi	Kapalı
			8. Sen sabunladın mı?	Bilgi	Kapalı
			9. Elini peçeteye silenlerden çıktı mı?	Bilgi	Kapalı
			10. Elini sabunlayanlardan çıktı mı?	Bilgi	Kapalı
			11. Su ve sabunla elimizi yıkadığımızda ne olur?	Kavrama	Açık
			12. Temizliğimizi peçeteye mi, yoksa suyla sabunla mı yapalım?	Bilgi	Kapalı
			13. Neden suyla sabunla yapalım?	Analiz	Açık
			14. Neden suyla sabunla yapalım?	Analiz	Açık

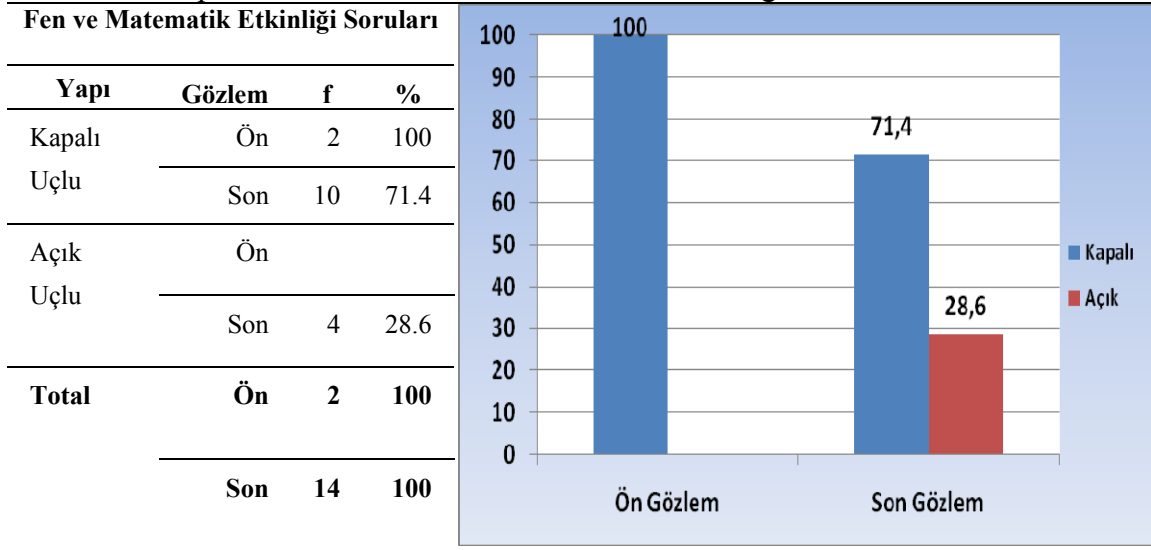
Ön gözlemlerde ve son gözlemlerde sorulan soruların bilişsel taksonomi ve yapısı yönünden yüzde frekans tablo ve grafikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 23: Bilişsel Taksonomi Yönünden Yüzde Frekans Tablosu ve Grafiği

Ön gözlemde sorulan 2 (%100) soru bilgi sorusu olarak sorulmuştur. Diğer bilişsel düzeylerde soru bulunmamaktadır.

Son gözlemde sorulan soruların 9'u (%64.3) bilgi, 2'si (%14.3) kavrama, 3'ü (%21.4) analiz düzeyindedir. En fazla bilgi düzeyinde (%64.3) soru sorulduğu görülmektedir. Değerlendirme, sentez ve uygulama düzeylerinde ise soru bulunmamaktadır.

Tablo 24: Yapı Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği



Ön gözlemde sorulan soruların 2 (%100) sorusunda kapalı uçlu olarak sorulduğu görülmektedir. Açık uçlu soru bulunmamaktadır.

Son gözlemde sorulan soruların 10'u (%71.4) kapalı uçlu, 4'ü (%28.6) ise açık uçlu sorudur. Kapalı uçlu sorular daha çok sorulmuştur.

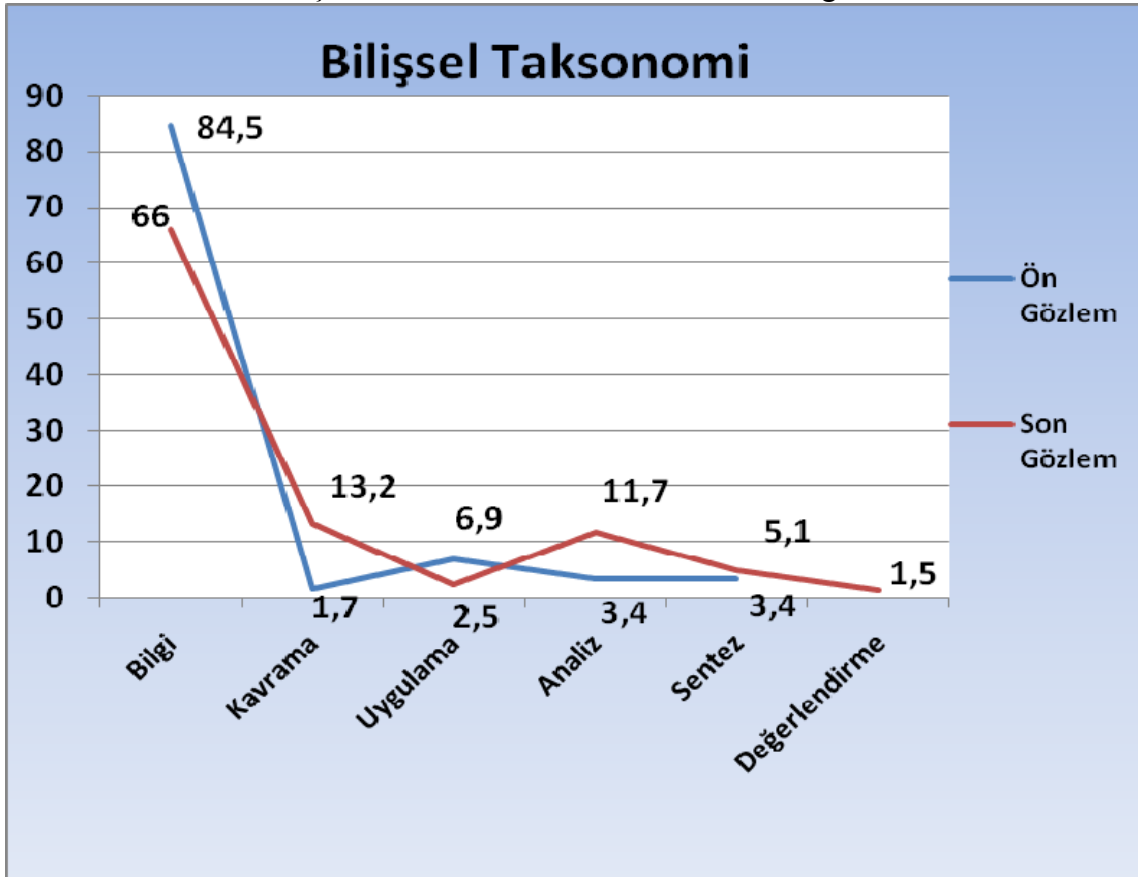
4.2.2. Öğretmen A'nın Soru Sorma Becerisi Öğretimi Öncesi ve Sonrası Gözlem Bulguları

Araştırmanın ikinci sorusu “Okul öncesi öğretmenlerine soru sorma becerisi öğretimi, öğretmenlerin soru sorma becerilerini etkilemekte midir?” ve alt soruları olan “Soru sorma becerisi öğretimi sonrasında okul öncesi öğretmenlerinin sordukları soruların bilişsel taksonomisini etkilemekte midir? Soru sorma becerisi öğretimi

sonrasında okul öncesi öğretmenlerinin soruların yapısını etkilemekte midir?” sorularına ilişkin bulguların ortaya konulması amacıyla öğretmen A’nın ön gözlem ve son gözlem bulgularının çizgi grafikleri ile ki-kare tabloları verilmiştir. Sonuçlar ilgili literatür ve araştırmalar ile yorumlanmıştır.

Öğretmen A’nın gözlem bulgularına yönelik sorularının bilişsel taksonomi yönünden çizgi grafiği ve ki-kare tablosu aşağıda verilmiştir.

Grafik 1: Öğretmen A’nın Soru Sorma Becerisi Öğretimi Öncesinde ve Sonrasında ki Gözlem Sorularının Bilişsel Taksonomi Yönünden Yüzde Grafiği



Öğretmen A’nın soru sorma becerisi öğretimi öncesinde bilgi düzeyinde %84.5 oranında soru sorarken, bu oran öğretim sonrasında %66, kavrama düzeyinde %1.7 oranındayken, öğretim sonrasında %13.2, uygulama düzeyinde %6.9 oranındayken, öğretim sonrasında % 2.5, analiz düzeyinde %3.4 oranındayken, öğretim sonrasında %11.7, sentez düzeyinde %3.4 oranındayken, öğretim sonrasında %5.1 ve değerlendirme düzeyinde soru bulunmazken öğretim sonrasında %1.5 oranında soru sorulduğu görülmektedir. Öğretim sonrasında bilgi ve uygulama düzeylerinin oranlarında düşüş olduğu kavrama, analiz ve sentez düzeylerindeki sorularda ise artış

olduğu görülmektedir. Öğretim öncesinde yer almadığı görülen değerlendirme düzeyi de öğretim sonrasında yer almıştır.

Bloom'un (1956) tanımladığı bu düşünce seviyeleri, çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmakta ve bu sayede çocukların soru sormalarını da geliştirmektedir (Morgan ve Saxon, 1991; Storey, 2004). Gall (1970), öğretmen soruları ile ilgili yapılan çalışmaları 1912 ile 1970 yılları arasında gözden geçirdiği araştırmasında elli yıllık süre boyunca öğretmen sorularında bir değişiklik olmadığını, öğretmen sorularının %60'ının bilgiye dayalı, %20'sinin düşünmeyi gerektiren, geriye kalan %20'sinin is diğer amaçlara yönelik sorular olduğunu belirtmiştir. Wragg, (1993) öğretmenlerin nasıl sorular sorduklarını ortaya koymaya yönelik yaptığı araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sorularının %57'sinin sınıf yönetimine yönelik sorular, %35'inin bilgiyi hatırlamaya yönelik düşük seviyede sorular ve %8'inin yüksek seviyede sorular olduğu görülmüştür. Blatchford ve Mani (2008) okul öncesi sınıf yönetimine yönelik sorularını ayırmadan öğretmenlerinin sordukları soruları incelediği araştırmasında öğretmenlerin sorularının yüzde 94,5'ünün bilgi düzeyinde olduğu görülmüştür. Grafik 1'de görüldüğü gibi soru sorma becerisi öğretimi öncesinde (%84.5) ve sonrasında (%66) da bilgi düzeyindeki soruların Gall'ın, ve Wragg'ın belirttiği oranlardan daha da fazla olduğu görülmüştür. Ancak araştırmacıların diğer amaçlar olarak belirttiği sınıf yönetimine yönelik olan sorular, araştırmada bilgi düzeyinde değerlendirildiği için Blatchford ve Mani'nin (2008) araştırmasında da olduğu gibi %60 oranından daha fazla çıkmış olduğu düşünülmektedir.

Yüksek bilişsel seviyede soruların oranın öğretim öncesinde %15.5 sonrasında ise %34 olduğu görülmektedir. Turner ve Durrett (1975) araştırmalarında yüksek bilişsel seviyede bilişsel sorgulamaya maruz kalan çocukların problem çözme becerilerinde artış olduğunu ortaya koymuştur. Samson, Strykowski, Wenstein (1987) yüksek bilişsel seviyede soru sormanın, çocukların öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Cotton (1989), çocuklara yüksek bilişsel seviyede sorular sormanın çocuklardan yüksek bilişsel seviyedeki cevaplar almayı sağladığını belirtmiştir. Ayrıca çocukların, yüksek bilişsel seviyeli sorular sayesinde kazanımları daha fazla edindiği de araştırma sonuçlarındandır. Van Kleeck, Vander Woude ve Hammett'in (2006) yaptıkları araştırmada, hikaye okuma etkinliğinde sonuç çıkarmaya yönelik çocukların üst düzey performans gösterecekleri soruların dil becerilerindeki

gelişmeler açısından önemli olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Walsh ve Blewitt (2006) araştırmalarında çocukların sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik sorular sorulduğunda kelime üretiminde daha hızlı olduklarını ortaya koymuştur. Bu araştırmalar doğrultusunda öğretmen A'nın yüksek bilişsel seviyede düşünmeyi sağlayan sorularının yüzdesini öğretim sonrasında arttırması, olumlu olarak değerlendirilmektedir. Bu durumun dolaylı yoldan çocukların düşüncelerini ve gelişimlerini desteklediği düşünülmektedir.

Tablo 25: Öğretmen A'nın Ön Gözlem ve Son Gözlem Gözlem Sorularının Bilişsel Taksonomisine Yönelik Ki-Kare Sonuçları:

Taksonomi	Bilgi		Kavram		Uygulama		Analiz		Sentez		Değerlendirme	
Grup	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ön Gözlem	49	84.5	1	1.7	4	6.9	2	3.4	2	3.4	0	0.0
Son Gözlem	13	66.0	26	13.2	5	2.5	2	11.0	1	5.0	3	1.5
Ki-Kare	14.39, ** $p < .05$											

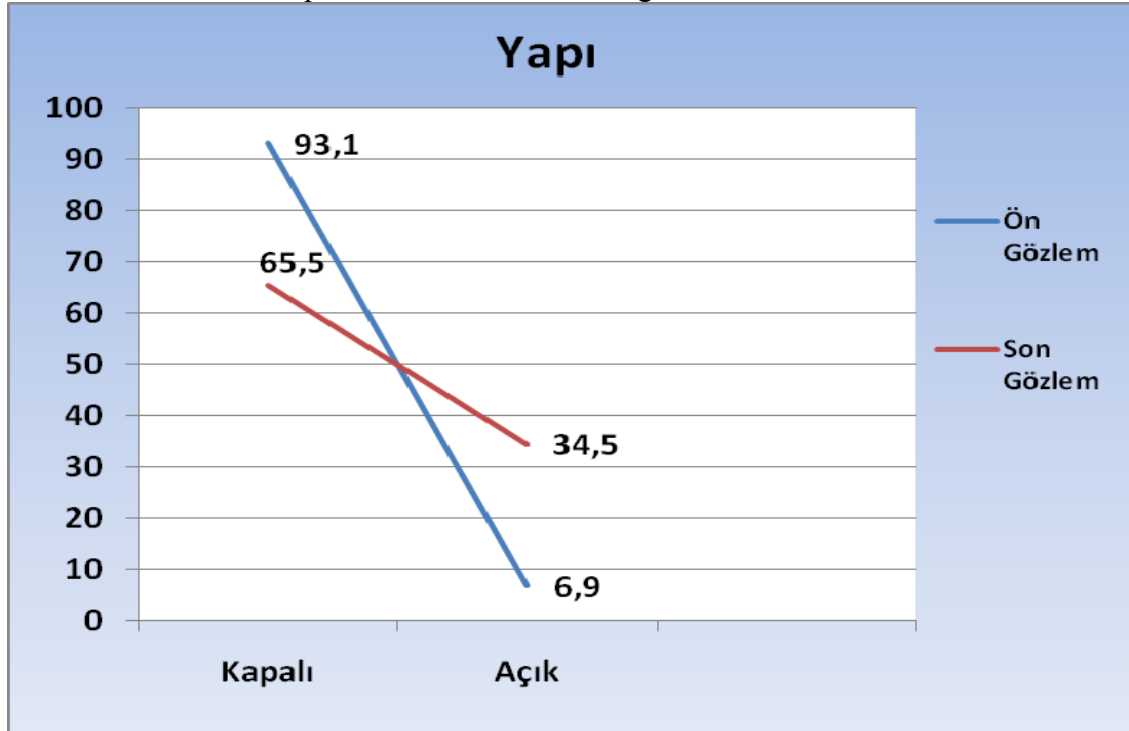
Tablo incelendiğinde, soru sorma becerisi öğretimi öncesinde öğretmen A'nın sorduğu soruların düzeyleri ile öğretim sonrasında sorduğu soruların düzeyleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Soru sorma becerisi öğretimi öncesinde öğretmen %84.5 oranında bilgi düzeyinde sorular sorarken, değerlendirme düzeyinde sorular soramadığı görülmektedir. Öğretim sonrasında ise, bilgi düzeyinde sorulan soruların oranının %66'ya indiği ve değerlendirme düzeyinde %1.5 oranında soru sorulduğu görülmektedir.

Fragar (1979), soru sorma stratejilerini öğretmen adaylarına öğretmek için eğitim verilmesini önermiştir. Öğretmenlerin etkili soru sorabilmeleri için soruların türleri hakkında bilgili olmaları gerekmektedir (Hunkins, 1972). Barnette ve diğerleri (1994), "Öğrenme ve Düşünmeyi Geliştirmek için Soru Sorma ve Anlama" programından, öğretmenlerin olumlu bir şekilde etkilendiğini ve soru sorma becerilerini geliştirdiklerini ortaya koymuşlardır. Storey (2004) okul öncesindeki öğretmenlere soru sorma becerisine yönelik eğitim verdiği araştırmasında, eğitim sonrasında öğretmenlerin yüksek bilişsel seviyedeki (analiz, sentez, değerlendirme) soruların oranını %11 oranında arttırdıklarını ve eğitim öncesine göre bu farkın anlamlı olduğunu belirlemiştir. Öğretmen A'nın soru sorma becerisi öğretimi sonrasında yüksek bilişsel düzeylerde (analiz, sentez, değerlendirme) sorularının oranını artması sonucunda, öğretim öncesine

göre fark anlamlı çıkmıştır. Bu sonuç öğretmen A'ya verilen öğretimin etkililiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmen A'nın gözlem bulgularına yönelik sorularının yapı yönünden çizgi grafiği ve ki-kare tablosu aşağıda verilmiştir.

Grafik 2: Öğretmen A'nın Soru Sorma Becerisi Öğretimi Öncesinde ve Sonrasında ki Gözlem Sorularının Yapı Yönünden Yüzde Grafiği



Öğretmen A'nın soru sorma becerisi öğretimi öncesindeki soruların %93.1'i kapalı uçlu soruyken bu oran öğretim sonrasında %65.5, %6.9'u açık uçlu soruyken öğretim sonrasında bu oran %34.5 olmuştur. Soru sorma becerisi öğretimi sonrasında açık uçlu soruların oranı artmıştır.

Tsung-Hui ve Wei-Ying (2008) okul öncesi bilim eğitiminde öğretmen-çocuk sözlü iletişimini inceledikleri araştırmada bilim etkinliklerinde öğretmenlerin öğrenmeye rehberlik edici cümleler ve kapalı uçlu sorular kullandıkları görülmüştür. Öğretmen A'nın sorularında soru sorma becerisi öğretimi öncesinde de (%93.1) sonrasında da (%65.5) kapalı uçlu soruların oranlarının daha fazla olduğu görülmektedir. Storey (2004) okul öncesinde, öğretmen sorularının ne düzeyde olduğuna yönelik yaptığı araştırmasında, öğretmen eğitimi vermeden önce açık uçlu soruların oranını %9, eğitim sonrasında %19 olarak ortaya koymuştur. Öğretmen A'nın

sorularında açık uçlu soruların oranlarının soru sorma becerisi öğretimi öncesinde çok düşük olduğu (%6.9) görülmektedir. Soru sorma becerisi öğretimi sonrasında ise açık uçlu soruların oranında (%34.5) belirgin bir artış görülmüştür.

Açık uçlu ve kapalı uçlu sorular çocuklar üzerinde farklı etkiler yaratmaktadır (MacNaughton ve Williams, 2004). Paterson, Dowden ve Tobin (1999) araştırmanın sonucunda, çocukların kapalı uçlu sorulara sorunun cevabını bilmeseler bile bilmiyorum demek yerine evet ya da hayır şeklinde cevap verdikleri ve çocukların cevaplarındaki güvenilirliğine yönelik şüphe oluşturduğu, açık uçlu sorulan sorularda ise çocukların cevabını bilmedikleri sorularda bunu belirttikleri, dolayısıyla çocukların “bilmiyorum” cevabını vermeleri açık uçlu sorulara verilen cevapların güvenilirliğini arttırdığını ve açık uçlu soruların okul öncesi çocuklar için daha uygun bir soru biçimi olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca çocukların açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar, içerik açısından daha uzun ve daha değişken olma eğilimindedir (Jonhston ve diğ., 2007; De Rivera ve ark, 2005). Wasik ve Bond (2001) 4 yaşında düşük sosyo ekonomik koşullardaki 127 çocuk ve 4 öğretmenle yaptığı araştırmalarında açık uçlu sorular sorarak çocukların yeni kelimeler öğrenmeleri öğretmenler tarafından desteklendiğinde, çocukların dil becerilerinin geliştiği ortaya konulmuştur. Ayrıca açık uçlu sorular, yüksek seviyede düşünme becerilerini kullanmayı sağlamakta ve çocuğun problem çözme becerisinin gelişimini desteklemektedir (Duster, 1997, Jonhston ve diğ., 2007; Klein ve diğ., 2000). Bu nedenle öğretmen A’nın soru sorma becerisi öğretimi sonrasında açık uçlu sorularının oranının artması olumlu olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 26: Öğretmen A’nın Ön Gözlem ve Son Gözlem Gözlem Sorularının Yapısına Yönelik Ki-Kare Sonuçları:

Yapı	Kapalı		Açık	
Grup	f	%	f	%
Ön Gözlem	54	93.1	4	6.9
Son Gözlem	129	65.5	68	34.5
Ki-Kare	<i>16.87, *p<.01</i>			

Tablo incelendiğinde, soru sorma becerisi öğretimi öncesinde öğretmen A’nın sorduğu soruların yapısı ile öğretim sonrasında sorduğu soruların yapısı arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Soru sorma becerisi öğretimi öncesinde

soruların oranının %93.1'i kapalı uçlu sorularken; öğretim sonrasında bu oranın %65.5'e indiği görülmektedir.

Storey (2004), okul öncesi öğretmenlerine verdiği soru sorma becerisi eğitimi öncesi ve sonrasına göre soruların yapısındaki değişimin anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Wasik, Bond, ve Hindman (2006) okul öncesi öğretmenlerine açık uçlu sorular sormaları üzerine verdiği eğitim sonucunda öğretmenlerin açık uçlu soruları kullanımı arttırdıkları ve kitap okumaya yönelik stratejileri kullandıkları görülmüştür. Öğretmen A'nın soru sorma becerisi öğretimi sonrasında açık uçlu soruların oranını arttırması sonucunda öğretim öncesine göre anlamlı farklılık oluşmuştur. Bu sonuç öğretmen A'ya verilen eğitimin etkililiğini göstermektedir.

4.2.3. Öğretmen A'nın Soru Oluşturma Formlarına Yönelik Bulguları

Öğretmenlerden gözlem haricinde soru oluşturma formları ile toplanan bu veriler, gözlem sırasında öğretmenden kaynaklanacak herhangi bir veri kaybının oluşmasını önlemek amacıyla toplanmıştır.

Araştırmanın birinci sorusunda öğretmenlerin nasıl sorular sorduklarını ortaya koymak için ön gözlemden sonra öğretmenlere verilen "Soru Oluşturma Formu 1"e öğretmenlerin sorular yazmaları istenmiştir. Ön gözlemden sonra olduğu gibi son gözlemden sonra da öğretmenden kaynaklanacak herhangi bir veri kaybını önlemek amacıyla "Soru Oluşturma Formu 2" verilerek öğretmenlerin sorular yazmaları istenmiştir.

Yazılan bu sorular daha sonra üç araştırmacı uzman tarafından kodlanmıştır. Yapılan kodlamaya göre Öğretmen A'nın sorduğu soruların tabloları ve grafikleri bilişsel taksonomi ve yapı yönünden verilmiştir. Soru sorma becerisi öğretiminin Öğretmen A'nın soruları üzerindeki etkisini ortaya koymak için SOF1 ve SOF2 sorularının çizgi grafikleri ile ki-kare tabloları verilmiştir. Bu grafik ve tablolar üzerinden SOF1 ve SOF2 sorularına yönelik bulgular, ilgili literatür ve araştırmalar üzerinden yorumlanmıştır.

Öğretmen A'nın soru oluşturma formlarına yazdığı soruların tablosu aşağıda verilmiştir

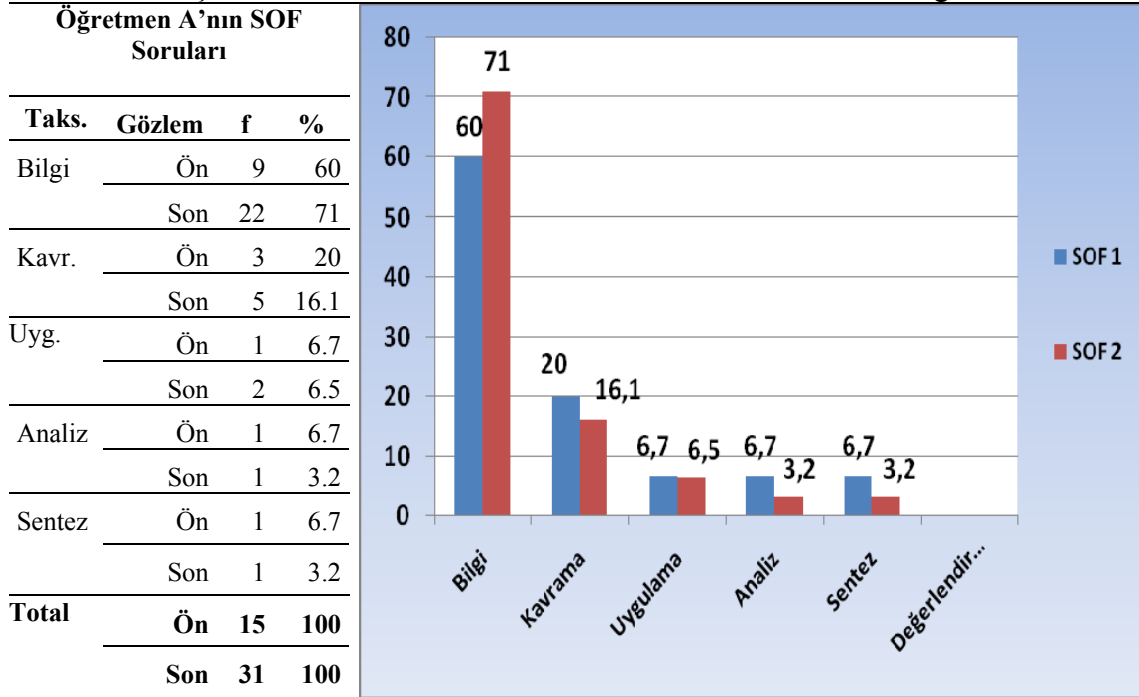
Tablo 26: Öğretmen A'nın Soru Oluşturma Formlarına Yazdığı Sorular

SOF 1 Soruları	Taks.	Yapı	SOF 2 Soruları	Taks.	Yapı
Serbest Zaman Etkinliği Soruları			Serbest Zaman Soruları		
1.Yaptığımız hediyeleri ördek ve kurbağa beğenecek mi?	Bilgi	Kapalı	1. Çocuklar siz hangi geometrik şekilleri biliyorsunuz?	Bilgi	Açık
Türkçe etkinliği soruları			2. Bu geometrik şekillerden neler yapabilirsiniz?	Sentez	Açık
1. Kim evinde hayvan besliyor?	Bilgi	Kapalı	3. Sınıftaki geometrik şekilleri gösterebilir misiniz?	Uygulama	Kapalı
2. Beslediğiniz hayvanların yararlarını biliyor musunuz?	Bilgi	Kapalı	4. Davul çalmayı kim biliyor?	Bilgi	Kapalı
Oyun ve hareket etkinliği soruları			5. Davul nelerden yapılır?	Kavrama	Açık
1. Kedi olup minderlerimizin üzerine kıvrılıp uyuyalım mı?	Bilgi	Kapalı	Türkçe etkinliği soruları		
2. En güzel heykel kim olacak?	Uygulama	Kapalı	1. Siz hiç tavşan gördünüz mü?	Bilgi	Kapalı
3. Yumaklarımızda kaç yumak kaybolmuş?	Bilgi	Kapalı	2. Nerede gördünüz?	Bilgi	Kapalı
4. Böyle bir kedinin olmasını ister miydin?	Bilgi	Kapalı	3. Tavşanlar nelerle beslenir?	Bilgi	Kapalı
5. Olsaydı nasıl davranırdın?	Sentez	Açık	4. Siz her sabah kahvaltı yapıyor musunuz?	Bilgi	Kapalı
6. Sizce Pıtırıcığın yaptığı doğru muydu?	Kavrama	Kapalı	5. Kahvaltı yapmazsak ne olur?	Analiz	Açık
7. Sizin başınıza buna benzer bir olay geldi mi?	Bilgi	Kapalı	6. Tavşan Tinimini neden çabuk yoruluyormuş?	Kavrama	Açık
8. Başınıza böyle bir olay geldiyse ne yaptınız?	Kavrama	Açık	7. Siz annenizin sözünü dinliyor musunuz?	Bilgi	Kapalı
Müzik etkinliği soruları			8. Kahvaltı yaparken yediklerimizin nereden geldiğini hiç düşündünüz mü?	Sentez	Kapalı
1. Kaşıkların sesleri arasındaki fark nedir?	Kavrama	Açık	Oyun etkinliği soruları		
Fen ve matematik etkinliği soruları			1. Maymunlar nasıl hareket eder?	Uygulama	Açık
1. Bu malzemeleri başka nerelerde kullanabiliriz?	Analiz	Açık	2. Nasıl ses çıkarırlar?	Uygulama	Açık
2. Pudra şekerine parmağınızı sürüp büyüteçle incelemek ister misiniz?	Bilgi	Kapalı	3. Siz hangi renkleri biliyorsunuz?	Bilgi	Kapalı
Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları soruları			4. Ana ve ara renkleri biliyor musunuz?	Bilgi	Kapalı
1. Çocuklar ördekle salyangoz yavrularını anneleriyle buluşturalım mı?	Bilgi	Kapalı	Müzik etkinliği soruları		
			1. Tavşanlar nerede yaşar?	Bilgi	Kapalı
			2. Çiftlik hayvanlarının	Bilgi	Kapalı

	isimlerini söyleyebilir misiniz?		
	3. Çiftlik hayvanlarının isimlerini söyleyebilir misiniz?	Bilgi	Kapalı
	4. Sizce çiftçi kimdir?	Bilgi	Kapalı
	5. Ne iş yapar?	Bilgi	Kapalı
	Fen ve matematik etkinliği soruları		
	1. Şişeyi suya batırdığımızda nasıl ses çıktı?	Bilgi	Açık
	2. Suyun şekli nasıl değişti?	Kavrama	Kapalı
	3. Suyun rengi değişti mi?	Bilgi	Kapalı
	4. Suda başka nasıl farklılıklar gözlediniz?	Kavrama	Açık
	Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları soruları		
	1. Noktaları birleştirdiğinizde ne resmi çıktı?	Bilgi	Kapalı
	2. Çıkan sebze resmini en çok hangi hayvanlar sever?	Bilgi	Kapalı
	3. Bu sebze ne renktir?	Bilgi	Kapalı
	4. Siz havuç sever misiniz?	Bilgi	Kapalı
	5. Havucun yararları nelerdir?	Bilgi	Açık

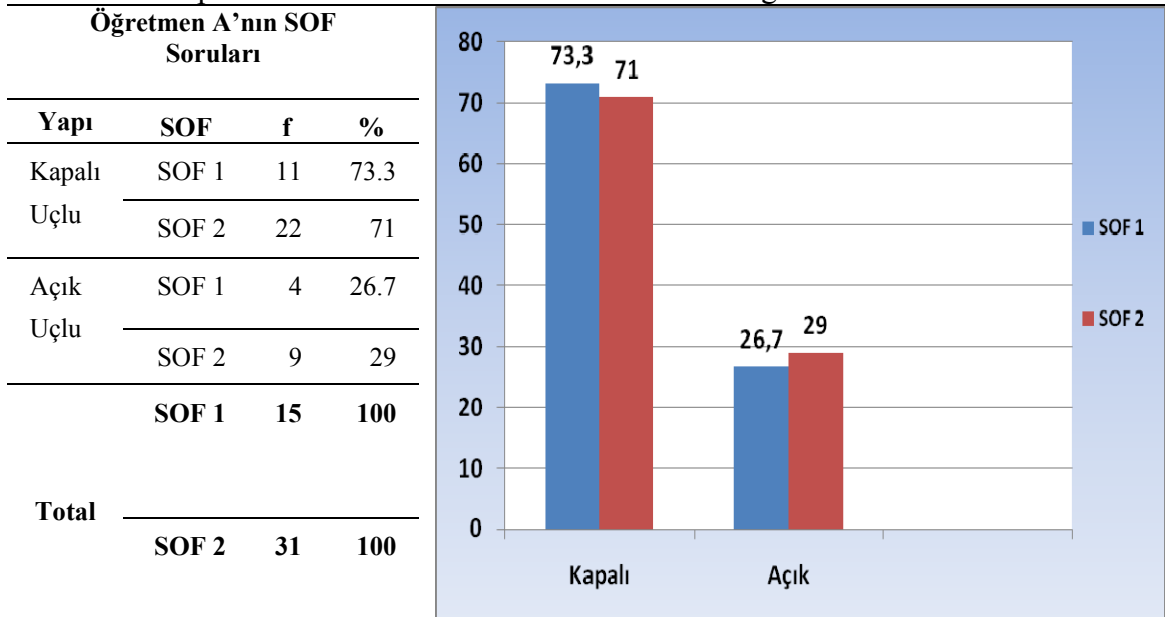
“Soru Oluşturma Formu 1” sorularına bakıldığında serbest zaman etkinliğinde 1 soru, Türkçe etkinliğinde 2 soru, oyun ve hareket etkinliğinde 8 soru, müzik etkinliğinde 1 soru, fen ve matematik etkinliğinde 2 soru, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında ise 1 soru olmak üzere toplam 15 soru sorulduğu görülmektedir. En fazla soru oyun ve hareket etkinliğinde (8) bulunmaktadır. Serbest zaman, müzik ve okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında 1 soru sorulmuştur.

“Soru Oluşturma Formu 2”da ise serbest zaman etkinliğinde 5 soru, Türkçe etkinliğinde 8 soru, oyun ve hareket etkinliğinde 4 soru, müzik etkinliğinde 5 soru, fen ve matematik etkinliğinde 4 soru, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında ise 5 soru olmak üzere toplam 31 soru sorulduğu görülmektedir. En fazla soru Türkçe etkinliğinde (8) bulunmaktadır. Diğer etkinliklerde ise 4 ya da 5 soru sorulduğu görülmektedir. Soru oluşturma formlarında sorulan soruların bilişsel taksonomi ve yapılarına göre yüzde frekansları ile grafikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 28: Bilişsel Taksonomi Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği

SOF 1’de 15 sorudan 9’u (%60) bilgi, 3’ü (%20) kavrama, 1’i (%6.7) uygulama, 1’i (%6.7) analiz, 1’i (%6.7) sentez düzeyindedir. Değerlendirme düzeyinde soru bulunmamaktadır.

SOF 2’de 31 sorudan 22’si (%71) bilgi, 5’i (%16) kavrama, 2’si (%6.5) uygulama, 1’i (%3.2) analiz, 1’i (%3.2) sentez düzeyindedir. Değerlendirme düzeyinde soru bulunmamaktadır.

Tablo 27: Yapı Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği

SOF 1’de sorulan 15 sorudan 4 (%26.7) soru açık uçlu, 11 (%73.3) soru kapalı uçludur. Kapalı uçlu soruların daha fazla sorulduğu görülmektedir.

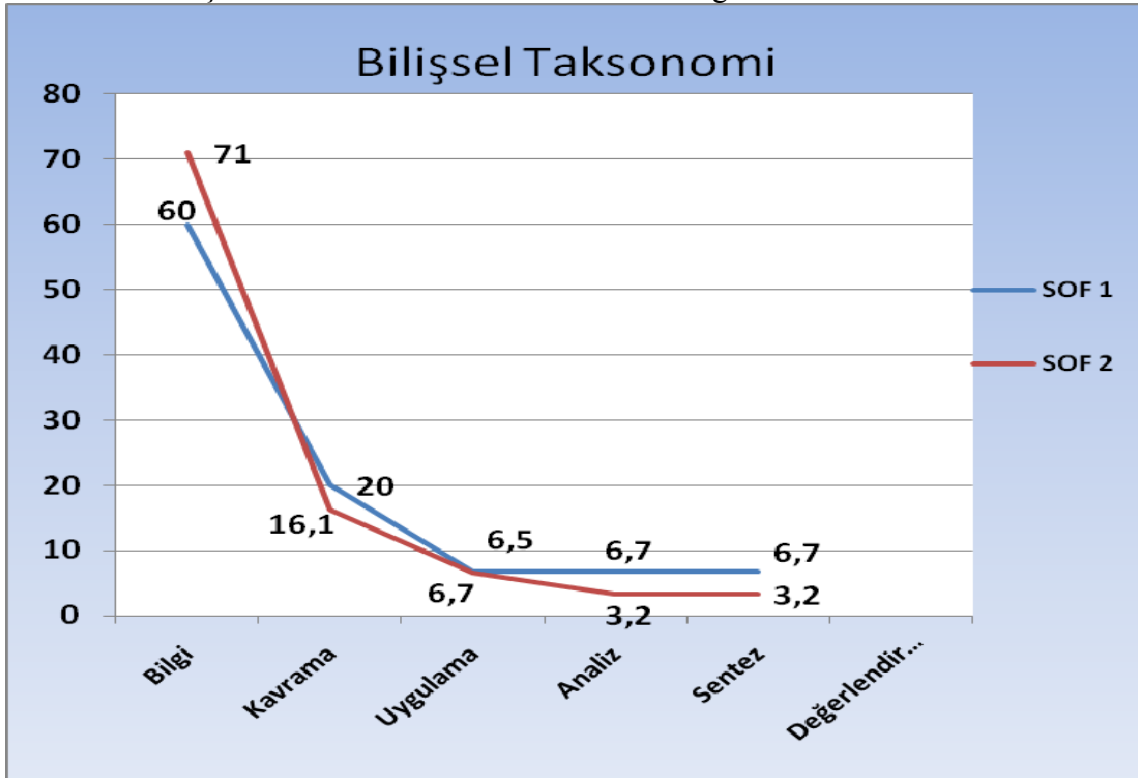
SOF 2’de sorulan 31 sorudan 9 (%29) soru açık uçlu, 22 (%71) soru kapalı uçludur. Kapalı uçlu sorunun daha fazla sorulduğu görülmektedir.

4.2.4. Öğretmen A’nın Soru Sorma Becerisi Öğretimi Öncesi ve Sonrası Soru Oluşturma Formlarına İlişkin Bulguları

Öğretmen A’nın SOF1 ve SOF2’de yazdığı soruların çizgi grafikleri ve ki-kare tabloları aşağıda verilmiştir. Sonuçlar ilgili literatür ve araştırmalar ile yorumlanmıştır.

Öğretmen A’nın soru oluşturma formlarına yönelik sorularının bilişsel taksonomi yönünden çizgi grafiği ve ki-kare tablosu aşağıda verilmiştir.

Grafik 3: Öğretmen A’nın Soru Sorma Becerisi Öğretimi Öncesinde ve Sonrasında ki Sorularının Bilişsel Taksonomi Yönünden Yüzde Grafiği



Öğretmen A'nın soru sorma becerisi öğretimi öncesinde bilgi düzeyinde %60 oranında soru sorarken, bu oran öğretim sonrasında %71, kavrama düzeyinde %20 oranındayken, öğretim sonrasında %16.1, uygulama düzeyinde %6.7 oranındayken, öğretim sonrasında % 6.5, analiz düzeyinde %6.7 oranındayken, öğretim sonrasında %3.2, sentez düzeyinde %6.7 oranındayken, öğretim sonrasında %3.2 ve değerlendirme düzeyinde öğretim öncesinde ve sonrasında soru sorulmadığı görülmektedir. Öğretim sonrasında bilişsel düzeylerinin oranlarında düşüş olduğu görülmektedir.

Tablo 28: Öğretmen A'nın Soru Oluşturma Formu Sorularının Bilişsel Taksonomisine Yönelik Ki-Kare Sonuçları:

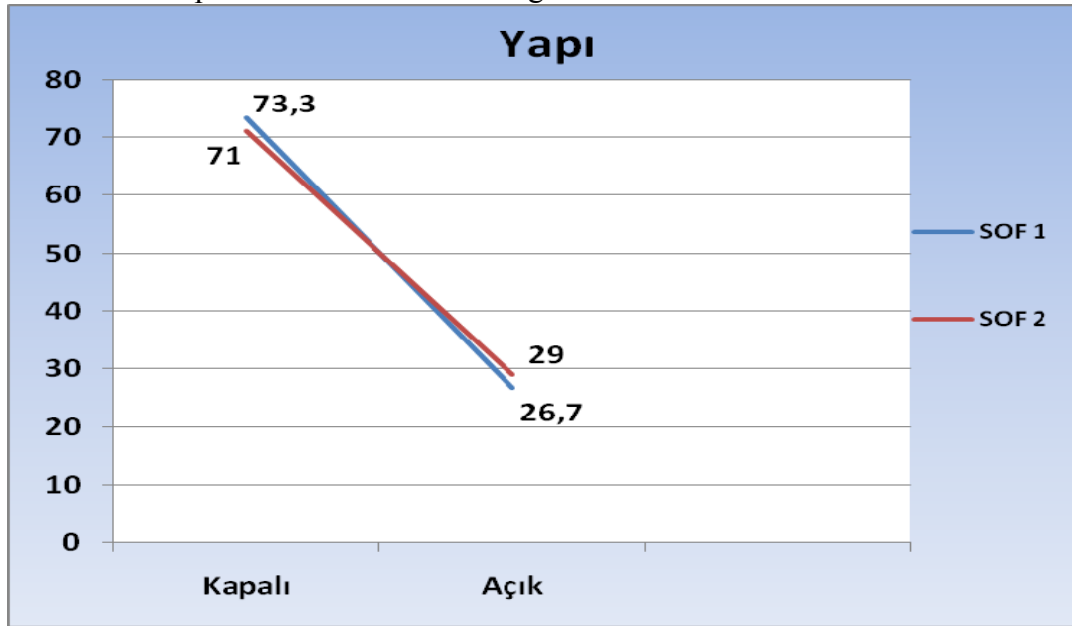
Taksonomi	Bilgi		Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez		Değerlendirme	
Grup	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
SOF 1	9	60.0	3	20.0	1	6.7	1	6.7	1	6.7	0	0.0
SOF 2	22	71.0	5	16.1	2	6.5	1	3.2	1	3.2	0	0.0
Ki-Kare	<i>0.82, $p > .05$</i>											

Tablo incelendiğinde, soru sorma becerisi öğretimi öncesinde Öğretmen A'nın sorduğu soruların düzeyleri ile öğretim sonrasında sorduğu soruların düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Soru sorma becerisi öğretimi öncesinde sorulan 15 sorunun 9'u bilgi sorusuyken, öğretim sonrasında sorulan 31 sorunun 22'si bilgi sorusudur. Öğretim sonrasında soru sayısının bilgi düzeyinde artış göstermesi diğer bilişsel düzeylerin yüzdelerini düşürmüştür. Öğretim sonrasında kavrama ve uygulama sorularındaki artış bu nedenle yüzdelere yansımamıştır.

Öğretmen A'nın soru sorma becerisi öğretimi sonrasında gözlemler sonucunda yüksek bilişsel düzeylerdeki sorularını arttırmış ama soru oluşturma formlarında bu artış görülmemiştir. Sultana ve Klecker (1999) "Öğretmenlerinin Ders Amaçlarının Bloom'un Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi" konulu araştırmasında öğretmenlerin taksonomiyi yeterince bilmemelerinden dolayı yazdıkları amaçların yüzde 41,3'ünün bilgi seviyesinde sadece yüzde 3,2'sinin en yüksek bilişsel seviyede yani değerlendirme basamağında olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına da dayanarak öğretmen A'nın yüksek bilişsel düzeylerde yeterli soru yazamadığı düşünülmektedir.

Öğretmen A'nın gözlem bulgularına yönelik sorularının yapı yönünden çizgi grafiği ve ki-kare tablosu aşağıda verilmiştir.

Grafik 4: Öğretmen A'nın Soru Sorma Becerisi Öğretimi Öncesinde ve Sonrasında ki Sorularının Yapı Yönünden Yüzde Grafiği



Öğretmen A'nın soru sorma becerisi öğretimi öncesinde ki soruların %73'ü kapalı uçlu soruyken bu oran öğretim sonrasında %71, %26.7'si açık uçlu soruyken öğretim sonrasında %29 olmuştur. Soru sorma becerisi öğretimi sonrasında açık uçlu soruların oranı artmıştır.

Açık uçlu sorular çocuğun varsayımlarını, bilgilerini, hayal ürünlerini, duygularını yetişkinlerle veya diğer çocuklarla paylaşmasını sağlamaktadır (Beaty, 2000; Klein ve diğ., 2000; Wood ve Anderson, 2001). Bu paylaşımı yaparken de çocuğun, sıradan bir duruma, nesneyi veya fikri deneyip test etmeye çalışan bir bilim adamının bakış açısıyla bakmasını sağlamaktadır (Beaty, 2000). Çocuğun düşünme becerilerini geliştirdiği düşünülen açık uçlu soruları, öğretmen A'nın soru sorma becerisi öğretimi sonrasında arttırması olumlu olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 31: Öğretmen A'nın Soru Oluşturma Formu Sorularının Yapısına Yönelik Ki-Kare Sonuçları

Yapı	Kapalı		Açık	
Grup	f	%	f	%
SOF 1	11	73.3	4	26.7
SOF 2	22	71.0	9	29.0
Ki-Kare	<i>0.03, p>.05</i>			

Tablo incelendiğinde, soru sorma becerisi öğretimi öncesinde öğretmen A'nın sorduğu soruların yapısı ile öğretim sonrasında sorduğu soruların yapısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Soru sorma becerisi öğretimi öncesinde soruların

4'ü (%26.7) açık uçlu soruyken; öğretim sonrasında 9 (%29) olduğu görülmektedir. Öğretim sonrasında soru sayısının artması, açık uçlu soru sayısında artış olmasına rağmen yüzdesinin düşük çıkmasına neden olmuştur.

Kayabaşı (2008) araştırmasında 11 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde kişisel başarının düşük olduğunu ve duygusal tükenmenin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Peker (2002) araştırmasında 11 yıl üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin iş doyumunda tükenmişlik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cemaloğlu ve Erdemoğlu (2007) mesleki kıdemi 11–20 yıl arasında olan öğretmenlerde duyarsızlaşmanın arttığını belirtmiştir. Araştırmalarda ortaya konulan tükenmişlik durumuna bağlı olarak öğretmen A'nın 22 yıllık mesleki kıdeme sahip olmasının soru sorma becerisi öğretiminin yeterince etkili olmamasına neden olduğu düşünülmektedir.

4.3. Öğretmen B'ye İlişkin Bulgular

Öğretmen B'nin nasıl sorular sorduğunun ortaya konulabilmesi için ön gözlem adı altında bir gün süresince tüm etkinliklerde gözlem yapılmıştır. Ön gözlemde sonra “Soru Oluşturma Formu 1” ile veri toplanmıştır. “Soru Sorma Becerisi Öğretim Programı”nın uygulanmasından üç hafta sonra, yapılan öğretimin öğretmen B'nin soru sorma becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymak için son gözlemi yapılmıştır. Son gözlemi yapıldıktan sonra “Soru Oluşturma Formu 2” ile tekrar veri toplanmıştır.

Öğretmen B'ye ilişkin bulgular, gözlemlere yönelik bulgular ve soru oluşturma formlarına ilişkin bulgular olarak verilmiştir.

4.3.1. Öğretmen B'nin Gözlemlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen B'nin ön gözlem ve son gözlem bulgularında, gözlemi yapılan etkinliklerin süreleri ve etkinliklerdeki soru sayıları verildikten sonra tüm etkinliklerde sorduğu soruların bilişsel taksonomi ve yapı yönünden yüzde frekans tablo ve grafikleri verilmiştir. Daha sonra etkinliklerin gerçekleştirme sıralarına uygun olarak betimlemeleri, etkinlikte sorulan soruların tabloları ve sorularının yüzde frekans tablo ve grafikleri verilmiştir.

Soru sorma becerisi öğretiminin öğretmen B'nin soruları üzerindeki etkisini belirlemek için ön gözlem ve son gözlem sorularının çizgi grafikleri ve ki-kare tabloları verilmiştir. Bu grafik ve tablolar üzerinden ön gözlem ve son gözlem bulguları ilgili literatür ve araştırmalarla yorumlanmıştır.

Öğretmen B'nin ön ve son gözlemlerinde yer alan etkinlikleri, etkinlik süreleri ve etkinliklerde ki soru sayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 32: Öğretmen B'nin Ön ve Son Gözlemindeki Etkinlikleri, Süreleri, Soru Sayıları

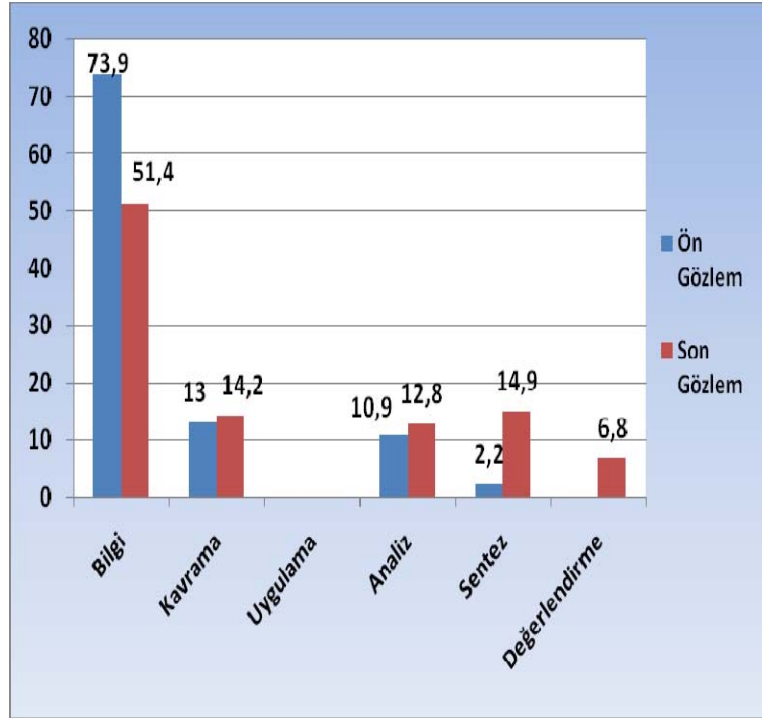
Etkinliğin Adı	Ön Gözlem Süresi	Soru Sayısı	Son Gözlem Süresi	Soru Sayısı
Serbest Zaman	63 dk.15 sn.	21	46 dk.23 sn.	33
Türkçe	17 dk.	21	25 dk. 30sn.	47
Fen ve Matematik	29 dk. 22 sn.	27	12 dk. 39 sn.	18
Oyun ve Hareket	16 dk 30 sn.	15	24dk. 30 sn.	47
Okuma Yaz. Haz. Çalış.	21 dk	5	11 dk. 35sn.	3
Müzik	3 dk.	1	1 dk. 40sn.	-

Öğretmen B'nin ön gözlemden serbest zaman (63 dk.15 sn.) etkinliğine en fazla zamanı, müzik etkinliğine (3 dk) ise en az zamanı ayırdığı görülmektedir. Son gözlemden de benzer şekilde serbest zaman (46 dk.23 sn.) etkinliğine en fazla zamanı, müzik etkinliğine (1 dk. 40sn.) ise en az zamanı ayırdığı görülmektedir.

Öğretmen B'nin ön gözlem ve son gözlemdeki etkinliklerinde sorduğu soruların bilişsel taksonomi ve yapı yönünden yüzde frekans tablo ve grafikleri aşağıda verilmiştir.

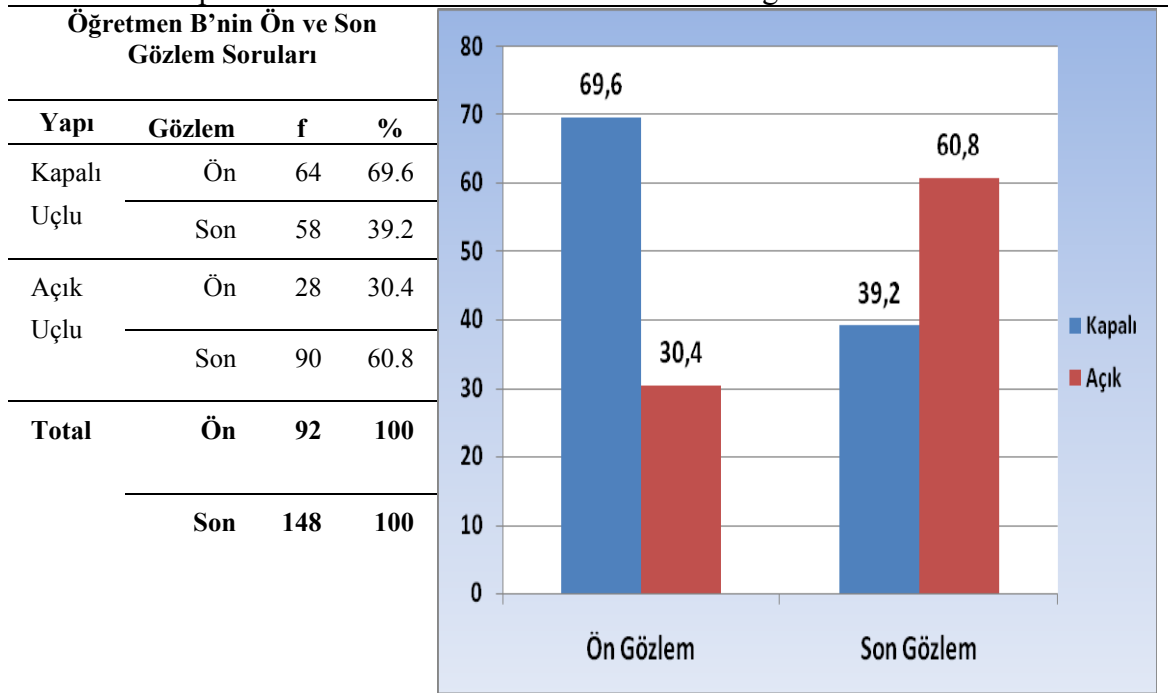
Tablo 33: Bilişsel Taksonomi Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği

Öğretmen B'nin Ön ve Son Gözlem Soruları			
Taks.	Gözlem	f	%
Bilgi	Ön	68	73.9
	Son	76	51.4
Kavr.	Ön	12	13
	Son	21	14.2
Uyg.	Ön		
	Son		
Analiz	Ön	10	10.9
	Son	19	12.8
Sentez	Ön	2	2.2
	Son	22	14.9
Değer.	Ön		
	Son	10	6.8
Total	Ön	92	100
	Son	148	100



Ön gözlemde sorulan 92 sorudan 68'i (%73.9) bilgi, 12'si (%13) kavrama, 10'u (%10.9) analiz, 2'si (%2.2) sentez düzeyindedir. Uygulama ve değerlendirme düzeyinde soru bulunmamaktadır. En fazla bilgi düzeyinde (%73.9) soru sorduğu, değerlendirme düzeyinde de soru bulunmadığı görülmüştür.

Öğretmen B'nin son gözlemde etkinliklerin tamamında 148 soru sorduğu görülmektedir. Bu sorulardan 76'sı (%51.4) bilgi, 21'i (%14.2) kavrama, 19'u (%12.8) analiz, 22'si (%14.9) sentez, 10'u (%6.8) değerlendirme düzeyindedir. Bilgi düzeyinde (%51.4), diğer bilişsel düzeylerden daha fazla soru sorulduğu görülmektedir. Ön gözlemde değerlendirme düzeyinde soru bulunmazken son gözlemde bu düzeyde soru sorulmuştur.

Tablo 34: Yapı Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği

Ön gözlemlerde sorulan sorulardan 64 (%69.6) soru kapalı uçlu, 28 (%30.4) soru açık uçludur. Kapalı uçlu soruların daha çok sorulduğu görülmektedir.

Son gözlemlerde 148 sorudan 90 soru (%60.8) açık uçlu, 58 soru (%39.2) kapalı uçludur. Açık uçlu soruların daha çok sorulduğu görülmektedir.

Öğretmen B'nin ön ve son gözleminde yer alan etkinliklerin betimlemeleri, soruların tabloları, bilişsel taksonomi ve yapı yönünden yüzde frekans tablo ve grafikleri aşağıda verilmiştir.

Serbest Zaman Etkinliği

Ön Gözlem

Serbest zaman etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde, gittikçe kalabalıklaşan sınıftaki çocukların kendi arkadaş gruplarını oluşturarak köşelere dağıldıkları gözlemlendi. Sınıf içerisinde köşelere dağılan bu gruplar içerisinde, kızların ve erkeklerin birbirine fazla karışmadan gruplar oluşturdukları görülüyor. Gruplara bakıldığında, evcilik köşesinde küp şeklinde

logolarla oynayan, evcilik köşesinde minderleri önlerine dizerek oynayan, kukla köşesinde ikişerli ve üçerli gruplar halinde küçük legolarla oynayan, sınıfın ortasında da oyuncakların bulunduğu büyük saklama kaplarının kapaklarını yere dizerek oynayan çocuklar olduğu görülüyor.

2. Etkinlik süreci, evcilik köşesine giderek oturan öğretmenin yanına gelen bir çocuğun, diğer arkadaşlarının onları rahatsız ettiğini söylemesiyle başladı. Öğretmen, nasıl rahatsız edildiklerini anlatan çocuğu dinledikten sonra arkadaşlarına neden bu davranışları yaptıklarını sorması gerektiğini söyleyerek çocuğu yönlendirdi. Kulelerle oynayan diğer çocuklara yönelerek ne yaptıkları ile ilgili konuştu ve burada çocuklara “Kulenin adını ne koyacaksın?; Ne yaptın?; Ne kulesi olacak bu?” şeklinde sorular sordu. Bu sırada başka bir çocuk arkadaşının ona küstüğünü söyledi ve öğretmen “Gel bakalım, barıştıralım.” diyerek köşeden çocukla birlikte ayrıldı. Diğer çocuğun yanına giderek barışmalarına yönelik konuşmalar yaptı. Öğretmen “Hadi barışır mısınız, siz çok iyi arkadaşsınız.” dedikten sonra çocuklar birbirlerinden özür dileyerek barıştılar.

Rahatsızlandığını söyleyen başka bir çocuğu “Belki dinlenirsen geçer.” diyerek dinlenmesi için evcilik köşesine oturturdu ve çocuğun kendini iyi hissetmesi için kendisinde bir süre yanında oturdu. Daha sonra “Hadi bakalım, topluyoruz.” diyerek sınıfın toplanmasını istedi. Çocuklar köşelerdeki oyunlarını bırakmada zorlandılar. Öğretmenin sürekli toplanıyoruz şeklinde uyarmaları sonucu yavaş yavaş toplanmaya başladılar.

Öğretmen, köşelerden ayrı olarak gerçekleştirmeyi planladığı sanat etkinliği çalışması için sınıfın sağ köşesinde duran masaları sınıfın ortasına doğru çekmeye başladı. Masaları düzenledikten sonra toplamayı bitiren çocukların masalara oturmalarını istedi. Masalarda oturan çocuklar arkadaşlarının gelmesini beklediler. Diğer çocuklar sınıfı toplamaya devam ettiler. Oturan çocuklar beklerken sabırsızlanıp gürültü çıkarmaya başladılar. Öğretmen daha sonra diğer çocuklarında gelmelerini ve oturmalarını istedi.

Öğretmen, çocukların susması ve dinlemesi için “Biz geçen hafta ne öğrenmiştik?” sorusunu sordu. Ancak çocuklar dinlemediler. Öğretmen dikkatlerini çekmek için eliyle ıslık çaldı. Çocuklar bakınca öğretmen sorusunu tekrar sordu ve

ardından cevabını verdi. Öğretmenin çocukların önceki çalışmalarını hatırlamalarına yönelik sorduğu bu soru çocukların dikkatlerini çekmek amacıyla soruldu.

Daha sonra öğretmen, “Neydi onlar?; Kim söyleyecek?; Omurgalı hayvanlardan hangileri vardı?; Sinek omurgalı mıydı?; Ejderha var mıydı?” sorularını sorarak çocuklara söz hakkı verdi. Çocuklar parmak kaldırarak sorulara cevaplar verdiler. Öğretmen kurbağanın söylenmesini bekledi. Ancak çocuklardan kurbağa yanıt gelmeyince geçen hafta soda şişesinden yaptıkları kurbağayı gösterdi ve geçen hafta yaptıkları kurbağaya arkadaş yapacaklarını söyledi. Çocukların hepsine soda şişelerin, tutkal, önceden üzerine el ve ayak çizilmiş renkli kartonlar dağıttı. Çocukların el ve ayakları kesmelerini istedi. Çocuklar ilgiyle kesmeye başladılar. Öğretmen onları takip etti. Kesemeyen çocuklara yardım etti. Daha önce yaptıkları kurbağayı çocukların görebileceği bir yere koydu ve “Buraya bakarak yapabilirsiniz.” dedi. Çocuklar kolları ve bacakları şişeye yapıştırdılar. Bu arada öğretmen kurbağanın gözlerini hazırladı. Çocuklar masalarına kurbağa modelini koyup inceleyip tekrar eski yerine koydular. Öğretmen gözleri kesmeleri için çocuklara dağıttı. Yapamayan çocuklara yardım etti. Çocuklara nasıl bir kurbağa yapacaklarının modeli gösterildiği için yaparken hiç zorlanmadılar ve yaptıkları kurbağalar birbirlerine benzedi.

Çocuklar birbirleriyle neler yaptıklarını, hangisinin daha önde olduğunu konuştular. Bazıları bitirdiklerini söyledi. Süreç içerisinde öğretmen soru sormadı. Çocuklardan biri üzeri tutkal olduğu için ağlamaya başladı. Öğretmen yumuşak bir ses tonuyla çocuğun yanına gidip bir şey olmayacağını, yıkayınca çıkacağını söyledi. Bitiren çocuklardan birinin kurbağasını havaya kaldırarak gösterdi. Bazı bitiren çocukların isimlerini söyledi. Çocuklar kendi aralarında konuştular, yaptıklarını birbirlerine anlattılar. Çocukların önce bitirebilmek için yarışma havasında oldukları gözlemlendi.

Çocukların sınıf içerisinde ki işbirliği ve paylaşımı sağlamaya yönelik arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunları kendileri çözemediklerinde öğretmenlerine durumu bildirdikleri ve öğretmenin bu durularda çocukların bir araya gelerek sorunlarını çözmeleri konusunda destekleme amaçlı iletişim kurduğu gözlemlendi. Öğretmen yumuşak, sevecen ve ilgili bir şekilde iletişim kurduğundan çocukların etkinlik sırasında çok rahat oldukları, öğretmenle iletişim sıkıntısı yaşamadıkları gözlenmiştir.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğretmen tüm çocukların kurbağalarına isimlerini yazdı ve çocukların kurbağalarını sınıfın dışındaki sergi yerine koydu. Çocuklar masalardaki malzemeleri topladılar. Sınıftaki çocukları ellerini yıkamaları için gönderdi ve kahvaltıya gidileceğini söyledi.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını blok köşesinde ve sanat etkinliklerine geçişte sorduğu gözlemlendi. Öğretmen sınıfın diğer köşelerinde ve sanat etkinliğini gerçekleştirme sürecinde soru sormadı. Etkinlik süresince toplam 21 soru soruldu.

Son Gözlem

Serbest zaman etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde, kızların evcilik köşesinde ve blok köşesinde yere minderler dizerek oynadıkları, erkeklerin birbirine geçmeli büyük bloklarla küpler yaparak sınıfın ortasında blokları birbirine atarak oynadıkları ve masada kağıtlara resim yapan çocuklar olduğu gözlemlendi.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin evcilik köşesinde oynayan çocukların yanına gelerek “Ne oynuyorsunuz? Ne yapıyor tatlı papağan? Sen misin papağan? Ne yapıyorsun?” sorularını sormasıyla başladı. Yanına gelen bir çocuğun arkadaşını şikayet etmesi üzerine “Oyunu nasıl bozuyorlar?” sorusunu sorduktan sonra “Kimsenin değilse alabilir.” diyerek diğer çocuğun yanına gitti ve onu dinledikten sonra arkadaşlarının bir daha onunla oynamayacağını söylemesi üzerine “Oynarsınız.” diyerek başka bir çocuğa doğru yöneldi. Çocuğun diğer arkadaşlarının ona kızdıklarını söylemesi üzerine öğretmen “Niye kızıyorlar?” sorusunu sordu ve arkadaşlarının yanına giderek onları dinledi. Öğretmen çocukları dinledikten sonra “Anlatın bakalım. Demek ki anlamamış.” diyerek çocukların yanlarından ayrıldı.

Daha sonra masada boya ve hamurla oynayan iki çocuğun yanına giderek neler yaptıklarını sordu. Çocuklar yaptıklarını anlattıktan sonra “Aferin, çok güzel olmuş.” şeklinde dönüt verdi. Blok köşesinde oynayan çocuklara da neler yaptıkları ile ilgili sorular sorduktan sonra “Şimdi herkes araç olacak. İstediği bir araç olacak. O araçta oyuncakları toplayıp yerine koyacak.” dedi ve çocuklar dağılan oyuncaklarını toplamaya başladılar. Öğretmen çocuklar toplarken “Vaktimiz daralıyor. Çabuk hızlanın. Evet, kim topluyor?” şeklinde yönergeler verdi.

Çocuklar sınıfı toplarken öğretmen de masaları sanat etkinliği için hazırlamaya başladı. Masanın birine büyük paketleme kağıdı ve pastel boya, diğerlerine de seramik hamuru koyarak üç masa hazırladı. Sınıfta gürültü artınca öğretmen düdük çaldı ve “Bakayım kim topluyor.”dedi. Çocukların bir kısmı masaya oturdu. Bir kısmı ise sınıfı toplamaya devam etti. Sınıfı toplayan çocuklara “Evet görüyorum seni. Çabuk toplayın. Biraz hızlı.” şeklinde sık sık yönergeler verdi.

Sınıfın toplanması bitince diğer çocuklar da masalara oturdular. Boyama masasına 8 çocuk diğer iki yoğurma masasına da 8 ve 6 çocuk oturdular. Bir çocuğun arkadaşının ona söylediği kötü bir lafı söylemesi üzerine öğretmen “Duyma sen. Çok kötü laf söylemiş.”dedi.

Öğretmen çocuklara Bizim dışarıda neyimiz var? Nereye çıkıyoruz?” sorularını sorduktan sonra “Önce biraz düşüneceğiz. Bahçede olan şeyleri çizeceğiz. İstedığınız şeyi yapabilirsiniz. Önce düşünün. Yapacağınıza karar verin.”yönergelerini verdi. Çocuklar boyamaya ve hamurlarıyla şekil yapmaya başladılar. Öğretmen “Çizip ne olduğunu söyleyeceksiniz, tamam mı? Sonra onları boyayacağız. Bitirince ama.”diyerek yoğurma masasına yapacakları hakkında bilgi verdi. Öğretmen masaların arasında dolaşarak çocukların yaptığı çalışmalara baktı.

“Bitirenler getirebilir.” dedikten sonra çocukların çalışmalarına isimlerini yazdı. Bazı çocukların istemeleri üzerine onlara yeniden hamur verdi. Bazı çocuklar yoğurma masasından boyama masasına geçerek yer değiştirdi. Öğretmen “Hamurlarını bitirenler gelsin.”diye üç kez yüksek sesle yönerge verdi. Öğretmen getiren çocukların çalışmalarını masasının yanında yer alan dolabın üzerine yerleştirdi ve ne yaptıklarını sordu.

Etkinlik süresine öğretmenin yumuşak ses tonuyla çalışmasını getiren çocuklara “Aferin, çok güzel olmuş.”şeklinde dönüt verdiği gözlemlendi. Öğretmenin sınıf düzenini sağlamaya yönelik bazı yönergeleri tekrarlayarak verdiği görüldü.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, çocukların büyük kısmı çalışmalarını bitirdikten sonra öğretmen “Bakayım hanginiz sıraya geçmişsiniz. Şimdi herkes ellerini yıkayıp kahvaltıya gidiyor.”diyerek etkinliği sonlandırdı. Ancak bir çocuk boyama masasında üç çocuk da yoğurma masasında çalışmalarını bitirmediklerini söyleyerek sınıftan

çıkmadılar. Öğretmen çocuklara bitirip getirmelerini söyledi. Hamur masasından bitirerek getiren çocuklara “Ne yaptın? Bu ne? Senin bebeğin ne yapıyor?” sorularını sordu. Bitiren çocukların birinden yerdeki hamurları toplamasını istedi. Hamurunu getiren iki çocuğa da ne yaptıkları ile ilgili sorular sorduktan sonra onları da ellerini yıkamaları için gönderdi.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını blok köşesinde, evcilik köşesinde, sanat etkinliklerine geçişte ve sanat ekinlikleri sonunda soru sorduğu gözlemlendi. Öğretmen sınıfın diğer köşelerinde ve sanat etkinliğini gerçekleştirme sürecinde soru sormadı. Etkinlik süresince toplam 33 soru soruldu.

Gözlemlerde serbest zaman etkinliği içerisinde sorulan soruların tablosu aşağıda verilmiştir.

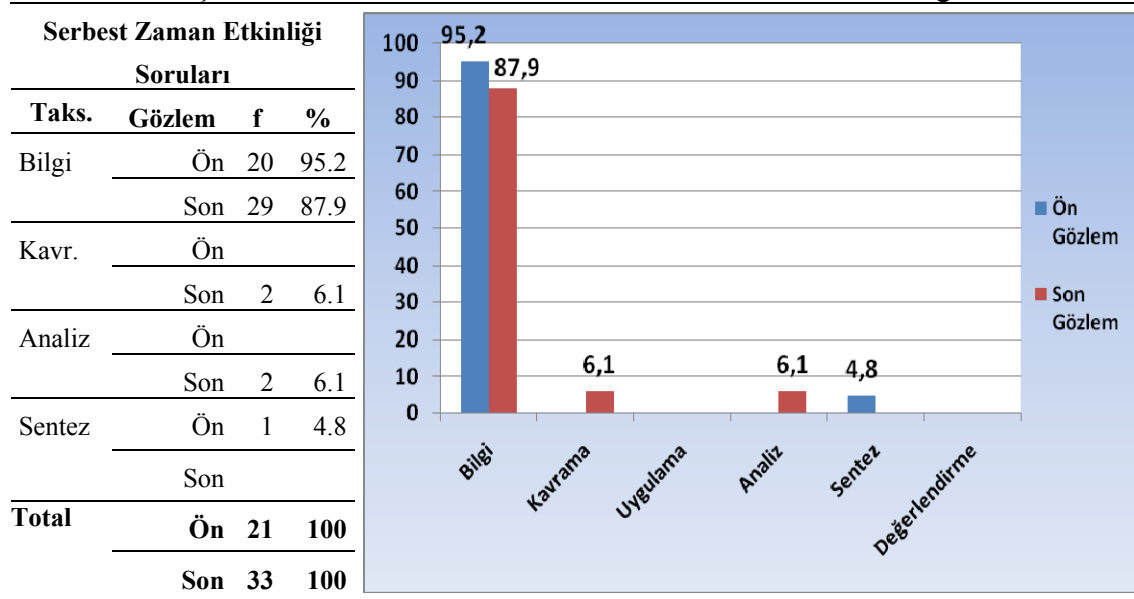
Tablo 35: Öğretmen B’nin Ön ve Son Gözlemlerdeki Serbest Zaman Etkinliği Soruları

Serbest Zaman Etk. Ön Gözlem Soruları	Taks.	Yapı	Serbest Zaman Etk. Son Gözlem Soruları	Taks.	Yapı
1. Neden yaptıklarını sordunuz mu?	Bilgi	Kapalı	1. Ne oynuyorsunuz?	Bilgi	Açık
2. Kulenin adını ne koyacaksınız?	Sentez	Açık	2. Ne yapıyor tatlı papağan?	Bilgi	Açık
3. Ne yaptın?	Bilgi	Açık	3. Sen misin papağan?	Bilgi	Kapalı
4. Ne kulesi olacak bu?	Bilgi	Açık	4. Ne yapıyorsun?	Bilgi	Açık
5. Ne oldu sana?	Bilgi	Açık	5. Oyunu nasıl bozuyorlar?	Kavrama	Açık
6. Sende mi küstün?	Bilgi	Açık	6. Niye kızıyorlar?	Analiz	Açık
7. Ne oldu?	Bilgi	Kapalı	7. Ne yapıyorsun?	Bilgi	Açık
8. Söyler misin?	Bilgi	Kapalı	8. Bunlar ne?	Bilgi	Kapalı
9. Gelir misin?	Bilgi	Kapalı	9. Ne oldu?	Bilgi	Açık
10. Çocuklar biz geçen hafta ne öğrenmiştik?	Bilgi	Açık	10. Sen ne yapıyorsun?	Bilgi	Açık
11. Neydi onlar?	Bilgi	Açık	11. Hani onlardan alamıyordun?	Bilgi	Açık
12. Kim söyleyecek?	Bilgi	Kapalı	12. İzinsiz almıyoruz tamam mı?	Bilgi	Kapalı
13. Omurgalı hayvanlardan hangileri vardı?	Bilgi	Kapalı	13. Ne oluyor öyle renklerini birleştirince?	Kavrama	Açık
14. Sinek omurgalı mıydı?	Bilgi	Kapalı	14. Ne yapacaksın?	Bilgi	Açık
15. Başka değişik?	Bilgi	Kapalı	15. Dondurmayı kim yiyecek?	Bilgi	Kapalı
16. Ejderha var mıydı?	Bilgi	Kapalı	16. Bakacak mısınız dondurmaya, yoksa isteyen yiyebilecek mi?	Bilgi	Kapalı
17. Omurgalı hayvanlardan ne vardı?	Bilgi	Açık	17. Bende yiyebilir miyim?	Bilgi	Kapalı
18. Duyuyor musunuz?	Bilgi	Kapalı	18. Kimler oyuncakları topluyor?	Bilgi	Kapalı
19. Neyi bekliyorsun?	Bilgi	Açık	19. Kim topluyor?	Bilgi	Kapalı
20. Paylaşmanın iyi bir şey olduğunu biliyor mu?	Bilgi	Kapalı	20. Bizim dışarıda neyimiz var? Nereye çıkıyoruz?	Bilgi	Kapalı
21. Güzel oturur musun?	Bilgi	Kapalı	21. Çizip ne olduğunu söyleyeceksiniz, tamam mı?	Bilgi	Kapalı
			22. Neyi bitirdin?	Bilgi	Kapalı
			23. Bitirdin mi?	Bilgi	Kapalı
			24. Nasıl boyanı aldı?	Analiz	Açık
			25. Bitirdin mi?	Bilgi	Kapalı

26. Ne yaptın?	Bilgi	Açık
27. Bu ne?	Bilgi	Kapalı
28. Senin bebeğin ne yapıyor?	Bilgi	Açık
29. Oldu mu şimdi?	Bilgi	Kapalı
30. Sen verdin mi yaptığını?	Bilgi	Kapalı
31. Yerdeki hamurları toplar mısın?	Bilgi	Kapalı
32. Kum havuzunuz mu?	Bilgi	Kapalı
33. Ne var havuzunuzda?	Bilgi	Açık

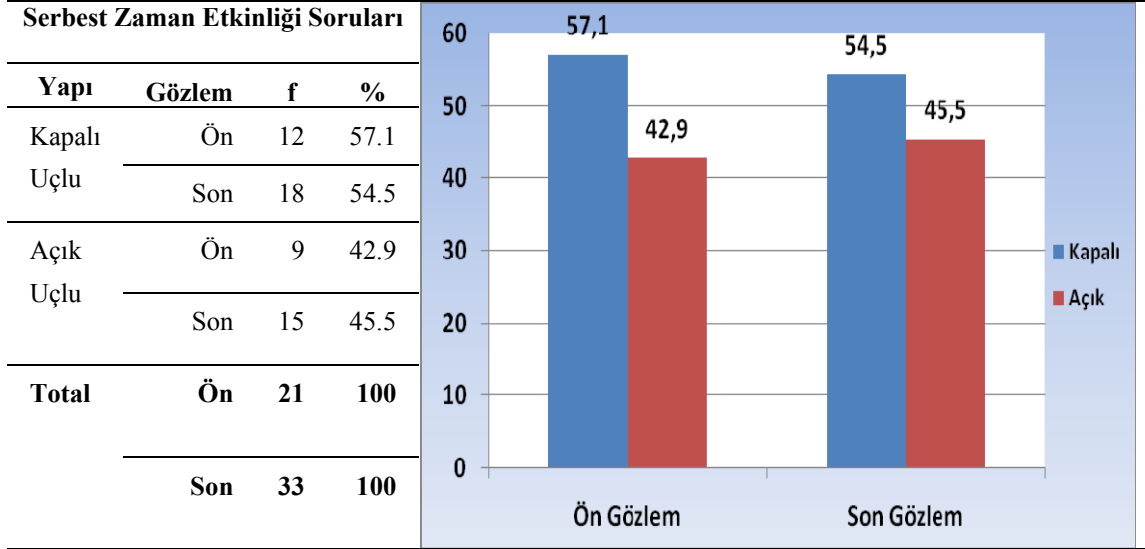
Ön gözlemde ve son gözlemde sorulan soruların bilişsel taksonomi ve yapısı yönünden yüzde frekans tablo ve grafikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 36: Bilişsel Taksonomi Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği



Ön gözlemde serbest zaman etkinliğinde sorulan soruların 20'si (%95.2) bilgi, 1'i (%4.8) ise sentez düzeyindedir.

Son gözlemde serbest zaman etkinliğinde sorulan soruların 29'u (%87.9) bilgi, 2'si (%6.1) kavrama, 2'si (%6.1) ise analiz düzeyindedir. En fazla bilgi düzeyinde (%87.9) soru sorulduğu görülmektedir.

Tablo 37: Yapı Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği

Ön gözlemlerde soruların 12'si (%57.1) kapalı uçlu, 9'u (%42.9) ise açık uçlu sorudur. Kapalı uçlu soru daha çok sorulduğu görülmektedir.

Son gözlemlerde soruların 18'i (%54.5) kapalı uçlu, 15'i (%45.5) ise açık uçlu sorudur. Kapalı uçlu soru daha çok sorulduğu görülmektedir.

Türkçe Etkinliği

Ön Gözlem

Türkçe etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde, kahvaltı yaptıktan sonra sınıflarına gelen çocukların öğretmen sınıfa gelene kadar kendi kendilerine oynadıkları gözlemlendi. Öğretmen geldiğinde, çocukların evcilik köşesine oturmalarını istedi. Oturma düzenini bir kız, bir erkek olacak şekilde düzenledi. Köşeye çocuklar U şeklinde oturdular. Çocukların serbest zamana göre daha sakin ve etkinliğe hazır oldukları gözlemlendi.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin çocuklara daha önce yaptıkları kurbağaya arkadaşlar yaparak onu çok sevindirdiklerini söylemesiyle başladı. Öğretmen “Kurbağanın kemikleri vardı değil mi? Memeleri olan, çocuklarına süt veren hayvanlar hangileriydi?” sorularını sorduktan sonra çocukların kedi cevabını verene kadar soruyu cevaplamalarına izin verdi. Kedi cevabını alınca kendilerinin de bir kedileri olduğunu ve adının Misi olduğunu söyleyerek hikaye kartlarıyla hikayeyi okumaya başladı.

Öğretmen hikayeyi okurken ses tonunda değişiklikler yaparak çocukların dikkatlerini toplamaya çalıştı. Ancak çocuklardan biri hikaye okurken sürekli ayağa kalktı ve hikayenin arasında her kalktığında öğretmen ona oturmasını söyledi. Bu durum hem öğretmenin hem de sınıftaki diğer çocukların dikkatlerinin dağılmasına neden oldu.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğretmen bir süre hikayeyi okuduktan sonra çocukların tamamlayacakları şekilde hikayeyi yarım bıraktı. Hikayenin sonunu çocukların tamamlamaları için “Kimin uçurtması en yükseğe çıkabilir?; Neden misininki en yükseğe çıkıyor?; Neden şaşkın kedininki en yükseğe çıkabilir?” gibi sorular sordu. Öğretmen balıkla ilgili soru sorarak fen etkinliğine geçti.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını etkinliğin başında ve sonunda sorduğu gözlemlendi. Hikaye okuma sürecinde soru sorulmadı. Etkinlik süresince toplam 21 soru sorulmuştur.

Son Gözlem

Türkçe etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde, çocukların evcilik köşesine U şeklinde oturdukları gözlemlendi. Çocukların, oturma yerleri ile ilgili birbirleriyle tartıştıkları görüldü.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin “Herkes benim oturduğum yerde oturacak. Biz nasıl oturuyorduk? Bir kız bir erkek.”diyerek çocukların oturma yerlerini değiştirmesi ile başladı. Öğretmen çocuklar oturduktan sonra “Herkes bir dik otursun. Göreyim dik oturduğunuzu.”diyerek çocukları etkinliğe hazır hale getirdi ve kendisi de çocukların karşısına oturdu. Sonra “Biraz önce ne yaptık? Bahçemizde olmayan şeyler de var. Bahçemizde havuz var mı? Olsaydı içinde ne olmasını isterdiniz?”sorularını sordu. Çocuklar denizde yaşayan hayvanların isimlerini söylemeye başladılar. Bir süre sonra çocuklar hep bir ağızdan konuşmaya başlayınca öğretmen “Sadece parmak kaldıranlara söz vereceğim.”diyerek çocukları uyardı.

Katil balina diyen bir çocuğa “Katil balina olsaydı ne yapardı? Neden katil balina olsun istiyorsun?”sorularını sordu. Başka bir çocuk deniz taşı dediğinde ise “Deniz taşları canlı mı?”sorusunu sordu.

Öğretmen çocukların cevaplarını aldıktan sonra “Şimdi söylediğiniz bütün bu hayvanların bir arkadaşı varmış. Bu arkadaşının adı da Üşengeç Yengeç’miş.”diyerek hikayeye geçiş yaptı. Bu arada bir şey söylemek isteyen bir çocuğa “Hayır söyleyemezsin.”diyerek yanıt verdi ve hikayeyi okumaya başladı. Sol tarafında oturan bir başka çocuk da göremediğini söyleyince “Nasıl göremezsin. Tam senin yanıdayım.”diyerek cevap verdi. Öğretmenin sağ tarafında oturan bir çocuk sürekli hareket ederek arkadaşlarının ve öğretmenin dikkatini dağıtmaya başladı. Öğretmen çocuğa dönerek yüksek sesle adını söyledi. Daha sonra öğretmen hikayeyi okumaya devam etti. Hikayeyi okurken öğretmenin sağ tarafında hareketlenen çocuk, öğretmene sürekli sorular sorarak okumasını böldü. Öğretmen sorularına sesini yükselterek cevap verdikten sonra okumaya devam etti.

Öğretmen hikayeyi okuduktan sonra hikayeye yönelik “Üşengeç yengeç ne yaptı? Kımıldayamadığı için ne oldu? Sonra ne oldu? Sonra ne oldu?”sorularını sordu. Daha sonra çocuklara “Sizin evde üşengeçlik yaptığınız oluyor mu? Yapmak istemediğiniz şeyler oluyor mu?”sorusunu sordu. Çocukların cevapları üzerine ise neden üşendiklerini sordu.

Bir çocuğun sigaraya üşendiğini söylemesi üzerine çocuğa neden üşendiği sorularını sordu. Çocuğun üşenmenin ne demek olduğunu anlamadığını gören öğretmen “Üşenmek bir işi yapmaya üşenmek. Bir işi yapmak istememek, aman oturayım burada demek.” açıklamasını yaptı.

Sağ tarafında sürekli dikkati dağıtan çocuk yüksek sesle şarkı söylemeye başladı. Öğretmen el çırparak ve “Evet” diyerek diğer çocukların dikkatini toplamaya çalıştı. Diğer çocuklardan gelen sesler de artınca konuşan çocuğu kimsenin duymadığını fark eden öğretmen “Kim duydu? Duymadınız. Çünkü konuştuğunuz için.”dedi.

Başka bir çocuğunda babasının sigara içtiğine üşendiğini söylemesi üzerine tekrar üşenmenin ne demek olduğunu sordu. Ardından öğretmen çocuklara “Üşenmek demek, tembel olmak demek. Hiçbir şey yapmak istememek. Sadece oturmak. Hiçbir iş yapmak istememek. Eğer bir iş varsa ve yapmak istemiyorsak üşeniyoruz.”açıklamasını yaptıktan sonra “ Siz hangi işi yapmaya üşeniyorsunuz?”sorusunu tekrar sordu. Daha sonra çocukların cevaplarını dinledi ve nedenlerini sordu.

Bir süre sonra çocukların sıkılmaya başladıkları ve birbirlerini dinlemedikleri gözlemlendi. Sağ tarafında oturan çocuk yanındaki arkadaşına vurunca öğretmen ayağa kalkarak çocuğun kolundan tutup dışarı çıkarmak istedi. Çocuk çıkmak istemeyince öğretmen yüksek sesle “O zaman bir daha arkadaşına vurma.”dedi. Öğretmen sık sık sınıfta sesini yükselterek ve düdük çalarak çocukların dikkatini çekmeye çalıştığı gözlemlendi.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğretmen ayağa kalktı ve “Şimdi bütün üşengeç yengeçler şuraya geçsin.”diyerek çocukları blok köşesine yönlendirdi. Çocukların kalkarak blok köşesine gitmesiyle bir sonraki etkinliğe geçildi.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını, etkinliğin başında ve sonunda sorduğu gözlemlendi. Hikaye okuma sürecinde soru sorulmadı. Etkinlik süresince toplam 47 soru sorulmuştur.

Gözlemlerde sorulan sorular ve kodlamaları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3829: Öğretmen B’nin Ön ve Son Gözlemlerdeki Türkçe Etkinliği Soruları

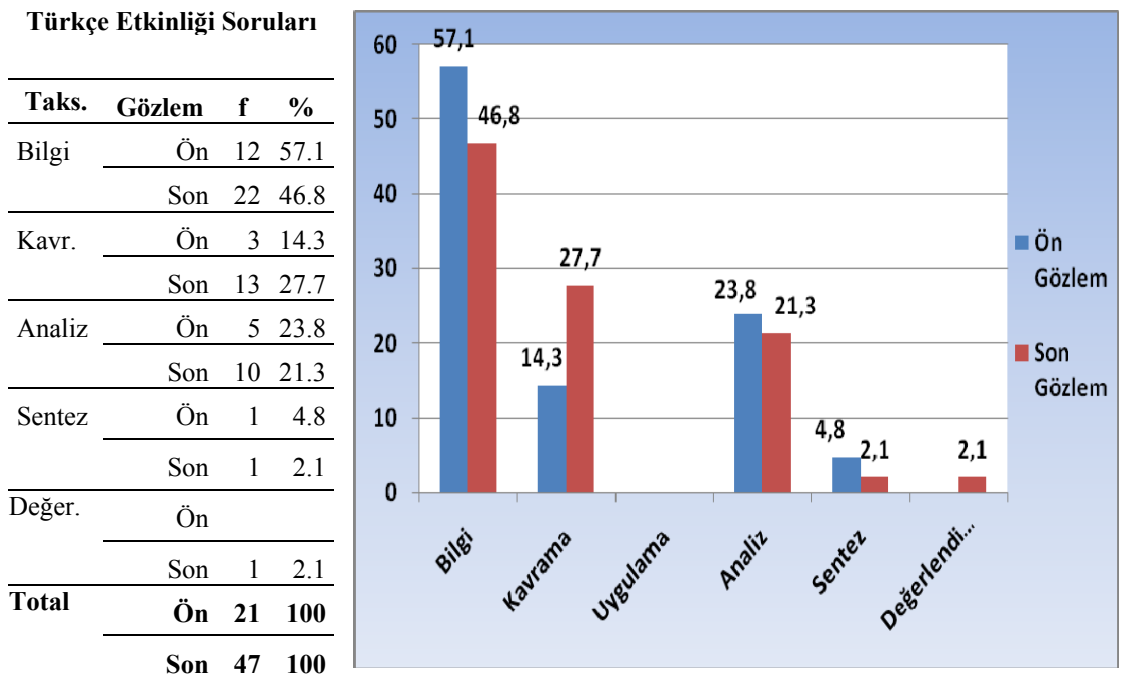
Türkçe Etkinliği Ön Gözlem Soruları	Taks.	Yapı	Türkçe Etkinliği Ön Gözlem Soruları	Taks.	Yapı
1. Kurbağanın kemikleri vardı değil mi?	Bilgi	Kapalı	1. Nasıl oturuyorduk?	Bilgi	Kapalı
2. Memeleri olan, çocuklarına süt veren hayvanlar hangileriydi?	Bilgi	Kapalı	2. Biraz önce ne yaptık?	Bilgi	Kapalı
3. Bakıyor musun buraya?	Bilgi	Kapalı	3. Bahçemizde havuz var mı?	Bilgi	Kapalı
4. Gördün mü?	Bilgi	Kapalı	4. Olsaydı içinde ne olmasını isterdiniz?	Değerlendirme	Açık
5. Herkes gördü mü?	Bilgi	Kapalı	5. Katil balina olsaydı ne yapardı?	Sentez	Açık
6. Dişini fırçalaması mı gerekirdi?	Bilgi	Kapalı	6. Neden katil balina olsun istiyorsun?	Analiz	Açık
7. Kimin uçurtması en yükseğe çıkabilir?	Sentez	Açık	7. Ne balığı?	Bilgi	Kapalı
8. Neden misininki en yükseğe çıkıyor?	Analiz	Açık	8. Deniz taşları canlı mı?	Bilgi	Kapalı
9. İpini mi daha uzun yaptı?	Bilgi	Kapalı	9. Gördün mü üç çocuğu?	Bilgi	Kapalı
10. Neden?	Analiz	Açık	10. Üşengeç yengeç ne yaptı?	Kavrama	Açık
11. Neden şaşkın kedininki en yükseğe çıkabilir?	Analiz	Açık	11. Kimildayamadığı için ne oldu?	Kavrama	Açık
12. Bir daha söyler misin?	Bilgi	Kapalı	12. Sonra ne oldu?	Kavrama	Açık
13. Başka neden yükseğe uçabilir?	Analiz	Açık	13. Sonra ne oldu?	Kavrama	Açık
14. Dimdik duracak şekilde uçurtma yaptıkları için	Kavrama	Kapalı	14. Sizin evde üşengeçlik yaptığınız	Bilgi	Kapalı

mi?			oluyor mu?		
15. Misi mi?	Bilgi	Kapalı	15. Yapmak istemediğiniz şeyler oluyor mu?	Bilgi	Kapalı
16. Kim? Hangi kedi?	Kavrama	Kapalı	16. Ne yapıyorsun peki o zaman?	Bilgi	Açık
17. Pembe kedi mi, şaşkın kedi mi, misi mi, sarı kedi mi?	Kavrama	Kapalı	17. Neden boya yapmak istemiyorsun?	Analiz	Açık
18. Neden sarı kedinin ki yükseğe çıkıyor?	Analiz	Açık	18. Başka üşenen var mı?	Bilgi	Kapalı
19. Sarı kedi mi dedin?	Bilgi	Kapalı	19. Parfüm sıkmaya mı sıkmamaya mı üşeniyorsun?	Bilgi	Kapalı
20. Duydun mu?	Bilgi	Kapalı	20. Nasıl sıkmaya üşeniyorsun?	Analiz	Açık
21. Yerine geçer misin?	Bilgi	Kapalı	21. Neye üşeniyorsun?	Bilgi	Açık
			22. Sigara dumanına nasıl üşeniyorsun?	Kavrama	Açık
			23. Sen sigara mı içiyorsun?	Bilgi	Kapalı
			24. Sen ne yapıyorsun sigarayla?	Kavrama	Açık
			25. Neyine üşeniyorsun sigara dumanının?	Kavrama	Açık
			26. Üşenmek ne demek?	Kavrama	Açık
			27. Siz hangi işi yapmaya üşeniyorsunuz?	Bilgi	Açık
			28. Başka kim söyleyecek?	Bilgi	Kapalı
			29. Neden üşeniyorsun?	Kavrama	Açık
			30. Kim duydu?	Bilgi	Kapalı
			31. Sen neye üşeniyorsun?	Bilgi	Açık
			32. Sigaranın nesine üşeniyorsun?	Kavrama	Açık
			33. Üşenmek ne demektir?	Kavrama	Açık
			34. Yapmak istemediğin ne var?	Bilgi	Açık
			35. Neden?	Analiz	Açık
			36. Neyi ıslattığın için?	Bilgi	Açık
			37. Balık yemekten mi üşeniyorsun?	Bilgi	Kapalı
			38. Niye üşeniyorsun balıktan?	Analiz	Açık
			39. Neden üşeniyorsun?	Analiz	Açık
			40. Kime söz verdim?	Bilgi	Kapalı
			41. Neden üşeniyorsun yardım etmeye?	Analiz	Açık
			42. Niye?	Analiz	Açık
			43. Baban mı üşeniyor sen mi üşeniyorsun?	Bilgi	Kapalı
			44. Niye haber seyretmekten	Analiz	Açık

üşeniyorsun?		
45. Neden üşeniyorsun?	Kavrama	Açık
46. Neden üşendiğini söyler misin?	Kavrama	Açık
47. Neden?	Analiz	Açık

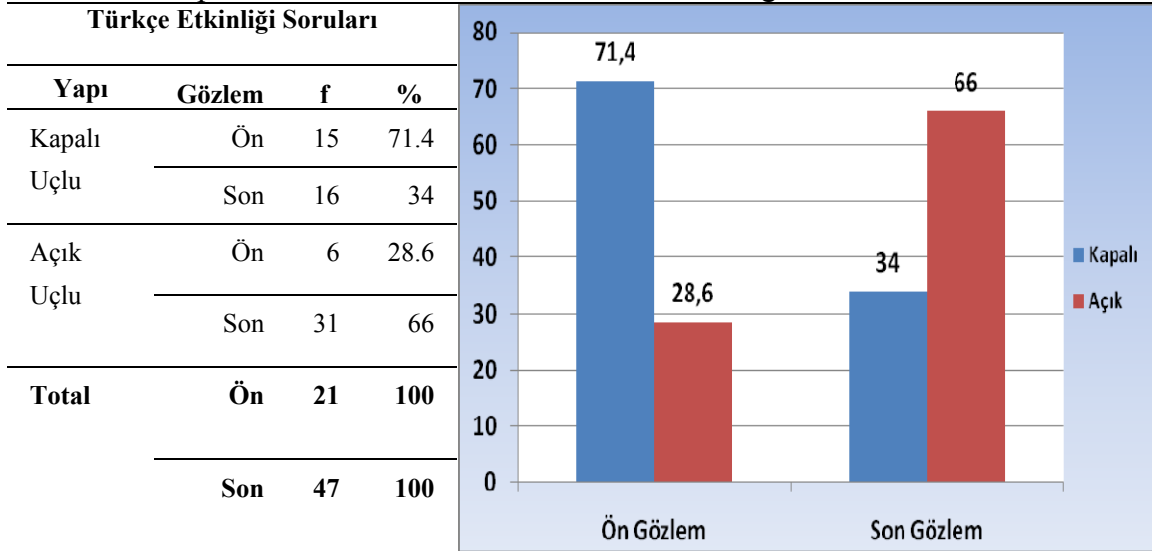
Ön gözlemde ve son gözlemde sorulan soruların bilişsel taksonomi ve yapısı yönünden yüzde frekans tablo ve grafikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 39: Bilişsel Taksonomi Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği



Ön gözlemde Türkçe etkinliğinde sorulan soruların 12'si (%57.1) bilgi, 3'ü (%14.3) kavrama, 5'i (%23.8) analiz, 1'i (%4.8) ise sentez düzeyindedir. En fazla bilgi düzeyinde (%57.2) soru sorulduğu görülmektedir. Değerlendirme düzeyinde ise soru bulunmamaktadır.

Son gözlemde Türkçe etkinliğinde sorulan soruların 22'si (%46.8) bilgi, 13'ü (%27.7) kavrama, 10'u (%21.3) analiz, 1'i (%2.1) sentez, 1'i (%2.1) ise değerlendirme düzeyindedir. En fazla bilgi düzeyinde (%46.8) soru sorulduğu görülmektedir. Uygulama düzeyinde ise soru bulunmamaktadır.

Tablo 40: Yapı Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği

Ön gözlemden sorulan soruların 15'i (%71.4) kapalı uçlu, 6'sı (%28.6) ise açık uçlu sorudur. Kapalı uçlu sorular daha çok sorulmuştur.

Son gözlemden sorulan soruların 16'sı (%34) kapalı uçlu, 31'i (%66) ise açık uçlu sorudur. Açık uçlu sorular daha çok sorulmuştur.

Fen ve Matematik Etkinliği

Ön Gözlem

Fen ve matematik etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde, çocukların evcilik köşesinde U düzeninde ve bir kız bir erkek şeklinde oturmaya devam ettikleri gözlemlendi. Öğretmen, hepsinin görebileceği şekilde çocukların önlerine bir masa ve üzerine örtü ile kapatılmış bir kutu getirdi.
2. Etkinlik süreci, öğretmenin “Kediler ne yer?, Balık nasıl bir hayvandır?, Balığın kemikleri var değil mi?, Memeli midir?” sorularını sormasıyla başladı. Daha sonra öğretmen, üzeri kesilmiş 5 litrelik bir su bidonunun içindeki balığı örtüyü açarak gösterdi. Çocuklar balığı görünce çok heyecanlandılar ve yerlerinden kalktılar. Öğretmen, sessiz duran çocukları grup yaparak yanına çağıracağını söyledi ve 5 çocuğu yanına çağırdı. Çocukların suyun içine top haline getirilmiş kağıdı atmalarını istedi. Çocuklara balığı dikkatli gözlemlerini ve balığın ne yaptığını anlatacaklarını söyledi. Gözlemleyen çocuklar oturan diğer arkadaşlarına top halindeki kağıdı suya atınca

balığın neler yaptığını anlattılar. Öğretmen “Attığınız şeyden mi korktu acaba?” şeklinde kapalı uçlu soru sordu.

Çocuklar oturduktan sonra başka 5 kişilik bir grup öğretmenin yönlendirmesiyle balığın yanına geldi. Gelen 2. gruba öğretmen balık yemi verdi. Yemi atmalarını ve gözlemlmelerini istedi. Öğretmen “Ne yapıyor balık?” şeklinde soru sorduğunda çocuklar yemi verince balığın ne yaptığını anlattılar ve oturdular.

Üçüncü grup olarak gelen çocukların eline öğretmen fener verdi ve balığa ışık tutmalarını istedi. Bu arada oturan çocuklar hep bir ağızdan konuşuyor ve göremediklerini söylediler. Öğretmen çocuklara susun, oturun, dinleyin şeklinde sınıfta sessizliği sağlamaya yönelik sık sık yönerge verdi. Türkçe etkinliğinde sürekli ayağa kalkan çocuk bu etkinlikte de sık sık ayağa kalkarak dikkatin dağılmasına neden oldu. Öğretmen sözlü yönergelerin yanı sıra bu çocuğun oturduğu yeri değiştirdi. Öğretmen “Ne yapıyor ışığı tutunca?” sorusuyla çocukların gözlemlerini anlatmalarını istedi.

Bir çocuk balıklarının öldüğünü söyledi ve neden ölmüş olabileceği ile ilgili öğretmen “Niye öldü? Yanlış yemi mi atıyordun acaba?” sorularını sordu.

Dördüncü grup olarak 6 çocuk çağırıldı. Çocuklardan elleriyle akvaryuma vurmaları istendi. Öğretmenin sorduğu “Ne yapıyor vurduğumuzda?” sorusunu çocuklar gözlemlerini anlatarak cevapladılar.

Tüm çocukların etkinlik sürecinde neler olduğunu anlamaları amacıyla öğretmen, her grubun ne yaptığı o grupta yer alan bir çocuğu seçerek “Birinci grup ne yaptı, kim söyleyecek?” şeklinde sorular sordu.

Etkinlik süreci içerisinde çocukların dikkatlerinin dağılmaya başladığı, ayağa kalkan arkadaşlarının neler yaptıklarını tam olarak izleyemedikleri ve sınıf içerisinde çok fazla gürültü olduğu gözlenmiştir. Grupların neler yaptığı ile ilgili yapılan konuşmanın ardından sınıfta tüm çocuklar konuşmaya başlayınca öğretmen düdük çalarak çocukları susturdu. Öğretmen sürekli ayağa kalkan bir çocuğa söz hakkı vermeyeceğini söyleyerek yerine oturmasını istedi. Bazı çocukların oturdukları yerleri değiştirdi. Öğretmen motivasyonu sağlamakta zorlandı ve çocuklara sorular sorarak, düdük çalarak onların dikkatlerini toplamaya çalıştı.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğretmen “Akvaryuma yabancı cisimlerden atarsak ne olur? Niye ölür? Biz suya ne atacağız? Gölde, sulara, denizlere ne atacağız?” gibi sorular sordu. Süre uzadıkça çocuklar yerlerinde duramamaya başladılar. Bu durumu gören öğretmen çocukların önüne koyduğu masayı çekti ve oyun etkinliğine geçti.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını etkinliğin her aşamasında sorduğu görüldü. En fazla soru ise etkinliğin sonunda soruldu. Etkinlik sürecinde toplam 27 soru soruldu.

Son Gözlem

Fen ve matematik etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde, çocukların evcilik köşesine U şeklinde oturdukları gözlemlendi. Öğretmen çocukların önüne bir masa çekti.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin “Halıyı düzeltip dik oturalım.”demesiyle başladı. Daha önceki etkinliklerde dikkati dağıtan çocuk, öğretmenin sağ tarafında otururken yanında oturan arkadaşının kolunu bükü. Öğretmen yapmaması için uyardıktan sonra “Dışarı çıkaracağım seni ama.”dedi. Daha sonra masaya, yarısına kadar su dolu büyük şeffaf bir kap koydu.

Öğretmen “Ben de rüyamda suyun içindeydim. Suyun içindeyken.”dedi ve fen doğa köşesine gitti. Bu sırada sağ tarafta oturan çocuk, yerinden kalktı ve arkadaşı tekrar ona yer vermeyince arkadaşını öğretmene şikayet etti. Öğretmen çocuğa “Sen neden kalktın yerinden. Yerinden kalkarsan arkadaşın yerine oturur.”dedi.

Öğretmen masanın yanına elinde plastik oyuncaklarla geldi ve “Rüyamda bir balık gördüm, suyun içinde.”dedi ve plastik balığı suya attı. Bir çocuk attığı oyuncağın balık olmadığını söylemesi üzerine öğretmen “Bu balık değil mi? Ne peki?”sorularını sordu. Bu arada sağ taraftaki çocuk, yanında oturan çocuğu itmeye başladı. Öğretmen “Güzel oturun, ya da ayrılın.”dedikten sonra sağ tarafta oturan çocuk, kalkıp masanın yanına geldi. Öğretmen çocuğu “Otur.”diye yüksek sesle uyardı. Daha sonra metal oyuncak bir arabayı suyun içerisine attı. Attıktan sonra “Araba ne oldu? Arabaya ne oldu peki? Araba neden dibe düştü de küçük parça dibe düşmedi?”sorularını sordu ve çocukların cevaplarını dinledi.

Öğretmen eline küçük bir lego parçası aldı ve çocuklara göstererek suya attı. Sonra legonun neden suyun dibine çökmediği, arabanın ise çöktüğü üzerine öğretmen sorular sordu. Çocuklar gürültü çıkarmaya başladılar. Çocukların susmaları için öğretmen masaya hızlı şekilde vurdu. Sağ tarafındaki çocuğun yanındaki arkadaşıyla itişmeye devam etmesi üzerine öğretmen “Yavrum ayrılır mısınız birbirinizden.”diyerek yanında oturan çocuğun yerini değiştirdi.

Öğretmen soru sormaya devam etti. Çocukların görebileceği şekilde legoyu ve arabayı havaya kaldırıp tekrar suyun içerisine attı ve “Araba neden ağır?”sorusunu sorduktan sonra sudan ağır olduğu için dibe çöktüğünü söyledi. Öğretmen “Bu araba bu da lego parçası. Araba legodan ağır. Araba sudan ağır olduğu için dibe çöküyor. Logo sudan ağır mı?”diyerek tekrar soru sordu. Çocukların cevaplarından sonra öğretmen “Lego sudan ağır olmadığı için suda yüzüyor.”diyerek açıklama yaptı.

Sağ taraftaki çocuk, ayağa kalkıp masadan balık oyuncağı aldı. Öğretmen üç kez bırakmasını söyledikten sonra oyuncağı uzanarak çocuğun elinden aldı. Çocuk daha sonra kapıya doğru gitti. Öğretmen “Geç otur yerine.” diyerek ayağa kalkıp çocuğu oturması için getirdi.

Öğretmen tekrar sınıfa yönelerek “Ağır olan şeyler sudan ağırsa eğer, suyun dibine düşüyor. Hafiflerde suyun yüzeyinde yüzüyor.”dedikten sonra “Mesela çok ağır balıklarda var, çok hafif balıklarda var. Balıklar suyun dibine mi düşüyor, yüzüyor mu? Peki balıklar ne yapıyor?”sorusunu sordu. “Balıklar yüzebildiği için istediği yere gidebiliyor.”açıklamasını yaptıktan sonra “İnsanlar ne yapıyor suyun içinde? Yüzmeseler ne olur?”sorularını sordu. Öğretmen çocukların dikkatinin dağıldığı durumlarda masaya vurma ve sesini yükseltme yoluyla dikkat çekmeye çalıştı.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğretmen çocukları dinlerken masada duran ahtapot oyuncağını ve balığı suyun içerisine attı. Tam su kabını kaldırırken bir çocuğun ahtapotun niye suyun dibine çöktüğünü sormasıyla öğretmen kabı tekrar masaya koydu ve “Sudan ağır olduğu için suyun dibine düştü. Canlı olmadığı için yüzmüyor. Yüzseydi suyun yüzeyinde kalabilirdi.”dedikten sonra su kabını masadan kaldırdı. Masanın üzerini sildi ve kenara çekerek diğer etkinliğe geçti.

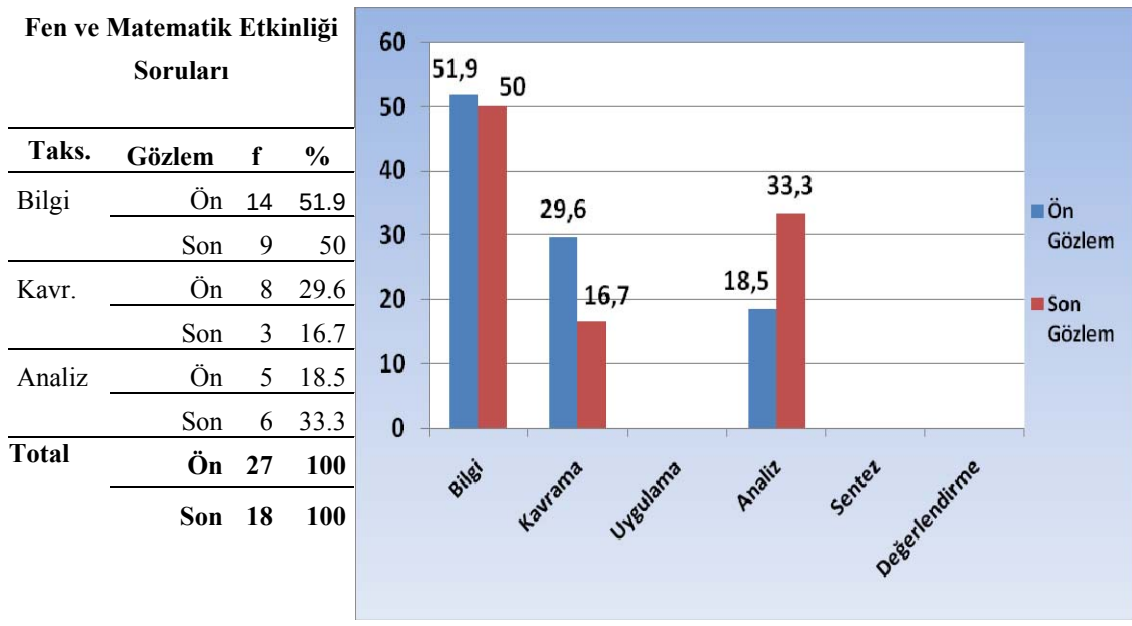
4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını etkinlik sürecinde ve etkinliğin sonunda sordu. Etkinliğin başında bir soru soruldu. Etkinlik sürecinde toplam 18 soru soruldu.

Gözlemlerde sorulan sorular ve kodlamaları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 41: Öğretmen B'nin Ön ve Son Gözlemlerdeki Fen ve Matematik Etkinliği Soruları

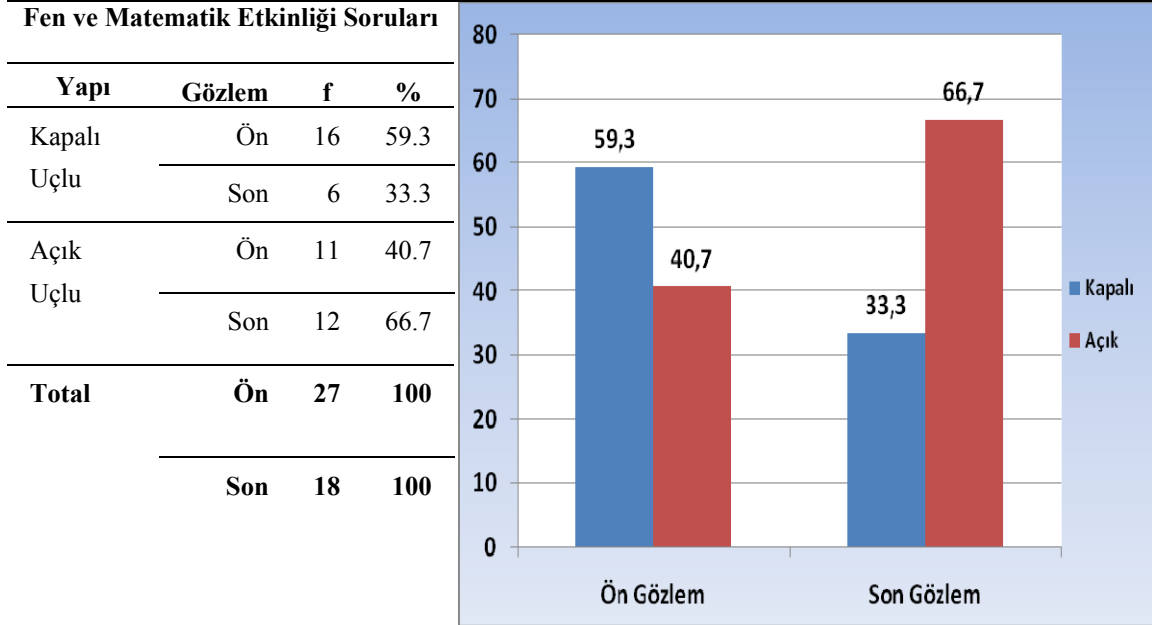
Fen ve Matematik Etkinliği Ön Gözlem Soruları	Taks.	Yapı	Fen ve Matematik Etkinliği Son Gözlem Soruları	Taks.	Yapı
1. Kediler ne yer?	Bilgi	Kapalı	1. Bu balık değil mi?	Bilgi	Kapalı
2. Balık nasıl bir hayvandır?	Bilgi	Açık	2. Araba ne oldu?	Bilgi	Açık
3. Arkadaşının dediğini kim duydu?	Bilgi	Kapalı	3. Arabaya ne oldu peki?	Bilgi	Açık
4. Balığın kemikleri var değil mi?	Bilgi	Kapalı	4. Araba neden dibe düştü de küçük parça dibe düşmedi?	Analiz	Açık
5. Memeli midir?	Bilgi	Kapalı	5. Duydunuz mu?	Bilgi	Kapalı
6. Gördünüz mü balığımızı?	Bilgi	Kapalı	6. Araba neden ağır olduğu için?	Analiz	Açık
7. Attığınız şeyden mi korktu acaba?	Bilgi	Kapalı	7. Küçük parça neden dibe çökmedi?	Analiz	Açık
8. Şimdi çıktı mı?	Bilgi	Kapalı	8. Neden ağır olmadığı için?	Analiz	Açık
9. Ne yapıyor balık?	Bilgi	Açık	9. Neden hafif olduğu için?	Analiz	Açık
10. Yerinden söyler misin?	Bilgi	Kapalı	10. Burada ne var?	Bilgi	Kapalı
11. Ne yapıyor ışığı tutunca?	Bilgi	Açık	11. Bu ne?	Bilgi	Kapalı
12. Niye öldü?	Analiz	Açık	12. Araba neden ağır?	Analiz	Açık
13. Yanlış yemi mi atıyordun acaba?	Analiz	Kapalı	13. O zaman ne olurmuş?	Bilgi	Açık
14. Ne yapıyor vurduğumuzda?	Bilgi	Açık	14. Logo sudan ağır mı?	Kavrama	Kapalı
15. Birinci grup ne yaptı, kim söyleyecek?	Kavrama	Kapalı	15. Peki balıklar ne yapıyor?	Kavrama	Açık
16. İkinci grup ne yaptı, kim söyleyecek?	Kavrama	Kapalı	16. Balıklar suyun dibine mi düşüyor, yüzüyor mu?	Bilgi	Kapalı
17. Üçüncü grup ne yaptı, kim söyleyecek?	Kavrama	Kapalı	17. İnsanlar ne yapıyor suyun içinde?	Bilgi	Açık
18. Dördüncü grup ne yaptı, kim söyleyecek?	Kavrama	Kapalı	18. Yüzmeseler ne olur?	Kavrama	Açık
19. Dördüncü gruptan kim söyleyecek?	Kavrama	Kapalı			
20. Akvaryuma yabancı cisimlerden atarsak ne olur?	Analiz	Açık			
21. Niye ölür?	Analiz	Açık			
22. Niye boğulur?	Analiz	Açık			
23. Kim söylüyor?	Bilgi	Kapalı			
24. Biz suya ne atacağız?	Kavrama	Açık			
25. Gölde, sulara, denizlere ne atacağız?	Kavrama	Açık			
26. Ne atmayacağız?	Kavrama	Açık			
27. Çöp mü artacağız sulara?	Bilgi	Kapalı			

Ön gözlemde ve son gözlemde sorulan soruların bilişsel taksonomi ve yapısı yönünden yüzde frekans tabloları ve grafikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 42: Bilişsel Taksonomi Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği

Ön gözlemde sorulan sorulardan 14'ü (%51.9) bilgi, 8'i (29.6) kavrama, 5'i (%18.5) analiz sorusu olarak sorulmuştur. En çok bilgi düzeyinde (%51.9) soru sorulduğu görülmektedir. Uygulama, sentez ve değerlendirme düzeylerinde soru bulunmamaktadır.

Son gözlemde sorulan sorulardan 9'u (%50) bilgi, 3'ü (16.7) kavrama, 6'sı (%33.3) analiz sorusu olarak sorulmuştur. En çok bilgi düzeyinde (%50) soru sorulduğu görülmektedir. Uygulama, sentez ve değerlendirme düzeylerinde soru bulunmamaktadır.

Tablo 43: Yapı Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği

Ön gözlemde sorulan soruların 11'i (%40.7) açık uçlu, 16'sı (%59.3) kapalı uçlu olarak sorulmuştur. Kapalı uçlu soru daha çok sorulmuştur.

Son gözlemde sorulan soruların 12'si (%66.7) açık uçlu, 6'sı (%33.3) kapalı uçlu olarak sorulmuştur. Açık uçlu soru daha çok sorulmuştur.

Oyun ve Hareket Etkinliği

Ön Gözlem

Oyun ve hareket etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde, evcilik köşesinde çocukların bir kısmının ayakta, bir kısmının ise oturur konumda oldukları gözlemlendi. Öğretmen balığı ve masayı çocukların önünden kaldırdı.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin köşede oturan çocukların önlerine eğilerek "Hepimiz birer balığız. Hep beraber denizin dibinde küçük bir kayanın içinde yüzüyoruz. Yüzün bakalım. Çok yavaş, yavaş yavaş yüzerek mercanların arasına gideceğiz."demesiyle başladı. Çocuklar ellerini birleştirerek yüzme hareketi yaptılar.

Öğretmen "Çok yavaş yüzmemiz lazım. Çünkü sabahın erken saatlerinde büyük bir balık mercanın yanından geçiyor. Çok yavaş yavaş yüzmemiz lazım ki oradaki

yiyecekleri yiyelim. Şimdi yavaş yavaş mercana doğru yüzelim.”diyerek yönlendirme yaptı. Çocuklar sınıfın evcilik köşesinden sınıfın diğer köşesinde yer alan evcilik köşesine doğru yüzme hareketiyle gittiler. Çocuklar ayağa kalkarak kollarıyla yüzme hareketi yaptılar. Köşede toplandıktan sonra öğretmen “Şimdi sabah kahvaltımızı yapalım” dedikten sonra çocuklar yemek yeme hareketi yaptılar. Sonra çocuklar, öğretmenin büyük balık geliyor demesiyle çömelerek büyük balığın geçişini izlediler. Öğretmen “Ben balığın arkasından bir gidip bakayım. Şimdi yavaş yavaş yüzerek kayalığımıza geri dönüyoruz.” dedikten sonra çocuklar evcilik köşesine geri döndüler.

Çocuklar ne balığı olabileceği ile ilgili fikirler söylediler. Öğretmen geçen balığın çok büyük bir balık olduğunu ve ne başlığı olduğunu bilmediğini söyledi. Çocukların hepsinin heyecanla ve istekli bir şekilde etkinliğe katıldığı gözlemlendi.

Öğretmen “Büyük balık bize bir şey yapamadı. Çünkü biz saklandık. Biz karnımızı doyururken bazı kurbağalar denize sarı toplar atmış. Kurbağanın biri toplarını denize düşürdüklerini, yardım edersek oynayabileceğimizi söyledi. Bende kurbağalara size yardım ederiz ama sizde bize yardım edin dedim.” Yönergesi ile çocukları kurbağalar ve balıklar olarak iki gruba ayırdı. Başta çocukları tek tek çağırarak balık ve kurbağa diye ayırırken sonra kim hangi gruba istiyorsa o gruba geçsin dedi. Bu süreçte öğretmen çocuklara “Ne olmak istiyordun sen?, Balık mı, kurbağa mı?, Sen kurbağamı istiyordun?” gibi sorular sordu. Öğretmen sınıf düzenini sağlamak amacıyla soruları sordu.

Öğretmen grupları sayarak eşitledi ve arka arkaya gelecekleri şekilde sıraya koydu. Çocukların karşılıklarına, zıplayarak gidecekleri mesafede daire şeklinde kesilmiş fon kartonları koydu ve çocuklara zıplayarak nasıl gidip geleceklerini gösterdi. Yerden aldıkları kağıtları tekrar geriye zıplayarak gelip sıralarının yanında duran kumbaraya atacaklarını söyledi ve bir tane kesilmiş kağıdı kumbaraya attı. Attıktan sonra sıranın arkasına geçileceğini belirtti.

Çocuklar coşkulu bir şekilde arkadaşlarına tezahürat yaparak yarışmacı bir havayla oyunu oynadılar. Oyun bir kez oynandı.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğrenmen çocuklarla birlikte grupların topladığı kağıtları kumbaradan çıkararak saydı. Yapılan sayım sonucunda bir grubun 21 diğerinin

ise 25 adet topladığı ve balıkların kazandığı söylendi. Öğretmen balıkların grubunda bir kişinin fazla olduğunu ve bu nedenle iki grubunda kazandığını açıkladı. Bütün çocuklar sevinçle zıpladılar. Çocuklar oyunu tekrarlamak istediler. Ancak öğretmen oyunu sonlandırdı. Çocuklardan masalara oturmaları istendi ve okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına geçildi.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını etkinlik sürecinde ve sonunda sorduğu gözlemlendi. Öğretmen etkinlik öncesinde soru sormadı. Etkinlik sırasında öğretmen 15 soru sordu.

Oyun ve Hareket Etkinliği, Müzik Etkinliği

Son Gözlem

Oyun ve hareket etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde, çocukların blok köşesine geçtikleri görüldü.
2. Etkinlik süreci, öğretmenin “Şimdi hepimiz üşengeç yengeç olduk. Üşengeç yengeçler kıskaçlarını açsın.”demesiyle başladı. Çocuklar yere çömelerek ellerini açtılar. Daha sonra öğretmen düdük çaldı ve “Yengeçlerin hepsi ayağa kalksın. Kıskaçlarını açsın. Bakayım nasıl yengeçler. Şimdi sıralıyım şuraya. Bir yengeç. İki yengeç.”diyerek iki sıra halinde çocukları dizdi. Son olarak öğretmen grupları saydı ve 11-11 olacak şekilde eşitledi.

Öğretmen “Üşengeç yengeçler kıskaçlarını açtılar. Ne yaptı üşengeç yengeç? Balığı sevdi mi?”sorularını sorduktan sonra “Üşengeç yengeç balık tutmayı ve yemeyi çok seviyor. Denizden balıkların hepsini toplamış yemek için. Bir tanesini yemiş doymuş.”açıklamasını yaptı. Daha sonra “Geriye kalan balıkları ne yapsın?”sorusunu sordu. Çocukların “Arkadaşlarına versin.” cevabından sonra öğretmen “Arkadaşlarının karnı tok. Dolu balık artmış. Yeniden denize atsın. Yoksa boşu boşuna kimseyi doyurmayacak bu balıklar. Hiçbir şeyi boşu boşuna harcamamak lazım.”dedikten sonra

her grubun önüne balık şeklindeki oyuncakları döktü. Grupların tam karşısına da iki büyük şeffaf kutu koydu.

Öğretmen “ Onun için şimdi bu yengeçler kısıkaçlarını açsın. En baştan başlayacak. Herkes yengeç gibi kısıkaçlarını açsın. Bir tane balık tutacak. Ben şimdi göstereyim size.”dedikten sonra bir çocuğun “Eşmiyiz?” diye sorması üzerine eş olmadıklarını ve iki grup olduklarını söyledi. Öğretmen çocuklara tekrar yengeçlerin balıkları neden suya tekrar attıklarını anlattı. Kendisi yerden bir balık alarak götürüp çocukların önünde duran kutuya attı. “İstedığınız gibi kısıkaç yapabilirsiniz. Yengeç sizsiniz. Nasıl yengeç olmak isterseniz. Balıkların hepsi denize atıldığında sonraki gelen denizin içinden balıkları toplayıp geri oraya koyacak. Diğerleri de alsın diye.”açıklamasını yaptıktan sonra düdüğü çaldı ve üçe kadar başlamaları için saydı. Çocuklar oynamaya başladılar. Ancak gruptaki çocuklar kendi önlerinde bulunan kutuya değil de diğer kutuya da balık attılar ve çocuklar birbiri ardına balık alarak koştular.

Gruplar ve balık attıkları kutular karışınca öğretmen düdüğü çaldı. Çocukların tekrar sıralarına geçmelerini istedi. Her grubun kendi önündeki kutuya balığı atması gerektiğini söyledi. Dinlemeyen bir çocuğun yerini değiştirdi ve ona nereye atması gerektiğini söyledi. Çocukların kovaya topladıkları balıkları, grupların önüne tekrar döktükten sonra düdüğü çaldı ve oyunu başlattı.

Oyun sırasında çocuklar, birbirlerini beklemeden aynı anda sıralarından ayrıldıkları için karışıklık oldu. Öğretmen “Bazı arkadaşlar oyunu dinlemediği için anlamadılar. Yeniden anlatıyorum.”dedi ve dinlemeyen dört çocuğu evcilik köşesine oturtuktan sonra onlara izleyici olduklarını ve izleyince anlayacaklarını söyledi. Çocuklardan biri biliyorum deyince öğretmen “Biliyorsun ama hiç biliyormuş gibi davranmıyorsun.”dedi. Daha sonra gruptan bir çocuğun elinden tutarak nasıl atacağını gösterdi ve geri dönmeden sıradan diğer arkadaşının balığı atmak için çıkmaması gerektiğini söyledi. “Herkes kendi grubunun önüne baksın.”diyerek bir çocuğu daha izlemesi için evcilik köşesine oturttu. Oturan çocuklara “Siz de kurallara uyulup uyulmadığına bakacaksınız.”dedi.

Düdüğü çalarak oyunu tekrar başlattı. Balıkların hepsi kutulara atıldıktan sonra öğretmen “Bütün balıklar toplandı. Bütün yengeçler gelsin. Büyük bir daire

olalım.”dedi ve blok köşesinin önünde çocuklar el ele tutuşarak daire oldular. Evcilik köşesinde oturan çocuklara da gelmelerini söyledi ancak biri gelmeyeceğini söyleyince öğretmen “Sen bilirsin.” şeklinde cevap verdi.

Öğretmen “Bütün balıkları havuza attık. Havuzdan da onları denizin içine doğru, şurası denizimiz olsun. Hepsini denizimize attık ve balıklarımız çok sevindiler.”diyerek kutuların içindeki balıkları fen doğa köşesinin önüne döktü. Öğretmen çocukların yanına oturarak “Yengeçler balıkları attıktan sonra kıyıya yüzdüler ve çok yorulmuşlardı. Yavaş yavaşta akşam oluyordu. Kıyıda kumların üzerine oturdular. Ortaya küçük bir ateş yaktılar. Ateşin çevresinde hep beraber dinlenmeye başladılar. O sırada içlerinden birinin aklına bir şarkı geldi ve o şarkıyı söyledi.”dedikten sonra çocuklar akıllarına bir şarkı geldiğin söylemeye başladılar. Bunun üzerine öğretmen “Hepsinin aklına bir şarkı geldi ama içlerinden biri söyledi şarkıyı.”dedi ve Orman şarkısını söylemeye başladı. Bir süre sonra çocuklar da şarkıyı söylemeye başladılar. Öğretmen şarkıyı bir kez daha çocuklarla birlikte söyledikten sonra “Şarkıyı söylerken uykuları geldi ve uyumaya başladılar. Uyurken de düş gördüler.”dedi ve çocuklar yere yatarak gözlerini kapattılar. Müzik etkinliği içerisinde öğretmen soru sormadı.

Çocuklardan biri ne gördüklerini sorunca öğretmen “Rüya gördüler.”dedi. Türkçe etkinliğinde öğretmenin sağ tarafında dikkati dağıtan çocuk, yerde yatarken arkadaşına ayağıyla vurmaya başladı. Öğretmen yüksek sesle çocuğu uyardı ve yanına gidip uzandı. Çocuk bu sefer öğretmene vurmaya başladı. Bunun üzerine öğretmen tekrar çocuğun ismini söyleyerek bağırdı.

Öğretmen “Sonra yavaş yavaş sabah oldu. Uyandılar.”dedikten sonra çocuklara neler gördükleri ile ilgili, ne hissettikleri ile sorular sordu ve konuşuldu. Yanındaki çocuk tekrar hareketlenince öğretmen “Lütfen bir dur artık. Sana söz hakkı vermeyeceğim.”diyerek yüksek sesle çocuğu uyardı. Rüyalarını anlatan çocuklara “Çok güzel.” şeklinde dönütler verdi. Çocukların hareketlendikleri ve dinlemedikleri gözlemlendi.

Çocukların ayaklarını uzatmalarını söyledi. Bunun üzerine çocuklar ayaklarını uzatıp sallamaya başladılar. Bu arada bir çocuk rüyasını anlatmaya devam etti.

Öğretmen sık sık çocukların dikkati çekmek ve sessizliği sağlamak için düdük çaldı.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğrenmen “Evet yengeçler ayaklarını rahatlatıyor mı? Ben anlatacağım şimdi.”dedikten sonra bir çocuk anlatmadığını söyleyince ona anlatmasını söyledi. Çocuk da rüyasını anlattıktan sonra “Şimdi herkes, yengeçlerin hepsi şuraya bir otursun. Sırayla otursun yengeçler.”diyerek çocukları evcilik köşesine oturmaları için yönlendirdi ve diğer etkinliğe geçildi.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını etkinlik sonunda sorduğu gözlemlendi. Etkinliğin başında dört soru, süreçte ise bir soru soruldu. Müzik etkinliğinde soru sorulmadı. Etkinlik sırasında öğretmen 47 soru sordu.

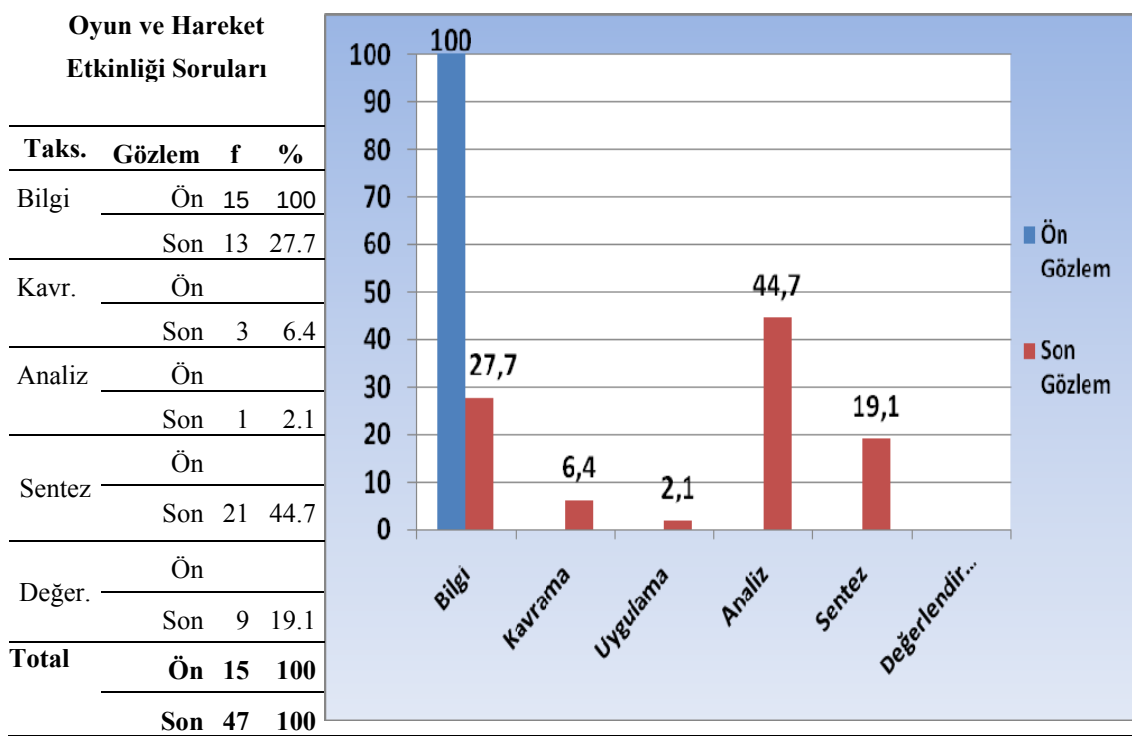
Öğretmenin gözlemlerde sorduğu sorular ve kodlamaları aşağıda verilmiştir.

Tablo 44: Öğretmen B’nin Ön ve Son Gözlemlerdeki Oyun ve Hareket Etkinliği Soruları

Oyun ve Hareket Etk. Ön Gözlem Soruları	Taksonomi	Yapı	Oyun ve Hareket Etk. Son Gözlem Soruları	Taksonomi	Yapı
1. Herkes geldi mi kayalığına?	Bilgi	Kapalı	1. Ne yaptı üşengeç yengeç?	Kavrama	Açık
2. Ne olmak istiyordun sen?	Bilgi	Kapalı	2. Balığı sevdi mi?	Bilgi	Kapalı
3. Balık mı, kurbağa mı?	Bilgi	Kapalı	3. Geriye kalan balıkları ne yapsın?	Sentez	Açık
4. Sen kurbağamı istiyordun?	Bilgi	Kapalı	4. Anladınız mı?	Bilgi	Kapalı
5. Kurbağa isteyen?	Bilgi	Kapalı	5. Bana bakar mısın?	Bilgi	Kapalı
6. Dinliyor musun?	Bilgi	Kapalı	6. Ne rüya gördün?	Bilgi	Kapalı
7. Ne oluyor?	Bilgi	Açık	7. Tırtıl ne yapıyordu rüyanda?	Sentez	Açık
8. Emin misin?	Bilgi	Kapalı	8. Nerede geçiyordu?	Sentez	Açık
9. Yerine geçer misin?	Bilgi	Kapalı	9. Niye gitmiş ormana?	Analiz	Açık
10. Balıklar yerine geçti mi?	Bilgi	Kapalı	10. Sen ne yapıyordun peki?	Sentez	Açık
11. Siz balık mıydınız?	Bilgi	Kapalı	11. Kendini de gördün mü?	Bilgi	Kapalı
12. Siz de kurbağa mıydınız?	Bilgi	Kapalı	12. Sen tırtılın yanında mıydın?	Kavrama	Kapalı
13. Balıklar kaç tane topladı?	Bilgi	Kapalı	13. Sen ne yapıyordun?	Sentez	Açık
14. Kurbağalar kaç tane topladı?	Bilgi	Kapalı	14. Bitti mi?	Bilgi	Kapalı
15. Kim kazanır?	Bilgi	Kapalı	15. Sen ne gördün rüyanda?	Sentez	Açık
			16. Kardeşin ne yapıyordu?	Sentez	Açık
			17. Sen var mıydın rüyanda?	Sentez	Açık
			18. Sen ne yapıyordun?	Sentez	Açık
			19. Bitti mi?	Bilgi	Kapalı

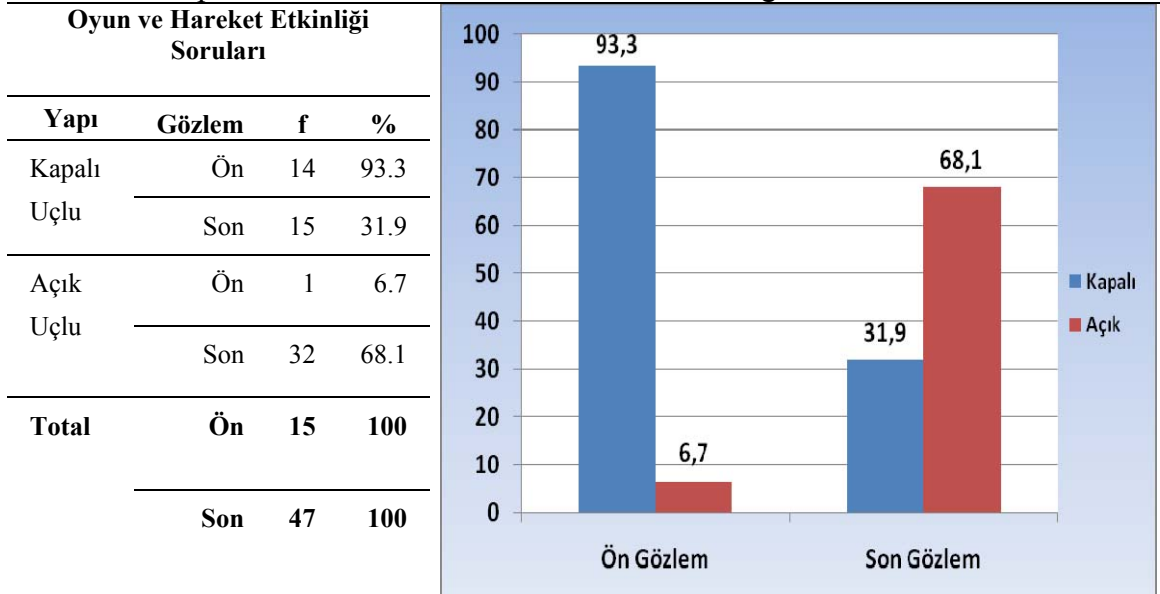
20. Ne oluyordu ormanda?	Sentez	Açık
21. Ne görmüş bakalım?	Sentez	Açık
22. Orman yanınca ne oldu peki?	Sentez	Açık
23. Ne yaptınız lunaparkta?	Sentez	Açık
24. Başka bir şey yaptınız mı?	Bilgi	Kapalı
25. Ne yaptınız?	Sentez	Açık
26. Nasıl hissettin kendini?	Değerlendirme	Açık
27. Sen ne yapıyordun?	Sentez	Açık
28. Ne hissettin birden yangın çıkınca?	Değerlendirme	Açık
29. Yangının sesini duyunca ne hissettin?	Değerlendirme	Açık
30. Bitti mi?	Bilgi	Kapalı
31. Ne yapıyordu civciv?	Sentez	Açık
32. Sen ne yapıyordun?	Sentez	Açık
33. Ne hissediyordu?	Değerlendirme	Açık
34. Ne görmüş rüyasında?	Sentez	Açık
35. Ne hissettin dönme dolaba binince?	Değerlendirme	Açık
36. Hız treninde ne hissettin?	Değerlendirme	Açık
37. Hoşuna gitti mi?	Bilgi	Kapalı
38. Ne hissettin?	Değerlendirme	Açık
39. Hoşuna gitti mi orada olmak?	Sentez	Açık
40. Ne hissettin?	Değerlendirme	Açık
41. Ne yapıyordu prenses?	Sentez	Açık
42. Ne hissetti başkasıyla buluşunca?	Değerlendirme	Açık
43. Babası sence izin verecek miydi?	Sentez	Açık
44. Rüyanı anlatacak mısın?	Bilgi	Kapalı
45. Yengeçler ayaklarını rahatlatırlar mı?	Kavrama	Kapalı
46. Anlatmadın mı sen?	Bilgi	Kapalı
47. Ne görmüş balalım?	Sentez	Açık

Ön gözlemde ve son gözlemde sorulan soruların bilişsel taksonomi ve yapısı yönünden yüzde frekans tablo ve grafikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 45: Bilişsel Taksonomi Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği

Ön gözlemede sorulan 15 sorunun (%100) hepsi bilgi düzeyinde sorulmuştur. Diğer bilişsel düzeylerde soru sorulmadığı görülmektedir.

Son gözlemede sorulan soruların 13'ü (%27.7) bilgi, 3'ü (%6.4) kavrama, 1'i (%2.1) analiz, 21'i (%44.7) sentez, 9'u (%19.1) ise değerlendirme düzeyindedir. En fazla sentez düzeyinde (%44.7) soru sorulduğu görülmektedir. Uygulama düzeyinde ise soru bulunmamaktadır.

Tablo 46: Yapı Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği

Ön gözlemde sorulan soruların 14'ü (%93.3) kapalı uçlu, 1'i (%6.7) açık uçlu olarak sorulmuştur. Kapalı uçlu soruların daha fazla sorulduğu görülmektedir.

Son gözlemde sorulan soruların 15'i (%31.9) kapalı uçlu, 32'si (%68.1) ise açık uçlu sorudur. Açık uçlu sorular daha çok sorulmuştur.

Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışması

Ön Gözlem

Okuma yazmaya hazırlık çalışmasının gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde, çocukların sandalyelerini alarak masaların yanına geçtikleri gözlemlendi. Öğretmen çocuklara pastel boyalar ve beyaz kağıtlar dağıttı.
2. Etkinlik süreci, öğretmenin kurbağalar grubundaki çocukların 21 top çizip altına rakamlarla 21, balıklar grubundaki çocukların ise 25 top çizip altına 25 yazmalarını söylemesiyle başladı. Çocuklar, boyaları kullanarak öğretmenin yönergelerine göre topları çizmeye başladılar. Çocukların boya alışverişi yaptıkları, çizdikleri topları kendi kendilerine yüksek sesle saydıkları ve birbirlerinin kağıtlarına bakarak daha önce bitirmeye yönelik aralarında konuştukları gözlemlendi. Öğretmen birbirlerinin dikkatlerini dağıtmamaları için çocuklara konuşmamalarını söyledi ve susmaları için sık sık uyardı.

Öğretmen, isteyen çocuğun topun içine rakam yazabileceğini söyledi. Kağıdını getiren bir çocuğun çizdiği topları yüksek sesle saydı. Daha sonra çocukların kağıtlarına baktı ve doğru yapıp yapmadıklarını kontrol etti. Öğretmen masaların arasında dolaşarak çocukların kağıtlarına isimlerini yazdı.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğrenmen bitiren çocukların kağıtlarını panoya astı ve çocuklara boyalarını toplamalarını söyledi. Diğer çocukların da bitirmeleri beklendi. Bekleyen çocukların sıkıldıkları gözlemlendi. Öğretmen bitiren çocukların evcilik köşesinde oturmalarını söyledi. Yerinde duramayan ve sürekli ayağa kalkan çocuklara öğretmen “Böyle yaramazlık yaparsanız bahçeye çıkaramam sizi.” diyerek oturmalarını söyledi. Sınıfta çok fazla gürültü olunca öğretmen eliyle ıslık çaldı. Çocuklar hala susmayınca öğretmen sinirlendi ve yüksek sesle “Bir oturun yerinize. Bakın bahçeye

çıkarmayacağım. Otur yerine. Geç bakayım.” gibi yönergeler verdi. Tüm çocuklar oturunca öğretmen çocukların karşısına oturdu ve müzik etkinliğine geçti.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını etkinliğin sonunda sorduğu görüldü. Etkinlik öncesinde ve etkinlik sürecinde soru sorulmadı. Toplam 7 soru soruldu.

Son Gözlem

Okuma yazmaya hazırlık çalışmasının gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde, evcilik köşesinde çocukların oturarak öğretmenin yönlendirmesini bekledikleri gözlemlendi. Öğretmen çocukların önündeki masayı kenara çekti.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin “Balıklar yüzerken insanlarla beraber sudan kafalarını çıkardıklarında baktılar ki kelebekler gelmiş.”demesiyle başladı. Çocukların dinlemediğini fark eden öğretmen düdük çaldı. Daha sonra “Yavrum, benim dinlemeniz için düdük mü çalmam gerekiyor.”dedi.

Öğretmen “Kelebekler gelmiş uçuşuyor. 5 kelebeğin ikisi aynıymış. Bu iki kelebeği bulup boyayacaksınız.”diyerek açıklama yaptı ve masaları çekti. İsmi söylediği çocuk öğretmenin masada gösterdiği yere oturdu. Öğretmen oturan çocuklara çalışma kağıdından verdi ve masalara pastel boyalar koydu. Çocukların hepsi oturup çalışmalarını yapmaya başladılar.

Önceki etkinliklerde dikkati dağıtan çocuğun arkadaşıyla boyalarını paylaşmadığını gören öğretmen “Kavga etmeyin. Aynısından burada da var.”diyerek boya kutusunu gösterdi. Yanlış kelebeği boyadığını söyleyen bir çocuğa “Üzerini çizersin. Diğerini boyarsın. Ama önce dikkatlice bir bakın. Yanlışlık olmaz o zaman.”diyerek açıklama yaptı.

Yanına gelen bir çocuğa “Bitirdin mi?”diye sorduktan sonra “Aferin, çok güzel yapmışsın. Şuraya asalım beraber.”diyerek dönüt verdi. Öğretmen çocukla birlikte sınıfın kapısının dışında asılı olan panoya kağıdı astı. Öğretmen sınıfa “Evet, bitirenler bana getirsin asalım beraber.”dedi. bitiren çocuklar öğretmene getirmeye başladılar.

Öğretmen çocukların yaptıklarını kontrol etti. Masaların arasında dolaşarak çocukların yaptığı çalışmalara baktı. Bitiren çocuklara “Aferin, çok güzel olmuş.” şeklinde dönütler verdi.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, sınıftaki çocukların büyük bir kısmı çalışmayı bitirdikten sonra öğrenmen “Bitirenler ellerini yıkayabilir.”dedi ve çocuklar sınıftan çıktılar.

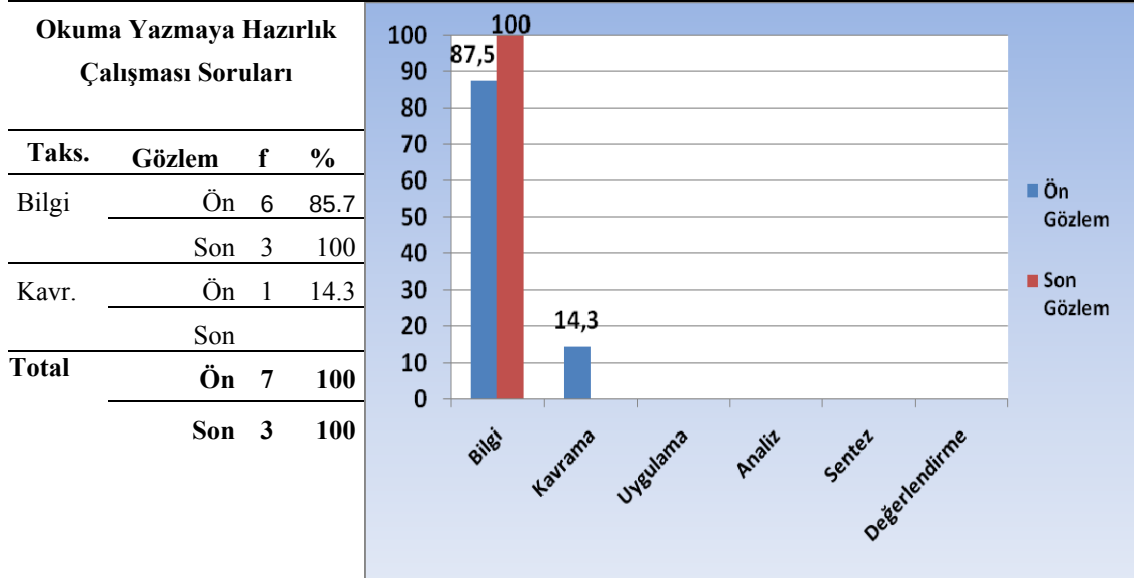
4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını etkinliğin sonunda sorduğu görüldü. Etkinlik öncesinde ve etkinlik sürecinde soru sorulmadı. Toplam 3 soru soruldu.

Öğretmenin gözlemlerde sorduğu sorular ve kodlamaları aşağıda verilmiştir.

Tablo 47: Öğretmen B’nin Ön ve Son Gözlemlerdeki Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışması Soruları

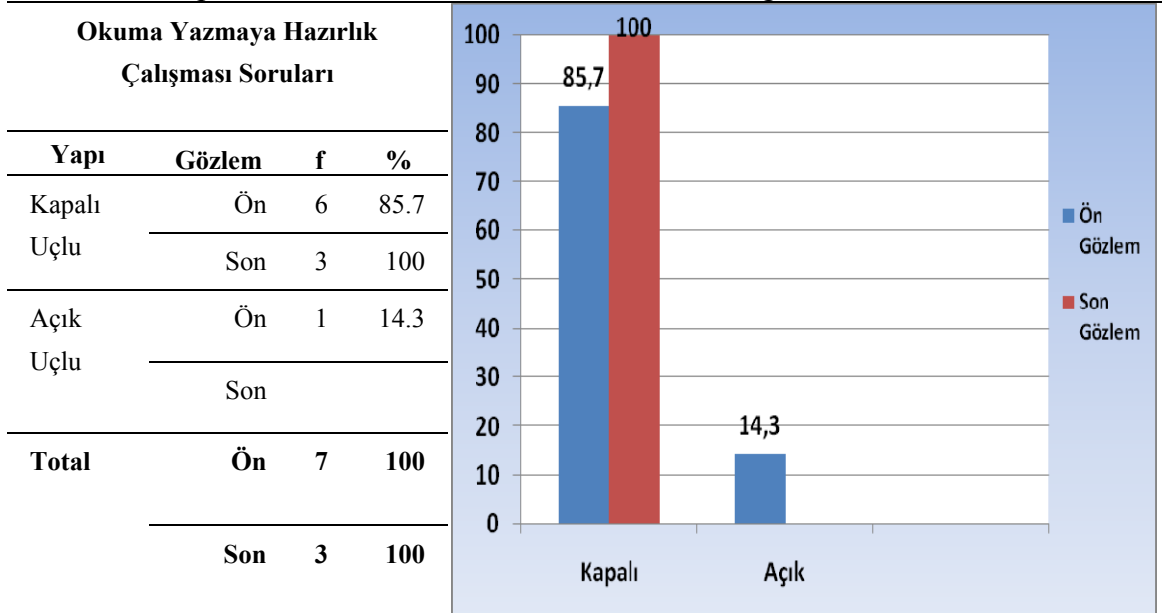
Okuma Yaz.Haz.Çalış. Ön Gözlem Soruları	Taksonomi	Yapı	Okuma Yaz.Haz.Çalış. Son Gözlem Soruları	Taksonomi	Yapı
1. İsmi yazmadığım var mı?	Bilgi	Kapalı	1. Bitirdin mi?	Bilgi	Kapalı
2. Saymadığım var mı?	Bilgi	Kapalı	2. Bitirdin mi?	Bilgi	Kapalı
3. Nereye gidiyorsun?	Bilgi	Kapalı	3. Nereye?	Bilgi	Kapalı
4. Sen hangi gruptun?	Bilgi	Kapalı			
5. Ben nasıl bahçeye çıkarıyım sizi?	Kavrama	Açık			
6. Durdun mu sen?	Bilgi	Kapalı			
7. Emin misin?	Bilgi	Kapalı			

Ön gözlemlerde ve son gözlemlerde sorulan soruların bilişsel taksonomi ve yapısı yönünden yüzde frekans tablo ve grafikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 48: Bilişsel Taksonomi Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği

Ön gözlemden sorulan sorulardan 6'sı (%85.7) bilgi, 1'i (14.3) kavrama sorusu olarak sorulmuştur. Bilgi ve kavrama düzeylerinin haricinde diğer bilişsel düzeylerde soru sorulmadığı görülmektedir.

Son gözlemden sorulan sorulardan 3'ü de (%100) bilgi sorusu olarak sorulmuştur. Diğer bilişsel düzeylerde soru sorulmadığı görülmektedir.

Tablo 49: Yapı Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği

Ön gözlemden sorulan soruların 6'sı (%85.7) kapalı uçlu, 1'i (%14.3) açık uçlu olarak sorulmuştur. Kapalı uçlu sorunun daha fazla sorulduğu görülmektedir.

Son gözlemde sorulan soruların hepsi (%100) kapalı uçlu olarak sorulmuştur. Açık uçlu soru sorulmadığı görülmektedir.

Müzik Etkinliği

Ön Gözlem

Müzik etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde, çocukların evcilik köşesinde tekrar U şeklinde oturdukları gözlemlendi. Öğretmen, çocukların hepsini görebilecek şekilde karşılına oturdu.
2. Etkinlik süreci, öğretmenin “kurbağalarla balıklar topları topladılar kurbağa kardeşlere verdiler. Kurbağa kardeşler topları aldılar ve oynamaya başladılar. Onlar oynarken balıklar onların oynaması çok hoşuna gitti. Kurbağalar hoplayıp zıplıyor, birbirlerine atıyorlar, voleybol oynuyorlar. Balıklar ‘Kurbağalar çok güzel top oynuyorlar; biz onlara bir şarkı söyleyelim şarkı eşliğinde oynasınlar.’ diye düşündüler ve kurbağalarla ilgili bir şarkı söylemeye başladılar.” yönergesini vermesiyle başladı.

Öğretmen sonra çocuklara “Hangi şarkıyı söylediler?” sorusunu sordu. Çocuklar hep birlikte ‘ku vak vak, ku vak vak’ diyerek şarkıyı söylemeye başladılar. Öğretmen şarkının başını hatırlattı ve çocuklar şarkının başından başlayarak “Küçük Kurbağa” şarkısını söylemeye başladılar. Sol tarafında bir çocuğun ayağa kalkıp kurbağa hareketi yaparak şarkıyı söylediğini gören öğretmen, çocuğu yanına çağırdı. Yanına gelen çocuğa öğretmen “Sen hareketleri yap, siz de şarkıyı söyleyin.” dedi ve tüm çocuklar şarkıyı söylerken yanındaki çocukta hareketleri taklit etti.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde öğrenmen, şarkının bir kez daha söylenmesinden sonra “Şimdi isminin söylediklerim otursun.” diyerek 4 çocuğun ismini söyledi. Diğer çocukların ise ayağa kalkmasını ve küçük kurbağa şarkısını söyleyerek bahçeye çıkmasını söyledi. Sınıfta kalan çocuklarında düşüneceğini, düşünürken de masayı toplayacaklarını söyledi. Sınıfta kalan çocuklar hızlı bir şekilde masaların üzerindeki malzemeleri ve sandalyeleri topladılar ve etkinlik çocukların serbest bir şekilde yemek saatine kadar bahçede oynamaya başlamalarıyla sonlandı.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularına bakıldığında etkinliğin başında 1 soru sorulduğu görüldü. Etkinlik sürecinde ve sonunda soru sorulmadı.

Son Gözlem

Müzik etkinliği son gözlemde oyun etkinliği içerisinde verilmiştir. Etkinlik içerisinde sadece şarkı söyleme yapılmış ve soru sorulmamıştır.

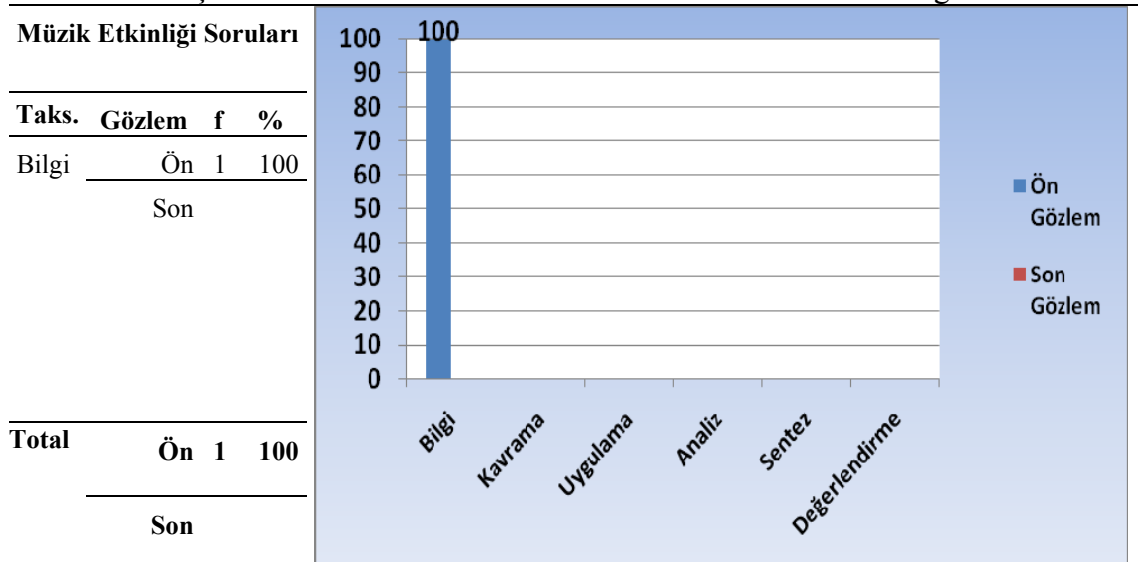
Öğretmen B'nin gözlemlerde sorduğu sorular ve kodlamaları aşağıda verilmiştir.

Tablo 50: Öğretmen B'nin Ön ve Son Gözlemlerdeki Müzik Etkinliği Soruları

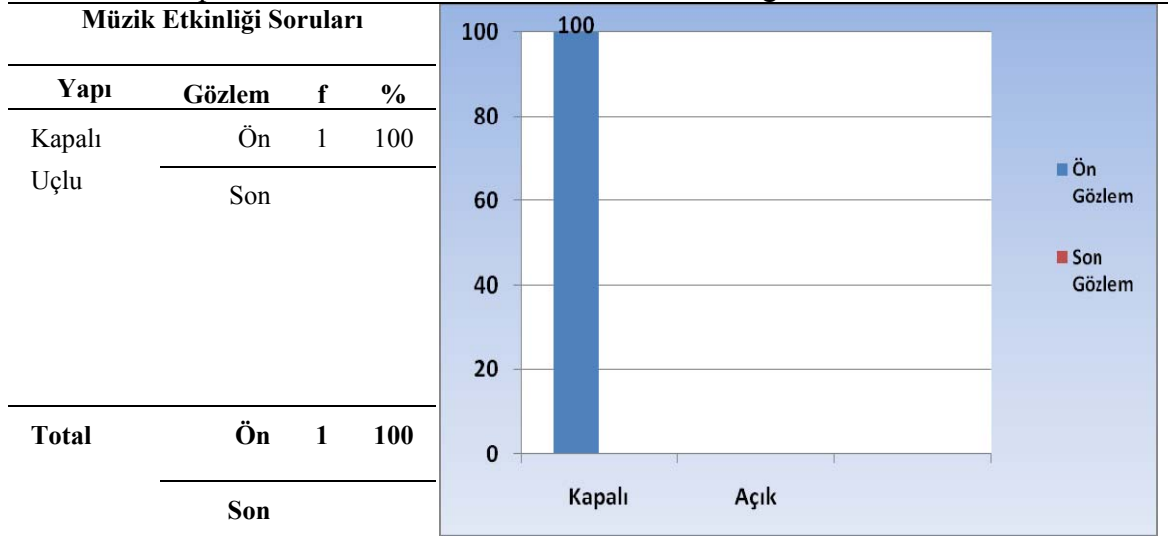
Müzik Etkinliği Ön Gözlem Soruları	Taksonomi	Yapı	Müzik Etkinliği Son Gözlem Soruları	Taksonomi	Yapı
1. Hangi şarkıyı söylediler?	Bilgi	Kapalı			

Ön gözlemde sorulan sorunun bilişsel taksonomi ve yapısı yönünden yüzde frekans tablo ve grafikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 51: Bilişsel Taksonomi Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği



Ön gözlemde sorulan 1 (%100) soru bilgi sorusu olarak sorulmuştur.

Tablo 52: Yapı Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği

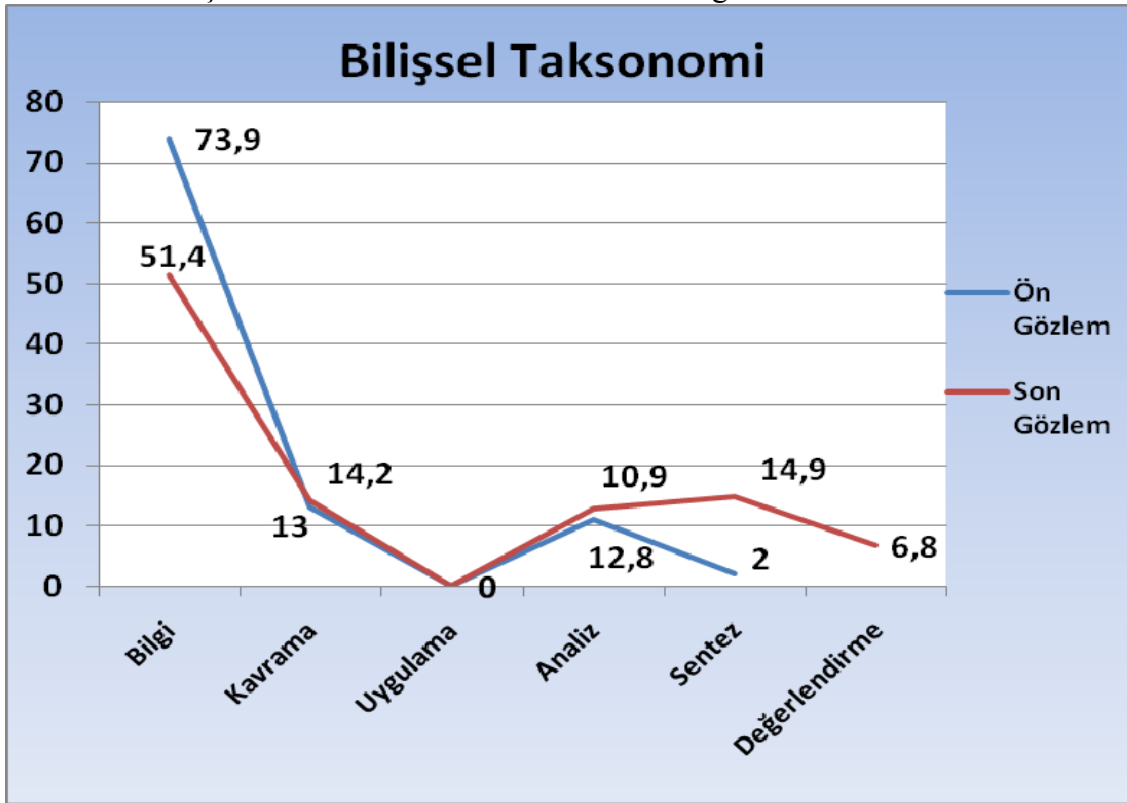
Ön gözlemden sorulan 1 (%100) soru kapalı uçlu olarak sorulmuştur.

4.3.2. Öğretmen B'nin Soru Sorma Becerisi Öğretimi Öncesi ve Sonrası Gözlem Bulguları

Araştırmanın ikinci sorusu “Okul öncesi öğretmenlerine soru sorma becerisi öğretimi, öğretmenlerin soru sorma becerilerini etkilemekte midir?” ve alt soruları olan “Soru sorma becerisi öğretimi sonrasında okul öncesi öğretmenlerinin sordukları soruların bilişsel taksonomisini etkilemekte midir? Soru sorma becerisi öğretimi sonrasında okul öncesi öğretmenlerinin soruların yapısını etkilemekte midir?” sorularına ilişkin bulguların ortaya konulması amacıyla öğretmenlerin ön gözlem ve son gözlem bulgularının çizgi grafikleri ile ki-kare tabloları verildi. Sonuçlar ilgili literatür ve araştırmalar ile yorumlandı.

Öğretmen B'nin gözlem bulgularına yönelik sorularının bilişsel taksonomi yönünden çizgi grafiği ve ki-kare tablosu aşağıda verilmiştir.

Grafik 5: Öğretmen B'nin Soru Sorma Becerisi Öğretimi Öncesinde ve Sonrasında ki Sorularının Bilişsel Taksonomi Yönünden Yüzde Grafiği



Öğretmen B'nin soru sorma becerisi öğretimi öncesinde bilgi düzeyinde %73.9 oranında soru sorarken, bu oran öğretim sonrasında %21.4, kavrama düzeyinde %13 oranındayken, öğretim sonrasında %14.2, analiz düzeyinde %10.9 oranındayken, öğretim sonrasında %12.8, sentez düzeyinde %2 oranındayken, öğretim sonrasında %14.9 ve değerlendirme düzeyinde soru bulunmazken öğretim sonrasında %6.8 oranında soru sorulduğu görülmektedir. Öğretim öncesinde ve sonrasında uygulama düzeyinde soru bulunmamaktadır. Öğretim sonrasında bilgi düzeyi oranında düşüş olduğu kavrama, analiz ve sentez düzeylerindeki sorularda ise artış olduğu görülmektedir. Öğretim öncesinde yer almadığı görülen değerlendirme düzeyi de öğretim sonrasında yer almıştır.

Cotton (1989), öğretmenlerin soru sorma becerileri üzerine yaptığı incelemede soru sormanın bir öğretme metodu olarak öğretmenlerce ikinci sırada yer aldığını, soruların yaklaşık olarak %60'ı düşük bilişsel seviyede, %20'si yüksek bilişsel seviyede ve %20'si de prosedürle ilgili(yöntemsel) olduğunu ortaya koymuştur. Massey, Pence, Justice ve Bowles (2008), ekonomik açıdan dezavantajlı olan dört yaşındaki çocukların öğretmenlerinin sorularının sıklığını ve karmaşıklığını ortaya koymaya yönelik yaptığı

araştırmasında öğretmenin söylediği tüm sözlerin % 33.5' ini öğretmen sorularının oluşturduğunu ve bu sorular, %44.8 oranında sınıf yönetimiyle ilgili soruları, %32.5 oranında bilişsel açıdan daha fazla zorlayıcı soruları ve bilişsel açıdan daha az zorlayıcı soruları %22.7 (bilgi) içermektedir. Bu araştırmalarda sınıf yönetimi sorularının ayrı olarak değerlendirildiği görülmektedir. Massey, Pence, Justice ve Bowles'in (2008) bilişsel açıdan daha az zorlayıcı olan sorularda sadece bilgi düzeyindeki soruları değerlendirmiştir. Kavrama ve uygulama düzeylerindeki soruları da bilişsel açıdan daha fazla zorlayıcı sorular içerisinde değerlendirmiştir. Öğretmen B'nin sorularında yönetimle ilgili olan sorular da bilgi düzeyinde değerlendirildiğinden dolayı Cotton'un (1989) ve Massey, Pence, Justice ve Bowles'in (2008) araştırmalardaki düşük bilişsel seviyedeki soruların oranından öğretim öncesinde de (%87), sonrasında da (%65.5) yüksek çıktığı görülmektedir. Öğretim sonrasında ise yüksek bilişsel seviyedeki soruların oranı Cotton'un (1989) ve Massey, Pence, Justice ve Bowles'in (2008) araştırmalarına göre daha yüksek (%34.5) çıkmıştır.

Storey (2004) okul öncesinde düşünce becerilerini geliştirmeye yönelik öğretmen sorularının ne düzeyde olduğuna yönelik yaptığı araştırmasında öğretmen eğitimi vermeden önce öğretmenlerin düşük bilişsel düzey olarak belirlenen bilgi, kavrama ve uygulama sorularının oranını %98, yüksek bilişsel düzey olarak belirlenen analiz, sentez ve değerlendirme sorularının oranını %2 olarak ortaya koymuştur. Öğretmenlere soru sormaya yönelik verilen eğitim sonrasında ise düşük bilişsel düzeyde %87, yüksek bilişsel düzeyde %13 oranında soru sorulduğu belirlenmiştir. Öğretmen B'nin sorularının oranına bakıldığında soru sorma becerisi öğretimi öncesinde %87 oranında düşük bilişsel düzeyde %13 oranında yüksek bilişsel düzeyde soru sorulduğu görülmektedir. Öğretim öncesinde öğretmen B'nin sorularının oranları, Storey'in ortaya koyduğu durumdan daha olumlu görünmektedir.

Öğretim sonrasındaki duruma bakıldığında öğretmen B'nin %65.5 oranında düşük bilişsel soru, %34.5 oranında ise yüksek bilişsel düzeyde soru sorduğu belirlenmiştir. Çocuklar yüksek bilişsel seviyedeki sorulara yüksek bilişsel seviyede cevaplar vermektedirler (Cotton, 1989). Bu da çocukların cevapları hakkında düşünmesini sağlayarak daha yüksek seviyede düşünmelerine imkan tanır (Johnston ve diğ., 2007; Wilen, 1991; Warner ve Sower, 2005). Ayrıca çocuklar bilişsel açıdan zorlayıcı olan sorulara daha karmaşık cevap verdiklerinden dolayı, bu sorular çocukların

dil gelişimi için daha yararlı olmaktadır (Gall, 1984; Massey ve diğ.; 2008; Zucker ve diğ., 2009). Bu nedenle çocukların düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yüksek bilişsel seviyede sorular sorulmalıdır (Follari, 2007). İlgili literatür ve araştırmalar doğrultusunda soru sorma becerisi öğretimi sonrasında çok yüksek oranda sorulan düşük bilişsel düzeydeki soruların oranlarının düşmesi ve yüksek bilişsel düzeydeki soruların oranlarında yükselme görülmesi olumlu olarak değerlendirilmektedir. Bu durumun dolaylı yoldan çocukların düşünme becerilerini verdikleri cevaplarla desteklediği düşünülmektedir.

Tablo 53: Öğretmen B'nin Ön Gözlem ve Son Gözlem Sorularının Bilişsel Taksonomisine Yönelik Ki-Kare Sonuçları

Taksonomi	Bilgi		Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez		Değerlendirme	
Grup	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ön Gözlem	68	73.9	12	13.0	0	0.0	10	10.9	2	2.0	0	0.0
Son Gözlem	76	51.4	21	14.2	0	0.0	19	12.8	22	14.9	10	6.8
Ki-Kare	20.40, *$p < .01$											

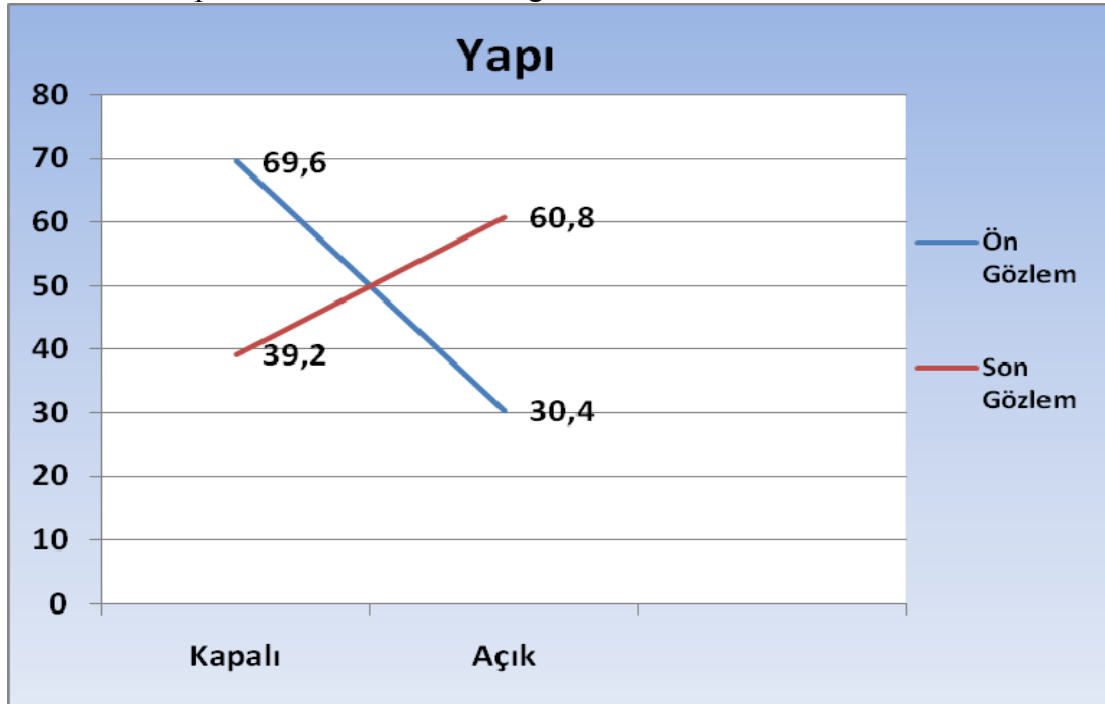
Tablo incelendiğinde, soru sorma becerisi öğretimi öncesinde öğretmen B'nin sorduğu soruların düzeyleri ile öğretim sonrasında sorduğu soruların düzeyleri arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Soru sorma becerisi öğretimi öncesinde öğretmen %73.9 oranında bilgi düzeyinde sorular sorarken, değerlendirme düzeyinde sorular soramadığı görülmektedir. Öğretim sonrasında ise bilgi düzeyinde sorulan soruların oranının %51.4'e indiği ve değerlendirme düzeyinde %6.8 oranında soru sorulduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin bilişsel taksonomide düzeylere göre uygun sorular sorabilmeleri için Bloom'un altı düzeyini de bilinmesi gerekmektedir (Wood ve Anderson, 2001; Büyükalın Filiz, 2007). Büyükalın Filiz (2002), "Soru-Cevap Yöntemine İlişkin Öğretimin Öğretmenlerin Soru Sorma Düzeyi ve Tekniklerine Etkisi" araştırmasında sınıf öğretmenlerine verilen soru-cevap yöntemi öğretiminin, bilişsel taksonominin her basamağında öğretmenlerin soru sorma davranışlarının değişmesinde olumlu yönde etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Wong (2006), erken çocukluk eğitiminde diyalogu desteklemeye yönelik öğretmenlere verdiği eğitim sonrasında, öğretmenlerin diyaloglarında ve soru sorma becerilerinde artış olduğunu gözlemlemiştir. Öğretmen

B'nin soru sorma becerisi öğretimi sonrasında, yüksek oranda sorduğu bilgi düzeyinde soruların oranını düşürmesi ve diğer düzeylerdeki soruların oranını arttırması sonucu, öğretim öncesine göre aradaki fark anlamlı çıkmıştır. Bu sonuç öğretmen B'ye verilen öğretimin etkililiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmen B'nin gözlem bulgularına yönelik sorularının yapı yönünden çizgi grafiği ve ki-kare tablosu aşağıda verilmiştir.

Grafik 6: Öğretmen B'nin Soru Sorma Becerisi Öğretimi Öncesinde ve Sonrasında ki Sorularının Yapı Yönünden Yüzde Grafiği



Öğretmen B'nin soru sorma becerisi öğretimi öncesindeki sorularının %69.6'sı kapalı uçlu soruyken bu oran öğretim sonrasında %39.2, %30.4'ü açık uçlu soruyken öğretim sonrasında bu oran %60.8 olmuştur. Soru sorma becerisi öğretimi sonrasında açık uçlu soruların oranı artmıştır.

Tizard ve Hughes (1984) ile Makin (1996) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sıklıkla çocukların o anda neleri bilip neleri bilmediklerini değerlendirmek için kapalı uçlu sorular kullandıklarını belirlemişlerdir (Akt: MacNaughton ve Williams, 2004). Blatchford ve Mani (2008) öğretmenlerin sordukları soruları incelediğinde sorulan soruların sadece %5.5'inin açık uçlu sorular olduklarını belirlemiştir. Öğretmen B'nin açık uçlu sorularının oranının öğretim öncesinde de

(%30.4) sonrasında da (%60.8) Blatchford ve Mani'nin (2008) araştırma sonucundan yüksek olduğu görülmektedir.

Açık uçlu sorular, çocuğu düşündürmeye ve kendi çözümlerini bulmaya yöreklendiren sorulardır (MacKay, 1997). Bu nedenle açık uçlu sorular, bilişsel açıdan zorlayıcı konuşmalar için özellikle uygun görünmektedir. Çünkü açık uçlu sorular, çocukların cevaplarına daha az sınır koymaktadır (De Rivera, Girolametto, Greenberg, & Weitzman, 2005; Van Kleeck ve ark, 2006). Wasik, Bond, ve Hindman, (2006) hikaye okuma etkinliklerinde öğretmenlerin açık uçlu soruları daha fazla sormalarının sonucunda çocukların daha fazla konuşmaya özen gösterdikleri ve daha fazla sözlük bilgisine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu nedenle açık uçlu sorular okul öncesindeki çocukların soyut dillerini geliştirmede ve sözcük kullanımlarını hızlandırmada etkilidir (Van Kleeck ve ark, 2006; Zucker ve diğ., 2009). De Rivera, Girolametto, Greenberg ve Weitzman (2005) bakım merkezindeki çocukların öğretmenlerinin sorularına verdikleri cevaplara yönelik yaptıkları araştırmada açık uçlu sorulara çocukların daha fazla oranda cevap verdiklerini belirlemişlerdir. Çocukların açık uçlu sorulara daha fazla cevap vermeleri sonucunda ise açık uçlu soruların öğretmenler tarafından daha fazla sorulmasının gerekliliği ortaya konulmuştur. Öğretmen B'nin açık uçlu soruların oranını soru sorma becerisi öğretimi sonrasında iki katına çıkararak arttırması ilgili araştırmalar ve literatür doğrultusunda olumlu olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 54: Öğretmen B'nin Ön Gözlem ve Son Gözlem Sorularının Yapısına Yönelik Ki-Kare Sonuçları

Yapı Grup	Kapalı		Açık	
	f	%	f	%
Ön Gözlem	64	69.6	28	30.4
Son Gözlem	58	39.2	90	60.8
Ki-Kare	20.95, *$p < .01$			

Tablo incelendiğinde, soru sorma becerisi öğretimi öncesinde öğretmen B'nin sorduğu soruların yapısı ile öğretim sonrasında sorduğu soruların yapısı arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Soru sorma becerisi öğretimi öncesinde soruların oranının %69.6'sı kapalı uçlu sorularken; öğretim sonrasında bu oranın %39.2'ye indiği görülmektedir.

Wasik ve Bond (2001), öğretmenlere hikayedeki yeni kelimelerin tanınması ve kullanılmasını sağlama, açık uçlu sorular sorma ve çocukların konuşmalarına fırsat verme konularında eğitim verdiği araştırmasında öğretmenlerin açık uçlu soru sormasının sonucunda öğretmenlerin hikayelerde kullanılması hedef olarak belirlenen kelimelerin %70'ini, kontrol grubundaki öğretmenlerin ise %40'ını kullandıkları görülmüştür. Araştırma sonucu öğretmen eğitiminin etkililiğini ortaya koymuştur. Öğretmen B'nin soru sorma becerisi öğretimi sonrasında açık uçlu sorularının oranını öncesine göre arttırması sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu sonuç, öğretmen B'ye verilen eğitimin etkililiğini ortaya koymaktadır.

4.3.3. Öğretmen B'nin Soru Oluşturma Formlarına Yönelik Bulguları

Ön gözlemden ve son gözlemden sonra veri kaybını önlemek amacıyla soru oluşturma formları verilerek öğretmenlerin sorular yazmaları istendi.

Uzmanlar tarafından kodlanan sorulara göre öğretmen B'nin sorduğu soruların tabloları ve grafikleri bilişsel taksonomi ve yapı yönünden verildi. Soru sorma becerisi öğretiminin öğretmen B'nin soruları üzerindeki etkisini ortaya koymak için SOF1 ve SOF2 sorularının çizgi grafikleri ile ki-kare tabloları verildi. SOF1 ve SOF2 sorularına yönelik bulgular ilgili literatür ve araştırmalar üzerinden yorumlandı.

Öğretmen B'nin soru oluşturma formularına yazdığı soruların tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 55: Öğretmen B'nin Soru Oluşturma Formlarına Yazdığı Sorular

SOF 1 Soruları	Taks.	Yapı	SOF 2 Soruları	Taks.	Yapı
Serbest Zaman Etkinliği Soruları			Serbest Zaman Soruları		
1.Bu ördek ne yapıyor acaba?	Kavrama	Açık	1. Bu çantalar ne için kullanılıyor olabilir acaba?	Kavrama	Açık
2.Ördek ile kurbağa neler konuşuyor olabilirler?	Sentez	Açık	2. Siz olsanız hangi çantayı tercih ederiniz?	Değerlendirme	Açık
3.Ördek ve kurbağanın farkı nedir acaba?	Kavrama	Açık	3. Bu tahta bloklardan neler oluşturabiliriz?	Sentez	Açık
4.Meyve kartının eşini bulmamda bana yardım eder misiniz?	Uygulama	Kapalı	4. Kız ve erkek kukla birbiriyle ne konuşuyor?	Sentez	Açık

5.Bu poşetlerin hepsinden aynı ses mi çıkıyor?	Kavrama	Kapalı	5. Baharatlar nasıl kokuyor?	Kavrama	Açık
Türkçe etkinliği soruları			6. Hangi baharatı daha çok sevdin?	Değerlendirme	Açık
1.Hayvanat bahçesine gittiğimizi hatırlıyor musunuz?	Bilgi	Kapalı	7. Hangi yemekte hangi baharat sence güzel olur?	Değerlendirme	Açık
2.Orada hangi hayvanları görmüştük?	Bilgi	Açık	8. Marakas ve davulu kullanarak nasıl sesler çıkarabiliriz?	Sentez	Açık
3.Çevremizde hangi hayvanları görüyorsunuz?	Bilgi	Açık	9. Kartların üzerinde var olan rakamlarla aynı sayıda nesneleri eşleştirebilir misiniz?	Uygulama	Kapalı
4.Hikayede Pıtırıcık ne yaptı?	Bilgi	Açık	10. Hikaye kitabındaki tırtıl neler yapmış olabilir?	Sentez	Açık
5.Ali ve Pıtırıcık ne yedi?	Bilgi	Açık	11. Nasıl hissetmiş olabilir?	Değerlendirme	Açık
6.Ormanda Pıtırıcığa ne oldu?	Bilgi	Açık	12. Bu malzemelerle neler yapabiliriz?	Sentez	Açık
7.Pıtırıcığa kim yardım etti?	Bilgi	Açık	13. Ne yapmaya karar verdin?	Değerlendirme	Açık
8.Hikayenin sonunda ne oldu?	Kavrama	Açık	Türkçe etkinliği soruları		
9.Sizce ormana tek başımıza gitmeli miyiz?	Kavrama	Kapalı	1. Tavşan Tinimini neler yapıyordu?	Kavrama	Açık
10.Neden?	Analiz	Açık	2. Neden öyle davranıyordu?	Kavrama	Açık
11.Siz olsanız gider miydiniz?	Kavrama	Kapalı	3. Hikayenin sonunda ne oldu?	Kavrama	Açık
Oyun ve hareket etkinliği soruları			4. Sabah kalkınca neler yapıyordu?	Kavrama	Açık
1.Müzik durunca herkes heykel olacak tamam mı?	Bilgi	Kapalı	5. Kahvaltıda neleri yemeyi tercih edersiniz?	Değerlendirme	Açık
2.Anladı mı herkes?	Bilgi	Kapalı	6. Neden onu tercih ediyorsunuz, diğerini yemiyorsunuz?	Analiz	Açık
3.Hangi nesneyi sakladığımı bulabilecek misiniz?	Uygulama	Kapalı	7. Farkı nedir?	Kavrama	Açık
4.Ama parmak kaldırarak olur mu?	Bilgi	Kapalı	8. Onları yiyince ne hissediyorsunuz?	Değerlendirme	Açık
Müzik etkinliği soruları			9. Bakalım bu maskeler hikayedeki karakterlere benzemiş mi?	Bilgi	Kapalı
1.Kaşıklardan nasıl sesler çıkıyor?	Kavrama	Açık	10. Neresi benzemiş?	Kavrama	Açık
2.Kaşıkların hepsinin sesi aynı mı?	Kavrama	Kapalı	11. Benzemeyen yönleri neler?	Kavrama	Açık
3.Fark ne?	Kavrama	Açık	12. Maskeye başka ne eklemek isterdiniz?	Sentez	Açık

4.Şarkıyı öğrendik mi?	Bilgi	Kapalı	Oyun etkinliği soruları		
5.CD'deki müziğe ağzımızla çıkardığımız sesler 6.benziyor mu?	Kavrama	Kapalı	1. Gördünüz mü muzları?	Bilgi	Kapalı
6.Sesler çıkarırken istediğimiz gibi nasıl dans ederiz?	Sentez	Açık	2. Kimler aldı?	Bilgi	Kapalı
Fen ve matematik etkinliği soruları			3. Sepette kaç sarı muz var?	Bilgi	Kapalı
1.Herkes parmağına bakınca ne görüyor?	Bilgi	Açık	4. Kaç yeşil muz var?	Bilgi	Kapalı
2.Görmeyenler mi var?	Bilgi	Kapalı	5. Hangisi daha fazla?	Bilgi	Kapalı
3.Büyüteçle bakınca gördünüz mü?	Bilgi	Kapalı	6. Bu sarı ve yeşil muzlarla başka nasıl bir oyun oynayabiliriz?	Sentez	Açık
4.Ne gördünüz?	Bilgi	Açık	7. Arkadaşının kulağına ne söyledin?	Bilgi	Kapalı
5.Nasıl çizgiler?	Kavrama	Açık	8. Seni duydu mu?	Bilgi	Kapalı
6.Parmak izleri benziyor mu?	Kavrama	Kapalı	9. Bu oyunu hareketle anlatsak nasıl anlatırdık?	Sentez	Açık
Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları soruları			10. Kulağa söylenerek mi, hareketle mi, hangisi daha kolay olurdu?	Değerlendirme	Açık
1.Hayvanların yavruları olur mu?	Bilgi	Kapalı	11. Siz hangisini tercih ederdiniz?	Değerlendirme	Açık
2.Nasıl olur?	Kavrama	Açık	Müzik etkinliği soruları		
3.Salyangozun yavrusu nasıl olur biliyor musunuz?	Bilgi	Kapalı	1. Davul, marakas, poşet ve kaşığın çıkardığı seslerden hangisi daha güçlü?	Kavrama	Kapalı
			2. Bunların sesleri arasındaki farklar neler?	Kavrama	Açık
			3. Hangi sesi daha çok sevdin?	Değerlendirme	Açık
			4. Neden o sesi sevdin?	Analiz	Açık
			5. Neye benziyor o ses?	Kavrama	Açık
			6. Şarkıyı söylerken tavşanların ne yaptığını düşünelim mi?	Bilgi	Kapalı
			7. Neler yapar tavşanlar?	Bilgi	Açık
			8. Tavşan olsan ne yapardın?	Sentez	Açık
			9. Tavşan havuç bulamazsa ne yiyebilir?	Analiz	Açık
			10. Nerden bulabilir yiyeceği?	Analiz	Açık

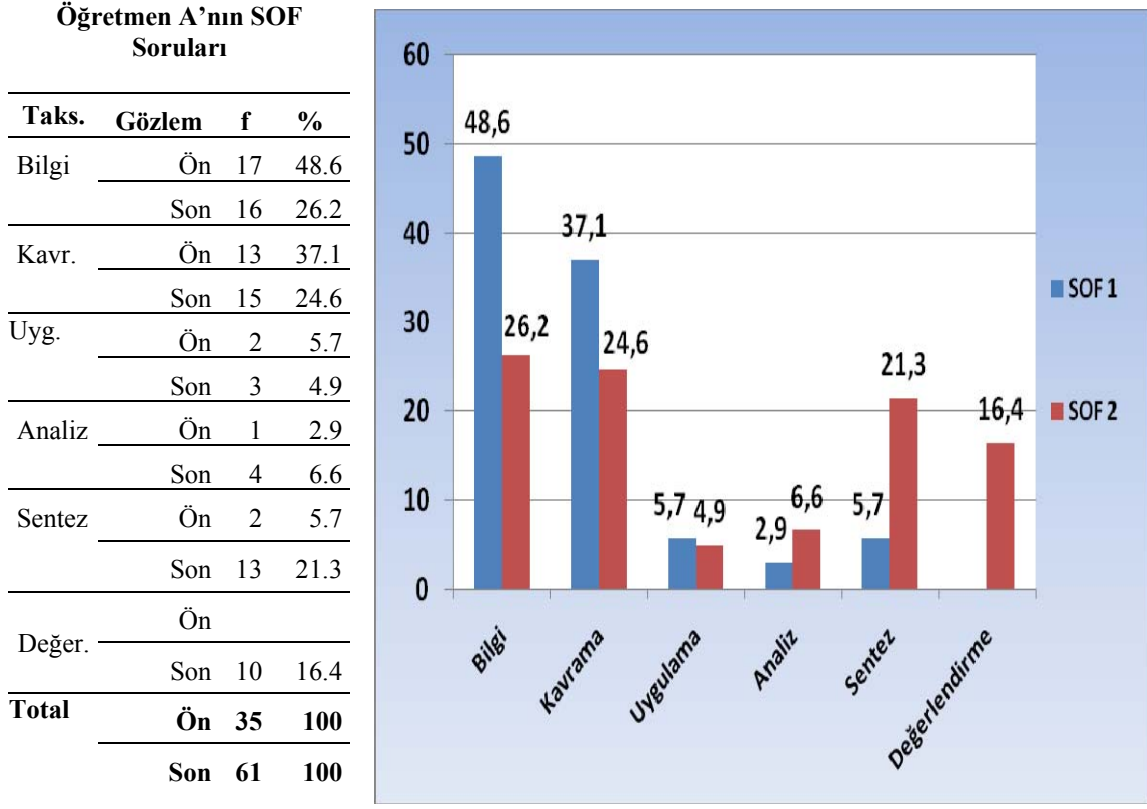
11. Müzik çalınca herkes kendi sevdiği dansı yapabilir mi?	Uygulama	Açık
Fen ve matematik etkinliği soruları		
1. Kaba şişeyi batırınca ne olacak?	Kavrama	Açık
2. Dolu şişe batırsak ne olurdu?	Kavrama	Açık
3. Deneyelim mi?	Uygulama	Açık
4. Ne oldu?	Kavrama	Açık
5. Havayı başka nasıl gözlemleyebiliriz?	Sentez	Açık
6. Havayı nasıl hissedersiniz?	Sentez	Açık
Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları soruları		
1. Resimde ne görüyorsunuz?	Bilgi	Kapalı
2. Başka ne olabilir?	Bilgi	Açık
3. Hangi rakamlar var resimde?	Bilgi	Kapalı
4. Hangi rakamlardan sonra diğeri gelir?	Bilgi	Kapalı
5. Rakamları birleştirince ortaya ne çıktı?	Bilgi	Kapalı
6. Peki rakamları toptasak ne olurdu?	Bilgi	Kapalı
7. Rakamlar olmasa bu şekli nasıl birleştirebiliriz?	Sentez	Açık
8. Ortaya nasıl bir şekil çıkarmak isterdiniz	Sentez	Açık

“Soru Oluşturma Formu 1”de serbest zaman etkinliğinde 5 soru, Türkçe etkinliğinde 11 soru, oyun ve hareket etkinliğinde 4 soru, müzik etkinliğinde 6 soru, fen ve matematik etkinliğinde 6 soru, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında ise 3 soru olmak üzere toplam 35 soru sorulduğu görülmektedir. En fazla soru Türkçe etkinliğinde (11), en az soru da Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında (3) bulunmaktadır.

“Soru Oluşturma Formu 2”de serbest zaman etkinliğinde 13 soru, Türkçe etkinliğinde 12 soru, oyun ve hareket etkinliğinde 11 soru, müzik etkinliğinde 11 soru, fen ve matematik etkinliğinde 6 soru, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında ise 8 soru olmak üzere toplam 61 soru sorulduğu görülmektedir. En fazla soru serbest zaman etkinliğinde (13), en az soru ise fen ve matematik etkinliğinde (6) bulunmaktadır.

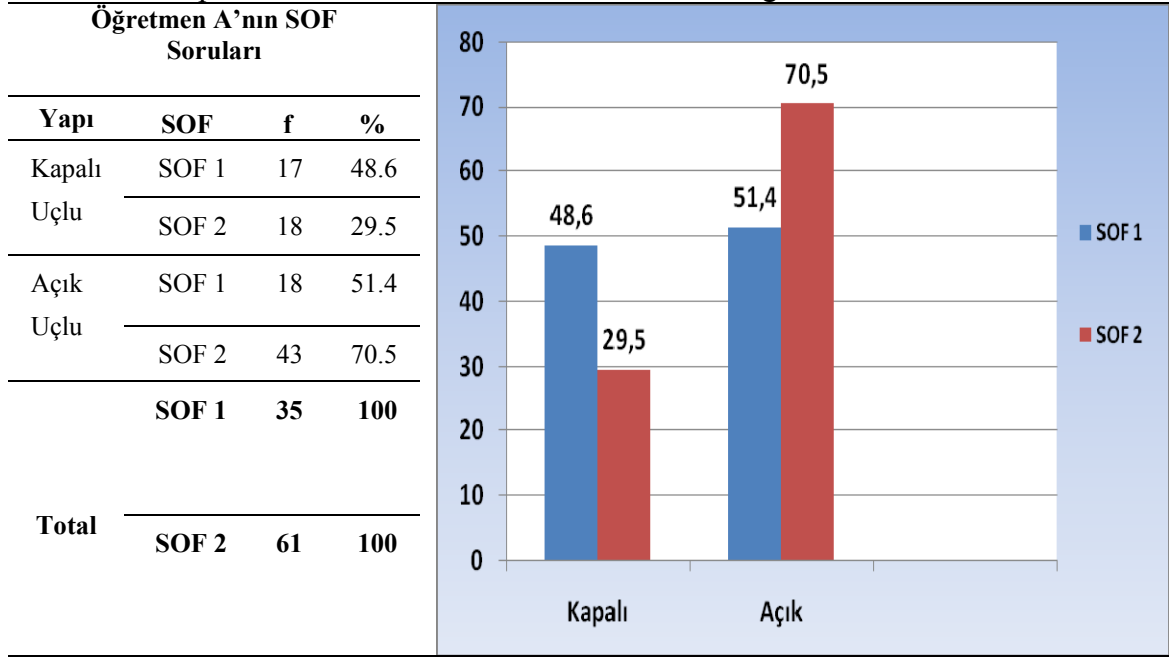
Soru oluşturma formlarına yazılan soruların bilişsel taksonomisine ve yapılarına göre yüzde frekans tablo ve grafikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 56: Bilişsel Taksonomi Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği



SOF 1'de sorulan 35 sorudan 17'si (%48.6) bilgi, 13'  (%37.1) kavrama, 2'si (%2.2) uygulama, 1'i (%2.9) analiz, 2'si (%5.7) sentez düzeyindedir. Sorular ağrılıkla olarak bilgi (%48.6) ve kavrama (%37.1) düzeyinde sorulmuştur. Değerlendirme düzeyinde soru bulunmamaktadır.

SOF 2'de 61 sorudan 16'sı (%26.2) bilgi, 15'i (%24.6) kavrama, 3'  (%4.9) uygulama, 4'  (%6.6) analiz, 13'  (%21.3) sentez, 10'u (%16.4) değerlendirme düzeyindedir. En az uygulama ve analiz düzeyinde soru sorulduğu görülmektedir.

Tablo 57: Yapı Yönünden Yüzde Frekans Tablo ve Grafiği

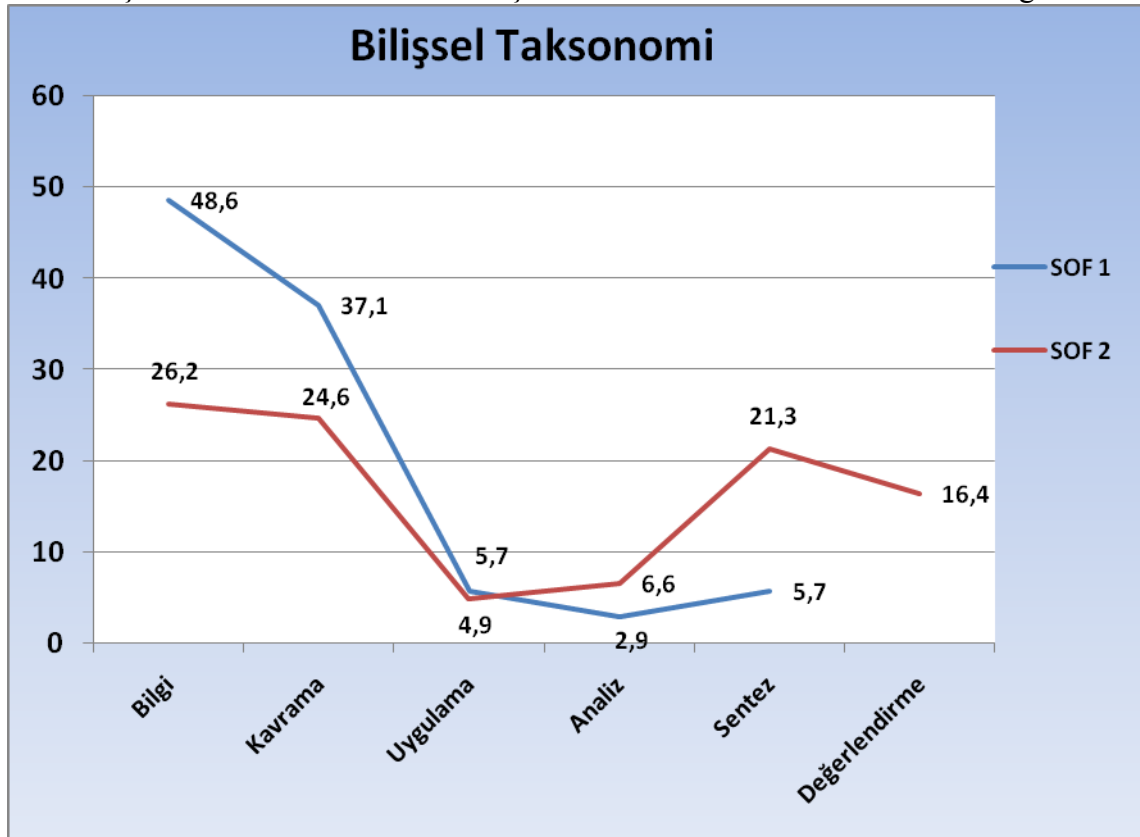
SOF 1’de sorulan sorulardan 18 (%51.4) soru açık uçlu, 17 (%48.6) soru kapalı uçludur. Açık uçlu sorunun daha fazla sorulduğu görülmektedir.

SOF 2’de sorulan 61 sorudan 43 (%70.5) soru açık uçlu, 18 (%29.5) soru kapalı uçludur. Açık uçlu sorunun daha fazla sorulduğu görülmektedir.

4.3.4. Öğretmen B’nin Soru Sorma Becerisi Öğretimi Öncesi ve Sonrası Soru Oluşturma Formlarına İlişkin Bulguları

Öğretmen B’nin soru oluşturma formlarına yönelik sorularının bilişsel taksonomi yönünden çizgi grafiği ve ki-kare tablosu aşağıda verilmiştir.

Grafik 7: Öğretmen B'nin Soru Sorma Becerisi Öğretimi Öncesinde ve Sonrasında ki Soru Oluşturma Formu Sorularının Bilişsel Taksonomi Yönünden Yüzde Grafiği



Öğretmen B'nin soru sorma becerisi öğretimi öncesinde bilgi düzeyinde %48.6 oranında soru sorarken, bu oran öğretim sonrasında %26.2, kavrama düzeyinde %37.1 oranındayken, öğretim sonrasında %24.6, uygulama düzeyinde %5.7 oranındayken, öğretim sonrasında %4.8, analiz düzeyinde %2.9 oranındayken, öğretim sonrasında %6.6, sentez düzeyinde %5.7 oranındayken, öğretim sonrasında %21.3 ve değerlendirme düzeyinde öğretim öncesinde soru sorulmazken öğretim sonrasında %16.4 oranında soru sorulduğu görülmektedir. Öğretim sonrasında bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerindeki soruların oranlarında düşüş olduğu, analiz, sentez ve değerlendirme oranlarında ise artış olduğu görülmektedir.

Çocuğun öğrenmesindeki düşünme becerileri, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde artmaktadır (Özden, 1999). Öğretmen B'nin bu düzeylerde yer alan sorularının oranının eğitim sonrasında artmış olması, olumlu bir sonuç olarak görülmektedir.

Tablo 58: Öğretmen B'nin Soru Oluşturma Formu Sorularının Bilişsel Taksonomisine Yönelik Ki-Kare Sonuçları:

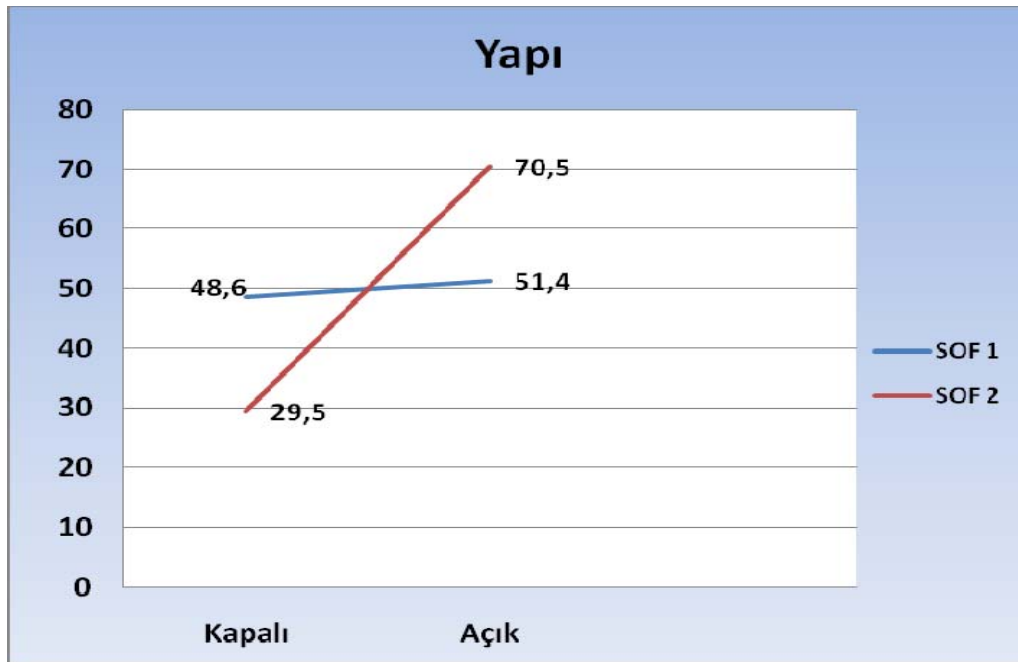
Taksonomi	Bilgi		Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez		Değerlendirme	
Grup	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
SOF 1	17	48.6	13	37.1	2	5.7	1	2.9	2	5.7	0	0.0
SOF 2	16	26.2	15	24.6	3	4.9	4	6.6	13	21.3	10	16.4
Ki-Kare	14.24, ** $p < .05$											

Tablo incelendiğinde, soru sorma becerisi öğretimi öncesinde öğretmen B'nin sorduğu soruların düzeyleri ile öğretim sonrasında sorduğu soruların düzeyleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Soru sorma becerisi öğretimi öncesinde öğretmen %48.6 oranında bilgi düzeyinde sorular sorarken, değerlendirme düzeyinde sorular sormadığı görülmektedir. Öğretim sonrasında ise bilgi düzeyinde sorulan soruların oranının %26.2'ye indiği ve değerlendirme düzeyinde %16.4 oranında soru sorulduğu görülmektedir.

Hem yüksek bilişsel seviyeli, hem de düşük bilişsel seviyeli sorular okul öncesi eğitimde bir amaca sahiptir ve kullanılmalıdır. Bu nedenle taksonomideki her basamağın nasıl çalıştığını bilmek önemlidir (Sanders,1966; Storey, 2004). Sultana ve Klecker (1999), yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin çocuklardaki düşünce becerilerini geliştirebilmeleri için uygun soru sormaya yönelik eğitim almaları gerektiğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin soru sorma seviyelerini geliştirmeye yönelik öğretim veren bazı araştırmalara bakıldığında, (Barnette ve diğ., 1994; Savage, 1998; Wasik ve Bond, 2001; Büyükalan Filiz, 2002; Storey, 2004; Wasik ve diğ.,2006; Wong 2006) verilen eğitimin öğretmenlerin soru sorma becerileri üzerine olumlu yönde etkisi olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmen B'nin verilen soru sorma becerisi öğretiminin sorduğu soruların oranlarında öğretim öncesine göre anlamlı farklılık göstermesi öğretimin etkililiğini göstermektedir.

Öğretmen B'nin soru oluşturma formlarına yönelik sorularının yapı yönünden çizgi grafiği ve ki-kare tablosu aşağıda verilmiştir.

Grafik 8: Öğretmen B'nin Soru Sorma Becerisi Öğretimi Öncesinde ve Sonrasında ki Soru Oluşturma Formu Sorularının Sorularının Yapı Yönünden Yüzde Grafiği



Öğretmen B'nin soru sorma becerisi öğretimi öncesinde ki soruların %48.6'sı kapalı uçlu soruyken bu oran öğretim sonrasında %29.5, %51.4'ü açık uçlu soruyken öğretim sonrasında %70.5 olmuştur. Soru sorma becerisi öğretimi sonrasında açık uçlu soruların oranı artmıştır.

Kapalı uçlu sorular çocuğun cevabını ve düşüncelerini geliştirme imkanını kısıtlamaktadır (MacKay, 1997; Goodwin ve diğerleri, 1983; Wilen, 1991). Bu nedenle sorunun cevabı bir ya da birkaç sözcükten oluşmaktadır (Jonhston ve diğ., 2007; Sönmez, 2007; Taşpınar, 2009). Açık uçlu sorular ise çocukların şemalarındaki geniş bölmeleri kullanmalarını sağlamaktadır. Farklı şekilde düşünme ile çocuklar birçok olasılığı dikkate almaktadırlar (Carın ve diğ., 2005). Bu nedenle öğretmen B'nin soru oluşturma formlarında kapalı uçlu soruların oranını öğretim sonrasında düşürmesi ve açık uçlu soruların oranını artırması olumlu olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 59: Öğretmen B'nin Soru Oluşturma Formu Sorularının Yapısına Yönelik Ki-Kare Sonuçları:

Yapı	Kapalı		Açık	
Grup	f	%	f	%
SOF 1	17	48.6	18	51.4
SOF 2	18	29.5	43	70.5
Ki-Kare	3.49, $p > .05$			

Tablo incelendiğinde, soru sorma becerisi öğretimi öncesinde öğretmen B'nin sorduğu soruların yapısı ile öğretim sonrasında sorduğu soruların yapısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Soru sorma becerisi öğretimi öncesinde %51.4 oranında sorulan açık uçlu soruların oranı öğretim sonrasında %70.5 oranında artmış olmasına rağmen yüzdeler arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu durum, kapalı uçlu soruların frekansında çok az bir değişim olmasından kaynaklanmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç

Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin sordukları soruların bilişsel taksonomisinin, yapısının ortaya konulması ve okul öncesi öğretmenlerinin soru sorma becerilerinin soru sorma becerisi öğretimi ile geliştirilmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Uygulama Anaokulunda 6 yaş grubunda öğretmenlik yapan 2 öğretmen katılımcı olarak katılımcı olarak belirlenmiştir.

Nasıl sorular sorduklarını belirlemek amacıyla öğretmenler, bir gün içerisinde gerçekleştirdikleri etkinliklerde gözlenmiş ve bu gözlemlere ön gözlemler denilmiştir. Ön gözlemler yapıldıktan sonra öğretmenlerin soru sorma becerilerini geliştirmeye yönelik “Soru Sorma Becerisi Öğretim Programı” geliştirilmiştir. Geliştirilen programın geçerliği için Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU, Doç. Dr. Adalet KANDIR, Yrd. Doç. Dr. Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ, Yrd. Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ ve Yrd. Doç. Dr. Soner ÖZDEMİR’den uzman görüşü alınmıştır. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Geliştirilen Soru Sorma Becerisi Öğretim Programı’nın geçerli ve güvenilir olabilmesi ve araştırmacının programı uygulama konusunda kendini geliştirebilmesi amacıyla, okul öncesi öğretmen adayları üzerinde bir ön uygulaması yapılmıştır. Öğretim programı uygulamaya hazır hale geldikten sonra katılımcılara uygulanmıştır.

Soru sorma becerisi öğretiminin öğretmenlerin soru sorma becerilerini ne düzeyde etkilediğini görmek amacıyla program uygulandıktan üç hafta sonra

öğretmenler bir gün içerisindeki tüm etkinliklerinde gözlenmiştir. Yapılan bu gözleme son gözlem denmiştir.

Gözlemlerin haricinde öğretmenlerden kaynaklanacak herhangi bir veri kaybını önlemek amacıyla bir günlük planı kapsayacak şekilde etkinliklere yönelik amaç kazanımların ve materyallerin belirlendiği soru oluşturma formları hazırlanmıştır. “Soru Oluşturma Formu 1” öğretmenlere ön gözlem sonrasında, “Soru Oluşturma Formu 2” ise son gözlemlerden sonra öğretmenlere verilmiş ve öğretmenlerden sorabilecekleri soruları bu formlara yazmaları istenmiştir.

Gözlemlerde öğretmenlerin sordukları sorular, video çekimleri izlenerek belirlenmiştir. Hem gözlemlerden hem de soru oluşturma formlarından elde edilen soruların kodlamalarının güvenilir olması açısından araştırmacı ile birlikte iki araştırmacı daha belirlenmiştir. Bu araştırmacılara, soru sorma becerisi öğretim programında yer alan teorik bilgi verilmiş ve öğrencilerin ön uygulamada sordukları sorulardan bir kısmı üzerinde kodlama çalışmaları yapılarak araştırmacıların kodlama öncesinde ön bilgiye sahip olmaları sağlanmıştır. Araştırmacı ile birlikte kodlama yapmaları için belirlenen Öğr. Gör. Dr. Özlem ŞİMŞEK ve Arş. Gör. O. Serdar KESİCİOĞLU’nun video çekimlerini izleyerek yaptıkları kodlamalar karşılaştırılmış ve en az iki araştırmacının aynı kodlamayı yapması koşuluyla kodlamalara son hali verilmiştir. Yapılan kodlamalar üzerinden yüzde frekanslara bakılmış, sütun, çizdi ve daire grafikleri verilmiştir. Ayrıca soru sorma becerisi öğretim programının öğretmenler üzerindeki etkisini ortaya koymaya yönelik ki-kare analizleri yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin ağırlıklı olarak bilgi düzeyinde soru sordukları, üst bilişsel düzeyde çok az soru sordukları ve değerlendirme düzeyinde ise soru sormadıkları görülmüştür. Soru sorma becerisi öğretim programı iki öğretmene aynı zamanda ve aynı koşullar altında uygulanmıştır. Gözlemlerde iki öğretmeninde sorularında öğretim öncesine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuç soru sorma becerisi öğretim programının öğretmenlerin soruları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Soru oluşturma formlarına bakıldığında öğretmen A’nın öğretim öncesine göre sorularının bilişsel taksonomi ve yapısında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Araştırmacının gözlemlerinden yola çıkarak bu sonucun nedeninin öğretmen A’nın soru

yazmada isteksiz olması, bunun temelinde de mesleki kıdemiyle ve eğitime bakış açısıyla ilgili olarak kendini geliştirmeye dayalı bir eğitim anlayışının olmamasının etkisinin olduğu düşünülmektedir. Öğretmen B'nin ise bilişsel taksonomi açısından farklılık olduğu, yapı yönünden ise açık uçlu sorularda %22 oranında artış olmasına rağmen öğretim öncesine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Araştırmacı, öğretmen B'nin mesleğe yeni başlamış olmasından dolayı alanında kendini geliştirmeye yönelik istekli olduğunu ve bunun eğitim anlayışını olumlu yönde etkilediğini gözlemlemiştir.

Araştırmanın sonuçlarının, ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin soru sorma becerilerine yönelik yapılan ilk araştırma olması açısından önemli olduğu ve okul öncesinde soru sormanın önemini ortaya koyması açısından da katkı sağladığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin gözlemlerden ve soru oluşturma formlarından elde edilen sonuçları verilmiştir.

5.1.1. Öğretmen A'ya Yönelik Sonuçlar

Öğretmen A, ön gözleminde gerçekleştirdiği serbest zaman (55 dk.), Türkçe (56 dk.), fen ve matematik (3 dk.), oyun ve hareket (14 dk 30 sn), okuma yazmaya hazırlık (10 dk.), müzik (14 dk.) etkinliklerde toplam 58 soru sormuştur. Bilişsel taksonomi yönünden 58 sorudan 49'u (%84.5) bilgi, 1'i (%1.7) kavrama, 4'ü (%7) uygulama, 2'si (%3.4) analiz, 2'si (%3.4) sentez düzeyindedir. Değerlendirme düzeyinde soru bulunmamaktadır. En fazla bilgi düzeyinde (%84.5) soru sorduğu, değerlendirme düzeyinde de soru bulunmadığı görülmüştür. Soruların yapısı yönünden bakıldığında 58 sorudan 54 (%93.1) soru kapalı uçlu, 4 (%6.9) soru açık uçludur. Kapalı uçlu soruların daha çok sorulduğu görülmektedir.

Son gözlemde öğretmen A'nın serbest zaman (40dk. 46sn.), Türkçe (28 dk.), fen ve matematik (7 dk.), oyun ve hareket (20dk), okuma yazmaya hazırlık (12 dk.), müzik (7 dk. 30 sn.) etkinliklerinde toplam 197 soru sorduğu görülmüştür. Bilişsel taksonomi yönünden 197 sorudan 130'u (%66) bilgi, 26'sı (%13.2) kavrama, 5'i (%2.5)

uygulama, 23'ü (%11.7) analiz, 10'u (%5.1) sentez, 3'ü (%16.4) değerlendirme düzeyindedir. Bilgi düzeyinde (%66), diğer bilişsel düzeylerden daha fazla soru sorulduğu görülmektedir. Ön gözlemde değerlendirme düzeyinde soru bulunmazken son gözlemde bu düzeyde soru sorulmuştur. Soruların yapısı yönünden bakıldığında 197 sorudan 68 (%35.5) soru açık uçlu, 129 (%65.5) soru kapalı uçludur. Ön gözlem sonuçlarına göre açık uçlu sorulardaki oran arttırılmıştır.

Soru sorma becerisi öğretiminin öğretmen A'nın soruları üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla ön gözlem ve son gözlem bulguları arasında ki-kare analizi yapılmıştır. Bilişsel taksonomiye göre ki-kare analizinde, soru sorma becerisi öğretimi öncesinde öğretmen A'nın sorduğu soruların düzeyleri ile öğretim sonrasında sorduğu soruların düzeyleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Soruları yapısına göre ki-kare analizinde, soru sorma becerisi öğretimi öncesinde öğretmen A'nın sorduğu soruların yapısı ile öğretim sonrasında sorduğu soruların yapısı arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretim öncesi ve sonrasındaki soruların bilişsel taksonomideki ve yapıdaki farklılıkların anlamlı çıkması "Soru Sorma Becerisi Öğretim Programı"nın öğretmen A üzerinde etkililiğini ortaya koymuştur.

Öğretmen A'nın soru oluşturma formlarından elde edilen sonuçlarına bakıldığında "Soru Oluşturma Formu 1"de serbest zaman etkinliğinde 1 soru, Türkçe etkinliğinde 2 soru, oyun ve hareket etkinliğinde 8 soru, müzik etkinliğinde 1 soru, fen ve matematik etkinliğinde 2 soru, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında ise 1 soru olmak üzere toplam 15 soru yazmıştır. 15 sorudan 9'u (%60) bilgi, 3'ü (%20) kavrama, 1'i (%6.7) uygulama, 1'i (%6.7) analiz, 1'i (%6.7) sentez düzeyindedir. Değerlendirme düzeyinde soru bulunmamaktadır. Yapısına göre bakıldığında 15 sorudan 4 (%26.7) soru açık uçlu, 11 (%73.3) soru kapalı uçludur. Kapalı uçlu soruların daha fazla sorulduğu görülmektedir.

"Soru Oluşturma Formu 2"de serbest zaman etkinliğinde 5 soru, Türkçe etkinliğinde 8 soru, oyun ve hareket etkinliğinde 4 soru, müzik etkinliğinde 5 soru, fen ve matematik etkinliğinde 4 soru, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında ise 5 soru olmak üzere toplam 31 soru yazmıştır. 31 sorudan 22'si (%71) bilgi, 5'i (%16) kavrama, 2'si (%6.5) uygulama, 1'i (%3.2) analiz, 1'i (%3.2) sentez düzeyindedir. Bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerindeki soruların sayısını "Soru Oluşturma Formu 1"e göre arttırmış ancak değerlendirme düzeyinde soru sormamıştır. Yapısı yönünden

bakıldığında 31 sorudan 9 (%29) soru açık uçlu, 22 (%71) soru kapalı uçludur. Açık uçlu soruların oranında “Soru Oluşturma Formu 1”e göre artış olduğu görülmüştür.

Soru sorma becerisi öğretiminin öğretmen A’nın soruları üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla SOF1 ve SOF2 bulguları arasında ki-kare analizi yapılmıştır. Bilişsel taksonomiye göre ki-kare analizinde, soru sorma becerisi öğretimi öncesinde öğretmen A’nın sorduğu soruların düzeyleri ile öğretim sonrasında sorduğu soruların düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Soru sorma becerisi öğretimi öncesinde sorulan 15 sorunun 9’u bilgi sorusuyken, öğretim sonrasında sorulan 31 sorunun 22’si bilgi sorusudur. Öğretim sonrasında soru sayısının bilgi düzeyinde artış göstermesi diğer bilişsel düzeylerin yüzdelerini düşürmüştür. Öğretim sonrasında kavrama ve uygulama sorularındaki artış bu nedenle yüzdelere yansımamıştır. Soruları yapısına göre ki-kare analizinde, soru sorma becerisi öğretimi öncesinde öğretmen A’nın sorduğu soruların yapısı ile öğretim sonrasında sorduğu soruların yapısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Soru sorma becerisi öğretimi öncesinde soruların 4’ü (%26.7) açık uçlu soruyken; öğretim sonrasında 9 (%29) olduğu görülmektedir. Öğretim sonrasında soru sayısının artması, açık uçlu soru sayısında artış olmasına rağmen yüzdesinin düşük çıkmasına neden olmuştur.

Gözlemler sonucunda anlamlı farklılık çıkmasına rağmen soru oluşturma formları arasında anlamlı farklılık çıkmaması öğretmen A’nın soru yazmadan ziyade soruyu sözlü olarak ifade etmede daha olumlu sonuçlar ortaya koyduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen A’nın 22 yıllık mesleki kıdeme sahip olmasının, soru sorma becerisi öğretiminin yeterince etkili olmamasına neden olduğu düşünülmektedir.

5.1.2. Öğretmen B’ye Yönelik Sonuçlar

Öğretmen B, ön gözleminde gerçekleştirdiği serbest zaman (63 dk.15 sn.), Türkçe (17 dk.), fen ve matematik (29 dk. 22 sn.), oyun ve hareket (16 dk 30 sn), okuma yazmaya hazırlık (21 dk.), müzik (3 dk.) etkinliklerde toplam 92 soru sormuştur. Bilişsel taksonomi yönünden 92 sorudan 68’i (%73.9) bilgi, 12’si (%13) kavrama, 10’u (%10.9) analiz, 2’si (%2.2) sentez düzeyindedir. Uygulama ve değerlendirme düzeyinde

soru bulunmamaktadır. En fazla bilgi düzeyinde (%73.9) soru sorduğu, değerlendirme düzeyinde de soru bulunmadığı görülmüştür. Soruların yapısı yönünden bakıldığında 92 sorudan 64 (%69.6) soru kapalı uçlu, 28 (%30.4) soru açık uçludur. Kapalı uçlu soruların daha çok sorulduğu görülmektedir.

Son gözlemde öğretmen B'nin serbest zaman (46 dk.23 sn.), Türkçe (25 dk. 30sn.), fen ve matematik (12 dk. 39 sn.), oyun ve hareket (24dk. 30 sn.), okuma yazmaya hazırlık (11 dk. 35sn.), müzik (1 dk. 40sn.) etkinliklerinde toplam 148 soru sorduğu görülmüştür. Bilişsel taksonomi yönünden 148 sorudan 76'sı (%51.4) bilgi, 21'i (%14.2) kavrama, 19'u (%12.8) analiz, 22'si (%14.9) sentez, 10'u (%6.8) değerlendirme düzeyindedir. Öğretim öncesinde yapılan ön gözleme göre bilgi düzeyi oranında düşüş olduğu kavrama, analiz ve sentez düzeylerindeki sorularda ise artış olduğu görülmektedir. Ön gözlemde yer almadığı görülen değerlendirme düzeyi de öğretim sonrasında yer almıştır. Soruların yapısı yönünden bakıldığında 148 sorudan 90 soru (%60.8) açık uçlu, 58 soru (%39.2) kapalı uçludur. Açık uçlu soruların daha çok sorulduğu görülmektedir. Ayrıca ön gözlem sonuçlarına göre açık uçlu sorulardaki oranın arttığı belirlenmiştir.

Soru sorma becerisi öğretiminin öğretmen B'nin soruları üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla ön gözlem ve son gözlem bulguları arasında ki-kare analizi yapılmıştır. Bilişsel taksonomiye göre ki-kare analizinde, soru sorma becerisi öğretimi öncesinde öğretmen B'nin sorduğu soruların düzeyleri ile öğretim sonrasında sorduğu soruların düzeyleri arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Soruları yapısına göre ki-kare analizinde, soru sorma becerisi öğretimi öncesinde öğretmen B'nin sorduğu soruların yapısı ile öğretim sonrasında sorduğu soruların yapısı arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretim öncesi ve sonrasındaki soruların bilişsel taksonomideki ve yapıdaki farklılıkların anlamlı çıkması soru sorma becerisi öğretimin etkililiğini ortaya koymuştur.

Öğretmen B'nin soru oluşturma formlarından elde edilen sonuçlarına bakıldığında "Soru Oluşturma Formu 1"de, serbest zaman etkinliğinde 5 soru, Türkçe etkinliğinde 11 soru, oyun ve hareket etkinliğinde 4 soru, müzik etkinliğinde 6 soru, fen ve matematik etkinliğinde 6 soru, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında ise 3 soru olmak üzere toplam 35 soru yazmıştır. 35 sorudan 17'si (%48.6) bilgi, 13'ü (%37.1) kavrama, 2'si (%2.2) uygulama, 1'i (%2.9) analiz, 2'si (%5.7) sentez düzeyindedir.

Sorular ağırlıklı olarak bilgi (%48.6) ve kavrama (%37.1) düzeyinde sorulmuştur. Değerlendirme düzeyinde soru bulunmamaktadır. Yapısına göre bakıldığında 35 sorudan 18 (%51.4) soru açık uçlu, 17 (%48.6) soru kapalı uçludur. Açık uçlu sorunun daha fazla sorulduğu görülmektedir.

“Soru Oluşturma Formu 2”de serbest zaman etkinliğinde 13 soru, Türkçe etkinliğinde 12 soru, oyun ve hareket etkinliğinde 11 soru, müzik etkinliğinde 11 soru, fen ve matematik etkinliğinde 6 soru, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında ise 8 soru olmak üzere toplam 61 soru yazmıştır. 61 sorudan 16’sı (%26.2) bilgi, 15’i (%24.6) kavrama, 3’ü (%4.9) uygulama, 4’ü (%6.6) analiz, 13’ü (%21.3) sentez, 10’u (%16.4) değerlendirme düzeyindedir. Bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerindeki soruların oranı “Soru Oluşturma Formu 1”e göre düşmüş ve analiz, sentez, değerlendirme düzeyinde soru oranları artmıştır. Yapısı yönünden bakıldığında 61 sorudan 43 (%70.5) soru açık uçlu, 18 (%29.5) soru kapalı uçludur. Açık uçlu sorunun daha fazla sorulduğu görülmektedir. Ayrıca açık uçlu soruların oranında “Soru Oluşturma Formu 1”e göre artış olduğu görülmüştür.

Soru sorma becerisi öğretiminin öğretmen B’nin soruları üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla SOF1 ve SOF2 bulguları arasında ki-kare analizi yapılmıştır. Bilişsel taksonomiye göre ki-kare analizinde, öğretmen B’nin sorduğu soruların düzeyleri ile öğretim sonrasında sorduğu soruların düzeyleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Soruları yapısına göre ki-kare analizinde, soru sorma becerisi öğretimi öncesinde öğretmen B’nin sorduğu soruların yapısı ile öğretim sonrasında sorduğu soruların yapısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Soru sorma becerisi öğretimi öncesinde %51.4 oranında sorulan açık uçlu soruların oranı öğretim sonrasında %70.5 oranında artmış olmasına rağmen yüzdeler arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu durum, kapalı uçlu soruların frekansında çok az bir değişim olmasından kaynaklanmaktadır. Soru oluşturma formlarının ki-kare sonuçlarında bilişsel taksonomi yönünden anlamlı farklılık çıkması ve açık uçlu soruların oranının anlamlı farklılık çıkmasa da büyük oranda artış göstermiş olması “Soru Sorma Becerisi Öğretim Programı”nın öğretmen B’nin üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymuştur.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak okul öncesi öğretmenlerine;

- Etkinliklerinde sıklıkla soru sormaları,;
- Sadece bilgi, kavrama ve uygulama sorularının haricinde üst düzey düşünme gerektiren analiz, sentez ve değerlendirme sorularını da sormaları;
- Kapalı uçlu sorulardan ziyade daha çok çocukları düşünmeye sevk edecek açık uçlu sorular sormaları;
- Günlük plan içerisinde ne tür sorular soracaklarını planlamaları;
- Soracakları soruları sade bir dille, açık ve anlaşılır olarak ifade etmeleri;
- Çocukların sahip oldukları bilgileri göz önünde bulundurarak soru sormaları önerilmektedir.

Okul Öncesi öğretmenlerinin yetiştirmelerinde ve atanmalarında görevli olan kurum ve kuruluşlara;

- Okul öncesi öğretmenlerine soru sorma becerisine yönelik hizmet içi eğitim verilmesi;
- Okul öncesi öğretmenlerinin yetiştirilmesinden sorumlu akademisyenlere soru sorma becerisine yönelik hizmet içi eğitim verilmesi;
- Okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında soru sorma becerisi öğretiminin dersler içerisinde yöntem olarak daha ayrıntılı verilmesi önerilmektedir.

Araştırmacılara;

- Okul öncesi öğretmenlerin nasıl sorular sorduklarına yönelik araştırmaların attırılması;
- Okul öncesindeki çocukların nasıl sorular sorduklarına yönelik araştırmaların yapılması;
- Sorulan soruların özelliklerinin yanı sıra soru sorma stratejilerinin araştırılması;
- Sorulan soruların ilgili olabilecek gelişimsel alanlara göre çocuklar üzerindeki etkisinin araştırılması;

- Üst düzey düşünmeye yönlendiren sorularda çocukların hangi düzeylerde cevaplar verdiklerinin araştırılması;
- Soru sorma becerisine yönelik farklı öğretim programları hazırlanarak öğretmenlerin sordukları sorular üzerindeki etkisine bakılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2006). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Akbulut, T. (1999). İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Derslerdeki Soru Sorma Etkinliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Alisinanoğlu, F.; Özbey, S.; Kahveci, G. (2007). *Okul Öncesinde Fen Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Barnette, J.; Orletsky, S.; Sattes, B. (1994). Evaluation of Teacher Classroom Questioning Behaviors. *Office of Educational Research and Improvement. Washingto, ERIC Education Resources Information Center*. (ED 377 188).
- Beaty, J.J. (2000). *Skills for Preschool Teachers*. America: Prentice Hall.
- Berg, B. (2009). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. America: Allyn & Bacon.
- 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.
- Bloom, B.S. (Ed.), Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain*. America: Longman.
- Bradtmueller, W. G.; Egan, J. B. (1983). To Question or Not to Question: That Seems to Be the Question. *ERIC Education Resources Information Center*. (ED248492).
- Brooks, J. G., Brooks, M. G. (2001). *In Search Of Understanding The Case For Constructivist Classrooms*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Brown, G., Wragg, E. C. (1993). *Questioning*. New York: Routledge
- Burualdi, A.C. (1998). Classroom Questions. *ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation Washington*. (ED422407).
- Büyükalın Filiz, S. (2002). *Soru-Cevap Yöntemine İlişkin Öğretimin Öğretmenlerin Soru Sorma Düzeyi ve Tekniklerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyükalın Filiz, S. (2007). *Öğretmenler İçin Soru Sorma Sanatı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Büyükoztürk, Ş; Çakmak, E.; Akgün, Ö.; Karadeniz, Ş.; Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Carin, A.; Bass, J.; Contant, T. (2005). *Methods for Teaching Science as Inquiry*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Cemaloğlu, N. ; Erdemoğlu, Ş. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 15, No: 2, s.465-484.
- 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*, March, Vol. 28 (3), pp. 267–286.
- Cheminais, R. (2008). *Every Child Matters. A Practical Guide for Teaching Assistants*. New York: Reutledge Pres.
- Cotton, K. (1989). Classroom Questioning. *School Improvement Research Series III, ERIC Education Resources Information Center*. (ED 312 030).
- Dağlıoğlu, H.E.; Çakır, F. (2007). Erken Çocukluk Döneminde Düşünme Becerilerinden Planlama ve Derin Düşünmenin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 32, Sayı:144.

- Dantonio, M.; Beisenherz, P. (2001). *Learning to Question, Questioning to Learn*. America: Allyn and Bacon.
- Deney, N.; Connors, G. (1974). Altering the Questioning Strategies of Preschool Children. *Child Development*, Vol: 45, pp:1108–1112.
- De Rivera, C., Girolametto, L., Greenberg, J., & Weitzman, E. (2005). Children's Responses to Educators' questions in Day Care Play Groups. *American Journal of Speech-Language Pathology*, Vol:14, pp:14–26.
- DeVries, R.; Zan, B.; Hildebrant, C., Edmiaston, R.; Sales, C. (2002). *Developing Constructivist Early Childhood Curriculum*. New York: Teachers College Pres.
- Dominic F. G. (1981). Social Oass Differences in Preschool Children's Comprehension of Wh-Questions. *Child Development*, Vol:52, pp:756-740.
- 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.
- Ellis, K. (1993). Teacher questioning behavior and student learning: What research says to teachers. Paper presented at the 1993 Convention of the *Western States Communication Association*, *ERIC Education Resources Information Center*. February, pp:13-16. (ED 359 572).
- Fallori, L. (2007). *Foundations and Best Practices in Early Childhood Education*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Filippone, M. (1998). *Questioning at the Elementary Level*. Masters Theses, Kean Univrersity. *ERIC Education Resources Information Center*. (ED 417 431).
- Fragr, A. (1979). Questioning Strategies: Implications for Teacher Training. *Information Analyses, Reports, Descriptive*. *ERIC Education Resources Information Center*. (ED 238 845).

- Gall, M. (1970). The Use of Questions in Teaching. *Review of Educational Research*, ERIC Education Resources Information Center. Vol, 40, pp:707-721. (ED 067 651).
- Gall, M. (1984). Synthesis of Research on Teachers Questioning. *Education Leadership*, November, pp:40-47.
- Gest, S.D.; Holland-Coviello, R.; Welsh, J.A.; Eicher-Catt, D.L.; Gill, S. (2006). Language Development Subcontexts in Head Start Classrooms: Distinctive Patterns of Teacher Talk During Free Play, Mealtime, and Book Reading. *Early Education And Development*, Vol:17(2), pp:293–315.
- Godbold, J. (1973). Teacher Training for Effective Questioning. *National Council for Social Studie*, ERIC Education Resources Information Center, November. (ED 100 847).
- Goodwin, S.; Sharp, G.; Cloutier, E.; Diamond, N. (1983). Effective Clasroom Questioning. *East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learnin*, ERIC Education Resources Information Center. (ED 285 497)
- Güven, Y. (2000). *Erken Çocukluk Döneminde Sezgisel Düşünme ve Matematik*. Ankara: YA-PA Yayınları.
- Hunkins, F.P. (1972). *Questioning Strategies and Techniques*. America: Allyn & Bacon.
- Jensen, J.; Rodgers, R. (2001). Cumulating the intellectual Gold of Case Study Research. *Public Administration Reviey*, Vol: 61(2), pp:236-246.
- Johnston,J.; Halocha, J.; Chater, M. (2007). *Developing Teaching Skills in the Primary School*. America: Open University Press.
- Jolongo, M.R.; Isenberg, J.P. (2000). *Your Role, a Practitioner's Introduction to Early Childhood Education*. America: Merril Prentice Hall.
- Kandır, A; Orçan, M. (2010). *Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 20, s.191-212.
- King, D. (2005). *Inquiry Dialogue in the Kindergarten: A Teacher Action Research Study*. Doctor of Philosophy, Capella University.
- Klein, E.; Hammrich, P.; Bloom, S.; 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: A. Bora, O. Cankoçak). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- Makin, L. (1996). Paly and Language Profiles and Scales. M. Flee (Eds.), *Play Throught the Profiles: Profiles Through Play*. Watson, ACT, Australian Early Childhood Association.
- MacNaughton, G.; Williams, G. (2004). *Teaching Young Children Choices in Teory and Practice*. Australia: Ligare Pty. Ltd.
- Marlowe, B. A.; Page, M. L. (1998). *Creating and Sustaining the Constructivist Classroom*. California: Corwin Pres Inc.
- Massey, S.L.; Pence, K.L.; Justice, L.M. Bowles, R.P. (2008). Educators' Use of Cognitively Challenging Questions in Economically Disadvantaged Preschool Classroom Contexts. *Early Education And Development*, Vol;19(2), pp:340–360.
- Mills, S. R.; Rice, C. T.;Berliner, D. C.; Rousseau, E. W. (1980). The Correspndance between Teachers Questions And Student Answers in Classroom Discourse. *Journal of Experimental Education*, Vol, 48, pp:194-204.
- Morgan, N.; Saxton, J. (1991). *Teaching, Questioning and Learning*. New York: Routledge.
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Paterson, C; Dowden, C; Tobin, J. (1999). Interviewing Preschoolers: Comparisons Of Yes/No and Wh- Questions. *Law and Human Behavior*, Vol. 23, No. 5.
- Peker, R. (2002). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine Etki Eden Bazı Faktörler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt, XV, Sayı:1, s.305-318.
- Polat Unutkan, Ö. (2006). *Okul Öncesinde İlköğretime Hazırlık*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Punch,K. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Research Report. (2005). Examining Young Children's Conceptual Change Processin Floating and Sinking From a Social Constructivist Perspective. *Sari Havu-Nuutinen University of Joensuu, Faculty of Educatio*, Vol:27/ 3, pp.259–279.
- Robbins, A. (1995). *İçindeki Devi Uyandır*. (Çev. B. Çorakçı Dişbudak). İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Samson, G.; Sirkowsky, B.; Weinstein, T. (1987). The Effects ofTeacher Questioning Levels on Student Achievement: A Quantitative Synthesis. *Journal of Educational Research*, May-June, Vol:80, No:5
- Sanders, N.M. (1966). *Classroom Questions: What Kinds*. New York: Harper & Row.
- Savage L. (1998). Eliciting Critical Thinking Skills Through Questioning. *Clearing House*. Vol:71, No:5, pp:291-93. (EJ568469).
- Sönmez, Veysel (2007). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Stake, R. (2005). Case Study. N. Denzin and Y. Lincoln (Eds). *Handbook of Qualitative Research*. (2nd ed., pp. 435-454). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Storey, S. (2004). *Teacher Questioning to Improve Early Childhood Reasoning*. Doctor of Philosophy, Department of Teaching and Teacher Education, Arizona University.

- 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, Vol, 17-19. (ED 436 524).
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Taşpınar, M. (2009). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Data Yayınları.
- Tizard, B; Hughes, M. (1984). *Young Children Learning: Talking and Thinking at Home and at School*. London: Fontana.8İ
- Tsung-Hui, T.; Wei-Ying, W. (2008). Preschool Teacher-Child Verbal Interactions in Science Teaching. *Electronic Journal of Science Education*, Vol. 12, No. 2.
- Turner, P.; Durrett, m. (1975). Teacher Level of Questioning and Problem Solving in Young Children. *American Educational Research Association, ERIC Education Resources Information Center*, Washington, March 30- April 3. (ED 105 997).
- Yaşar, Ş. (1998). *Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci*. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Selçuk Üniversitesi, Konya, pp: 695-701.
- Yıldırım, A.; H., Şimşek. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- 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.; 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.; Sower, J. (2005). *Educating Young Children*. America: Pearson Education.

- Wasik, B. A., Bond, M. A. (2001). Beyond the Pages of a Book: Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, Vol:93, No.2, pp.243-250.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, Vol:98, pp.63–74.
- Wilén, W. (1991). Questioning Skills for Teachers. What Research Says to the Teacher. Third Edition. *Washington, DC: National Education Association, ERIC Education Resources Information Center*. (ED 332 983).
- Wolf, D.P. (1987). The Art of Questioning. *Academic Connections*, Winter, pp:1-7.
- Wong, A. (2006). *Dialogue Engagements: A Space for Early Childhood Educators to Talk, Listen and Study Documentation*. The Thesis Submitted to The Faculty of Graduate Studies, Graduate Program in Education York University, Toronto.
- 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. (1993). *Primary Teaching Skills*. London and New York: Routledge
- Zucker, T. A.; Justice, L. M.; Piasta, S. B.; Kaderavek, J.N. (2009). Preschool Teachers' Literal And Inferential Questions And Children's Responses During Whole-Class Shared Reading. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol:25, pp:65–83.

EKLER

Soru Oluşturma Formu 1

<u>Serbest Zaman</u>	Amaç ve Kazanımlar
P.A. Amaç2: El göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme K3: Nesneleri üst üste/yan yana/iç içe dizer. D.A. Amaç8: Görsel materyalleri okuyabilme K1: Görsel materyalleri inceler. B.A. Amaç2: Olay ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır. K2: Olay ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır. S.D.A. Amaç11:Estetik özellikler taşıyan ürünler oluşturabilme K4: Görsel sanat etkinliklerinde özgün ürün yapar.	Materyaller
Mutfak malzemeleri (bardak, tabak, çatal...), kavanoz ve şişe kapakları, ördek ve kurbağa el kuklaları, farklı özellikte taşlar ve büyüteç, farklı ses çıkarabilecek özellikte poşet ve kağıtlar, ikiye bölünmüş meyve sebze kartları, Bilgin Amca isimli hikaye kitabı, oyun hamuru, A4 kağıt, pastel boya, yapıştırıcı, kibrit çöpleri, pullar, el işi kağıtları	<i>Sorulabilecek Sorular</i>
<u>Türkçe</u>	Amaç ve Kazanımlar
D.A. Amaç5: Dinlediklerini çeşitli yollarla ifade etme K3: Dinlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.	Materyaller
“Pıtırıcık” İsimli hikayesi (Hikaye öncesi hayvanlar hakkında sohbet, hikaye anlatımı (Ek1), hikaye sonrası hikaye ile ilgili sohbet yapılır.)	<i>Sorulabilecek Sorular</i>
<u>Oyun ve Hareket</u>	Amaç ve Kazanımlar
P.A. Amaç1: Bedensel koordinasyon gerektiren belirli hareketleri yapabilme K1: Sözel yönergelere uygun ısınma hareketleri yapar.	Materyaller
Uzun şeritler halinde kesilmiş gazete kağıtları (Isındırıcı oyunda kedilerin taklidi, hareketli oyunda müzikle birlikte birbirlerinin kağıttan kuyruklarına basma ve müzik durunca heykel olma oyunu, dinlendirici oyunda sınıftan seçilen nesneler arasından eksilen nesneyi bulma oyunu oynanır.)	

<i>Sorulabilecek Sorular</i>	
<u>Müzik</u>	Amaç ve Kazanımlar D.A. Amaç1: Sesleri ayırt edebilme K4: Verilen sese benzer sesler çıkarır.
Materyaller Tahta, metal, plastik kaşıklar, “Sonbahar” şarkısı (Ek2), sözsüz müzik CD’si (Vivaldi Dört Mevsim)	
<i>Sorulabilecek Sorular</i>	
<u>Fen ve Matematik</u>	Amaç ve Kazanımlar B.A. Amaç3: Dikkatini toplayabilme K1: Dikkat edilmesi gereken nesneyi, durumu, olayı fark eder.
Materyaller Büyüteç, pudra şekeri, bant, siyah fon kartonu (Çocuklar pudra şekerine parmaklarını batıracak, sonra parmaklarına bant yapıştırılarak çıkarılacak ve bant siyah fon kartonu üzerine yapıştırılıp büyüteçle parmak izlerine bakılacak.)	
<i>Sorulabilecek Sorular</i>	
<u>Okuma Yaz. Haz. Çalış.</u>	Amaç ve Kazanımlar B.A. Amaç3: Dikkatini toplayabilme K2: Dikkat edilmesi gereken nesne, durum, olay üzerinde yoğunlaştırır.
Materyaller Ördek, salyongoz ve yavrularının resminin olduğu ve çocukların labirenti takip ederek yavruları anneleriyle birleştirecekleri çalışma kağıdı (Ek3)	
<i>Sorulabilecek Sorular</i>	

Ek1

PİTİRCİK

Pıtırıcık Ali'nin minik kedisiydi. Ali ile Pıtırıcık evlerinin bahçesinde oynamayı çok seviyorlardı. Bir de Ali'nin ton ton mu ton ton bir ninesi vardı. Pıtırıcık nine ile vakit geçirmeyi de çok seviyordu. Ali ile Pıtırıcık ninenin kurabiyelerini yemeye bayılıyorlardı. Yine bir gün Ali ile Pıtırıcık ninenin çok güzel kurabiyelerini yediler ve bahçede oynamaya başladılar. Sonra Ali çok yoruldu. "Pıtırıcık ben çok yoruldum eve gidip biraz dinlenmek istiyorum." Dedi. Ali eve gitti. Pıtırıcık oynamaya devam etti. Oynarken vaktinin nasıl geçtiğini anlamadı ve tabi nerelere gittiğini de... Ali bahçeye çıktığında minik kedisinin orada olmadığını fark etti. Koşarak ninesinin yanına gitti. "Nineciğim Pıtırıcık bahçede yok." Dedi. Ninesi "Tamam, çıkıp arayalım belki ormana doğru gitmiştir." Dedi ve ormana doğru birlikte gitmeye başladılar. Pıtırıcık etrafına bakındı ve ormanda olduğunu anladı ve korkmaya başladı. Ne yapacağını bilmiyordu. Acaba eve nasıl gidebilirdi? Tam o sırada küçük güzel bir kelebek kanatlarını çırparak Pıtırıcığın yanına kondu. "Merhaba ben kelebek. Sen neden burada yalnız başına oturuyorsun?" Pıtırıcık "Ben oyun oynarken kayboldum ve eve nasıl gideceğimi bilmiyorum." Dedi. Kelebek "Merek etme uçarak evi bulmana yardımcı olurum." Dedi. Pıtırıcık çok sevindi ve eve doğru yol almaya başladılar. Bu arada Ali ve ninesi Pıtırıcığı bulamadılar ve eve döndüler. Ali çok mutsuzdu. Tam o sırada kapı çaldı ve Pıtırıcık içeri girdi. Ali ve ninesinin kucaklarına çıktı ve eve döndüğü için çok mutlu oldu. Pıtırıcık bundan sonra oyun oynarken daha dikkatli olmaya karar verdi.

Ek 2

Sonbahar

Sonbahar geldi döküldü yapraklar

Okul açıldı koştu çocuklar

Eylül, ekim, kasım aylar

Bekler ekilmeyi tarlalar

Soru Oluşturma Formu 2

<u>Serbest Zaman</u>	Amaç ve Kazanımlar P.A. Amaç2: El göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme K7: El becerileri gerektiren bazı araçları kullanır. D.A. Amaç8: Görsel materyalleri okuyabilme K1: Görsel materyalleri inceler. D.A. Amaç: Sesleri ayırt edebilme K3: Sesin özelliğini söyler. B.A. Amaç2: Olay ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır. K1: Olay ya da varlıkların özelliklerini söyler. S.D.A. Amaç11:Estetik özellikler taşıyan ürünler oluşturabilme K4: Görsel sanat etkinliklerinde özgün ürün yapar.
	Materyaller Değişik özellikte çantalar (sırt, bel, kol çantası..), geometrik şekillerde kesilmiş tahta bloklar, kız ve erkek el kuklaları, farklı özellikte baharatlar, marakas ve davul, rakamların olduğu ve farklı sayıda nesnelerin olduğu kartlar, Küçük Tırtıl isimli hikaye kitabı, tuz seramiği hamuru, kozalaklar, değişik ipler, pullar, yapraklar, pastel boya, yapıştırıcı, el işi kağıtları, makas
	<i>Sorulabilecek Sorular</i>
<u>Türkçe</u>	Amaç ve Kazanımlar D.A. Amaç5: Dinlediklerini çeşitli yollarla ifade etme K5: Dinlediklerini resim, müzik, şiir, öykü vb. yollarla sergiler.
	Materyaller “Tavşan Tinimini” İsimli hikaye kitabı, hikayedeki kahramanların maskeleri (Sabah kalkınca yapılanlar ve kahvaltı ile ilgili sohbet, hikaye okuma (Ek 1), hikayeyi dramatize etme etkinliği yapılır.)
	<i>Sorulabilecek Sorular</i>
<u>Oyun ve Hareket</u>	Amaç ve Kazanımlar B.A. Amaç3: Dikkatini toplayabilme K1: Dikkat edilmesi gereken nesneyi, durumu, olayı fark eder.
	Materyaller Sarı ve yeşil renkte hazırlanmış muz şeklinde kolyeler, sarı ve yeşil renkte sepetler, sepete atmaları için sarı ve yeşil renkte muzlar (Maymun taklidi ile ısındırıcı oyun yapılır. Hareketli oyunda çocukların aynı renk muzları aynı renkte sepete atmaları için düzenek oluşturulur. Dinlendirici oyunda kulaktan kulağa oyunu oynanır.)

<i>Sorulabilecek Sorular</i>	
<u>Müzik</u>	Amaç ve Kazanımlar D.A. Amaç1: Sesleri ayırt edebilme K3: Sesin özelliğini söyler.
	Materyaller Davul, marakas, poşet, kaşık, “Pofuduk Tavşan” şarkısı (Ek 2), sözsüz müzik CD’si
<i>Sorulabilecek Sorular</i>	
<u>Fen ve Matematik</u>	Amaç ve Kazanımlar B.A. Amaç3: Dikkatini toplayabilme K2: Dikkat edilmesi gereken nesneyi, durumu, olay üzerinde yoğunlaştırır.
	Materyaller Su dolu bir kap, boş şişe (Su dolu kaba, boş şişe batırılarak çıkan hava gözlenir.)
<i>Sorulabilecek Sorular</i>	
<u>Okuma Yaz. Haz. Çalış.</u>	Amaç ve Kazanımlar B.A. Amaç3: Dikkatini toplayabilme K2: Dikkat edilmesi gereken nesne, durum, olay üzerinde yoğunlaştırır.
	Materyaller Rakamları takip ederek havuç resminin tamamlanacağı çalışma kağıdı (Ek 3)
<i>Sorulabilecek Sorular</i>	

Ek1

TAVŞAN TİNİMİNİ

Tinimini kahvaltı yapmayı hiç sevmezdi. Kahvaltıda sütünü içmez, çöreğini yemezdi. Tavşan Tinimininin birde arkadaşı Zıp Zıp tavşan vardı. Zıp zıp tavşan her sabah kahvaltısını yapardı. Tinimini arkadaşı Zıp Zıpla oyunlar oynamayı çok severdi. “Hadi Zıp Zıp arkadaşım... oyunlar oynayalım.” Derdi. Ama Tinimini çok çabuk yorulurdu. Hemen nefes nefese kalırdı. Bir gün yine oynarken Tinimini çok yoruldu. Nefes nefese kaldı ve oyunu yarım bıraktı. Eve güçlükle dönüp olanları annesine anlattı. Tinimininin annesi uzun kulaklarını sevdi. Peki ama niçin Zıp Zıp çabuk yorulmuyordu? Tinimini annesine merakla sordu. Annesi “Çünkü Zıp Zıp kahvaltısını yapmadan dışarı çıkmıyor. Her sabah bir bardak sütünü içiyor. Annesinin sözünü dinliyor.” Dedi. Tinimini annesini dikkatle dinledi. Annesinin haklı olduğunu anladı ve artık kahvaltısını yapıp sütünü içmeye karar verdi. Tinimini annesinin sözünü dinledi. Kahvaltıda ballı çöreği afiyetle yedi. Tüm gün atladı, hopladı, zıpladı, oyunlar oynadı. Eskisi gibi çabucak yorulmadı.

Ek 2

Pofuduk tavşan, pofuduk tavşan
 Dere akar, yağmur yağar
 Çiftçi toprağa bakar
 Pofuduk havuç arar.
 Pofuduk tavşan, Pofuduk tavşan