

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÖĞRETMEN HAMLELERİNİN 60-
72 AYLIK ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL DÜZEYDE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ebru GÜÇER

Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

OCAK, 2023

**T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÖĞRETMEN HAMLELERİNİN 60-
72 AYLIK ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL DÜZEYDE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ebru GÜÇER

(Y1912.420008)

**Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı**

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yılmaz SOYSAL

OCAK 2023

ONAY FORMU

ONUR SÖZÜ

Doc. Dr. Yılmaz Soysal danışmanlığında Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım “Okul Öncesi Dönemde Öğretmen Hamlelerinin 60-72 Aylık Çocukların Bilişsel Düzeyde Etkisinin İncelenmesi” ilgili bu araştırmamı bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek herhangi bir yardıma baş vurmaksızın tarafımdan yazıldığına ve yararlandığım tüm bilimsel makale, tez ve eserlerin hem metin içi, hemde kaynakçada, yöntemine uygun olarak gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir, bunu onurumla beyan ederim.

Ebru GÜÇER

ÖNSÖZ

Araştırmamın her aşamasında değerli tecrübeleri ve bilgileri ışığında, büyük sabır ve öz veri ile desteğini hiç esirgemeyen kıymeli danışmanım Doç. Dr. Yılmaz SOYSAL'a rehberliği ve katkıları için sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Yüksek Lisansımda emeği geçen tüm hocalarıma, sevgili Feriha Durucu'ya , sevgisi ve inançları ile beni destekleyen aileme, tüm hedeflerimde ve başarılarımda büyük payı olan, benim yanımda duran ve beni sonsuz desteği ile güçlendiren değerli eşim Erdal GÜÇER'e, çocuklarım Taha GÜÇER ve Masal Duru GÜÇER'e sevgilerimi sunuyorum.

Tezimi hayatımın önemli dönemlerinde hep yanımda olan çok değerli eşim Erdal GÜÇER'e, ağabeylerim Özcan YAŞ, Ercan YAŞ ve Caner YAŞ'a ithaf ediyorum.

Ocak, 2023

Ebru GÜÇER

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÖĞRETMEN HAMLELERİNİN 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL DÜZEYDE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu çalışmada bir Okul öncesi öğretmenin sınıf içi uygulamalarında gerçekleştirdiği söylemsel hamlelerinin, okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel üretkenliklerine olumlu ya da olumsuz katkılarını akıl yürütme kalitesi olarak etkisini söylem analizi (Discourse Analysis) yöntemi ile belirlemektir. Öğretmenin sınıf içi söylemsel hamlelerini görünür hale getirip, somut olarak bilişsel üretkenliklerine katkı sağlayıp sağlamadıklarını bilimsel olarak açıklayabilmektir. Bu çalışmanın katılımcıları 60-72 ay aralığında bulunan 16 okul öncesi çocuklar ve 20 yıllık okul öncesi öğretmenlik tecrübesine sahip deneyimli bir erken çocukluk öğretmeni oluşturmaktadır. Analizlerin gerçekleştirilebilmesi için: (i) Söylemsel Hamleler Kodlama Kataloğu, (ii) Akıl Yürütme Kalitesi Kodlama Kataloğu, (iii) SOLO taksonomisi kullanılmıştır. Öğretmenin söylemsel hamleleri sekiz grup ve 26 alt grup halinde belirlenmiştir. Bu hamle grupları “Bilgi Sağlayıcı Değerlendirmeci hamleler, Gözle -Karşılaştır Tahmin et hamleleri, İletişimsel hamleler, İzleme hamleleri, Çeldirme hamleleri, Değerlendir -Yargıla- Eleştir hamleleri, Delile Yönlendirme hamleleri ve Sonuç & İsimlendirme hamleleridir.

Yukarıda bahsi geçen kod katalogları aracılığıyla yapılan çözümlemelerin sonucunda, öğretmenin öğretimsel hamlelerinin sınıf içi etkinlikler aracılığıyla etkili olduğunu gözler önüne sermiştir.

Sonuç olarak araştırmamızın bulguları neticesinde öğretmenin “değerlendir-yargıla-eleştir”, “iletişimsel”, “izleme” ve “çeldirme” amaçlı gerçekleştirdiği hamleleri çocukların akıl yürütme niceliğini ve niteliğini olumlu yönde etkilediği, öğretmenin söylemsel hamlelerinin çeşitlendiği metabilişsel, değerlendirmeye yönlendirici, çeldirici ve delile yönlendiren hamleler oldukça, bilişsel talebin arttığı, çocukların bireysel olarak bilişsel gelişimlerinin oldukça üst düzeylerde olduğu analizler sonucunda veri temelli olarak söylenebilmektedir. Uygulamalarda

öğretmenin ard arda yaptığı yüksek bilişsel talepli hamleleri sonucunda, çocukların uzun sessizlikler içerisine girebildiklerini, öğretmenin bilişsel talep gerektiren hamleleri arttıkça ve akademik, üretken bir sınıf ortamı yaratıldıkça, sadece konuşan değil sessiz kalan çocukların da bilişsel olarak yol kat edebildikleri, veri temelli olarak da söylenebilmektedir.

Öte yandan, öğretmenin sergilediği “bilgi sağlayıcı-değerlendirici” söylemsel hamleleri, öğretmen-çocuk veya çocuk -çocuk arasındaki diyalogu kapattığından ve yüzeyselleştirdiğinden dolayı çocukların bilişsel çıktılarını olumsuz etkilediği analizler neticesinde söylenebilmektedir.

Öğretmenin, Gözlem-karşılaştırma-tahmin söylemsel hamlelerini uygulamalar boyunca sıklıkla kullanmasına rağmen, bu hamleler çocuklar tarafından düşük bir bilişsel talep gerektirdiğinden, onların diyaloglara temel bilimsel süreç becerilerini kullanarak katılımını sağlayabilse de gerçekleştirilen diyaloglara herhangi bir katkıda bulunmadığı, araştırma verilerine göre söylenebilmektedir.

Sonuç olarak; bu çalışmada öğretmenin sınıf içi uygulamalardaki söylemsel hamlelerinin 60-72 ay çocukların bilişsel üretkenliklerini nitel ve nicel yönden etkilendiği sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın verileri ve araştırmaya dair çalışmalar birlikte değerlendirilmiştir. Okul öncesi eğitim alanındaki uygulamalarda öğretmenin pedagojik söylem ve hamlelerine ilişkin tavsiyeler sunulmuş, öğretmenlerin sınıf dinamiklerini yönetme ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamak için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi Eğitim, Söylem, Sınıf Söylemi, Öğrenme, Öğretmen söylemsel hamleleri, Vygotsky Perspektifi

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF TEACHER MOVES IN THE PRESCHOOL PERIOD ON THE COGNITIVE PRODUCTIVITY OF CHILDREN AGED 60-72 MONTHS

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the positive or negative effects of a preschool teacher's discursive moves in classroom practices on the cognitive productivity of preschool children, as a reasoning quality, with the method of discourse analysis (Discourse Analysis). It is to make the teacher's in-class discursive moves visible and to explain scientifically whether they contribute to their cognitive productivity concretely. The participants of this study are 16 preschool children aged 60-72 months and an experienced early childhood teacher with 20 years of preschool teaching experience. In order to carry out the analyzes: (i) Discursive Moves Coding Catalogue, (ii) Reasoning Quality Coding Catalogue, (iii) SOLO taxonomy was used. The discursive moves of the teacher were determined in eight groups and 26 subgroups. These groups of moves are "Information Provider Evaluative moves, Observe-Compare Guess moves, Communicative moves, Follow up moves, Distract moves, Evaluate – Judge – Criticize moves, Evidence Referral moves, and Conclusion & Naming moves.

As a result of the analyzes made through the code catalogs mentioned above, it has been revealed that the teacher's instructional moves are effective through in-class activities.

As a result, as a result of the findings of our research, the teacher's moves for "evaluate-judge-criticize", "communicative", "monitoring" and "confusing" positively affect the quantity and quality of children's reasoning, and the teacher's discursive moves are diversified into metacognitive, evaluative, distracting, and evidence. As a result of the analysis, it can be said that the cognitive demand increases, the cognitive development of the children is at a very high level, as the moves that direct In practice, it can be said, based on data, that as a result of the teacher's successive moves with

high cognitive demand, children can enter into long silences, and as the teacher's moves requiring cognitive demand increase and an academic and productive classroom environment is created, not only speaking but also silent children can progress cognitively.

On the other hand, it can be said as a result of the analyzes that the "informative-evaluative" discursive moves exhibited by the teacher negatively affect the cognitive outputs of children because they close and superficial the dialogue between the teacher-child or child-child.

Although the teacher frequently uses the observation-comparison-prediction discursive moves throughout the practices, since these moves require a low cognitive demand by the children, it can be said according to the research data that although they can ensure their participation in the dialogues by using their basic scientific process skills, they do not contribute to the dialogues.

In conclusion; In this study, it was concluded that the discursive moves of the teacher in classroom practices affected the cognitive productivity of 60-72 months old children qualitatively and quantitatively.

The data of the research and the studies related to the research were evaluated together. Recommendations regarding the pedagogical discourse and moves of the teacher in the practices in the field of pre-school education were presented, and various suggestions were made in order to contribute to the management of the classroom dynamics of the teachers and their professional development.

Keywords: Preschool Education, Discourse, Classroom Discourse, Learning, Teacher discursive moves, Vygotsky Perspective.

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	ix
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
I. GİRİŞ.....	1
A. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	3
B. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
C. Araştırmanın Sayıtları.....	5
II. TEORİK ÇERÇEVE	6
A. Vygotskyci Öğrenme Teorisi.....	6
B. Vygotskyci Öğretme Teorisi.....	7
C. Vygotsky’ci Gelişim Teorisi.....	9
D. Söylem.....	11
E. Söylem Analizi.....	13
F. Sınıf Söylemi.....	15
III. LİTERATÜR TARAMASI	18
A. Söylem-Biliş Üzerine Yapılmış Tüm Çalışmalar	18
IV. YÖNTEM	21
A. Araştırma Tasarımı	21
B. Katılımcılar ve Araştırma Bağlamı.....	23
C. Sınıf İçi Uygulamalar.....	24
D. Veri Toplama Süreci.....	26
E. Veri Analiz Süreci.....	26
F. Akıl Yürütme Kalitesi Kodlama Kataloğu.....	28

V. BULGULAR	31
A. Araştırma Sorusu-1'e Yönelik Elde Edilen Bulgular	31
1. Bilgi Sağlayıcı & Değerlendirici (BSD) Söylemsel Hamleleri	32
2. Gözle -Karşılaştır-Tahmin Et (GKT) Söylemsel Hamleleri	34
3. İletişimsel (İLE) Söylemsel Hamleleri	36
4. İzleme (İZL) Söylemsel Hamleler	37
5. Değerlendir -Yargıla Eleştir (DYE) Söylemsel Hamleleri	41
6. Çeldirme (ÇEL) Söylemsel Hamleleri.....	42
7. Delille Yönlendirme (DEL) Söylemsel Hamleleri	43
8. Sonuç & İsimlendirme (SON) Söylemsel Hamleleri.....	44
B. Araştırma Sorusu-2: Okul Öncesi Öğretmeninin Sergilediği Söylemsel Hamlelerin Hangileri Çocukların Bilişsel Aktivitelerini Daha Çok Etkilemektedir?.....	45
1. Öğretmenin DYE Söylemsel Hamlelerine İlişkin Çocuklar Bilişsel Çıktılarını Yorumlanması.....	46
2. Öğretmenin BSD Söylemsel Hamlelerine İlişkin Çocuklar Bilişsel Çıktılarını Yorumlanması.....	49
3. Öğretmenin GKT Söylemsel Hamlelerine İlişkin Çocuklar Bilişsel Çıktılarını Yorumlanması.....	52
4. Öğretmenin İLE Söylemsel Hamlelerine İlişkin Çocuklar Bilişsel Çıktılarını Yorumlanması.....	54
5. Öğretmenin İZL Söylemsel Hamlelerine İlişkin Çocuklar Bilişsel Çıktılarını Yorumlanması.....	55
6. Öğretmenin ÇEL Söylemsel Hamlelerine İlişkin Çocuklar Bilişsel Çıktılarını Yorumlanması.....	60
7. Öğretmenin DEL Söylemsel Hamlelerine İlişkin Çocuklar Bilişsel Çıktılarını Yorumlanması.....	62
8. Öğretmenin SON Söylemsel Hamlelerine İlişkin Çocuklar Bilişsel Çıktılarını Yorumlanması.....	65
VI. TARTIŞMA VE SONUÇ	67
A. Eğitimsel Öneriler.....	72
VII. KAYNAKÇA	74
EKLER.....	80

KISALTMALAR LİSTESİ

AYKKK	: Akıl Yürütme Kalitesi Kodlama Kataloğu
BSD	: Bilgi Sağlayıcı & Değerlendirmeci
ÇEL	: Çeldirme
DEL	: Delile Yönlendirme
DYE	: Değerlendir-Yargıla-Eleştir
GKT	: Gözle-Karşılaştır-Tahmin Et
İLE	: İletişimsel
İZL	: İzleme
S	: Student
SHKK	: Söylemsel Hamle Kodlama Kataloğu
SON	: Sonuç & İsimlendirme
T	: Teacher

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1	Sınıf-içi Uygulamalar ve İçerikleri	25
Çizelge 2	Söylemsel Hamleler Kodlama Kataloğu	27
Çizelge 3	Akıl Yürütme Kalitesi Kodlama Kataloğu Örneği.....	28
Çizelge 4	SOLO Taksonomisi.....	30
Çizelge 5	Dünyamız ve Kıtalar Uygulamasından Alınmış BSD Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analiz Tablosu.....	32
Çizelge 6	Sonbahar Mevsimi Uygulamasından Alınmış GKT Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analiz Tablosu.....	34
Çizelge 7	Yer Çekimi Uygulamasından Alınmış GKT Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analiz Tablosu	35
Çizelge 8	İki Başın Olsa Ne Olurdu? Uygulamasından Alınmış İLE Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analiz Tablosu.....	36
Çizelge 9	İki Başın Olsa Ne Olurdu? Uygulamasından Alınmış İZL Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analiz Tablosu.....	37
Çizelge 10	Hava Nasıl Soğur? Uygulamasından Alınmış İZL Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analiz Tablosu.....	39
Çizelge 11	Meslekler? Uygulamasından Alınmış İZL Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analiz Tablosu	40
Çizelge 12	İki Başımız olsa Ne olur? Uygulamasından Alınmış İZL Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analiz Tablosu.....	40
Çizelge 13	Engelli Kime Denir? Uygulamasından Alınmış DYE ve ÇEL Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analiz Tablosu.....	41
Çizelge 14	Engelli Kime Denir? Uygulamasından Alınmış DYE ve ÇEL Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analiz Tablosu.....	42

Çizelge 15 Sonbahar Mevsimi Uygulamasından Alınmış DEL Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analiz Tablosu.....	43
Çizelge 16 Meslekler Uygulamasından Alınmış SON Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analiz Tablosu	44
Çizelge 17 Söylemsel Hamle Türevlerinin Oransal Dağılımı.....	45
Çizelge 18 AYKK Çocuklar Bilişsel Çıktısı-1-	45
Çizelge 19 Solo Taksonomisi Çocuklar Bilişsel Çıktısı -2-	46
Çizelge 20 “Engel Nedir?” Uygulamasından Alınmış DYE Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analizi Ve Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1- ve-2-	47
Çizelge 21 Dünyamız ve Kıtalar Uygulamasından Alınmış BSD Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analizi ve Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-ve-2-	49
Çizelge 22 Dünyamız ve Kıtalar Uygulamasından Alınmış BSD Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analizi ve Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-ve-2-	51
Çizelge 23 Engel Nedir? Uygulamasından Alınmış GKT Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analizi ve Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-ve-2-	52
Çizelge 24 Engel Nedir? Uygulamasından Alınmış İLE Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analizi ve Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-ve-2-	54
Çizelge 25 Engel Nedir? Uygulamasından Alınmış İZL Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analizi ve Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-ve-2-	55
Çizelge 26 Kış Uykusuna Uyuyan Hayvanlar Uygulamasından Alınmış İZL Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analizi ve Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-ve-2-	57
Çizelge 27 İzlerimiz Uygulamasından Alınmış İZL Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analizi ve Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-ve-2-	58
Çizelge 28 İki Başımız Olsa Ne Olurdu? Uygulamasından Alınmış İZL Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analizi ve Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-ve-2-	59
Çizelge 29 Engel Nedir? Uygulamasından Alınmış ÇEL Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analizi ve Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-ve-2-	60

Çizelge 30 Doğal Afetler ve Volkanizma Uygulamasından Alınmış DEL Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analizi ve Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-ve-2-	62
Çizelge 31 Kış Uykusuna Yatan Hayvanlar Uygulamasından Alınmış DEL Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analizi ve Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-ve-2-	63
Çizelge 32 Engel Nedir? Uygulamasından Alınmış SON Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analizi ve Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-ve-2-	65

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Söylemsel Hamle Türevlerinin Oransal Dağılımı	45
Şekil 2 AYKK Çocuklar Bilişsel Çıktısı-1-	46
Şekil 3 SOLO Taksonomisi Çocuklar Bilişsel Çıktısı -2-	47

I. GİRİŞ

Okul öncesi dönemde, çocuğun gelişimini etkileyen, kaliteli öğrenme ortamları oluşturmada ve beceriler kazandırmada öğretmenin rolü göz ardı edilemez. Çocuklar değer gördükleri, sevildikleri, kendilerini güvende hissettikleri ortamlarda dünyaya ait yeni şeyler keşfederler ve sunulan öğrenme fırsatlarını maksimum şekilde değerlendirirler. Çocuğun eğitim hayatı boyunca karşılaştığı akademik faaliyetler sırasında çocuklar için bilginin kaynağı, öğretmenin söylemleri ve akranları ile aralarındaki sözel iletişimlerdir. (Chin, 2006). Çocuğun çevresinde geçen konuşmalar ve akranları arasında ki iletişimin, öğrenmeler ve öğretimlerle aktarılan kavramlar açısından önemi düşünüldüğünde sınıf içi söylemler ve etkileşimler araştırmacılarında ilgilerini çekmiştir. Çocuğun akademik ve sosyal hayatındaki söylemler detaylı çözümlenmelerle araştırmalara konu olabilmektedir. (Cazden, 2001; Chin, 2006; Edwards & Mercer, 1987; Mehan, 1979; Mortimer & Scott, 2003).

Bu araştırmanın temel amacı bir okul öncesi öğretmenin sınıf içi uygulamalarında müzakereler yoluyla söylemsel hamlelerinin çocuklar üzerindeki bilişsel etkisinin ve katkısının (akıl yürütme kalitesi olarak) söylem analizi yaklaşımı ile incelenmesidir. Öğretmenin tüm hamleleri gözlemlenerek derinlemesine çözümlenmeler yapılması, etkinliklerin üretkenliği ile ilgili daha etkili geri dönüş mekanizmaları sağlayabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca bu öğretimsel girişimlerin çocuklar açısından ne çeşit zihinsel dalgalanmalara neden olabileceğini kanıtlarla gösterebilecek, eğitimcinin teorik olarak mesleki eğitim-öğretim gidişatına daha çok bağlanabilmesine katkı sağlayabilecektir. Öğretmen kendini sistematik olarak takip edecek, kendi sistematığının bağlamsal çözümlenmesini yapabilecektir. Bunu iki nedenden dolayı yapacaktır. (i) Öğretmen kendinin mesleki gelişimini destekleme için ve (ii) Mesleki farkındalığını arttırmak için yapacaktır. Bunun nedeni; bulunduğu bağlamda bilinçli bir şekilde sorumluluk alabilmek ve kendi sürecini destekleyebilmektir. Öğretmen eğitimlerinin temelinde iki kaynak vardır. Bu kaynaklar; (i) Konu Alan bilgisi ve (ii) Becerileri.

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri esnasında elde ettikleri teorik bilgiler sınıf içi aktivitelerinde yetersiz kalabilmektedir. Ayrıca, kendi süreçlerini izleyebildikleri, kendi deneyimlerini analiz edebildikleri ve kendi öğretimleri ile ilgili delil temelli ya da veri temelli pedagojik sistemlerini gerçekleştirebildikleri bir sürece dâhil olmaları gerekmektedir (Sherin, Jacobs & Philipp, 2011). Aksi takdirde mesleki yetersizlik ve uyum problemleri ile karşılaşabilirler. Yapılan çalışmaların içeriklerinin yapılandırılmasında sağlanan bu geri dönüşler öğretmenlere ve eğitim uzmanlarına rehberlik edebilecek özellikte olabileceği düşünülmektedir. Bunlara ilaveten, öğretmen eğitimlerinde ve öğretimsel bilincin oluşturulması süreçlerinin daha program dahilinde ve dizgesel olarak yapılandırılması mesleki gelişim programlarının geliştirilmesinde ve genellenmesinde çalışmanın ilgili bölüm ve bölümlere fayda sağlayabileceği düşünülmektedir (Barnhart & Van Es, 2011).

Araştırma, eğitimcilerin daha sonra ki pedagojik yargılarını da destekleyecek ve böylelikle öğretimle ilgili geri bildirimlerin, çözümsel-düşünsel niteliği de artabilecektir (Gall, 1984; Soysal, 2019). Öğretmen, çocukların bilişsel seviyelerine uygun söylemsel hamleler sunarak, çocukların yüksek bilişsel seviyede akıl yürütmeler yapmalarına ve böylelikle olumlu bilişsel çıktılar vermesine etki edebilecektir (Storey, 2004). Bu sava istinaden, aşağıda öğretmen-çocuk diyaloglarından da anlaşılacağı gibi sınıf içi uygulamalarda öğretmen doğru söylemsel hamlelerde buldukça, çocukların bilişsel çıktılarını daha yüksek kalitede sunma imkânı bulabildikleri görülmektedir.

Araştırmadan çıkacak veri temelli yorum; öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandığı söylemsel hamlelerin, çocukların öğrenmeye dayalı çıktılarına etkisinin büyük olduğudur. Bunun için öğretmen çocuklarda yeni öğrenmeler oluşturacak sınıf içi etkinliklerini yürütürken, söylemsel hamlelerin (sözel, jest/mimikler, ses tonlamaları vs.) farkında olmalı ve pedagojik hamlelerini uygun zamanda ve uygun şekilde kullanmaya özen göstermelidir (Bay & Alisinanoğlu, 2012).

Öğretmenlerin, sınıf ortamındaki öğrenme gidişatının eğitim bilimsel olarak farkına varabilmeleri için öğretmeye dayalı yenilikçi vizyonlarının (teacher noticing) oluşması gerekmektedir (Barnhart & Van Es, 2015). Öğretmenin sınıf içi uygulamalarındaki söylemleri, düşünmeyi desteklemedikçe ve sınıf içinde adil bir ortam oluşturmadıkça, plan ve programların kazanım ve amaçlarına ulaşması çok zor olacaktır (McGregor, 2007). Hugo (1990) araştırmalarında, öğretmenlerin, çocukların

düşünsel aktivitelerini geliştirmeye yönelik materyalleri ve öğretmede kullandığı eğitim araçlarından (kitaplar, bilgisayar ve görsel materyaller) ziyade, öğretmenin sınıf içi aktivitelerinin önem arz ettiği ve daha kalıcı öğrenmelere zemin hazırladığı kanısına varmıştır. Hugo (1990) aynı araştırmasında öğretmenin düşünme becerilerinin gelişmiş olmasının, çocukların düşünme becerilerinin geliştirilmesine güçlü bir etkisinin ve ilişkisinin olduğunu da savunmuştur. Çocukların düşünme becerilerini desteklemek amacı ile oluşturulmuş bir programın başarısının, eğitimcinin bu eğitim planlarını hayata geçirmesi ile doğru orantıda olduğunu söylemekte, düşünsel aktivitelere girmeleri sırasında etki eden pek çok faktörün olmasına rağmen, eğitimci ve sınıftaki faaliyetlerin de en önemli unsur niteliğinde olduğunu belirtmektedir. Öğretmenin çocuklara yönelik bu başarısı, onun sahip olduğu eğitim metodları ile ilişkilidir (Yalçın Dilek, 2015).

Elde edilen çıktıların sonuçları eğitimcilerin sınıftaki etkinlikleri ve uygulamalarının geliştirilebilmesinde ve çok daha verimli olabilmesi hususunda onlara dönütler sağlayacaktır.

Eğitimcilerin geri bildirimleri ve elde edilen bulgular ışığında, kullandıkları eğitim-öğretim, yöntem ve tekniklerini detaylı olarak inceleme olanağı sağlayacak, eğitimciler yapabilecekleri değişikliklere yönelik bilgi sahibi olabileceklerdir.

Öğretmenlerin yaptıkları sınıf içi değişiklikler çocukların aktif öğrenimlerini destekleyecek, çocuklar için daha verimli, eğlenceli ve keyifli öğrenme ortamları haline dönüştürülmesinde etkili olabilecektir.

A. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında ki söylemlerine bağlı olarak gerçekleştirdikleri söylemsel hamlelerin okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel katkılarının (akıl yürütme kalitesi olarak) etkisini söylem analizi (Discourse Analysis) yöntemi ile belirlemek, somut olarak bilişsel katkılarına etkisini analiz sonuçlarına göre bilimsel olarak açıklayabilmektir. Öğretmen müzakereleri on farklı başlıktan oluşan, bütünleştirilmiş sınıf içi etkinliklerini büyük bir titizlikle uygulamış, uygulamalardaki öğretmen ve çocukların cevaplarının çözümlemeleri ve neticeleri mukayeseler yapılarak öğretmenin sınıf içi söylemlerinin bilişsel süreçteki etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Analizlerin gerçekleştirilebilmesi

için: (i) Söylemsel Hamleler Kodlama Kataloğu, (ii) Akıl Yürütme Kalitesi Kodlama Kataloğu, (iii) Solo taksonomisi kullanılmıştır. Bu çalışmanın araştırma soruları okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında sergiledikleri söylemsel hamlelerini incelemek, sınıf içi aktivitelerde hangi söylemsel hamleleri sergilediklerini oransal olarak tespit etmek ve öğretmenlerin sergilediği söylemsel hamlelerin hangilerinin çocukların bilişsel aktivitelerini daha çok etkilediğini akıl yürütme kalitesine analizler ve çözümlenmelerle derinlemesine incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç çerçevesinde iki araştırma sorusu belirlenerek sorulara yanıt aranmıştır.

Bu doğrultuda araştırmanın içeriğine göre belirlenen araştırma soruları şu şekildedir:

- Bir okul öncesi öğretmeni, sınıf içi etkinliklerde hangi söylemsel hamleleri sergilemektedir?
- Okul öncesi öğretmenin sergilediği söylemsel hamlelerin hangileri çocukların bilişsel aktivitelerini daha çok etkileyebilmektedir?

Yapılan alan yazın incelemeleri neticesinde farklı otoriteler tarafından, öğretmenin sınıf söylemlerine dayalı araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Dolayısıyla, okul öncesi bağlamında da bu tarzda çalışmaların olduğu tespit edilmiş, fakat çoğunlukla öğretmen soruları, tipolojileri ve etkileşim örüntüleri üzerine çalışmaların yapıldığı tesbit edilmiştir. Okul öncesi bağlamında öğretmenlerin sınıf içi söylemlerinin çocuklar üzerindeki etkisi ve buna bağlı olarak çocukların bilişsel çıktılarının yapıldığı çalışmaların yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. Araştırmada, öğretmenlerin çocuklara etki eden söylemsel hamleleri tespit edilmiş ve bu hamlelerin neler olduğu çözümlenmiştir. Bu araştırmada bir diğer durum incelemesi ise öğretmenlerin söylemsel hamlelerine bağlı olarak çocukların bilişsel çıktılarının incelenmesidir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi pratiklerini desteklemeye, okul öncesi öğretmen eğitimcilerinin araştırma sonuçlarından yararlanarak mesleki gelişim programlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu noktada araştırma alan yazında bulunan diğer araştırmalardan farklılık göstermekte ve önem arz etmektedir.

B. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma:

- 2019-2020 eğitim öğretim yılıyla,
- İstanbul ili Başakşehir ilçesine bağlı bir özel anaokuluyla,
- Bir okul öncesi öğretmeni ile,
- 60-72 ay aralığında bulunan çocuklarla,
- 7 kız-9 erkek, toplamda 16 okul öncesi çocuklarıyla,
- Okul öncesi öğretmenin sınıf içi söylemine bağlı söylemsel hamleleri ile,
- Okul öncesi öğretmenin söylemsel hamlelerinin hangilerinin çocukların bilişsel çıktıklarına etki etmesiyle,
- Okul öncesi öğretmenin sınıf içi söylemsel hamlelerine bağlı bilişsel çıktıklarına,
- Araştırma sonuçlarının sadece çalışmaya dahil edilen araştırma grubundan elde edilen verilerle olması ile sınırlıdır.

C. Araştırmanın Sayılıları

- Araştırmacı, çalışmaya dahil olan öğretmene uygulamalar süresince gereken desteği verdiği, katılımcı öğretmenin, çocuklara bilişsel katkı sağlayacağı yönünde, sınıf içi uygulamaları büyük bir öz veriyle tamamladığı,
- Katılımcı çocukların araştırma boyunca uygulamalara sevecen ve ilgiyle katıldığı,
- Tüm veri toplama süreci boyunca sınıf içi uygulamalar büyük bir titizlik ve özenle tamamlanarak, araştırma verilerinin gerçeği yansıtan video temelli analizlerle yapıldığı,
- Araştırmacının veri sonuçlarını etkileyecek her hangi bir müdahale de bulunmadığını, tamamen tarafsız bir şekilde objektif bir bakıl açısıyla araştırmayı tamamladığı varsayılmıştır.

II. TEORİK ÇERÇEVE

A. Vygotskyci Öğrenme Teorisi

Bu çalışmanın pedagojik ve felsefi temelleri, yapılandırmacı öğrenme teorisinin önemli kuramcılarında Vygotskyci ve yeni Vygotskyci sosyo kültürel teorilerin merkezi savlarına dayandırılmıştır (Alexanders, 2005; 2006; Bruner, 1983; 1985; John-Steiner & Mahn, 1996; Mercer, Wegerif & Dawes, 1999; Mercer, 2000; 2010; Wertsch, 1985; 1991; 1998). Vygotsky kuramının gerekçelerinde, dilin zihinsel gelişim ve öğrenmede en önemli faktör olduğuna işaret etmektedir (Woolfolk, 1998; Nicolopovlov, 1993). Dil hayata dair sorular sorar ve düşünsel ifadeler için anlamlar sağlar, geçmiş ve gelecek arasında bağ kurmamıza yardımcı olur. Fakat bu asla dil ile bir bilgi nakli değildir, çünkü dil kesinlikle sadece bir iletişimsel araç değildir. Bu dilin daraltılmış anlamını verir ve onun öğretme ve öğrenmedeki yerini basitleştirir. Lev Vygotsky kuramında, gelişimin öğrenmeye etkisinin olduğunu, ama öğrenmenin gelişime herhangi bir etkisinin olmadığı savını savunmaktadır. Ayrıca öğrenim ya da edinim, sosyal plandan bireysel plana doğru işlemekte olduğunu da belirtmektedir (Vygotsky, 1978; 1981; 1987). Etkin öğrenme; gelişime hız kazandırmak, problem çözme becerisi geliştirmek, çelişkili durumları düzenlemek ve anlamak içindir. Constructivist (Oluşturmacı) akım öğrenmenin zihinde yapılan işlemler bütünü olduğunu, bilginin bireye bağlılığını ve bireyden bağımsız dış dünyada mevcut olmadığını fikrini savunmaktadır. Vygotsky edinimlerin başlı başına kendiliğinden olmadığını, çocuğun çevresindeki akranları ve yetişkinleriyle etkileşiminin sonucunda çocuğa transfer edildiğini ve çocuğun bunu bağımsız olarak oluşturmadığını söyler.

Vygotsky bireyin gelişimsel evrelerinin incelenmesi için tarihsel, toplumsal ve kültürel bağlamının detaylı bir şekilde incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Yetişkin ya da daha becerikli akranlarının, çocukların yakınsak gelişim alanını oluşturduğunun ve çocuğun ilerleyebilmesindeki önemli yol göstericiler olduğunun altını çizmektedir. (Vygotsky, 1978:86). Çocuğun yakınsak gelişim alanında sağlıklı ilerleyebilmesi için; yetişkinlerin rehberliğinde odaklanma sürecini kontrol altına

alma, soru sorma, açıklık getirme ve model olma gibi beceriler geliştirmesinde yardımlar alabildiğini, çocuğun intermental (zihinler arası) olan zihni intramental (zihin içi) olmaya başladığını belirtmektedir. Vygotsky ayrıca çocuğun bulunduğu kültür ve kültürün araçları ile aktif şekilde etkileşimde bulunduğunu da vurgulamaktadır.

Vygotsky'nin fikir ve önerileri çerçevesinde oluşturulmuş olan yapılandırmacılığın en temel önermesi, zihnin gelişmesinde sosyal etkileşimin büyük önem taşımasıdır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre; çocuklarda öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan, çoklu deneyimler sunan sosyal çevreye olan ihtiyaç, çevresindeki sosyal ve fiziksel becerileri gelişmiş arkadaşları ve öğretmenlerinin varlığı gibi durumlar zihinsel becerilerinin gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Öğrenmenin gelişimden bağımsızlığı bilinmekle birlikte, düzenli şekilde yapılandırılmış ve planlı öğrenme zihinsel gelişim ile sonuçlanır (Palincsar, 1998). Dolayısıyla okul ortamında öğretmenin öğrenmeyi sağlamaya yönelik söylemsel hamleleri çocukların gelişimlerinde önemli rol oynamaktadır. Öğretmen, çocuklara anlamlı ve onları zihinsel açıdan güçlendirecek birtakım eylemler ve etkinlikler sunabilmekte, bu eylemleri başarmak ve hayata geçirmek konusunda onlara rehberlik edebilmektedir.

Vygotsky öğrenme sürecinde, çocukların yakınsak gelişiminde, yetişkinleri ve gelişimi iyi olan akranları sayesinde daha iyi bir gelişim gösterdiğini vurgulamış ve çocuğu bir birey olarak kabul etmiştir. Karşılıklı bu etkileşim sayesinde bireyler arası süreçten birey içi bir sürece doğru ilerlemekte olduğunu, dışsal olanın içselleşmesinin söz konusu olduğunu savunmuştur.

B. Vygotskyci Öğretme Teorisi

Vygotsky değişimin öğretimle olabileceğini ve öğretimin değişimin çok önemli bir kaynağı olduğunu söylemektedir. Öğrenme ve gelişim arasındaki yüksek etkileşimin varlığı bilinmektedir. Okul öğretimi bilimsel kavramlara ve genel geçer bilgilere dayalı sistemler bütünü ise, kendiliğinden kavramlar da okul öncesi eğitimin bir ürünü olabilmektedir (Vygotsky, 1985:162). Vygotsky öğrenme ve gelişimin her zaman birbirine eşlik etmediğini, öğretimin gelişimden önce gerçekleştiği fikrini savunmaktadır. Dolayısıyla çocuğa yeni şeyler öğretildiğinde zihnin bilgiyi bütünleştirebilme olgunluğu henüz gerçekleşmediğinden, öğretimin başlangıcında edinimin bilinçsiz olduğunu düşünmektedir. Ancak öğretimdeki bazı kavramların zihinde canlanmasına ve çocuğun gelişmişlik seviyesine çıkmasına yardımcı olduğunu

savunmaktadır. Ayrıca çocuklara bazı kavram ve bilgilerin öğretilmesi için uygun dönemlerin olduğunu, aynı zamanda yetişkinlerle iş birliğine bağlı bir öğretim olması gerektiğini söylemektedir. Öğretimin olmaması durumunda, zihnin beklenen anlama ve olgunlaşma seviyesine ulaşamayacağını ve daha çok zaman alacağını vurgulamaktadır. Vygotsky, çocuğun öğrenme yoluyla bilişsel gelişimini yönlendirebileceğini, sosyal çevresinin iyi yada kötü düzenlenmesi durumunda, çocuğun bilişsel gelişimini hızlanabileceğini ve ya yavaşlayabileceğini düşünmektedir. Vygotsky, sosyal çevrenin, çocukların öğrenmeye başladıkları birincil bilgi kaynakları olduğunu, algılama ve diğer uyaranların sosyal çevre tarafından sağlandığının altını çizmektedir. Ayrıca öğrenme ve bilişsel gelişimin, çocukların yakınsak alanındaki daha bilgili, donanımlı akranları ve yetişkinleri ile gerçekleşen ilişkilerinden etkilendiğini düşünmektedir. Çocuğun bilişsel gelişiminin kaynağının, içinde bulunduğu çevre, kültür ve maruz kaldığı insanların etkileşiminden olduğunu, çocuğun psikolojik süreçlerinin de bu sosyal çevre ile başlamakta olduğunu vurgulamaktadır. Çocuğu bulunduğu sosyal çevreyi bir kategoriye yerleştirmekte, çocuklar bu kategoriler doğrultusunda dünyayı anlamaya ve algılamaya çalışmaktadır (Şişman, zayıf, erkek, kız, zengin, fakir vs.). Vygotsky çocuğun kategorilerle dünyayı anlama ve algılama sistemini araçlara dayalı öğretim olarak belirtmektedir. Öğretim, çocuğun gelişmeye açık alanını etkili olarak kullanması demektir. Çocuklar çevresindeki akranları ile hareket etmekle birlikte, toplumsal-tarihsel bir yapı içinde yaşar ve bu toplumsal doku içinde öğrenirler. Kişilerin sosyal alandaki varlıkları sosyalleşmeleri ve edinimleri açısından önem arz etmektedir. Öğretmen çocuğun bu sosyal çevre içerisinde sosyalleşmesine ve öğrenmesine aracılık eden en önemli rehberdir (Vygotsky, 1981; as cited in Wink & Putney, 2002:152). Öğretimin en önemli aracı öğretmen ve sistemli öğretim ortamları olan okullarda her ne kadar toplu öğretim uygulamalarıyla çocuğun öğretim olanakları yumuşatılmaya ve eğlenceli hale getirilmeye çalışılsa da, her ders ve konuların ayrılmış şekilde belli bir sırayla verilmesi gerekmektedir. Oysa zihnin gelişmesi bir bütün halinde olmakla birlikte, bilinç ve anlama karşılıklı etkileşim ile ortaya çıkmaktadır. Okullarda öğretimin bir aracı olarak kullanılan konular, bir diğer konunun öğrenilmesine zemin hazırlamakta, pekiştirilmesini sağlamaktadır. Çocuğun bilişsel uyarana maruz kalması ile birlikte, psikolojik işlevler birbirini takip eden tek bir süreç içinde gelişim gösterirler. Öğrenme ve öğretmenin oluşması, mutlaka etkileşimli bir aktiviteye dayanmalı ve bu aktiviteleri arttıracak araç-gereç ve sistemler geliştirilmelidir (Vygotsky, 1985:144).

Vygotsky çocuğun gelişmesinde taklit ve öğretimin önemine de vurgu yapmaktadır. Çocuğun taklit ve öğrenme yoluyla zihninin açığa çıkacağını ve çocuğu yeni gelişme düzeylerine ulaştıracağını söylemektedir. Çocuğun yardım ve destekle yapabildiği şeyleri yarın kendi başına yapabilmesinin, kişiye özgü iyi bir öğretim modeli ile olabileceğini ve çocuğa rehberlik edebilecek yönlendirmeci öğretim metodlarıyla mümkün olabileceğini belirtmektedir. Vygotsky, edinimin hedeflerinin çocuğun olgunlaşmış bilişsel işlevlerinden ziyade olgunlaşmakta olan bilişsel işlevlerini geliştirmek olduğunu altını önemle çizmektedir (Vygotsky, 1985:146). Öğretimde alt gelişmişlik düzeylerinin yanı sıra üst gelişmişlik düzeylerinin de dikkate alınması gerektiğinin altını çizmektedir.

Öğretimde geçmişe değil, geleceğe yönelik adımlar atılmasının, eğitim-öğretimin çocuğa olumlu anlamda ve yukarıya doğru bir ivme kazandıracağı görüşünü bildirmiştir.

Vygotsky'nin bu savına istinaden çocuğun eğitim – öğretimde ki yakınsak gelişimi içerisinde yer alan öğretmenin, çocuğun sosyal ve akademik hayatında ki önemine vurgu yapmış, sınıf içi pedagojik söylemlerinde ve davranışlarında çocuğun yakınsak alanını öğrenmeye hazır bir hale getirebileceğini önemle belirtmiştir.

C. Vygotsky'ci Gelişim Teorisi

“Gelişimin farkı otoriteler tarafından farklı tanımlamaları olmakla birlikte; Kişinin döllenenmeden başlayarak bedensel, zihinsel, dil duygusal ve sosyal yönden (büyüme, olgunlaşma ve öğrenmenin etkileşimiyle) son aşamasına ulaşıncaya kadar sürekli ilerleme kaydeden değişimi olarak da bilinmektedir. Gelişim'e ayrıca, çevresel faktörlerle etkileşimi sonucunda ilerleyici, sırasal ve döngüsel olarak organizmanın değişmesi de denebilmektedir.

Vygotsky ise; gelişimi çocukların kişisel süreçleri olmasının dışında, toplumdaki yetişkinlerin bilişsel gelişimlerini de istendik ve sistematik bir şekilde sağladıkları görüşündedir. Yapılan birçok çalışmanın yanı sıra antropolojik bulgulara bakıldığında, geçmiş yaşantıların ve ilkel toplumların çocukların ilkel kalmakta olduğunu, uygar ve ilkel olmayan toplumlarda büyüyen çocukların ise yüksek gelişim gösterdiklerini vurgulamaktadır. Vygotsky ilkeller arasında büyüyen, uygar toplum çocuklarının da ilkelleştiklerini savunmaktadır. Yani

Vygotsky gelişimin toplumsal-kültürel bir temelini varlığından bahsetmektedir (Vygotsky, 1985). Buna göre, gelişme sosyal interaksiyona bağlıdır.

Vygotsky çocuğun zihin gelişiminin ve bedeninin biyolojik gelişiminin yanı sıra, içinde yaşadığı dünya ve insan ilişkileri ve etkileşimi sırasında geliştiğinin kültürel, düşünsel, maddi kalıtıma bağlı olduğunu düşünmektedir. Çocuğun çevre ile ilişkilerinde ve etkileşiminde doğrudan aklını kullanmadığını da söylemektedir. Çocuğun önceden verilen formlar ve kendi tercihleri ile birleştirdikleri kuşaklar arası aktarılan sistemleri çevresindeki diğer bireylerle ilişkilerinde yavaş yavaş geliştirerek zihinsel işlemler, düzenlemelerle çevresi ile iletişimi ve etkileşimi sağlamaktadır. Çocuklar geliştirdiği bu araçlarla sadece zihinsel işlemleri kolaylaştırılmaz, onları kökten değiştirir ve şekillendirir.

Vygotsky'nin gelişim ve öğrenmeye yönelik bir diğer düşüncesi, gelişim ve öğrenmenin birbirine paralel gitmediği, öğretimin her zaman gelişmeden önce yer aldığı, ancak bilinçli bir öğrenmenin söz konusu olmadığı yönündedir. Çocuğa bir yaşında okuma öğretilmeyeceği gibi, üç yaşında da yazma öğretilemez. Çocuğun bilişsel gelişimi (dikkat, odaklanma ve anlamlandırma) ve kas gelişiminin (ince motor kaslar) belli bir olgunluk ve gelişmişlik seviyesinde olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrenim için çocuğun fiziksel ve bilişsel gelişiminin şart olduğunu belirtmektedir. Vygotsky, çocuğun eğitim yaşantılarının ilk yıllarında öğretilen matematik, okuma-yazma ve fen bilgisi konularını öğrenmek için çocukların bilişsel olgunluk seviyelerinin yeterli düzeyde olmadıklarını düşünmektedir.

Okulun ilk yıllarında çocuğun henüz soyut işlem dönemine özgü gelişim özellikleri taşımadığını düşündüğünden herhangi bir soyutlama yapamayacağını belirtmektedir. Yazı yazma (veya yazılı konuşma) üst düzey soyutlama gerektirdiğinde, çocuklar sözlü konuşmadaki becerisini yazılı konuşma ve yazmada gösterememektedir. Tamamen farklı ve yüksek düzeyde soyutlama gerektirmektedir. Çocuklar sayı ve işlemleri kavramadaki zorlanmalarını, ses simgelerini kavramada, seslerden oluşan yazılı konuşma ve sözlü konuşmaları kavramada da yaşamaktadır. Çocuğun yazı yazmadaki yaşadığı zorlanma kas gelişiminin henüz tamamlanmamış olmasından ziyade yazılı dilinde soyut olmasından kaynaklanmaktadır. Yazı yazmadaki söz konusu durum kişilere yönelik olmayan karşılıksız alışılmışın dışında bir konuşma olmasıdır (Vygotsky, 1985:140). Vygotsky'nin gelişim sıralamasına göre çocuklar içsel konuşma öncesi sözlü konuşma becerisini geliştirmekte, içsel

konuşmadan sonra ise yazılı konuşma becerisini geliştirdiğini ifade etmektedir. Yazılı dilin bilinçli olması gerektiğini, bilerek çözümlene eylemi olduğunu söylemektedir. Dilbilgisi çalışmaları çocuğun zihinsel gelişimi açısından Vygotsky için büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi çocuklarının okulda anadilleri ile yeni söz dizim kuralları öğrenmediklerini, okul öncesi yaş gelişim özelliklerine göre sunulan eğitim- öğretim programlarına dâhil edilen dilbilgisi ve yazı yazma konusundaki yapılan aktivitelerin, çocuğun yaptığı şeyleri bilinçli olarak yapmasını öğretmektedir.

Vygotsky çocuğun anlama, kavrama, öğrenme ve bilişsel gelişime dair tüm edinim ve inşaalarının, çocuğun içinde bulunduğu toplumdaki, nitelikli ve bilgili olan insan ilişkilerinden etkilendiğini söylemektedir. Çocuğun gelişimine etki eden en önemli kaynağının çocuğun bilişsel süreçlerinden çok, çevresindeki akranlarıyla, yetişkinlerle ve çocuğun büyüdüğü çevrenin kültürüyle etkileşimde olmasının etkisini savunmaktadır. Çevrenin ve kültürün verdiği gelişmişlikle, çocuğun psikolojik süreçleri sosyal süreçleri ile başlamaktadır.

Vygotsky'e göre gelişim, ömür boyu ve anlık olarak gerçekleşir; fakat birikimsel bir süreçtir. Bu süreçteki nicel birikimlerden niteliksel dönüşümler meydana gelmektedir. Kişi kendi başına yapabildiklerinden, yapamadıklarına ya da iletişim içinde olduğu kişilerin başarıları ve o insanlarla birlikte başardığı şeyleri adım adım benimseyerek etkileşimli olarak gelişirler. Vygotsky gelişimin kapsadığı bu alana “Proksimal Development” (yakınsak gelişim) demiştir. İnsanın bireysel gelişiminin bir süreç dahilinde olduğunu, hem de sosyal etkileşimlerden kazandıklarının bu etkileşimsel alanda ifade ve kendine mal edilmesi olduğunu ifade etmektedir. Gördüğümüz üzere Vygotsky gelişimi tarihsel ve toplumsal bir bağlamda ama her insan için bireysel olarak ele almaktadır.

D. Söylem

Söylem, belirli bir bağlamda veya belirli bir amaç için üretilmiş yazılı veya sözlü metinlerdir. Söylem bir meta-eylemdir. İdeoloji, bilgi, diyalog, anlatım, beyan tarzı, müzakere, güç ve gücün mübadelesiyle değişiklik oluşturabilen, tahavvül edebilen dil pratiklerinin düzenli olarak birbirini izleyip değişimlerle gelişip oluşmasıdır. Siyasi, kültürel, ekonomik alanlar sosyal söylemi oluşturmakla birlikte, sosyal hayatın tüm yönleri ile ilişkilidir (Sözen, 1999).

Foucault; söylemi, tarihi ve gelişime açık dil tatbikatları olarak tanımlamaktadır. Söylem hakkında (Potter & Wetherell, 1987), Foucault'da (1969) kişilerin fikirlerinin değişebileceği ve farklılık gösterebileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bireylerin fikirlerindeki farklılıklar yazma ve konuşma söylemlerinin de farklılaşmasına temel oluşturabilmektedir. Dolayısıyla kişilerin yazılı ve sözlü söylemleri, buldukları tarihsel ve zaman açısından farklılık gösterebilmektedir (Parker, 2002).

Söylemin çok yönlü bir kavram olması dilin yanısıra toplumsal süreçte iletişime olanak sağlayan genel bir kavram olarak kullanılabilir (Lemke, 1995:5). Söylem, sadece sosyokültürel ve politik şekillenmeye bağlı cemiyet düzenini aktaran dil değil, beraberinde cemiyet düzenini ve kişilerin sosyalleşmelerini şekillendiren anlatım şekli olarak da tanımlanmaktadır (Coupland ve Jaworski, 2006:3). Söylem yalnızca metinler üzerinde çözümlenmeler yapmak değil, sosyal etkileşim biçimidir. "Yazılı ve sözlü dil kullanımı" olarak tanımlanan söylemin toplumsal önemi, etkileşimin gerçekleştiği daha geniş toplumsal bağlam ve dilsel anlamlar arasındaki ilişkide bulunmaktadır.

Söylem çözümlenmelerinde katılımcıların söyledikleri ve yazdıklarından çok eylemleri ile alakalı olduğu söylenebilmektedir. Ancak söylem analizlerinin merkezinde dilin ve diğer göstergeler bilimsel dizgelerin işlevsel olarak incelemesi yatmaktadır. Söylem çözümlenmelerinde izleyicilerin çıkarımları ile uygulamaya dahil olan kişilerin çıkarımları arasındaki fark ayrımının gerektiği söylenebilmektedir. Yani "çıkartımlar hakkında çıkartımlar" söz konusudur.

Söylem çözümlenmeleri aracılığıyla kişiler arası iletişimin bir yere özgü analizlerinin dışında daha kapsamlı toplumsal özelliklerin analizleriyle bir bütün oluşturmasını sağlamak ve büyük-ölçekli yapıların küçük-ölçekli yapılarla nasıl oluştuğunun anlaşılmasına olanak tanımaktadır (Coupland & Jaworski, 2006:11).

Bireyler söylemi yaratmamakla birlikte, söylem sosyal alanda zaten vardır. Sosyal alanda söylemin varlığı, toplumlarda var olan sembolleri ve anlam ilişkisini yapılandırır ve bağ kurar. Söylem, konuşma ve sohbet dâhil olmak üzere iletişimin tümünü kapsamaktadır. Potter ve Wetherell (1987): Dilin sosyal bir fenomen olduğunu, kişilerin, kurumların ve sosyal oluşumların özel anlamları ve değerleri olduğunu, bu özel anlam ve değerlerin sadece dil ve sistematik yollarla ifade edilebileceğini söylemektedir. Söylem, güçlü ve karmaşık bir yapıdır. Söylemin

varlığını reddeden fikirler de söylemin sistematik yapısına göre şekillenir ve bu sistematik çerçeve içerisinde kendi yerlerini ve değerlerini bulur (Sözen, 1999). Söylem sadece iletinin içeriğinin ne anlama geldiğini değil, iletiyi ifade edenin kim olduğunu, otorite olarak neye dayandığını, dinleyici olarak kimlere söylediğini, anlatılmak istenilen konunun tüm yönlerini ve söylemi dile getirenlerin söyledikleri ile neyi başarmayı hedeflediklerini öğrenmeyi amaçlamaktadır.

E. Söylem Analizi

Söylem analizi, yöntem bilimsel olup, soyut ve genel unsurlardan oluşan sosyal hayata ait çok yönlü olarak söylemler üzerine düşünme (teorik ve meta-teorik ögeler) ve söylemi netleştirmek, metalaştırmak yolu olarak ifade edilebilir. Söylem analizi yöntem bilimsel olarak umumiyetle, teorik, ölçülebilir ve sayısal ifadelerle desteklenebilen yaklaşımlardan, ayrı ayrı vasıflandırılan, ayrıntılı ve ölçülebilir yaklaşımlara geçiş için gerekli bir çabadır (Wood & Kroger, 2000). Söylem analizi, sözlü veya yazılı metinlerin iç ve dış yapısını veya mantığını anlamının bir yolu olarak incelenmesidir (cf. McCarthy, 1992; Gee, 2005). Sözlü metinlerde kişilerin anlatmak istedikleri anlamları netleştirmek, karşılıklı anlayışı sağlayabilmek adına anlamlandırmaya dayalı bir inşaa etme yolu olarak da görülebilmektedir.

Söylem analizi; psikoloji, sosyoloji, dilbilim, antropoloji, edebiyat çalışmaları, felsefe, medya ve iletişim çalışmaları yapan çeşitli otoritelerle büyüyen, gelişen ve bu otoritelerin çok yönlü fikirlerini benimseyen bir çözümlene yöntemidir (Potter & Wetherell, 1987; Tonkiss, 2006).

Söylem analizi heterojen özelliğe sahip olup, tek bir teori, metod yada uygulamalar değil, farklı disiplinler, farklı araştırmalarla yürütülen nitel bir araştırma yöntemidir. Farklı disiplinlerin bakış açıları olsa da söylem analizinin kendi temel ilke ve ortak özellikleri mevcuttur (Tonkiss, 2006).

1. Söylem analizinin kurallarla yönetildiği ve içsel bir yapıya sahip olduğu yönündedir.

2. Toplumsal ve evrimsel bir baskının altında yerleşmiş, siyasi, kültürel, ekonomik, sosyal ve kişisel dayanakların söylemi bilinir kıldığı ve sözü söyleyen kişiler tarafından üretildiği görüşündedir.

3. Söylemin, insan deneyimlerini yansıttığı ve bu önemli deneyimleri yeniden yapılandırdığıdır. Bundan dolayı söylem analizi, kişilerin söylemlerinin etkilediği veya söylem tarafından yapılandırılan insanların bilgi, beceri ve tavırlarıyla ilgilenebilmektedir (Potter & Wetherell, 1994).

Söylem araştırmaları; anlam bilimsel, ses bilimsel, söz dizimsel, yapı bilimsel ve yararçı yaklaşımlarda görüldüğü gibi tümceyi temel alan, dar kapsamlı dil analizi değil, aksine dilin kullanıldığı alanlarda kapsamlı bir şekilde hem toplumsal hem de kültürel bağlamda ele alıp inceleyen bir yaklaşımdır (Atay, 2007). Söylem, söz konusu olan durum ve açıklamalarda kullanıldığı yere, göreve bağlı olarak değişkenlik göstermekte, bu değişkenlik durumu da söylemin temel yapı taşlarını ve öğelerini oluşturduğu söylenmektedir (Elliott, 1996). Söylem analizinde önemli olan dilin anlamsal gücünü kavramak, dille ne yapıldığı ve ne başarıldığını gözler önüne sermektir (Wood & Kroger, 2000). Söylem analizi, metinlerin veya dilin anlam bilimsel ve söz dizimsel yapılarını detaylı olarak irdeler, söylemleri kapsamlı olarak (toplumsal, kültürel ve sentaktik olarak) ve tüm yönleri ile değerlendirir. Söylemin yaygınlık kazanması dilbilimindeki gelişimler ve disiplinler arası analizlerin açık ve anlaşılır olmasından kaynaklıdır. Söylemlerin içeriğinin ne anlama geldiğinin bilinmesi açısından anlam bilimsel, söz dizimsel ve gösterge bilimsel olarak yazılı, sözlü ve görüntülü mesaj üzerinden analizlerinin gerçekleşmesi gerekmektedir (Baş & Akturan, 2008:27). Her sosyal araştırma gibi söylem analizi de “veriler, analizler, analiz sonuçları” doğrultusunda ilerlemektedir (Sözen, 1999). Her bilimsel araştırma gibi sadece çok özel problemlerin cevaplarını incelemeyi, problemin ne, nasıl, niçin olduğu ve probleme dair çözüm yollarının çeşitliliği üzerine yeni fikirler geliştirmektedir.

Araştırma sürecinde ve sonrasında farklı birçok sorunla karşılaşılabilirdiğinden, araştırmacılar şu sorunları kendilerine sorabilmektedirler. Yapılan araştırma ne hakkındadır? Araştırmanın konusu nedir? Araştırmadan elde edilen bulgular nelerdir? Veriler nasıl toplanır ve seçilir? Analizler nasıl düzenlenip, analiz edilir? Araştırmadan çıkan sonuçlar nasıl rapor edilir? (Tonkiss, 2006).

Olgucu düşüncenin altında kalan bilim zihniyetine ve dünya görüşlerine yenilikçi, sorgulayan, bir bakış açısı getiren nitel bir araştırma türüdür. Pozitivist yaklaşıma paralel, sosyal dünyanın karmaşık ilişkilerini anlamlandırma ve açıklama gücünün küçümsendiği, içinde bulunduğumuz yaşamın anlaşılmasını sağlayan nicel

verilerden ve bilgilerden ziyade, ayrıntılı olarak açıklamalara ihtiyaç olduğu, sosyal bilimler araştırmalarında, eğitim, psikoloji, siyasal bilimler, medya araştırmaları, eğitim ve psikolojik danışmanlık araştırmalarında söylem analizlerinin çok önemli bir yerinin olduğu düşünölmektedir. Ölkemizde de bu alanlardaki bilimsel çalışmalara çok yönlü, ayrıntılı ve yenilikçi bakış açıları kazandıracığı düşünölmektedir.

F. Sınıf Söylemi

Eğitim ve öğretimin birlikte yürütöldüğü sistemli öğrenme ortamları sınıflarda sadece öğrenme ve öğretme değil, aynı zamanda çocuğun kendi kültürünü ve farklı kültürlerin özelliklerini tanıma ve anlamada aracılık ettiğı savunulmaktadır (Alexander, 2004:9). Sınıf içi etkileşimde dil ve ifade birçok gelişim alanı için önemli rol oynamaktadır. Sınıf içi öğretimsel faaliyetlerin büyük bir kısmını konuşma ve dinleme yoluyla gerçekleştirilmesinin yanı sıra, öğrenimlerin gerçekleştirilmesi, sınıf içi diyalogların kalitesi ile mümkün olmaktadır (Daniels, 2001; Alexander, 2004:8). Ayrıca konuşma beynin fiziksel bir organizma olarak kendini yeniden inşaa etmesi, güçlendirmesi ve düşünceler arası bir gezintinin gücü olarak da görölmektedir. Ayrıca çocuğa göre düşüncelerine ilişkin beklentilerini, öğrenmek ve iletmek için en önemli iklime sahip sınıf içi söylemlerin niteliğı büyük önem taşımaktadır (Nystrand, 1997:28).

Bununla birlikte konuşmanın, yazılı kelimelere kıyasla geçici olması nedeniyle birçok ebeveyn sınıf içi sözlü öğrenimin, yazılı öğrenim kadar etkili olmadığını düşünmektedir. Bu düşük öğrenme durumu, çocuğun hem öğretmenlerini hem de ebeveynlerini destekleme davranışına yönlendirmektedir (Alexander, 2004). Yazılı çalışmalar, her zaman ebeveynler ve öğretmenler tarafından gerçek okul çalışması olarak kabul edilmekle birlikte, çocukların başarısını ölçmek için en güvenilir araç olarak kabul edilmektedir. Bilinenin aksine en önemli öğrenme, çocuğun bilgiyi anlama ve kavramasına yönelik sözlü veya deneme yanılma yöntemlerinin uygun öğrenme ortamları ile sunulmasıyla etkili olduğu düşünölmektedir (Barnes, 1992:124).

Bu çalışmada çocuğun öğrenmesinde sınıf içi konuşmaların önemi üzerinde durulmaktadır. Vygotsky sınıf içi konuşmaların çocuğun öğrenmesi ile yakından ilişkili olup olmadığını, dil ve öğrenme arasındaki etkileşimin hangi düzeyde olduğunu bu yöndeki çalışmaları ile ayrıntılı olarak ele almıştır. Sınıf söylemi ile ilgili bir başka görüş ise, bilginin sınıf içindeki sosyal iletişim ve etkileşim sırasında yapılandırıldığını,

sınıf ve Eğitim-öğretim ortamında kullanılan dilin içerik bilgisinin zenginliğinden etkilendiği görüşündedir. Öğretmen ve çocuklar arasında paylaşılan bilginin sınıf içi tartışmaların üzerine inşaa edildiği yönünde olmuştur (Edwards & Mercer, 1987). Öğretmen ve çocuklar arasında geçen meta-iletişimsel bilgiyi, sözlü veya sözsüz söylemi içeren etkileşimler, bir sınıfta kullanılan söylemsel stratejinin, sınıfta bilgi ve kimliğin birlikte inşasını nasıl etkilediğini göstermiştir (Duff, 2002). Bilgi ve sınıf söylemi çalışmalarının en önemli kısmını öğretmenler ve çocuklar arasında bilginin müzakere edilmesi ve yeniden müzakere edilmesi yöntemi oluşturmuştur (Tuyay, Jennings & Dixon, 1995). Müzakereler yoluyla yapılan sınıf içi etkinliklerin, çocuklara içerikten daha fazlasını öğrettiğini vurgulamaktadır. Sınıf içi etkileşim sırasında bilginin yapılandırılmasının yanı sıra, meta –iletişimsel araçları öğrenirler. Çocukların sınıf içi söylemler aracılığı ile içerik bilgisi oluşturdukları düşünülmektedir.

Sınıf içi söylemler öğrenmenin kalitesini etkileyebilmektedir. Sınıfı içi öğrenme –öğretme ortamında kullanılan dil, çocuklar için öğrenme fırsatlarını etkilemede önemli bir role sahiptir. Bilme ve bunula birlikte grupla hareket etme, işbirliği içerisinde davranma, empati kurma ve sorumluluk alma gibi birçok beceriyi de geliştirmelerine teşvik etmektedir (Wells, 1999:114). Wells, çocuğun sınıf içi etkileşim yoluyla birçok şeyi öğrendiğini, ne yaptıklarının farkında olmalarını ve öğretmenin bu bilişsel sürece katkısını ısrarla vurgulamaktadır. Aynı şekilde, Nystrand şu görüşü bildirmektedir: Sınıf içi konuşmaların bazılarının çocuklar tarafından edindikleri bilgileri bağlamsallaştırdıklarını, özümstediklerini, daha fazla öğrenme fırsatları verdiğini ve çocuklar açısından düşünsel esneklik sağladığı görüşünü bildirmiştir (Nystrand, 1997:29). Vygotsky'nin yakınsak gelişim teorisi ve Halliday'in dil temelli öğrenme teorisi, öğrenme ve gelişim arasındaki etkileşimi şu şekilde açıklamaktadır. Bağımsız problem çözme becerisi ile belirlenen gerçek gelişim düzeyi veya yetişkin rehberliğindeki problem çözme yolu arasında ciddi bir fark vardır. Çocuklar becerikli akranları ve yetişkinlerle iş birliği içinde, problem çözme eyleminde gerçek potansiyel gelişimini sağlamaktadır (Vygotsky, 1978:86). Başka bir deyişle çocuğun gelişim sürecinde önemli bir bölgenin olduğunu, gelişim sırasında çocuğun kendi kendine sergilediği problem çözme eğilimi ve ya yetişkinler ve becerikli akranları ile etkileşimiyle sergilediği problem çözme becerisi arasında ki önemli farkı vurgulamaktadır (Wells, 1999:319). Öğrenme ve öğretimin sosyal etkileşime bağlı olduğu fikrini savunmaktadırlar.

Bu bilgiler doğrultusunda çocukların öğrenmelerinin kalitesinin eğitimin kalitesi ile yakından ilişkili olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Bu vesileyle öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerinde, kaliteli iletişime önem vermeleri, bilgiyi aktaran değil, yönlendiren rehber konumunda hamleler yapmaları oldukça önemlidir. Çocukların üretken bilişsel aktivitelere girmeleri, çocuğun akademik yakınsak gelişiminde bulunan öğretmenin söylemsel hamleleri ile yakından ilgili olduğu çeşitli otoriteler tarafından belirtilmektedir. Sınıf söyleminin kalitesinin, çocuğun öğrenme kalitesine de etki edebileceği düşünölmektedir.

III. LİTERATÜR TARAMASI

A. Söylem-Biliş Üzerine Yapılmış Tüm Çalışmalar

Uluslararası birçok ülkede araştırmacılar gerek ulusal, gerek kıyaslamalı olmak üzere, söylem biliş ilişkilerini ayrıntılı olarak inceleme ihtiyacı duymuşlardır. Söylem analistleri Christine Chin (2006; 2007) ve Eduardo Mortimer ve Philip Harland Scott (Mortimer & Scott, 2003). Toplumsal ve Kültürel çalışmalarının yanı sıra söylem – biliş ilişkilerini ayrıntılı inceleyerek, ciddi ve derinlemesine yön vermişlerdir.

Bu söylem analistlerinin araştırmaları yol gösterici nitelikte olmuş, söylem -biliş ilişkisini açıklayan diğer araştırmaların daha geniş bir perspektifle ele alınmasına ve genişletilmesine zemin hazırlamıştır.

Öncelikle söylem ve biliş kavramlarına dair tüm olguları daha iyi anlamak gerekmektedir. Söylem, sözlü, yazılı ve görsel semboller yoluyla kişilerin etkileşim ve iletişim olgularına anlamlı mesajlar gönderme durumudur (Bloor & Bloor, 2007).

Söylem bireylerin dilsel ve diğer görsel kaynaklar yoluyla oluşturdukları toplumsal etkinliği adlandırmak için kullandıkları, metnin olası anlamlarını bir kurala göre açıklamak, karşılıklı bilgi alışverişi ve etkili iletişim biçimi olarak tanımlanabilmektedir (Stillar, 1998:12).

Eğitim alanında araştırmacılar genel olarak öğretmenlerin söylemlerindeki bilişsel talepleri ve buna bağlı olarak çocuklara bilişsel katkı sağlayıp sağlamadıklarını incelemişlerdir. Bilişsel talepten kasıt, öğretmenin sınıf içi söylemlerinin içine gizlenmiş olan pedagojik talepleri kapsamaktadır. Öğretmen çocuklara yönelttiği soruyla, çocukların bilişsel aktivitelere girmelerini istemektedir. Öğretmenin sorusunun niteliği çocukların daha üretken ya da daha basit cevaplar vermelerine neden olabilmektedir. Örneğin, öğretmen evcil hayvanların hangileri olduğunu sorabilir. Çocuklar bilişsel çaba olarak hatırlama ve söylem derecesinde geri bildirimde bulunacaklarından, düşük bilişsel cevaplar olarak görülebilmektedir. Öğretmen çocukların verdikleri cevapları sınıftaki diğer çocuklardan

değerlendirmeleri, eleştirmeleri, yargılamaları veya meşrulaştırmalarına yönelik bilişsel taleplerde bulunabilmektedir (Soysal, 2018). Öğretmenin bu duruma yönelik hamleleri sonucunda çocuklar iddiaya yönelik kritikler sunmalı, doğru- yanlış veya makul ölçütlerini belirlemek zorundadırlar. Bu da çocuklarda çok fazla bir bilişsel çaba gerektirmektedir (Chin, 2006; 2007). Söz konusu durum söylem analizlerinde ve deneysel çalışmalarda kanıtlanmıştır (Lefstein, Snell & Israeli, 2015). Söylem- biliş ilişkilerine yönelik yapılan diğer araştırmalar öğretmen sorularına yönelik incelemeler olarak görülmektedir. Öğretmenin sınıf içi uygulamalarına dair soruları iki başlık altında ele alınmıştır. Sınıf içi uygulamalarda öğretmenin açık uçlu soruları ve kapalı uçlu soruları şu şekilde görülmektedir: Öğretmenin kapalı uçlu sorularının cevabı bellidir. Bilişsel olarak kabul görmüş, öğretmenin öğretim hedeflerine yönelik verilmiş cevaplardan oluşmaktadır. Öğretmen cevabı meşrulaştırmak ve kabul ettirmek için kapalı uçlu sorular kullanmaktadır. Açık uçlu sorular, alternatif cevaplardan oluşan, verilen cevapların derinlemesine bir yorum ve açık olarak anlaşılmasına yardımcı olacak soru türevleridir. Araştırma sınıflarında yapılan sınıf içi etkinliklerdeki çalışmalarda, öğretmen açık uçlu soruların ve kapalı uçlu soruların cevaplarının analizleri sonucunda, söylem- biliş ilişkisi ayırt edici olarak belirlenmiştir. Çocukların sınıf içi etkinliklere dâhil oldukları ve düşüncelerini gerekçeli iddialarla sunarak katkıda buldukları gözlemlenmiştir (Martin & Hand, 2009; McNeill & Pimentel, 2009). Türkiye genelinde söylem –biliş ilişkileri üzerine yapılan çalışmalar, ilköğretim veya ortaöğretim düzeyinde görev yapan öğretmen ve çocukları kapsamaktadır (Pontecorvo & Sterponi, 2002; Morse, vd., 1969; Gillies & Khan, 2008; Soysal, 2018; 2019). Türkçe literatür incelendiğinde Okul öncesi bağlamında söylem-biliş ilişkisini derinlemesine inceleyen çalışmalara rastlanılamamıştır. Uluslararası literatürde okul öncesi bağlamında, söylem –biliş ilişkisine yönelik yüzeysel çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir (Dovigo, 2016).

Literatür taramaları sonucunda birçok disiplinde sınıf söylemine dayalı etkileşim örüntülerinin ve öğretmen söylemsel hamlelerinin incelendiği görülmüştür. Okul öncesi eğitim alanında da bu çalışmalar ile karşılaşılmamıştır. Öğretmen söylemsel hamleleri özelinde çoğunlukla öğretmenlerin soru sorma stratejileri ya da tipolojileri incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin soru sormaya yönelik söylemsel hamlelerine ek olarak değerlendirici, iletişimi yapılandırıcı ya da çocukların sınıf içi müzakerelere entegre edilmesi amacıyla kullanılan söylemsel hamleler ve buna bağlı

olarak çocuklar çıktıları incelenmemiştir. Buna ek olarak okul öncesinde yapılan çalışmalar arasında etkileşim örüntüleri ve öğretmen söylemsel hamleleri ele alınmış fakat bu çalışmada da çocuklar bilişsel çıktıları ele alınmamıştır. Bu incelemeler sonucunda çalışmanın alan yazındaki diğer çalışmalardan farklılık gösterdiği söylenebilmektedir.

Literatür incelemeleri sonucunda, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve inanç sistemlerinin karşılıklı olarak incelendiği ve birçok çalışmanın çeşitli disiplinlere ve okul öncesi eğitim alanına kazandırıldığı tespit edilmiştir. Yine incelemeler sonucunda öğretmenin sınıf içi uygulamadaki söylemsel hamleleri ve buna bağlı olarak çocukların bilişsel üretkenliklerine etkisi açısından çalışmalara rastlanılmamıştır.

Bu çalışmada diğer çalışmalara ek olarak okul öncesi öğretmenlerinin söylemsel hamleleri analitik olarak ele alınmış, buna bağlı olarak çocukların bilişsel üretkenliklerine etkisini somutlaştırmaya çalışılmıştır. Araştırmanın alan yazındaki konumu itibari ile yapılan diğer çalışmalardan ayırmaktadır. Elde edilen veriler, öncül çalışmalar rehberliğinde teori temelli ve veri temelli analizleri detaylı incelenmiş ve yorumlanmıştır. Bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyici türden olabilmektedir. Öğretmen söylem-biliş bağlamında sınıfa dair bilinçlerinin oluşturulması ve sürdürülebilmesi için bu çalışmanın öne sürdüğü tezler önem arz edebilir (Barnhart & Van Es, 2015; Erickson, 2011). Bu çalışmada öğretmenin kendini gerçekleştirme ve kavramlar oluşturmalarının zaman içinde bir olgu olduğu benimsenmiştir (Mercer, 2008). Araştırmada birçok sınıf içi uygulamanın gerçekleşmesi ve elde edilen video temelli verilerden yola çıkarak, deneyimli bir okul öncesi öğretmenin tüm sınıf içi söylemsel hamleleri analiz edilmiş, çeşitliliği belirlenmiş ve çocukların öğretmenin yaptığı söylemsel hamlelere verdiği cevapların bilişsel düzeyi de ki etkisi kapsamlı olarak incelenmiştir.

Ayrıca çalışmada, eğitimcinin hangi söylemsel hamlelerinin çocukları yüksek seviyelerde akıl yürütme yapabilmesine yönlendirdiği, ya da daha düşük seviyelerde akıl yürütmeler yapmalarına zemin hazırladığı ayrıntılı olarak araştırılmış ve aşağıda belirtilen problem durumlarına cevap verilmeye çalışılmıştır.

IV. YÖNTEM

A. Araştırma Tasarımı

Araştırma bir okul öncesi eğitimcisinin sınıf içi pedagojik hamlelerini (sözel ve sözel olmayan) sınırları belirlenmiş bir çerçevede derinlemesine incelemiştir. Öğretmenin sınıf içi çalışmaları uygularken hangi pedagojik hamleleri sergilediği, bu pedagojik hamlelerin uygulamalardaki etkisini ve buna bağlı olarak öğrenenler üzerinde bilişsel becerileri arttırması, azaltması yönündeki dalgalanmalar sonucunda ortaya çıkan zihinsel çıktılarını kapsamaktadır. Okulöncesi öğretmenin söylemsel hamleleri ve öğrenenler üzerindeki etkisi detaylı bir şekilde incelenmesi ve çözümlenmesi amaçlandığından ve birkaç olgu üzerinden incelemelerin gerçekleşmesi sonucunda araştırma çoklu durum çalışması (Multiple case study ya da collective case study) olarak tasarlanmış ve büyük bir titizlikle ele alınmıştır. Ortaklaşa durum ya da değişkenliği olan çalışmalar incelenen konuyla ilgili kapsamlı bir anlayış oluşturmak amacıyla birçok durumu tanımlayıp karşılaştırabilmektedir (Creswell, 2012). Araştırmaya bir okulöncesi öğretmeni ve 60-72 ay aralığında bulunan yedisi kız, dokuzu erkek olmak üzere 16 çocuk katılmıştır. Öğretmenin sınıf içi pedagojik eğilimlerini daha kapsamlı incelemek için farklı zamanlarda, farklı temalar içeren 13 uygulama gerçekleştirilmiştir. 13 uygulamanın, on'u araştırma verileri olarak analiz edilmiştir. Böylelikle öğretmenin hangi pedagojik hamleyi niçin yaptığını, öğrenenin bilişsel tepkilerinin hangi pedagojik hamleye bağlı olduğunu ve öğretmenin pedagojik hamlelerinin öğrenenler üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğu açıklanmıştır. Araştırma sorularının karşılığı analizler sonucunda ortaya koyulmuştur.

Araştırmanın çok kapsamlı ve birkaç olgu üzerinden yürütülmüş olması, diğer araştırma metodları ile derinlemesine bir analiz yapılamamakta, kesin sonuçlar elde edilememekte ve araştırmayı daha somut hale getirememektedir. Verilerin öznel fikirlerden ayrıştırılarak daha somut hal alması ve belgelendirilebilmesi durum çalışmalarının önemini bir kez daha vurgulamaktadır (Merriam, 1998). Veriler

öğretmen pedagojik hamlelerine ve öğrenen bilişsel çıktılarına dayandırılarak detaylı ve çözümlenmeler ışığında yorumlanarak sonuçlandırılmıştır.

Bu araştırmada, okul öncesi dönemde, öğretmenlerin pedagojik hamlelerinin öğrenenler üzerindeki bilişsel süreçteki etkisini ve buna bağlı olarak öğrenenlerin bilişsel çıktıları incelenmiştir. Ayrıca bu araştırma birden fazla olguya ulaşılarak gerçekleştirildiği için çalışma çoklu durum çalışması olarak incelenmiştir (Multiple case study ya da collective case study). Çoklu durum yönteminin kullanıldığı araştırmalarda birçok olgu incelenmekte ve bu olguların birden fazla çözümlenme birimleri bulunmaktadır. Analizler içerisinde duruma etki eden birçok öge yer almaktadır. Durum çalışması ile bu öge, ilkeler ve etkileşimler belirginleştirilerek işlenmektedir (Merriam, 1998). Tüm detayları ile yapılması gereken incelemelerin gerektiği durumlarda, durum çalışmasının iyi bir yöntem olabileceği ve anlaşılması güç konuların netleştirilerek keşfedilmesine olanak sağladığı söylenebilir. Açıklamalara göre durum çalışmasının kullanılabilmesi, incelenecek çalışmanın hiç çalışılmamış olması, durum üzerinde herhangi bir araştırmacı kontrolünün olmaması ve hiçbir etkileyici unsurun olmaması gerekmektedir.

Yapılan çalışmada ise incelenen durum belli zaman aralığında öğretmenin pedagojik hamlelerinin öğrenenler üzerindeki olumlu, olumsuz etkilerinin detaylı incelenmesidir. Okul öncesi öğretmenin uygulamalarında pedagojik hamleleri çözümlenmek ve ayrıntılı incelemek için farklı kataloglar kullanılmıştır. Öğretmenin söylemsel ve/veya söylemsel olmayan pedagojik hamlelerini “Söylemsel Hamleler Kodlama Kataloğu ile öğrenenlerin bilişsel çıktılarındaki değişkenleri daha görünür kılmak için ise Akıl Yürütme Kalitesi Kodlama kataloğu ve Solo taksonomisi, kullanılmıştır. Kataloglar aracılığıyla sınıflandırılarak çözümlenebilir bir olgu durumuna getirilmiştir.

Literatür taramaları sonucunda birçok bilimsel araştırmalarda öğretmenin sınıf içi pedagojik hamlelerinin (sözel ve sözel olmayan, jest-mimikler vs. gibi) öğrenenlerin akıl yürütme kalitesine etkisi ile ilgili çalışmalar çok bulunmamakta, Okul öncesi eğitim alanında da bu çalışmalara fazla rastlanılmamaktadır. Öğretmen söylemsel hamleleri, öğretmenlerin soru sorma stratejileri ya da tipolojileri incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin soru sormaya yönelik söylemsel hamleleri yapılandırıcı ya da çocukların sınıf içi müzakerelere entegre edilmesi amacıyla kullanılan söylemsel hamleler nadiren incelenmiştir. Bu çalışmada öğretmenin pedagojik hamleleri, bu

hamlelerin öğrenenler üzerindeki akıl yürütme kalitesine etkisi ve buna bağlı olarak öğrenenlerde öğrenmeye dayalı bilişsel çıktılarının incelenmesi geniş perspektiflerle ele alınmakta ve incelenmektedir. Bu yönüyle bu çalışmanın alan yazında bulunan diğer çalışmalardan farklılaştığı söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve inanç sistemlerinin karşılıklı olarak incelendiği birçok çalışma hem çeşitli disiplinlerde hem de okul öncesi eğitim alanında alan yazına kazandırılmıştır. Farklı disiplinlerde ya da okul öncesi eğitimi alanında sınıf içi uygulamaları, öğrenen bilişsel çıktıları ve öğretme pedagojik hamleleri açısından inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik hamlelerinin öğrenenlere faydaları ve aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerine yol gösterici olması alan yazına katkı sağlayacağı ön görülmektedir. Bu çalışma özelindeki verinin sunduğu olgular neticesinde veri temelli analizler ile incelenmiş ve yorumlanmıştır. Çalışmanın sınıf söylemine dayalı olan veri kaynakları sınıf içi etkinlikler görüntü kaydı temelli veri olarak elde edilmiştir, bu durum verinin derinlemesine incelenmesi konusunda avantaj sağlamaktadır. Sonuç olarak alan yazına yapılacak katkı ve araştırma yönteminde güvenilirliği sağlamaya yönelik yapılan çalışmalar bu araştırmanın önemine işaret etmektedir.

B. Katılımcılar ve Araştırma Bağlamı

Bu çalışmanın katılımcıları 60-72 ay aralığında bulunan 16 okul öncesi çocuk ve 20 yıllık okul öncesi öğretmenlik tecrübesine sahip deneyimli bir erken çocukluk öğretmeni oluşturmaktadır. Uygulamayı yapan öğretmen 20 yıllık öğretmenlik tecrübesinin ilk dört yılını farklı illerde ilkokul bünyesinde, diğer yıllarını ise İstanbul ilindeki çeşitli özel kolejler bünyesindeki anaokullarında ve bağımsız ana okullarında yapmıştır. Uygulamaları yapan öğretmenin okuldaki toplam görev süresi yedi yıldır. Okuldaki görev yılının üç yılını öğretmen olarak geri kalan dört yılında ise idari kadroda müdür yardımcılığı sorumluluğunu üstlenmiştir. Uygulamaya dâhil olan çocuklar sosyo-ekonomik seviyeleri yüksektir. Uygulamalar İstanbul ilinde, Başakşehir ilçesinde bulunan MEB'e bağlı bağımsız özel bir anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların yapıldığı Anaokulu'nda rotasyon sistemi uygulanmakta, her bir etkinlik için özel donanıma sahip atölye mantığıyla hazırlanmış sınıflarda çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Örneğin; Fen Sınıfı, Sanat Sınıfı, Türkçe Dil Sınıfı gibi... Her bir sınıf uygulama için gerekli materyaller bakımından

zenginleştirilmiş bir içeriğe sahiptir. Böylece çocuklar sınıf içi uygulamalar boyunca betimlenen gerçek yaşam olgularına daha çabuk ulaşabilmiş, uygulamalara daha çabuk uyum sağlayabilmişlerdir. Araştırmacı, katılımcı öğretmenin yürüttüğü belirli sınıf-içi uygulamalara katılmış ve öğretmeni daha yakından gözleme fırsatı yakalayabilmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmen sınıf-içi müzakerelerin nasıl yürütülmesi gerektiği konusunda alanında profesyonel bir akademisyen tarafından desteklenerek incelemeler yürütülmüştür. Böylece sınıf içi uygulamalarda gerek söylesel (pedagojik) gerek, söylem dışı hamleleri daha yerinde kullanmak adına bir farkındalık yaratmıştır. Araştırmacı; katılımcı öğretmene pedagojik destek sağlamıştır. İnfomal konuşmalardan da anlaşıldığı üzere öğretmen çocukların bilişsel düzeyini etkileyeceğine dair yüksek motivasyona ve pedagojik inanca sahiptir bu yüzden tüm çalışmalara hevesle ve özveriyle katılmıştır.

C. Sınıf İçi Uygulamalar

İncelemelerde oluşturulan müzakere çalışmaları öğrenen merkezli etkinliklerle okul öncesi eğitim programı esas alınarak hedeflenen kazanım ve göstergeler temelinde oluşturulmuş, öğrenenlerin yaş gelişim özellikleri ve ilgileri göz önünde bulundurulmuştur. Her bir uygulama farklı bir temaya göre ve sohbet saati, sanat etkinliği, deneyler, gözlemler, alan gezisi incelemelerinden oluşan bütünleştirilmiş sınıf içi etkinlikler olarak düzenlenmiştir. Araştırmada bütünleştirilmiş etkinlik olarak çalışmaların yapılması, araştırmaya dahil olan çocukların dikkat ve ilgi sürelerinin sınırlı olması ve etkinliklere aktif katılımcı olarak dahil olmalarını amaçlamıştır. Bu noktada belirtilmesi gereken önemli bir husus şudur: etkinlikler uygulanmadan önce araştırmacı ve öğretmen, her bir uygulamayı planlı ve sistematik bir şekilde düzenleyerek uygulamıştır. Dolayısıyla bu türde tematik bir içeriğe sahip olan etkinlikler ile öğretmenin her bir pedagojik hamlesi çocukların bilişsel üretkenliklerine katkısının ve etkisinin netleştirilmesine amaçlanmıştır. Ancak öğretmenin bu süreçlere yönelik oluşturacağı pedagojik hamleleri yerinde ve uygun bir şekilde iletme, argümente edebilmesi bu çalışmanın olası çıktıları bakımından önemli derecede açıklama gücüne sahiptir. Etkinlikler süresince çocukların kendi öğrenmelerini oluşturmalarına fırsatlar verilmiş, aynı zamanda kanıt temelli akıl yürütmelerde yapabilişleridir. İncelemeler kapsamında 13 uygulama gerçekleştirilmiş, araştırmaya çalışmaların on'u dâhil edilmiş, diğer üç uygulama ise

pilot uygulama olarak analiz edilmiştir. Etkinlikler eğitim öğretim dönemi boyunca devam ettirilmiş ders saatleri kapsamında anaokulu plan ve programları doğrultusunda çocukların odaklanma süreleri ve ilgi-yetenekleri gözetilerek yapılandırılmıştır. Çocukların soyutlamakta güçlük çekebileceği kavramları, somutlaştıra bilmeleri için deneyler, (fen etkinlikleri için)üç boyutlu maketler ve gözlem yöntemleri kullanılarak yapılandırılmıştır. Örneğin; “Yer Çekimi” uygulamasında mıknatısların manyetik alanını oyuncak insan üzerinde göstererek insanların yeryüzünde nasıl yürüyebildiklerini gözlemlemeleri, “Dünyamız Nasıl Oluşturdu?” uygulamasında dünya maketi yaparak dünyanın katmanları ve bölümlerini somutlaştırarak bilgilerini inşa etmelerine olanak sağlanmıştır. Toplam çalışma süresi 558 dakika sürmüştür. Etkinlikler ile ilgili ayrıntılı bilgiler Çizelge 1’de gösterilmiştir.

Çizelge 1 Sınıf-içi Uygulamalar ve İçerikleri

Uygulanacak Etkinlikler	Etkinliğin İçeriği	Kavramlar	Etkinliğin Süresi
Kış Uykusuna uyuyan hayvanlar Scamper Çalışması	Kış uykusu nedir? Kış Uykusuna uyuyan hayvanlar sizce nasıl beslenir?	Sıcak-Ilık-Soğuk / Aç/tok, Uyuyor /Uyanık,	41 Dakika
Doğal Afetler ve Volkanizma	İki Başın Olsaydı Ne Olurdu? İnsanların iyi mi, Kötü mü olduklarını nasıl anlarız?	Aynı/Farklı/Benzer, İyi /Kötü,	60 Dakika
Sonbahar Mevsimi	Doğal afet nedir? Doğal afetlerin nedenleri nelerdir? Doğal afet nasıl oluşur? Doğal afetler sonucunda neler olabilir?	Tehlikeli/Güvenli, Doğal/ Yapay, Sert/Yumuşak	60 Dakika
Dünyamız ve Kıtalar	Bitkiler canlı mıdır? Cansız mıdır? Canlı ya da cansız olduklarını nasıl anlarız? Bitkiler nasıl beslenir? Bitkilerin insanlara faydası veya zararı var mıdır? Sonbahar mevsiminde ne gibi değişiklikler olur?	Canlı/Cansız, Büyük /Orta/Küçük	60 Dakika
Meslekler ve meslek Grupları	Dünya nasıl oluşmuş olabilir? Dünya sizce nasıl bir yerdir? Dünya üzerindeki kara parçalarına ne ad verilir? Kara parçaları nasıl oluşur?	Gece/Gündüz, Yukarıda/ Aşağıda/Derin-Sığ, Alçak-Yüksek, sert-yumuşak	75 Dakika
Engel Nedir?	Meslek nedir? Mesleklerin toplumumuza faydaları nelerdir? Gereksiz meslek var mıdır? Mesleklerin toplumdaki önemini kavramalarını ve her mesleğin insan yaşamında ki önemini nelerdir?	Toplumda farklı rol ve görevleri olan kişileri söyleme, Parça-Bütün ilişkisi	70 Dakika
İzlerimiz	Engelli nedir? Engelli kime denir?	Zor -Kolay, Hızlı-Yavaş, Var -Yok, Mutlu-mutsuz-	42 Dakika
Kar Nasıl Yağar?	İnsanların izlerinin ne olduğunu sorarak müzakereye başlar. İzlerin canlılar için önemini ve ne ifade ettiğini anlamaları yönünde mantıksal akıl yürütme yapmalarına rehberlik eder.	Sert-Yumuşak, Benzer-Farklı, Büyük-Küçük-Orta, Az-Çok,	30 Dakika
Yer Çekimi	Öğretmen çocuklara güneş sistemini göstererek dünyanın hangi bölümlerinin sıcak, hangi bölümlerinin soğuk olduğunu sorar. Soğuk bölümler neden soğuk? Sizce dünyanın bu bölümünde yaşam var mıdır? Hava nasıl soğur? Kar nasıl oluşur? Karın şekli nasıldır?	Katı/Sıvı/Gaz, Erime/Donma, Soğuk-Sıcak	60 Dakika
	Öğretmen iki farklı topla yer çekimi deneyini yapar. Topların yere düşme nedenleri ile ilgili görüşlerini alır. Yer çekimi nedir? Sizce yer çekimi nasıl bulunmuştur? İnsanlar dünya üzerinde sizce nasıl durabiliyorlar?	Ağır-Hafif, Büyük-Küçük, Hızlı-Yavaş, Çekme –İtme	60 Dakika

D. Veri Toplama Süreci

Araştırma doğrultusunda sağlanan veriler ve bu verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular, sonuçlar, kanıtlanmak ve doğrulanmak amacıyla veri toplama süreci ve araçları belirlenmiştir. Araştırma süresince görüntü kaydı olarak elde edilen veriler asılları korunarak, analiz edilmiştir. Veri toplama sürecine ilişkin etik kurul izni İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 2020/01 numaralı ve 28/01/2020 tarihli kararı ile alınmıştır. Araştırmada çözümlenen konuşmalar, söylem analizinin bir kolu olan sistematik gözlem aracılığıyla deşifre edilmiştir. Deşifre edilen çalışma, kodlama ve sayma olarak iki aşamada incelenmiştir. Kamera; tüm uygulama süreçlerinin anlaşılacağı şekilde yerleştirilmiş ve uygulama süresince uygulamacı öğretmen; yöntemsel süreçleri eş zamanlı yürütebilmesi için bir asistan öğretmenden destek almıştır. Öğrenenlerin dikkatini dağıtacak ve süreci olumsuz etkileyecek durumların oluşmaması adına tüm hazırlıklar çocuklar uygulama sınıfına alınmadan tamamlanmış, doğal bir öğrenme ortamı hazırlanmıştır. Böylelikle çocuklar uygulamalarda video çekim süreçlerine uyum sağlayabilmiş, oluşabilecek misleading situation (yanıltıcı durum) gözlemlenmemiştir. Öğretmenin pedagojik hamleleri ve bunlara karşılık gelen çocukların cevapları çözümsel olarak açıklanmıştır. Bu cevaplar hangi bilişsel seviyede oldukları ve bu olguların öğretmenin pedagojik hamlelerinin işlevlerine nasıl bağlı olabileceğini göstermek amacıyla açıklanmıştır. Sonrasında, öğretmen hamleleri ve çocukların bilişsel üretkenliklerine katkısı ve etkisi kategorilere yerleştirilmiştir. Araştırmacı uygulamalar boyunca ve veri toplama süresince öğretmeni pedagojik olarak desteklemiştir. Ayrıca araştırma süresince çocuklar için rıza onay formları ailelerinin rızası ile alınmıştır. Araştırmanın uygulamasını olumsuz etkileyecek herhangi bir durum söz konusu olmamış, araştırma başarıyla tamamlanmıştır.

E. Veri Analiz Süreci

Görüntü kaydı biçiminde elde edilen veriler asılları muhafaza edilerek analizler gerçekleştirilmiştir. Sınıf içinde geçen konuşmalar, söylem analizinin bir kolu olan sistematik gözlem aracılığıyla çözümlenmiştir. Deşifre edilen çalışma kodlama ve sayma olarak iki aşamada incelenmiştir. Öğretmenin pedagojik hamleleri, bunların türleri, öğrenenlerin cevapları ve cevapların hangi bilişsel düzeyde olduğu belirlenmiş, öğretmenin pedagojik hamlelerinin işlevlerine nasıl bağlı olabileceğini göstermek amacıyla çözümlenmiştir. Verilerin analizleri üç farklı katalogla çözümlenmiştir. (i)

Söylemsel Hamleler Kodlama Kataloğu, (ii) Akıl Yürütme Kalitesi Kodlama Kataloğu, (iii) Solo Taksonomisi. Akabinde çözümleyici olarak kodlanan eğitimcinin söylemsel hamleleri ve çocukların bilişsel çıktısına etkisi kategorilere yerleştirilmiştir. Kodlamalar, her bir on sınıf içi müzakere çalışması için gerçekleştirilmiştir. Müzakere çalışmalarının sonuçları birbiri arasında sürekli karşılaştırılarak söylem-biliş arasındaki bağ kestirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada uygulamalar bağlamında sürdürülen tahkikatların kolaylaştırıcı ve öğretmenin söylemsel hamlelerinin nasıl etki ettiği, akıl yürütme kalitesine hangi ölçüde katkı sağladığını ve ele alıp somutlaştırması adına referans olarak Söylemsel Hamle Kodlama Kataloğu ve Akıl Yürütme Kalitesi Kodlama Kataloğu veri analiz sürecine dâhil edilmiştir. Söylemsel Hamleler Kodlama Kataloğu öğretmenlerin sınıf içi söylemsel hamlelerinin anlamlarını açıklayabilmek adına: Söylemsel hamle türleri on grup, 34 alt grup ve yaklaşık 200 çözümsel alt koddan oluşmaktadır. Bu hamle grupları bilgi sağlayıcı ve değerlendirmeci hamleler, gözle-karşılaştır-tahmin et hamleleri, iletişimsel hamleler, izleme hamleleri, değerlendir-yargıla-eleştire hamleleri, çeldirme hamleleri, delillendirme hamleleri, isimlendirme hamleleri ve çıkarımda bulunma hamleleridir. Söylemsel hamle grupları temel araştırılmalarda kullanılmak üzere Mercer ve arkadaşları tarafından 2010 yılında oluşturulmuştur. Bu temelde araştırma uygulamalarında ifade edilen söylemsel hamle türleri, alt kategorileri ve örnekleri Çizelge 2’de sunulmuştur.

Çizelge 2 Söylemsel Hamleler Kodlama Kataloğu

	Alt Kategoriler
Bilgi Sağlayıcı- Değerlendirici (BSD)	Makul bilgi parçacıkları sunma Yumuşak değerlendirme Değerlendirme-Bilgilendirme Direkt doğrulama Reddetme Kavramsal boşluğu doldurmaya yönlendirme
Gözle- Karıştır- Tahmin Et (GKT)	Basit karşılaştırma yapma Basit tahmin yapmaya Basit gözlem yapmaya
İletişimsel Hamleler (İLE)	Sondalama Açıklaştırma Yeniden formülize etme Cisimleştirme (Somutlaştırma)
İzleme Hamleleri (İZL)	Süreçler, kavramlar hakkında üst-söylem geliştirme Odaklama İzleme (tip-1: anlık) İzleme (tip-2: ileriye dönük) İzleme (tip-3: geriye dönük) Özetleme-birleştirme Seçme-eleme Kavramsal değişimini sorgulama

Çizelge 2 (devamı) Söylemsel Hamleler Kodlama Kataloğu

	Alt Kategoriler
Değerlendir-Yargıla-Eleştir (DYE)	Değerlendirmeye yönlendirme (Tip 1: çocuklar söylemi) Değerlendirmeye yönlendirme (Tip 2: Durum) Değerlendirmeye yönlendirme (Tip 3: öğretici söylemi)
Çeldirme Hamleleri (ÇEL)	Şeytanın avukatı rolü oynama Çocukların bir diğer çocuklaryı çeldirmesini ödüllendirme. İzleme ile çeldirme
Delillendirme Hamleleri / Çıkarımda Bulunma Hamleleri (DEL / ÇIK)	Delil temelli akıl yürütme davranışı pekiştirme Delil temelli akıl yürütmeye yönlendirme Metin içi bilgiye/delile atıfta bulunma İlişkili düşünme Etiketleme yönlendirme Çıkarımlara yönlendirme

F. Akıl Yürütme Kalitesi Kodlama Kataloğu

Educational Assessment Journal (2010) özel sayısında Brower ve arkadaşları tarafından geliştirildi. Bu çalışmalar akıl yürütmeyi (Veri + Akıl Yürütme = Delil) şeklinde oluşturulmuştur. Akıl yürütme 4 düzeyde kategorilendirilmiştir. Bunlar: Desteklenmemiş; (*T: Çocuklar sizce ben ne yapıyor olabilirim? (Öğretmen elindeki malzemelerle okyanus ve kıta yapmaktadır.) S: Deniz.*) Olgusal (Totolojik Söylemler); (*T: Nereden anladınız deniz olduğunu? S: Poşetin renginden*) İlişkisel ve Kural Temelli ;(*T: Peki deprem nasıl oluşuyor biliyor musun? S: Yerin altındaki taşlar kırıldayınca yerde hareket ediyor o zaman deprem olmuş oluyor.*) Akıl Yürütmeler (Tümevarım- Tümdengelim-Analoji)'dir.

Araştırma bağlamında akıl yürütme düzeyi ve örnek cümleleri Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3 Akıl Yürütme Kalitesi Kodlama Kataloğu Örneği

Akıl Yürütme Düzeyi	Düzy Çerçevesi
Desteklenmemiş	Akıl yürütme yok ya da totolojik söylemler
Olgusal	Söylemin veri betimiyle sınırlı olması
İlişkisel	Veride olmayan düşüncenin nitel ya da nicel hipotezle temellendirilmesi
Kural Temelli	Tümevarımsal, Tümdengelimsel, Analoji

Solo Taksonomisi: Solo Taksonomisi J. B. Biggs ve K. Colins tarafından geliştirilmiştir (Biggs & Collis, 1982). SOLO "Structure of Observed Learning Outcomes" kelimelerinin ilk harflerinden oluşmakla birlikte, çocukların bir uyarıcıya karşın gözlemlenebilen öğrenme çıktılarının yapısına ve niteliğine göre öğrenmeler

hakkındaki geri bildirimler de denilebilmektedir. Bloom'un bilişsel alan bölümlendirmelerine göre seçenек olarak yüksek öğretimde yaygın olarak kullanılan solo sınıflandırmasıdır. Öğrenme çıktılarının yorumlanmasında, cevapların sınıflandırılmasında ve değerlendirme ölçütünde kullanılmaktadır.

SOLO taksonomisinde Yetersizlikten uzmanlığa kadar olan beş aşamalı basamak vardır. Bu düşünme seviyeleri şu şekildedir. (i) Yapı Öncesi (YÖ) (ii). Tek Yönlü Yapı (TY) (iii). Çok Yönlü Yapı (ÇYY) (iiii) Soyutlanmış Yapı (SY). Bu çalışmada üç basamak olan çoklu yapı daha derinlemesine bir analiz için üç aşamada ele alınmıştır. Bu sınıflandırma çocuklar yanıtlarının yapısına göre yapılmaktadır. Çocukların verdikleri cevapların bilişsel düzeyleri arttıkça tutarlı, ilişkilendirilmiş ve çok yönlü düşünme artmaktadır (Biggs & Collis, 1991; Chan vd., 2002). SOLO Taksonomisi ile öğrenenlerin belli bir konuyla ilgili yazılı ve/veya sözlü geri bildirimlerinden konuya dair bilgi ve becerilerle ilgili düşünme düzeylerini analiz etmek mümkündür. Bu yüzden SOLO Taksonomisi belli kriterlere göre, kavramlarla ilgili olarak çocukların bilişsel çıktılarının analizleri ve düşünsel aktivitelerinin boyutu ile ilgili değerlendirme yapabilmek için güçlü bir araç olabilmektedir (Lian & Idris, 2006; Groth & Bergner, 2006).

Yapı Öncesi-1: Çocuklar konu dışı yönlerle veya bilgilerle engellenir. Çocuklar herhangi bir yargıya sahip olmadığı gibi konuyu anlayamaz ve anlamlı bir şeyler öğrenemez. Bilgiyi kullanırken uygun olmayan hatalı yöntem ve içerik kullanır. Yapılandırılmamış, düzensiz gerçek içerikten uzak konu ve problemle ilişkili olmaktan yoksun, fakat dağınık bilgi parçacıklarına sahiptir (Örn: *T: Peki basınç nasıl bir şey ne yapıyor da daha hızlı düşmesini mi sağlıyor? S: Ağır olduğu için.*).

Tekli Yapı: Çocuklar duruma ya da olaya odaklanır ve çalışacağı bir alan seçer. Düşük düzeyde belirli bir şey öğrenir, bir bilgi parçasına tek bir yöntem (İşlem) ya da kavram kullanır. Bilim, sanat, meslek ya da bir teknik dalına ait terimleri kullanabilir, bilgiyi hatırlayıp aktarabilir, sayabilir, isimlendirebilir, davranabilir (Örn: *T: Neyi gözetlerdi? S: Bir şey var mı diye gözlerdi.*).

Çoklu Yapı: Çocuklar bilgi parçacıklarını alır fakat bilginin sentezi olmadan farklı yöntem ve kavramları kullanarak olayları birkaç açıdan yorumlayabilir, aktara bilir. Bu seviyede çocuklar duruma ya da olaya çok yönlü bakabilir, fakat birbirinden bağımsız ve bağlantısız olarak göz önüne alınır. Mecazen açıklayacak olursak,

çocuklar birçok ağacı görebiliyorken ormanı göremez, tek tek sayabilir, tanıtabilir, sınıflandırma yapabilir, yöntemleri ve prosedürleri yerine getirebilir (Örn: *T: İki kafanız olsaydı ne yapardınız? S: Bir kafasıyla oyun oynarken diğeriyle de annesine seslenirdi.*).

İlişkisel Yapı: Çocuklar ilişkisel yapı aşamasında bilgi parçacıklarını birleştirebilir, bir bütün oluşturacak şekilde nasıl bir araya geldiklerini anlayabilmektedir. Böylelikle tutarlı ve anlamlı bir yapıya sahip olur. Çocuklar diğer fikirlerin arasındaki ilişkileri ve bu fikirlerin bir bütünün bir parçası olduğunun farkına varabilir, nasıl bir araya geldiklerini anlayabilir. İlişkilendirilmiş bir tepki, bilginin sentezi, işlemleri ve sonuçları ile karakterize edilir. Bu anlayış bir yapıyı meydana getirir, çocuklar artık genel bir yargıya sahip olabilir. Çocuklar birçok ağacın nasıl bir orman oluşturduğunu anlayabilir. Çocuklar bu şekilde karşılaştırma yapabilecek ve sebep sonuç ilişkisine göre ifade edebilecek yeterliliği geliştirebilecektir (Örn: *T: O zaman topluma faydası ağız sağlığımızı korumaktır diyebilir miyiz? S: Dünyalar kadar önemli. Mesela yaşlılardan bahsetmiştik ya doktorlar onları güçlendirebilir.*).

Genişletilmiş Soyutlanmış: Çocuklar genişletilmiş soyutlanmış yapıda tutarlı, anlamlı bir şekilde bir araya getirilen bilgiyi üst seviyede soyutlamalar yaparak daha ileri seviyede bilgiyi yeniden yapılandırabilirler. Varsayımlarda bulunabilir, genellemelerle çeşitli bakış açılarına sahip olabilirler. Teorileri farklı bir alana uygulayıp derinlemesine analiz gerçekleştirebilirler. Okulöncesi dönem çocuklarını hazır bulunuşları bu seviyeye çıkmalarına uygun değildir. Somut işlem döneminde olmaları bu seviyeye çıkmalarına engel teşkil etmektedir. (i) Duyusal devinim dönemi (0–2 yaş arası) (ii). İşlem öncesi dönemi (2–7 yaş arası) (iii). Somut işlemler dönemi (7–12 yaş arası) (iiii) Soyut işlemler dönemi (12–16 ve yukarı) (Çilenti, 1985). Bu aşamaların her birinde bireyin sahip olduğu özellikler daha sonra gelen dönemlerde de devam eder. Ayrıca bir dönemde taşınması gereken özellikleri kazanamayan bir bireyin üst döneme geçmesi de kolay olmamaktadır. Bu dönemlerden ilk ikisi okul öncesi döneme sonraki iki dönemse okul yıllarına karşılık gelmektedir.

Çizelge 4 SOLO Taksonomisi

SOLO Taksonomisi Basamakları	
Yapı Öncesi	Burada çocuklar herhangi bir anlayışa sahip değildir.
Tekli Yapı	Anlam düşüktür ve belirli bir şey öğrenilir.
Çoklu Yapı	Öğrenen daha uygun ve doğru özellikleri alır fakat bunları birleştiremez.
İlişkisel Yapı	Öğrenen bu aşamada parçaları bir diğeriyle birleştirebilir.
Genişletilmiş Soyutlanmış	Hipotezler üretip genellemelerle farklı bakış açıları oluştururlar.

V. BULGULAR

A. Araştırma Sorusu-1'e Yönelik Elde Edilen Bulgular

Bu çalışmanın amacı öğretmenin sınıf içi uygulamalarını yaparken öğretimsel pedagojik hamleleri nasıl kullandığını öncelikle nitel bir perspektiften betimlemektir. Araştırmada ayrıca öğretmenin sınıf içi uygulamalarında kullandığı pedagojik hamlelerin öğretmenin sınıf içi dinamiklerini dengede tutma ve sınıfı yönlendirmedeki becerilerini olumlu olumsuz nasıl etkilediğini, sınıf içi uygulamaların çocuklarda ki başlattığı bilişsel süreçleri ve bu bilişsel süreçler doğrultusunda öğrenme olgusunun nasıl gerçekleştiğini ya da gerçekleştirilmediğini veri temelli belirlemek öncelikli amaçlarındandır. Okul öncesi öğretmenlerin söylemsel pedagojik hamleleri değerlendirildiğinde bir okul öncesi öğretmenin öğretimsel süreçlere dair çeşitli pedagojik söylemsel hamleler yaptığı görülmektedir. Çizelge 5'te Okul öncesi öğretmeni 10 adet sınıf içi uygulama aracılığı ile müzakereleri yapmış, müzakereler boyunca başlatmak, sürdürmek ve sonlandırmak için SHKK üst kategorilerini ve alt kategorilerini kullanarak pedagojik hamleler sergilemiştir. Söylemsel Hamleler Kodlama Kataloğundan *sekiz* kategori altında 26 söylemsel hamle bulunmaktadır.

Öğretmenin kullandığı söylemsel hamleler, karşılıklı etkileşim üzerine kurulu anlaşılabilir diyalogik diyaloglar ve tek taraflı, bilgiyi aktarmayı hedefleyen monolojik diyaloglar olarak tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen kavramsal boşlukları doldurmaları adına jest ve mimikler kullanarak yönlendirmeci ve yeniden değerlendirmeye yönelik hamlelerde bulunmuştur.

Öğretmenin pedagojik hamleleri Çizelge 5'te ayrıntılı bir şekilde görülebilir. *Dünyamız ve Kıtalar* uygulamasında öğretmenin çocuklarla girdiği bu müzakere sürecinde, öğretmenin öğreten, kendi bildiği bilgiyi dikte eden bir otorite olmaması, çocukların “anamlı” ve “gerçek” öğrenmeyi sorarak, sorgulayarak müzakereler yoluyla edinmesini sağlamaktır. Öğretmen çocuklarla, *Dünyamızın ve Kıtaların* oluşumu ile ilgili bazı sorular yönelterek müzakereyi başlatmış, Çizelge 5'te T-1 *Çocuklar sizce ben ne yapıyor olabilirim?* Yaptığı dünya maketi üzerinden günlük

hayattaki gözlemlerine, tahminlerine ve akıl yürütmelerine dayalı olarak müzakereleri sürdürmüştür. Öğretmen müzakereleri oluşturacağı dünya maketini göstererek basit tahminlerde bulunmalarını istemiş, çocuklar kendi deneyimleri yoluyla edindikleri bilgileri dünya maketi üzerinden birleştirerek, Dünyanın oluşumunu ve Kıtaların oluşumunu anlamalarına ve algılamalarına rehberlik etmeye çalışmıştır. Uygulama esnasında sınıfta ki hemen hemen birçok çocuklar fikir yürütmüş, bazen ortak fikre varılmış ya da varılamamıştır. Çocuklar verilen cevaplardan yola çıkarak zaman zaman doğru veya yanlış çıkarımlarda bulunmuşlardır. Öğretmen, uygulamalar boyunca doğru soru sorma stratejilerini kullanarak akıl yürütmelerine katkıda bulunmuş, bir süre sonra uygulama konusu hakkındaki konuşulan tüm kavramları ve bilgi parçacıkları üzerinden bir sonuca varmalarına öncülük etmiştir. Öğretmen, eğitim-öğretim yılı içerisinde *Dünyamız ve Kıtalar* konusu ile ilgili çalışmalarda çocukların uygulamalardan edindikleri bilgiyi kullandıklarını gözlemlediğini ifade etmiş, dolayısıyla müzakereler sonucunda yeni öğrenme olguları oluşturduklarını gözlemeleme fırsatı bulmuştur.

1. Bilgi Sağlayıcı & Değerlendirici (BSD) Söylemsel Hamleleri

Çizelge 5 Dünyamız ve Kıtalar Uygulamasından Alınmış BSD Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analiz Tablosu

Konuşma sırası	Konuşan ve Konuşma İçeriği	Öğretmen Söylemsel Türevi
119	T: Su ve...	<u>Kavramsal boşluğu doldurmaya yönlendirme</u>
120	S1: Volkan	-
121	T: Hayır, su ve ne parçaları var?	<u>Reddetme-Kavramsal boşluğu doldurmaya yönlendirme</u>
122	S: Kıtalar.	-
123	T: Biz o kıtalara ne diyorduk? Kara parçaları diyorduk değil mi? // O zaman dünyamız güneşten koptuktan sonra kopan parçaya uzayda ne oldu?	<u>Makul bilgi parçacıkları sunma// Tahmin</u>
124	S: Döndü.	-
125	T: Döndü döndü soğudu ve ne haline geldi?	Bilgiyi arama
126	S: Dünya.	-
127	T: Peki, dünyamızın soğumayan tek yeri neresiydi?	Bilgiyi arama
128	S4: Antarktika	-
129	T: Hayır, orası en soğuk yeridir. Soğumayan yeri neresiydi?	Bilgiyi arama
130	S: Afrika, Asya, Amerika...	-
131	T: Hayır. Dünyanın neresi soğumadı?	Bilgiyi arama
132	S3: İçi.	-
133	T: Evet. Bakın arkadaşımız ne dedi.	İzleme (odaklama)
134	S: Evet burası. (Çocuklar Kıtalar gösterir)	-
135	T: Hayır orası kıtalar. // Biz dünyanın içinde ne var demiştik?	<u>Reddetme // Bilgiyi arama</u>
136	S: Lavlar.	-
137	T: O zaman dünyanın içi hala soğumadı mı?	Çıkarım (varsayıma yönlendirme)

Çizelge 5 (devamı) Dünyamız ve Kıtalar Uygulamasından Alınmış BSD Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analiz Tablosu

Konuşma sırası	Konuşan ve Konuşma İçeriği	Öğretmen Söylemsel Türevidir
138	S1: Hayır soğumadı.	-
139	T: O zaman lavlar var hala orada değil mi?	Açıklama isteme
140	S1: Ama kış geldi nasıl sıcak? Neden bizi sıcak tutmuyor?	-
141	T: Ama dünyanın merkezinden içinden bahsediyoruz orada hala soğumayan yerler var.	Kod dışı
142	S2: Öğretmenim biz şu an sonbahardayız.	-
143	T: Evet, sonbahardayız ama konuştuğumuz konu o değil. Biz şuan dünya ile ilgili konuşuyoruz. // Dünyanın soğumayan tek yeri neresiydi?	İzleme (anlık)// Bilgiyi arama
144	S: İçi. Dünyanın ortasında hala lav var.	-
145	T: İşte bu lavlar depremler oluşunca ne olur?	Derinleştirme
146	S1: Volkanlar patlar.	-
147	T: Ya da yeryüzüne doğru hareket ediyor evet.	Değerlendirme_ Bilgilendirme
148	S1: Bazen küçük ve bazen de büyük patlar.	-
149	T: İşte o soğuyan lavlar soğuyarak neleri oluşturur biliyor musunuz?	Bilgiyi arama
150	S1: Dünyayı.	-
151	T: Evet. İşte o küçük lavlar birleşerek bu kara parçaları birleşerek kıtaları oluşturdu. Biz şimdi o lavların soğumasıyla oluşan kıtaların üzerinde yaşıyoruz.	<u>Değerlendirme Bilgilendirme</u>
152	S2: Hala lavlar patlıyor.	-

Öğretmen tarafından sergilenen söylemsel hamle gruplarından biri *BSD kategorisinden* oluşmaktadır. Öğretmen, BSD hamleleri aracılığıyla, bilgiyi çocuklara direkt aktarmış, verilen cevapları bilimsel normlar çerçevesinde değerlendirmiş, bunları direkt kabul etmiş veya reddetmiştir. Örneğin, Dünyamız ve Kıtalar uygulamasında (bkz.; Çizelge 5) T123'te ("T öğretmeni, 123 ise konuşma sırasını göstermektedir.") ("*Biz o kıtalara ne diyorduk? Kara parçaları diyorduk değil mi? O zaman dünyamız güneşten koptuktan sonra kopan parçaya uzayda ne oldu?*") cümlesi ile çocukların verdikleri cevaplara ek olarak makul bilgi parçacıkları sunmuş, onların basit tahminlerde bulunmasını ve buna bağlı olarak yeni düşünsel becerilere yönelmesine rehberlik etmiştir.

Yine sözü geçen uygulamada görüldüğü üzere, T151'de öğretmen *değerlendirme-bilgilendirme* alt hamlesini kullanarak bazı cevapları kabul etmiş, doğrulamış ya da direk bilgiyi sağlayarak çocukların cevaplarını genişletmiştir (örn. "*Ya da yeryüzüne doğru hareket ediyor.*"). Buna ek olarak, *direkt doğrulama* alt hamleleri ile öğretmen çocukların derinlemesine düşünmeye izin vermediği, öğretmenin kendi bilgileri ve beklentileri doğrultusunda çocukların sağladıkları cevapları değerlendirmesi sonucunda gözlemlenen hamlelerdir. *Reddetme* alt hamlesinde ise öğretmen çocukların cevaplarını bilimsel normlara göre değerlendirip, yanlış olduğu takdirde reddetmiştir. T-135'de (örn. "*Hayır orası kıtalar. // Biz*

*dünyanın içinde ne var demiştik?”). Öğretmenin çocuklar tarafından verilen cevapları reddetmesi, cevapların yanlış olduğu anlamına gelmemekle birlikte, çocukların bahsi geçen uygulama konusunun dışına çıkmamalarını hedeflemektedir. Aksi takdirde çocuklar uygulamaya dâhil edilen konunun dışında başka konuları konuşma eğilimine girebilmektedirler. Öğretmenin *Reddetme* alt hamlesi sonucunda çocukların uygulama konusu ile ilgili yeni cevaplara yöneldikleri gözlemlenmiştir.*

Öğretme son olarak Dünyamız ve Kıtalar uygulamasında konu ile ilgili anlaşılın ya da anlaşılmayan noktaları kontrol edebilmek ve izleyebilmek adına *Kavramsal Boşluk Doldurma* alt hamlesini kullanmıştır. *Kavramsal Boşluk Doldurma* alt hamlesini kullanarak çocukları uygulamanın konusuna dair kavramsal eksikleri tamamlamalarına yönlendirmiştir. T-119’da (örn. “Su ve...”) Tüm uygulamalar incelendiğinde, öğretmenin *BSD* söylemsel hamlelerini tüm uygulamalar boyunca sadece % 1,55 oranında kullandığı görülmektedir.

Bilgi Sağlayıcı ve Değerlendirmeci Hamleler monolojik ve disiplinler arası hamlelerdendir. *BSD* hamleleri diğer söylemsel hamlelerin varlığında gerekli hamle gurubu olarak da görülebilmektedir.

2. Gözle -Karşılaştır-Tahmin Et (GKT) Söylemsel Hamleleri

Çizelge 6 Sonbahar Mevsimi Uygulamasından Alınmış GKT Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analiz Tablosu

Konuşma Sırası	Konuşan ve Konuşma İçeriği	Öğretmen Söylemsel Türevi
54	T: Artık ağaçlar yeşermeye başlıyor değil mi? Çünkü artık köklerinden aldığı suyu dallarına verebiliyor. Dallarından da yapraklar. Küçük küçük filizler açmaya başlıyor. Ağaçların uyandığını çıkan yeşil yapraklardan anlıyoruz.	
55	S: Mesela şu ağaç uyanmış.	
56	T: Hayır, o uyumaya başlamış bak bazı yaprakları sararmış. // O zaman bana gösterir misiniz hangi ağaçlar uyumaya başladı hangileri daha uyanık?	Reddetme// <u>Gözlem</u> //
57	S: (Çocuklar ağaçların durumu hakkında yorumlar yaptılar.) Sararmış şu uyumuş...	
58	T: Mesela bu ağaç tamamen yapraklarını dökmüş yani kış uykusuna dalmış mı?	Sonuçlandırma

Tüm uygulamalar incelendiğinde öğretmenin %13,21 oranla kullandığı söylemsel hamle türevi *Gözle- Karşılaştır-Tahmin Et (GKT)* hamleleridir. Öğretmenin her 100 hamlesinden 13’ün de çocuklar gözlem yapmalarına, tahminlerde bulunmalarına ve karşılaştırmalar yapmalarına yönelik hamleler yaptığı görülmektedir.

GKT söylemsel hamleleri düşük bilişsel öğretici hamle türevleridir. Öğretmen *GKT* hamleleri ile çocukların konu ile ilgili anlık gözlem, tahmin ve karşılaştırma yaparak fikirlerini sunmalarının ötesine götürememekle birlikte, aynı zamanda uygulamanın düşük düzeyde kalmasına sebep olabilmektedir.

Öğretmen Mevsimler -Sonbahar çalışmasında çocukları bahçeye çıkararak *GKT* hamleleri yoluyla fikirlerini sunmalarına öncülük etmiştir (bknz. Çizelge 6). T-56'da (örn.; “*O zaman bana gösterir misiniz hangi ağaçlar uyumaya başladı hangileri daha uyanık?*”) Öğretmen T-56'da ki cümlesi ile *Basit Gözlem* alt hamlesini kullanarak çocuklardan sadece gözlemlerine bağlı olarak cevaplar vermesini talep etmiştir.

Çizelge 7 Yer Çekimi Uygulamasından Alınmış *GKT* Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analiz Tablosu

Konuşma sırası	Konuşan ve Konuşma İçeriği	Öğretmen Söylemsel Türevi
5	T: Biri ağır biri daha hafif bir top değil mi? Biri pembe biri açık mavi ikisi de yuvarlak. Size bir soru sormak istiyorum. // Bu iki topu ben aynı anda yere bıraktığımda hangisi daha önce düşer? Pembe mi açık mavi mi?	Kod dışı// <u>Tahmin</u>
6	S: Hep bir ağızdan pembe dediler.	-
7	T: Pembeyse neden pembe?	Delillendirme
8	S1: Çünkü o yumuşak.	
9	T: Çünkü o yumuşak. Çok yumuşak olduğu için mi önce o düşer diyorsun.	Açıklama isteme
10	S2: Öğretmenim hayır.	
11	T: Bir dakika S1 dedi ki pembe daha önce düşer çünkü o yumuşak S3'te pembe önce düşer dedi. // Neden peki pembe S3?	İzleme (geriye)// Delillendirme
12	S3: Çünkü hafif.	
13	T: Hafif olduğu için önce o mu düşer?	Açıklama isteme
14	S2: Hayır, ağır olan daha önce düşer.	
15	T: Ağır olan mı daha önce düşer hafifler mi?	<u>Karşılaştırma</u>

Öğretmen Yer Çekimi uygulamasında (bknz. Çizelge 7) T-5'de (“*Bu iki topu ben aynı anda yere bıraktığımda hangisi daha önce düşer? Pembe mi açık mavi mi?*”) *Basit Tahmin* hamlesini kullanarak çocuklardan bir durum hakkında iz düşüm yapmalarını talep etmektedir. Yine bahsi geçen uygulamada öğretmen *Basit Karşılaştırma* alt hamlesini kullanarak çocuklardan iki durumu karşılaştırmalarını ve yorumlamalarını istemiştir. T-15'te (“*Ağır olan mı daha önce düşer hafifler mi?*”) öğretmenin *Basit Karşılaştırma* hamlesine karşın, çocuklar iki farklı topun tüm özelliklerini karşılaştırarak farklı özelliklerinden dolayı birinin diğerinden önce düşeceği iddiasını sunmuşlardır.

3. İletişimsel (İLE) Söylemsel Hamleleri

Çizelge 8 İki Başın Olsa Ne Olurdu? Uygulamasından Alınmış İLE Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analiz Tablosu

Konuşma sırası	Konuşan ve Konuşma İçeriği	Öğretmen söylemsel hamlesi
1.	T: Size birkaç soru soracağım. Bakalım ne cevap vereceksiniz merak ediyorum. İki kafanız olsaydı ne yapardınız?	Açık uçlu bir soru ile süreç başlar.
2.	S1: Benimle gözetlerdi.	-
3.	T: Neyi gözetlerdi?	<u>Derinleştirme</u>
4.	S1: Bir şey var mı diye gözlerdi.	=
5.	T: Etrafı mı izlerdi?	<u>Açıklama isteme</u>
6.	S1: Yani nöbet tutardı.	=
7.	T: Evet başka. İki kafanız olsaydı ne yapardınız?	Alternatif söylemleri arama
8.	S2: Bir kafasıyla oyun oynarken diğeriyle de annesine seslenirdi.	-
9.	T: Bir kafasıyla oyun oynar diğer kafasıyla da annesiyle konuşur diyorsun. // Peki, insanların iki kafası olur mu sence?	<u>Yeniden yapılandırma//</u> Tahmin
10.	S2: Hayır.	-
11.	T: Olsa nasıl olurdu peki? İyi mi olurdu kötü mü?	Tahmin
12.	S2: Kötü olur.	-
13.	T: Neden kötü olur?	<u>Derinleştirme</u>
14.	S3: İki kafamız olsaydı her şeyi görebilirdik. Bir kafamızla sağa doğru bakardık. Öteki kafamızla da dolanabilirdik.	=
15.	T: Peki, sence iki kafamızın olması iyi mi olurdu kötü mü?	<u>Derinleştirme</u>
16.	S3: Kötüdür.	=
17.	T: Neden kötüdür?	<u>Derinleştirme</u>
18.	S3: Çünkü birincisi tam yerinde bizim kafamız gibi. Ama ikincisi nerede olacak?	=
19.	T: O anlamda mı kötüdür yani ikinci kafa için yer olmadığı için mi?	<u>Açıklama isteme</u>
20.	S3: Evet, çok çirkin görünürdü.	-
21.	T: Çok çirkin görünebilirdi. Peki.	Kod dışı
22.	S2: Başımıza bela gelirdi.	-
23.	T: Nasıl bir bela gelirdi mesela?	<u>Somutlaştırma</u>
24.	S2: Kafa belası. Sürekli sorun olurdu.	-

*Bu diyalog Uygulama-10'dan alınmıştır.

Öğretmen uygulamalarda İLE söylemsel hamleleri yoluyla sağlıklı, iletişimsel, söylemsel bir alan oluşturmaya çalışmıştır. Öğretmen İLE hamleleri ile uygulamalarda tartışılan konuların artalanında gömülü olan anlamları yakalamaya çalışmış, ne'liği ve nasıl'lığını İLE hamleleri yoluyla ortaya koymaya çalışmıştır. İletişimsel hamleler uygulama konusunun gidişatını veya tamamını etkileyen önemli hamle grubudur. Öğretmenlerin İLE hamlelerini gerçekleştirmede temel iki söylemsel amacı vardır. (i) Öğrenenlerin ne söylemeye çalıştığını ya da cevaplarının ne anlama geldiğini anlamaya çalışmak(ii)Sınıf üyelerinin fikirlerinin net bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktır (Soysal, 2019).

“İnsanlar İki Başlı Olsa Ne Olur?” uygulamasında (bknz. Çizelge 8) T-1’de (“Size birkaç soru soracağım. Bakalım ne cevap vereceksiniz merak ediyorum. İki kafanız olsaydı ne yapardınız?) Öğretmen açık uçlu bir soru hamlesiyle başlattığı uygulamayı yine T-3’te (Neyi gözetlerdi?) Derinleştirme alt hamlesini kullanarak çocukların konuyla ilgili söylemek istediklerini detaylı olarak anlatmalarını talep etmektedir. T-5’te (“Etrafı mı izlerdi?”) sorusuyla, çocukların vermiş oldukları cevabın anlam açısından netleştirilmesini ve açıklamalarını talep etmiştir. Öğretmenin sözü geçen uygulamada T-9’da (Bir kafasıyla oyun oynar diğer kafasıyla da annesiyle konuşur diyorsun. // Peki, insanların iki kafası olur mu sence?) çocuklar tarafından verilen bir cevabın anlamsal ve kavramsal olarak tam anlaşılır olabilmesi adına Yeniden Formülize Etme alt hamlesiyle sorusunu yinelemiştir. Öğretmen, çocukların açıklayıcı ve netleştirici somut örnekler verilmesine yönelik Somutlaştırıcı söylemsel hamleler de yapabilmektedir. T-23’te (örn. Nasıl bir bela gelirdi mesela?) Öğretmenin Somutlaştırıcı hamlesi ile çocukların daha gerçekçi bir bakış açıyla yeni cevaplara yöneldikleri görülmektedir.

4. İzleme (İZL) Söylemsel Hamleler

Çizelge 9 İki Başın Olsa Ne Olurdu? Uygulamasından Alınmış İZL Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analiz Tablosu

Konuşma Sırası	Konuşan ve Konuşma İçeriği	Öğretmen Söylemsel Türevi
79	T: Bakın S2 ne diyor. Bazen yapabiliriz çünkü o da üzülebilir diyor. // Katılıyor musunuz S2’ye?	<u>Odaklama</u> // Değerlendirme (çocuklar söylemi)
80	S: Hayır	
81	T: O zaman dış görünüşü kötü olan çocuklar kötü biri midir?	Açıklama isteme
82	S: Bazen kötü olabilir. (Bazen iyi olabileceğini ima eder.)	
83	T: Ama olabilir dersek o zaman hepsi kötü diyemeyiz. // Arkadaşlık kurabilir miyiz o zaman?	Çeldirme (şeytanın avukatı) // Derinleştirme
	T: O zaman her dış görünüşü kötü insana iyi değil dersek olur mu? // Sokakta	Değerlendirme (durum)//
84	bir sürü dış görünüşü kötü insan var hepsi kötü müdür?	İzleme ile çeldirme
85	S4: Evet	
86	S2: Bazı polisler	
	T: Ama konumuzla ilgili konuşalım. // Bakın S4 diyor ki dış görünüşü kötü	<u>İzleme (anlık)</u> // <u>Odaklama</u> //
87	olan insanlar kötüdür onlarla arkadaşlık yapamayız. // Nasıl olacak o zaman?	Derinleştirme
88	S3: O arkadaşını tanımadan karar veremeyiz.	

Çizelge 9 (devamı) İki Başın Olsa Ne Olurdu? Uygulamasından Alınmış İZL Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analiz Tablosu

Konuşma Sırası	Konuşan ve Konuşma İçeriği	Öğretmen Söylemsel Türevi
89	T: O zaman biz arkadaşlık kurmazsak iyi mi kötü mü olduğuna nasıl karar vereceğiz?	Derinleştirme
90	S4: Karar veremeyiz.	
91	T: O zaman ne yapmamız lazım?	Derinleştirme
92	S4: Arkadaş olmalıyız.	-
93	T: Yani dış görünüşü kötü de olsa iletişim kurmadan karar veremeyiz dediniz değil mi?	Açıklama isteme
94	S4: Evet.	-
95	T: O zaman insanları dış görünüşüne göre değerlendirmeli miyiz?	Sonuçlandırma
96	S4: Evet.	-
97	T: Ama o zaman çelişiyorsun. Dış görünüşü kötü olanlarla arkadaşlık yapabiliriz demiştin.	İzleme ile çeldirme// <u>İzleme (geriye)</u>
98	S4: Hayır yapabiliriz.	-
99	T: Peki, o zaman şöyle bir soru sorayım. Dış görünüşü iyi olan insanlar iyi midir? (Öğretmen farklı bir açıdan soruyu soruyor.)	Yeniden yapılandırma
100	S4: Bazen dış görünüşü iyi olan insanlar da kötü olabilir.	
101	T: O zaman her dış görünüşü iyi olan insana iyi diyebilir miyiz S2?	Varsayımaya yönlendirme
102	S4: Hayır diyemeyiz. Bazen iyidir bazen de kötüdür.	-
103	T: O zaman bir insanın iyi ya da kötü olduğunu nasıl anlayabiliriz?	Derinleştirme
104	S4: Arkadaş olarak.	-
105	T: Arkadaş olarak mı yoksa... (sözü kesildi).	Kod dışı
106	S2: Ya hırsız hırkası varsa? (Çocuklar bilmedi bir yönünün olabileceğini ima ediyor.)	-
107	T: Hırsızların hırsız hırkası mı var oradan mı anlıyoruz hırsız olduklarını? Hırsızların kıyafetleri farklı mı oluyor?	Açıklama isteme
108	S2: Evet, siyah oluyor.	
109	S4: Bakın bazıları da beyaz giyer.	-
110	S2: Siyah ve beyaz çizgileri oluyor.	-
111	T: Siyah beyaz mı giyiyor hırsızlar?	Açıklama isteme
112	S2: Hayır, sadece siyah giyiyor.	-
113	T: Tamam, konumuza dönelim hırsızları konuşmuyoruz. Dış görünüşüne göre insanların iyi olup olmadığına karar verebilir miyiz onu konuşuyoruz. // İyi insanlar iyi görünümlü kötü insanlara da kötü görünümlü müdür?	<u>İzleme (anlık)</u> // Derinleştirme

*Bu diyalog Uygulama-10'dan alınmıştır.

Çizelge 10 Hava Nasıl Soğur? Uygulamasından Alınmış İZL Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analiz Tablosu

Konuşma Sırası	Konuşan ve Konuşma İçeriği	Öğretmen Söylemsel Türevi
35	T: Bakın şimdi S'nin söylediği şey üzerinden gidelim. // Yağmurun oluşumu, nasıl oluyordu yağmurun oluşumu? Yeryüzündeki sular buharlaşıp gökyüzüne çıkıyor ve yağmur bulutlarına doluyor. Sonra donduktan sonra da tekrar yağmur olarak yeryüzüne dönüyor.	<u>İzleme ileriye//</u> Kod dışı
36	S: Yani dünyamıza.	

*Bu diyalog Uygulama-8'den alınmıştır.

İZL hamleleri çocukların uygulamalar süresince kendi kavramsal gelişimlerinin ve değişimlerinin farkına varıp, düşünsel faaliyetlerini geliştirip, bir üst bilişsel düşünsel faaliyetlere yönelmesine olanak sağlayan, değerlendirmeci hamlelerdir. Öğretmen *İZL* hamlelerini yedi alt kategori ile uygulamalara dâhil etmiştir. Öğretmen *Üst söylem geliştirme* hamlesinde, çocukların kendi düşünsel süreçleri hakkında düşünmeye ve üzerinde düşünülen kavramlar üzerine yeniden düşünmelerine yönlendirmiştir. Öğretmen düşünme üzerine düşünme gerçekleştirip, bir üst söylem geliştirmelerini talep etmiştir. *Odaklanma* alt söylemsel hamleleri verilen cevaplara dikkati çekip, çocukların verilen cevapların üzerine yoğunlaşmasını amaçlamıştır. (bkz. Çizelge 9) T-79'da (“*Bakın S2 ne diyor. Bazen yapabiliriz çünkü o da üzülebilir diyor.*”) Sınıfta gerçekleşen etkileşimleri ve düşünce değişikliklerini takip etmek adına “*Anlık* (bkz. Çizelge 9) T-113, *İleriye Dönük* (bkz.; Çizelge 10) T-35 (Hava nasıl soğur uygulaması), *Geriye Dönük*, farkına vardırma hamleleri çok sık karşımıza çıkmaktadır (bkz. Çizelge 9). T-97 (örn.: *Dış görünüşü kötü olanlarla arkadaşlık yapabiliriz demiştin.*) Çocukların düşünsel takibi ve uygulamalarda konuya bağlı bir şekilde akıl yürütmelerini canlı tutmak adına yapılmış pedagojik hamlelerdir. Öğretmen “İki Başımız Olsa ne Olurdu?” uygulama konusuna yönelik cevapların gelişmesi ve öğrenenlerin odak noktası olması adına *anlık*, *geriye dönük*, *ileriye dönük* bilişsel karşılaştırmalar yaparak farklı yargılara ulaşmalarını ve kendi oluşturdukları bilgi havuzu üzerinden ilerlemelerine rehberlik etmeye çalışmıştır. Öğretmen, *İZL* hamleleri ile çocukların sınıf içi uygulama konusuna dair düşüncelerinin hangi noktaya geldiğini, hangi fikirler aracılığıyla ilgili noktalara ulaşabildiklerini, çeşitli hatırlatmalar yaparak belirlemiştir. Öğretmen, *özetleme –birleştirme* alt hamleleri ile çocuklardan gelen cevapları bir bilgi havuzunda birleştirmiş, belirli aralıklarla

çocuklara özetlemiş, konuyla ilgili fikirleri kategoriler halinde çocuklara sunmuştur. Çocuklar böylelikle konuyla ilgili söylemlerinin hangi noktaya geldiğini daha iyi görebilmişlerdir.

Çizelge 11 Meslekler? Uygulamasından Alınmış İZL Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analiz Tablosu

Konuşma Sırası	Konuşan ve Konuşma İçeriği	Öğretmen Söylemsel Türevi
15	T: Evet, mesleğin farklı tanımlarını dinledik. Şimdi bazı arkadaşlarımız dedi ki meslek bir iştir, bir arkadaşınızda büyünce insanların yaptıkları iş dedi. Bir arkadaşınız da büyünce bir iş yapacağız onun adına da meslek denir dedi. Son olarak başka bir arkadaşınız da bir kişi bir şey olmak ister ve yaptığı işe meslek denir dedi.	<u>İzleme (özetleme)</u>
16	T: Hepiniz birbirinize benzer şeyler söylediniz. Çocukların büyüdüğünde yaptıkları işi dediniz. // Peki mesleği seçmek için illa küçük mü olması gerekir yoksa büyüdüğünde de meslek seçilebilir mi? Yani büyüdüğümüzde de meslek seçebilir miyiz?	<u>İzleme (geriye dönük)</u> // Açık uçlu soru ile süreç ikinci kez başlar.
17	S: Küçük	

*Bu diyalog Uygulama-6'dan alınmıştır.

Çizelge 12 İki Başımız Olsa Ne Olur? Uygulamasından Alınmış İZL Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analiz Tablosu

Konuşma Sırası	Konuşan ve Konuşma İçeriği	Öğretmen Söylemsel Türevi
201	T: Anladım. Ama ben mümkünse konumuzla ilgili konuşmanızı istiyorum.	<u>Seçme- eleme</u>
202	S: Öğretmenim bir şey söyleyebilir miyim?	
203	T: Evet, S8 dinliyorum seni.	Karşılıklı saygıyı sağlama
204	S: Hem çocuklar hırsız olmaz ve silah kullanamaz.	
205	T: Onunla ilgili başka bir gün konuşuruz S8 ama ben az önce sorduğum soruyla ilgili cevaplarımı almadım. Merak ediyorum insanların iki kafası olsaydı nasıl olurdu? // Bazılarınız iyi olur dedi bazılarınız kötü olur dedi.	<u>İzleme (anlık)</u> // <u>İzleme (geriye)</u>

*Bu diyalog Uygulama-10'dan alınmıştır.

Öğretmen Meslekler Uygulamasındaki (bkz. Çizelge 11) T-15 (örn.: *Evet, mesleğin farklı tanımlarını dinledik. Şimdi bazı arkadaşlarımız dedi ki meslek bir iştir, bir arkadaşınızda büyünce insanların yaptıkları iş dedi. Bir arkadaşınız da büyünce bir iş yapacağız onun adına da meslek denir dedi. Son olarak başka bir arkadaşınız da bir kişi bir şey olmak ister ve yaptığı işe meslek denir dedi.*)bu cümlesinde *Seçme -Eleme* hamleleri yoluyla, çocuklar tarafından verilen cevapların bir kısmının uygulama konusu için önemli olduğunun, diğer cevapların ise sözü geçen konu için önem arz etmediğinin mesajını çocuklara vermiştir (bkz. Çizelge 12). T-201 (örn.: *Anladım. Ama ben*

mümkünse konumuzla ilgili konuşmanızı istiyorum.) Genel olarak İzleme Hamleleri İZL çocukların uygulama konularını derinlemesine takip ettiği ve konu ile ilgili bilişsel dalgalanmalarının en aktif olduğu hamleler grubundandır. Çocukların uygulama konusunun her aşamasında var olduğunun kanıtı ve zihnin aktif olması durumudur.

5. Değerlendir -Yargıla Eleştir (DYE) Söylemsel Hamleleri

Çizelge 13 Engelli Kime Denir? Uygulamasından Alınmış DYE ve ÇEL Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analiz Tablosu

Konuşma sırası	Konuşan ve Konuşma İçeriği	Öğretmen Söylemsel Türevi
156-	T: Neyi tahmin ettin?	Açıklama isteme
157-	S4: Margarinin yumuşak olduğunu ettim.	-
158-	T: Ama yine görerek tahmin etmiş oldun. // Yine görerek tahmin etmiş olmadı mı?	Çeldirme (şeytanın avukatı) // <u>Değerlendirme (öğretmen söylemi)</u>
159-	S: Evet.	-
160-	T: Başka nasıl tahmin edebiliriz? Görmeden nasıl tahmin edebiliriz?	Alternatif söylemleri arama
161-	S2: Düşünerek.	-

*Bu diyalog Uygulama-2'den alınmıştır.

Değerlendir-Yargıla-Eleştir hamleleri, uygulama konularını çocukların ele alması, sürdürmesi ve değerlendirmesini hedeflemiş söylemsel hamle gruplarıdır. Uygulamalar boyunca *DYE* söylemsel hamle grubu altında öğretmen üç farklı söylemsel yönelimde bulunmuştur. Bu söylemsel yönelimler, çocukların öğretmenin söylemini, diğer çocukların söylemlerini ve bir durumu değerlendirip, yargılamak ya da meşrulaştırmalarına yönelik söylemsel yönlendirmelerdir. Engelli Kime Denir? Uygulamasında öğretmen, (bkz. Çizelge 13) T-105 (*Sağlıksız beslendiği zaman diyor ona katılıyor musunuz?*) Konu ile ilgili verilen bir çocuklar cevabının diğer çocuklar tarafından değerlendirilmesini, eleştirilmesini, yargılanmasını ya da meşrulaştırmasını talep etmektedir. Öğretmen bu söylemsel hamlesi ile öğrenenleri birer otorite olmaya davet etmiş ya da epistemik otorite olma durumunu paylaşmaları yönünde fırsatlar vermiştir.

Öğretmenin bir diğer değerlendirme hamlesi ise çocukların, öğretmenin kendi söyleminin çocuklar tarafından değerlendirilmesine yönelik bir söylemsel hamle olmuştur. T-158'de (*Ama yine görerek tahmin etmiş oldun. // Yine görerek tahmin etmiş olmadı mı?*) Öğretmen bu hamlesi ile sınıf söylemlerinde sadece öğretmenlerin değil, çocuklarında gerektiğinde karar verme mekanizmaları olabileceklerinin mesajı vermektedir.

Öğretmenin T-114’de ki söylemsel hamlesinde de (Evet, bakın S1 bir soru sordu.// Ne dersiniz?) çocuklardan bir durumun değerlendirilmesini, eleştirilmesini, yargılanmasını ya da meşrulaştırmasını talep ettiği görülmektedir (bknz.; Çizelge 14).

6. Çeldirme (ÇEL) Söylemsel Hamleleri

Çizelge 14 Engelli Kime Denir? Uygulamasından Alınmış DYE ve ÇEL Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analiz Tablosu

Konuşma Sırası	Konuşan ve Konuşma İçeriği	Öğretmen Söylemsel Türevi
105	T: Sağlıksız beslendiği zaman diyor ona katılıyor musunuz?	<u>Değerlendir-Yargıla –Eleştir</u>
106	S: Evet -hayır diyen çocukla vat	-
107	T: Ölür mü ölmez mi sağlıklı beslendiğinde?	Açıklama isteme
108	S: Evet	-
109	T: Ama bir şey söyleyeceğim sağlıksız beslendiğimizde rahatsızlanabiliriz.	<u>Çeldirme (Şeytanın Avukatlığı)</u>
110	S: Sigara içtiğimizde akciğerlerimiz ölür.	-
111	S: Benim halamın kocası da çok sigara içtiği için kalbinde kanser oluşmuş.	-
112	S: Kanser ne demek?	-
113	S: Meme kanseri de var.	-
114	T: Evet, bakın S1 bir soru sordu.// Ne dersiniz?	İzleme (geriye)// Değerlendirme (durum)
115	S: Kalp kırılması olabilir mi?	-
116	T: Kalp kırılması mı sizce çocuklar?	<u>Değerlendir (Çocuklar Söylemi)</u>
117	S: Öğretmenim ben akciğer kanseri de duymuştum.	-
118	T: O zaman kanser ne olabilir?	Tahmin
119	S: Ama ben Atatürk ile ilgili söyleyeceğim.	-
120	T: Hayır, şuan konumuz kanser ama.	İzleme(anlık)
121	S: Kanser bir hastalıktır.	-
122	T: Nasıl bir hastalıktır peki!	Derinleştirme
123	S: Kanser olunca bir hücre gidip iç organlarımızı kaplıyor ve kanser olmuş oluyoruz.	-
224	T: Sizce de öyle mi çocuklar katılıyor musunuz?	<u>Değerlendirme (Çocuklar Söylemi)</u>
225	S: Bizim ağızımızdan kalbimize mi giriyor?	-
226	S: Hayır, ağızdan giriyor demedim ben. Benim dedem daha ölmedi.	-
227	T: O zaman sadece yaşlı insanlar ölmüyor hasta olan insanlar da mı ölüyor?	Açıklama İsteme
228	S: Öğretmenim evet ölebiliyor	-
229	T: Bakın S6 benim dedem yaşlı ama henüz ölmedi diyor. Çünkü sağlıklı diyor.// O zaman insanlar yaşam kaliteleri düştüğü zaman mı ölür?	<u>İzleme ile çeldirme// Yeniden yapılandırma// Sonuçlandırma</u>
230	S: Öğretmenim Nasreddin Hoca da yaşlı.	-
231	T: Ama şuan konumuz o değil konumuza dönelim.// Engel nedir diye sormuştum size bazılarınız bir hastalıktır dedi bazılarınız kalıcı organları kullanamama durumu dedi (gözü görmemek vs.) // Peki, o zaman kolumuzun olmaması bir engel midir?	İzleme (anlık)// İzleme (geriye)// Sonuçlandırma

*Bu diyalog Uygulama-2’den alınmıştır.

Öğretmen, ÇEL söylemsel hamlelerini kullanarak, çocukların merak ve düşünsel faaliyetlerini desteklemekte, zihnin aktif olarak aynı durumu farklı bakış açıları geliştirerek tekrar yorumlama ve anlamlandırmasını fırsatlar sunmaktadır. Öğretmen uygulamalarda ÇEL hamlelerini üç farklı formda sergilemiştir (bknz. Çizelge 14). T-109’da ki diyalogda (T: Ama bir şey söyleyeceğim sağlıksız beslendiğimizde rahatsızlanabiliriz.) Şeytanın Avukatı rolü ile çocukları sıkı birer tartışmacı olarak

uygulamalara dâhil etmeyi amaçlamıştır. Öğretmen, ÇEL hamleleri yoluyla, çocukların söylemleri içindeki çelişkileri somut hale getirip hem çocuğa, hem de tüm sınıf bireyleri tarafından cevabın daha görünür olmasını sağlamaktadır.

Öğretmen T-229'da ki (*Bakın S6 benim dedem yaşlı ama henüz ölmedi diyor. Çünkü sağlıklı diyor.// O zaman insanlar yaşam kaliteleri düştüğü zaman mı ölür?*) İzleme ile çeldirme hamlesinde, öğretmen ve çocuklar söylemlerinin çelişen yanlarını karşılaştırarak tüm grubu tutarlı söylemlere yönlendirmiştir. Başka bir deyişle, öğretmen, ÇEL hamlelerini kullanarak çelişki durumular ve tartışma ortamı yaratmış, çocuklar verdikleri cevapları tekrar gözden geçirerek farklı anlatımlara yönelmiş ya da sıkı birer tartışmacı olarak düşüncelerini ifade etmişlerdir. Bu söylemsel pedagojik hamlelerle öğretmen sınıf söylemini bir üst seviyeye taşımış, çocukları karşılaştırmalar yaparak düşünsel faaliyetlerin içine dâhil etmiştir.

7. Delille Yönlendirme (DEL) Söylemsel Hamleleri

Çizelge 15 Sonbahar Mevsimi Uygulamasından Alınmış DEL Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analiz Tablosu

Konuşma Sırası	Konuşan ve Konuşma İçeriği	Öğretmen Söylemsel Türevi
46	T: Hangi mevsim oluyor yani?	Açıklama isteme
47	S1: Bahar.	-
48	T: Hangi bahar?	Açıklama isteme
49	İlkbahar.	-
50	T: O zaman ilkbaharda doğa uyanıyor. Ağaçlar uyanmaya başlıyor. // Peki biz bunu nasıl anlıyoruz?	Sonuçlandırma// <u>Delillendirme</u>
51	S1: Güneşten anlıyoruz.	-
52	T: Hayır, ağaçların uyanığını nereden anlıyoruz?	<u>Delillendirme</u>
53	S3- Yaprakların yeşil olmasından.	-

*Bu diyalog Uygulama-5'den alınmıştır.

Öğretmen DEL söylemsel hamleleri ile çocukların fikirlerini savunma noktasında delil temelli ve gerekçeli açıklamalar yapmalarına yönlendirmiştir. Uygulamalar boyunca, çocuklar farklı akıl yürütmeler yapmış, öğretmenler ise DEL hamleleri yoluyla bu akıl yürütmeleri gerekçeleri ile sunmalarını desteklemişlerdir. Öğretmen DEL hamlelerini kullanarak çocukların gruba sunduğu her bilgiyi ne dayanarak sunduklarının mesajını vermeye çalışmıştır. Çocuklar ise öğretmenin bu talebine kendi günlük yaşamlarındaki gözlemlerine dayanarak akıl yürütme yapmış, verdikleri bilgiyi delillendirmeye çalışmışlardır. Öğretmenin Sonbahar Mevsimi

Uygulamasındaki (bkz. Çizelge 15) T: 50’de ve (*O zaman ilkbaharda doğa uyanıyor. Ağaçlar uyanmaya başlıyor. // Peki biz bunu nasıl anlıyoruz?*) T: 52’de ki (*T: Hayır, ağaçların uyandığını nereden anlıyoruz?*) söylemsel hamlesinde iddalarını dellillendirmelerini talep etmektedir.

8. Sonuç & İsimlendirme (SON) Söylemsel Hamleleri

Çizelge 16 Meslekler Uygulamasından Alınmış SON Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analiz Tablosu

Konuşma Sırası	Konuşan ve Konuşma İçeriği	Öğretmen Söylemsel Türevi
	O zaman meslek seçimi için yaşlılık geç bir dönem midir?// Yaşlı insanlar	<u>Sonuçlandırma//</u>
52.T	mesleklerini seçemezler mi?// Ya da değiştiremezler mi?	Derinleştirme
53.S1	Çocuklarken seçmeli büyükken yani yaşlıyken seçmemeli.	-
54.S8	Öğretmenim zaten yaşlı olunca mesleğimizi bırakmamız gerekiyor çünkü ya da istediğimiz zaman mesleğimizi bırakabiliriz. Çünkü o zaman fazla yoruluruz.	-

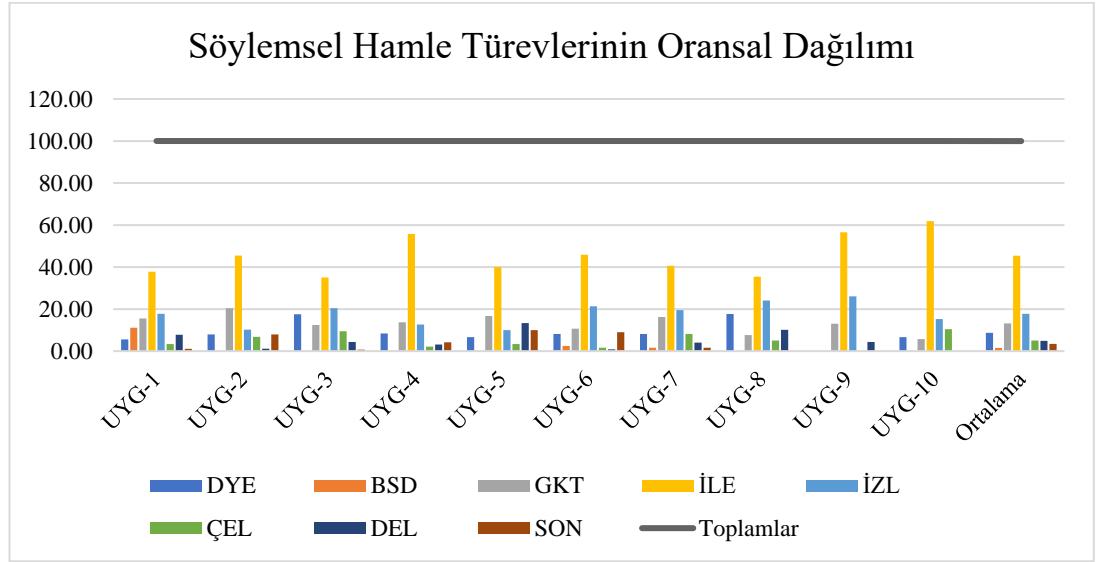
*Bu diyalog Uygulama-6’dan alınmıştır.

Öğretmen tarafından, çocukların tartışılan konulardan elde ettiği öğrenimlerini somut hale getirip, bir genelleme ve etiketleme yapmaları yönünde yapılmış söylemsel hamlelerdir. Öğretmen, SON hamlelerini kullanarak çocukların fikirlerini ve kavramları etiketlemeye ya da isimlendirmeye yönlendirmektedir. Çocukların bu belirginleşen kavram ya da fikirlerinden yola çıkarak bir sonuca ulaşmalarını veya bir çıkarımda bulunmalarını istemektedir. Öğretmenin “*Meslekler*” uygulamasında görüldüğü üzere çocukları genel bir sonuca varmalarına ya da bir çıkarımda bulunmalarına yönlendirdiği (bkz. Çizelge 16) T: 52’de (örn. *O zaman meslek seçimi için yaşlılık geç bir dönem midir? // Yaşlı insanlar mesleklerini seçemezler mi?// Ya da değiştiremezler mi?*) görülmektedir. Öğretmen tartışılan konu ile ilgili çocukların nihai kararlarını öğrenmeyi amaçlamıştır.

B. Araştırma Sorusu-2: Okul Öncesi Öğretmeninin Sergilediği Söylemsel Hamlelerin Hangileri Çocukların Bilişsel Aktivitelerini Daha Çok Etkilemektedir?

Çizelge 17 Söylemsel Hamle Türevlerinin Oransal Dağılımı

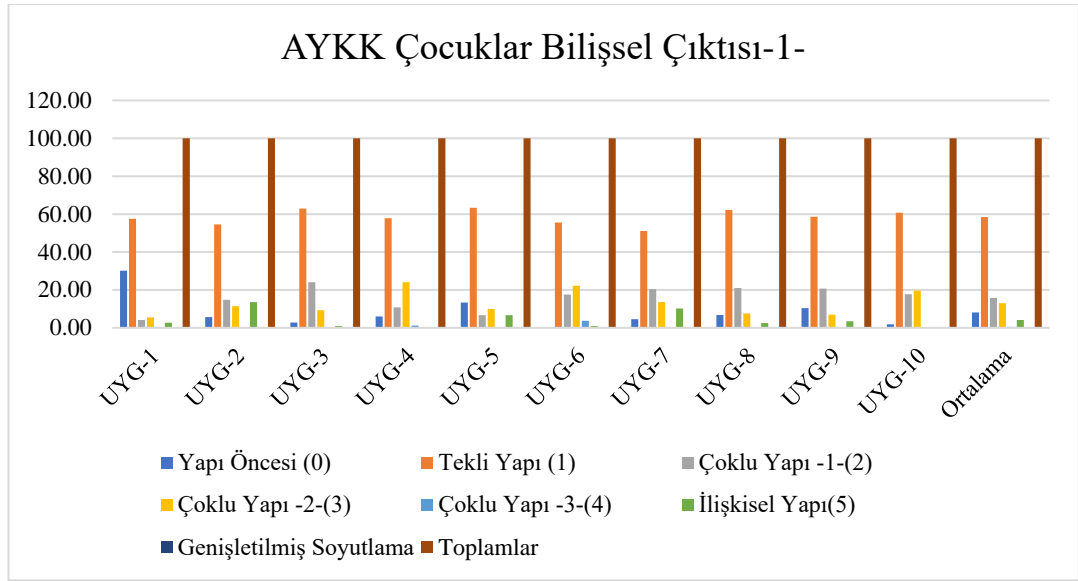
Söylemsel Hamle Türevleri	UYG-1	UYG-2	UYG-3	UYG-4	UYG-5	UYG-6	UYG-7	UYG-8	UYG-9	UYG-10	Ortalama
DYE	5,56	7,95	17,52	8,42	6,67	8,20	8,13	17,72	0,00	6,67	8,68
BSD	11,11	0,00	0,00	0,00	0,00	2,46	1,63	0,00	0,00	0,00	1,52
GKT	15,56	20,45	12,41	13,68	16,67	10,66	16,26	7,59	13,04	5,72	13,21
İLE	37,78	45,45	35,04	55,79	40,00	45,90	40,65	35,44	56,52	61,90	45,45
İZL	17,78	10,23	20,44	12,63	10,00	21,31	19,51	24,05	26,09	15,24	17,73
ÇEL	3,33	6,82	9,49	2,11	3,33	1,64	8,13	5,06	0,00	10,48	5,04
DEL	7,78	1,14	4,38	3,16	13,33	0,82	4,07	10,13	4,35	0,00	4,91
SON	1,11	7,95	0,73	4,21	10,00	9,02	1,63	0,00	0,00	0,00	3,46
Toplamlar	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00



Şekil 1 Söylemsel Hamle Türevlerinin Oransal Dağılımı

Çizelge 18 AYKK Çocuklar Bilişsel Çıktısı-1-

Bilişsel Çıktılar	UYG-1	UYG-2	UYG-3	UYG-4	UYG-5	UYG-6	UYG-7	UYG-8	UYG-9	UYG-10	Ortalama
Desteklenmemiş	41,56	28,26	41,35	18,52	50,00	24,22	25,00	27,35	35,71	30,48	32,24
Olgusal	57,14	61,96	51,92	76,54	43,33	67,19	69,05	70,09	60,71	66,67	62,46
İlişkisel	1,30	9,78	6,73	4,94	6,67	8,59	5,95	2,56	3,57	2,86	5,30
Kural Temelli	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Toplamlar	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00



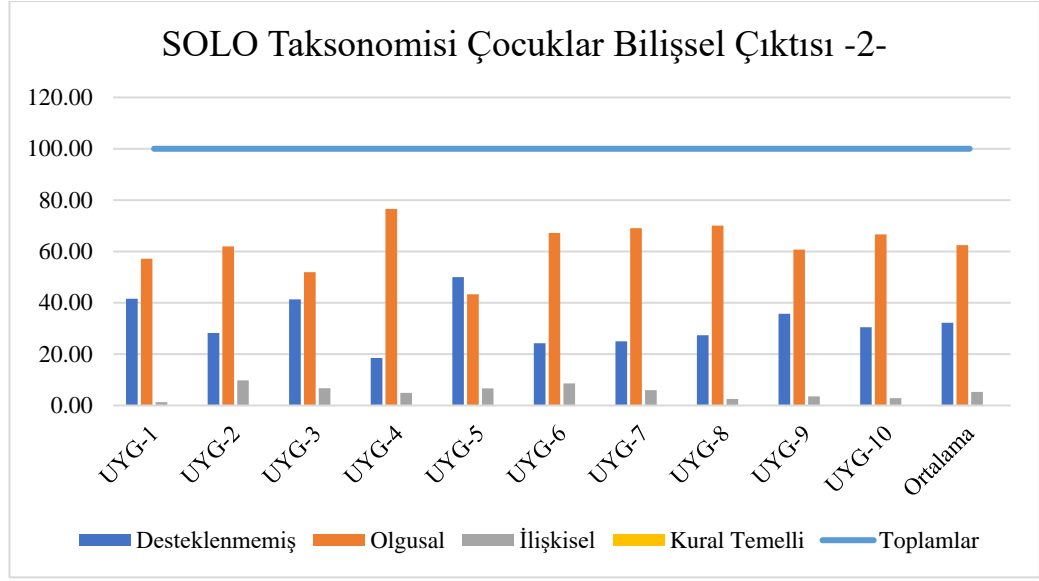
Şekil 2 AYKK Çocuklar Bilişsel Çıktısı-1-

Bu araştırma kapsamında ele alınan ikinci soru öğretmenin sergilediği hamlelerin türevinin değişmesinin çocukların anlık bilişsel aktivitelerinde ya da çıktılarında bahsi geçen nitel söylemsel hamle değişimine bağlı olarak bir değişimin ya da senkronun olup olmadığını tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çizelge 17’de öğretmenin farklı uygulamalar bağlamında sergilediği nitel olarak farklılaşan söylemsel hamlelerin oranlarını göstermektedir. Burada yer alan nicel yığımlarla aşağıda yer alan ve yine uygulamalar arasında çocukların bilişsel aktivite yoğunluklarını gösteren nicel yığımlar (bkz.; Çizelge 18) birlikte ele alındığında “söylem-biliş” ilişkileri bağlamında çeşitli tezler üretilebilir. Öncelikle DYE türevinde sergilenen hamlelerin çocukların bilişsel çıktılarına yönelik etkileri ilerleyen kısımda ayrıntılandırılmıştır.

1. Öğretmenin DYE Söylemsel Hamlelerine İlişkin Çocuklar Bilişsel Çıktılarını Yorumlanması

Çizelge 19 SOLO Taksonomisi Çocuklar Bilişsel Çıktısı -2-

Bilişsel Çıktılar 2	UYG-1	UYG-2	UYG-3	UYG-4	UYG-5	UYG-6	UYG-7	UYG-8	UYG-9	UYG-10	Ortalama
Yapı Öncesi (0)	30,14	5,68	2,78	6,02	13,33	0,00	4,55	6,72	10,34	1,87	8,14
Tekli Yapı (1)	57,53	54,55	62,96	57,83	63,33	55,56	51,14	62,18	58,62	60,75	58,45
Çoklu Yapı -1-(2)	4,11	14,77	24,07	10,84	6,67	17,59	20,45	21,01	20,69	17,76	15,80
Çoklu Yapı -2-(3)	5,48	11,36	9,26	24,10	10,00	22,22	13,64	7,56	6,90	19,63	13,01
Çoklu Yapı -3-(4)	0,00	0,00	0,00	1,20	0,00	3,70	0,00	0,00	0,00	0,00	0,49
İlişkisel Yapı(5)	2,74	13,64	0,93	0,00	6,67	0,93	10,23	2,52	3,45	0,00	4,11
Genişletilmiş Soyutlama	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<i>Toplamlar</i>	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00



Şekil 3 SOLO Taksonomisi Çocuklar Bilişsel Çıktısı -2-

Çizelge 20 “Engel Nedir?” Uygulamasından Alınmış DYE Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analizi ve Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-ve-2-

Konuşma Sırası	Konusan ve Konuşma İçeriği	Öğretmen Söylemsel Türevi	Çocuklar	Çocuklar
			Bilişsel Çıktısı - 1-	Bilişsel Çıktısı - 2-
105.	T: Sağlıksız beslendiği zaman diyor ona katılıyor musunuz?	<u>Değerlendirme (çocuklar söylemi)</u>	-	
106.	S: Evet ve hayır diyen çocuklar oldu.	-	Kod dışı	
107.	T: Ölü mü ölmez mi sağlıklı beslendiğinde?	Açıklama isteme	-	
108.	S: Evet.	-	<u>Desteklenmemiş</u>	Tekli Yapı
109.	T: Ama bir şey söyleyeceğim sağlıksız beslendiğimizde rahatsızlanabiliriz.	Çeldirme (şeytanın avukatı)	-	
110.	S1: Sigara içtiğimizde akciğerlerimiz ölür.	-	<u>Olgusal</u>	İlişkisel Yapı
111.	S5: Benim halamın kocası da çok sigara içtiği için kalbinde kanser olmuş.	-	<u>Olgusal</u>	İlişkisel Yapı
112.	S1: Kanser ne demek?	-	Kod dışı	Kod Dışı
113.	S6: Meme kanseri de var.	-	<u>Olgusal</u>	Çoklu Yapı-1-
114.	T: Evet, bakın S1 bir soru sordu.// Ne dersiniz?	İzleme (geriye)// <u>Değerlendirme (durum)</u>	-	
115.	S1: Kalp kırılması olabilir mi?	-	Kod dışı	Yapı Öncesi
116.	T: Kalp kırılması mı sizce çocuklar?	<u>Değerlendirme (çocuklar söylemi)</u>	-	
117.	S7: Öğretmenim ben akciğer kanseri de duymuştum.	-	<u>Olgusal</u>	Çoklu Yapı-2-
118.	T: O zaman kanser ne olabilir?	Tahmin	-	
119.	S4: Ama ben Atatürk ile ilgili söyleyeceğim.	-	Kod dışı	
120.	T: Hayır, şuan konumuz kanser ama.	İzleme (anlık)	-	
121.	S5: Kanser bir hastalıktır.	-	<u>Olgusal</u>	Çoklu Yapı-1-
122.	T: Nasıl bir hastalıktır peki?	Derinleştirme	-	

*Bu diyalog Uygulama-2’den alınmıştır. (X)

Çizelge 17 incelendiğinde çocuklar tarafından en yoğun bilişsel aktivitenin “Uygulama-2” ve “Uygulama-7”de olduğu gözlemlenmiştir. Bahsedildiği üzere, *DYE* söylemsel hamlelerinin üretken sınıf konuşmasını kolaylaştırdığını ya da bunu daha sürdürülebilir hale getirdiği bilinmektedir. Dolayısıyla, hipotetik olarak, Uyg-2 ve Uyg-7’de bu türdeki söylemsel hamlelerin diğer uygulamalara göre nicel olarak yığılmalarının daha yüksek düzeylerde seyretmesi beklenmektedir. Örneğin, aşağıda yer alan Çizelge 20’deki diyalogda öğretmen K-T105’te (ör.; “*Sağlıksız beslendiği zaman diyor ona katılıyor musunuz?*”) sorusuyla çocuklara sağlıklı beslenmenin insan vücuduna katkıları hakkındaki fikirlerini sormuştur. Bu soruya yönelik, çocuklar koro şeklinde öğretmene genellikle “evet, hayır” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Sonrasında, çocukların cevaplarını bilişsel açıdan yeterli görmeyen Duru Öğretmen, başlangıç sorgusunu tekrarlamıştır (bknz.; K-T107). Bu yinelenen öğretmen sorusu üzerine, çocukların anlık bilişsel aktivitesinin derinliği *SOLO* taksonomisi ile incelendiğinde “tek yönlü” düzeyde kaldığı görülmüştür. (bknz.; K-T108). Bu mantıksal açıdan doğru fakat öğretmen sorgusunun tek bir yönüne odaklanan çocuklar cevapları üzerine Duru Öğretmen bir *ÇEL* sorusu ile karşılık vermiştir (bknz.; K-T109). Duru Öğretmen’in bu bağlamda sergilediği *ÇEL* sorusu.

Çocuklardan daha yüksek bir bilişsel efor harcamasını gerektirdiğinden ve onların var olan mental/zihinsel modellerine/şemalarına aykırı bir söylem biçimi oluşturduğundan, çocuklar buna reaksiyon verebilmek için düşünsel faaliyetlerini *SOLO* taksonomisi bağlamında daha da üst düzeylere çekebilmişlerdir (bknz.; K-S110, ilişkisel). Başka bir deyişle, çocuklar *ÇEL* hamlesi varlığında müzakere konusu ile ilgili sebep-sonuç ilişkileri kurabilmişler (bknz.; K-S111, ilişkisel) veya tikel-tümel arasındaki ilişkileri yordayabilmişlerdir (bknz. K-S 113, Çoklu Yapı).

Ancak çocukların bilişsel aktivitelerinin daha üst düzeylerde seyredebilmesinin *ÇEL* söylemsel hamleleri ile harmanlanmış *DYE* öğretmen söylemsel hamlelerine muhtaç olduğu görülmektedir. Açıklamak gerekirse, aşağıda yer alan diyalog kesitinde de görüldüğü üzere Ayşe Öğretmen’in ilk *DYE* hamlesinin varlığında çocuklar oldukça düşük düzeyde bir bilişsel aktivite sergilemiştir. Ancak, *DYE* hamlesi ile yüksek bilişsel talep oluşturma noktasında ısrarlı davranan öğretmenin ikinci *DYE* hamlesinde çocuğun bilişsel aktivitesinde kayda değer bir artış olduğu tespit edilmiştir (bknz. K-S110, 111 İlişkisel). Sonuç olarak *DYE* hamlelerinin bilişsel çıktıları anlık olarak daha aşağı düzeylerden daha üst düzeylere çekebildiği veri temelli bir şekilde

gözlemlenmiştir. Dolayısıyla hem ÇEL hem de DYE söylemsel hamlelerinin kombineli ve sürekli ya da fosilleştirilmiş/rutinleştirilmiş bir şekilde kullanımının çocukların bilişsel aktivitelerini olumlu yansıyabildiği gözlemlenmiştir.

Benzer bir şekilde, SOLO taksonomisi aracılığıyla çözümlenen çocuk temelli bilişsel çıktılardaki DYE hamleleri varlığındaki anlık artışlar, kendisini çocukların akıl yürütmesi kalitesi düzeylerinde de göstermektedir. Desteklemek gerekirse, Çizelge 20’de yer alan diyalog kesitinde de görüldüğü üzere, DYE söylemsel hamlelerini öğretmen sıklaştırdığında, çocukların desteklenmemiş akıl yürütme düzeyinden kurtulduğu, bunun yerine, en azından, olgusal düzeyde veya en az bir gözlem verisi tarafından desteklenmiş iddiaların varlığında çocukların argümanlarını sunduğu tespit edilmiştir. (bkz. K-S 110, K-S111, K-S113, Olgusal)

2. Öğretmenin BSD Söylemsel Hamlelerine İlişkin Çocuklar Bilişsel Çıktılarını Yorumlanması

Çizelge 17 incelendiğinde öğretmenin uygulamalarda kullandığı bir diğer söylemsel hamle türünün (% 1,52) (bkz. Çizelge 17) BSD olduğu görülmüştür. Bu grup öğretmen hamleleri monolojik yönelime sahiptir. Ancak diğer söylemsel hamlelerin varlığında gerekli olan, öğretmenin doğrulama mekanizması oluşturmak ya da anlaşılabilir-anlaşılmayan noktaları kontrol edebilmek adına kullandığı hamlelerdir. BSD söylemsel hamlelerinin temel amacı, çocuklara bilgi aktarmak, öğrenme adına yapılandırılmış teorik çerçeveyi hatırlatmak ve çocukları bilimsel görüşler açısından bir değerlendirmeye tabi tutmaktır.

Çizelge 21 Dünyamız ve Kıtalar Uygulamasından Alınmış BSD Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analizi ve Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1- ve -2-

Konuşma Sırası	Konuşan ve Konuşma İçeriği	Öğretmen Söylemsel Türü	Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-	Çocuklar Bilişsel Çıktısı -2-
105.	T: O zaman Dünya Güneş’in bir parçası mıdır?	Açıklama isteme	-	
106.	S: Evet.	-	<u>Desteklenmemiş</u>	<u>Tekli Yapı</u>
107.	S1: Güneş olmasaydı biz nasıl vitamin alacaktık?	-	<u>Olgusal</u>	<u>Tekli Yapı</u>
108.	T: Bir saniye biz başka bir şey konuşuyoruz. O zaman biz güneşin üzerinde mi yaşıyoruz?	İzleme (anlık) // İzleme ile çeldirme (Açıklama isteme de olabilir).	=	

Çizelge 21 (devamı) Dünyamız ve Kıtalar Uygulamasından Alınmış BSD Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analizi ve Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1- ve -2-

Konuşma Sırası	Konuşan ve Konuşma İçeriği	Öğretmen Söylemsel Türevi	Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-	Çocuklar Bilişsel Çıktısı -2-
109.	S: Hayır.	-	<u>Desteklenmemiş</u>	<u>Tekli Yapı</u>
110.	S2: O güneşten ayrıldı ve dünya oluştu.	-	<u>Olgusal</u>	<u>Çoklu Yapı-2-</u>
111.	T: Nasıl oluştu peki Dünya?	Derinleştirme	=	<u>Tekli Yapı</u>
112.	Lavlardan.	-	<u>Olgusal</u>	<u>Tekli Yapı</u>
113.	T: Çok sıcak değil mi peki lavlar? // Lavların üzerinde yaşayabilir miydik biz?	Tahmin// (şeytanın avukatı)	=	<u>Tekli Yapı</u>
114.	S1: Ama onlar dünyanın içinde, yaşıyoruz ama.	-	<u>Olgusal</u>	<u>Çoklu Yapı-1-</u>
115.	T: Dünyanın içinde olan ne?	Bilgiyi arama	-	<u>Tekli Yapı</u>
116.	S1: Lavlar.	-	<u>Desteklenmemiş</u>	<u>Tekli Yapı</u>
117.	T: Dünyanın dışı lav mı? Dünyanın dışı lav mıdır?	Açıklama isteme	=	<u>Tekli Yapı</u>
118.	S: Su	-	<u>Olgusal</u>	<u>Tekli Yapı</u>
119.	T: Su ve...	<u>Kavramsal boşluğu doldurmaya yönlendirme</u>	=	<u>Tekli Yapı</u>
120.	S1: Volkan	-	<u>Desteklenmemiş</u>	<u>Yapı Öncesi</u>
121.	T: Hayır, su ve ne parçaları var?	<u>Reddetme-Kavramsal boşluğu doldurmaya yönlendirme</u>	=	<u>Yapı Öncesi</u>
122.	S: Kıtalar.	-	<u>Olgusal</u>	<u>Çoklu Yapı-1-</u>
123.	T: Biz o kıtalara ne diyorduk? Kara parçaları diyorduk değil mi?// O zaman dünyamız güneşten koptuktan sonra kopan parçaya uzayda ne oldu?	<u>Makul bilgi parçacıkları sunma// Tahmin</u>	=	<u>Tekli Yapı</u>
124.	S: Döndü.	-	<u>Olgusal</u>	<u>Tekli Yapı</u>
125.	T: Döndü döndü soğudu ve ne haline geldi?	Bilgiyi arama	=	<u>Tekli Yapı</u>
126.	S1: Dünya.	-	<u>Olgusal</u>	<u>Tekli Yapı</u>
127.	T: Peki, dünyamızın soğumayan tek yeri neresiydi?	Bilgiyi arama	=	<u>Yapı Öncesi</u>
128.	S4: Antarktika	-	<u>Olgusal</u>	<u>Yapı Öncesi</u>
129.	T: Hayır, orası en soğuk yeridir. Soğumayan yeri neresiydi?	Bilgiyi arama	=	<u>Yapı Öncesi</u>
130.	S: Afrika, Asya, Amerika...	-	<u>Olgusal</u>	<u>Yapı Öncesi</u>
131.	T: Hayır. Dünyanın neresi soğumadı?	Bilgiyi arama	=	<u>Tekli Yapı</u>
132.	S3: İçi.	-	<u>Olgusal</u>	<u>Tekli Yapı</u>
133.	T: Evet. Bakın arkadaşınız ne dedi.	İzleme (odaklama)	=	<u>Tekli Yapı</u>
134.	S: Evet burası.(Çocuklar Kıtalar gösterir)	-	<u>Desteklenmemiş</u>	<u>Yapı Öncesi</u>
135.	T: Hayır orası kıtalar. // Biz dünyanın içinde ne var demiştik?	<u>Reddetme// Bilgiyi arama</u>	=	<u>Tekli Yapı</u>
136.	S: Lavlar.	-	<u>Olgusal</u>	<u>Tekli Yapı</u>
137.	T: O zaman dünyanın içi hala soğumadı mı?	Çıkarım (varsayma yönlendirme)	=	<u>Tekli Yapı</u>
138.	S1: Hayır soğumadı.	-	<u>Olgusal</u>	<u>Tekli Yapı</u>

*Bu diyalog Uygulama-1'den alınmıştır.

Uygulamalar incelendiğinde, özellikle Uyg-1'de BSD hamlelerinin diğer uygulamalara göre oldukça yüksek oranda (%11,11) sergilendiği gözlemlenmiştir. Bahsi geçen uygulamada, öğretmen her 10 söyleminden birinde BSD hamlelerini kullanmış, çocuklardan gelen cevaplar doğrultusunda, onlara makul bilgi parçacıkları sunmuş, çocuklar öğretmenin her bir BSD hamlesine bağlı olarak, onlara aktarılan bu bilgi parçacıklarını birleştirerek, daha üst düzey mental şemalara ulaşabilmişlerdir

(bkz. Çizelge 21, K-T123). Öğretmen, *BSD* alt hamlesi yoluyla çocukların vermiş oldukları cevapları kabul etmiş, uygulama konusu hakkında yumuşak değerlendirmeler yapmıştır. (bkz. K-T26). Öğretmenin diğer *BSD* alt hamleleri, çocukların verdikleri cevapları direk doğrulayan, reddeden (bkz. K-T135) ya da kavramsal boşlukları doldurmalarına olanak sağlayan ve bilgilendirmeler yapan hamlelerdir (bkz.; K-T121). Öğretmenin *BSD* hamlelerinin sonucunda bilişsel üretkenliği gösteren çocuklar cevaplarına rastlanıl (a)mamıştır (K-S120).

Çizelge 22 Dünyamız ve Kıtalar Uygulamasından Alınmış *BSD* Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analizi ve Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-ve-2-

Konuşma Sırası	Konuşan ve Konuşma İçeriği	Öğretmen Söylemsel Türevi	Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-	Çocuklar Bilişsel Çıktısı -2-
26.	T:Evet, okyanus diyoruz. // O zaman kıtalar okyanusların üzerinde mi sizce?	<u>Yumuşak değerlendirme</u> //Açıklama isteme	-	
27.	S4:Okyanustaki sulardan kıtalar oluşuyor demiştiniz siz.	-	Olgusal	Yapı Öncesi
28.	T:Ben okyanustaki sulardan mı kıtalar oluşuyor demiştim? Ben öyle bir şey söylemedim. Kıtalar neden oluşuyor demiştim ben size.	İzleme (geriye)	-	
29.	S2:Lav ve yanardağlar...	-	Olgusal	Çoklu Yapı-2-

*Bu diyalog Uygulama-1'den alınmıştır.

Uyg-1'de SOLO taksonomisi aracılığıyla çözümlenen çocukların bilişsel çıktıları ve öğretmenin *BSD* hamlelerinin ne ölçüde örtüştüğü görülebilir. *BSD* söylemsel hamlelerin varlığında, çocuklar temelli bilişsel çıktılarının düşük düzey seyrettiği görülmüştür (K-S120, K-S123). Ancak bilişsel üretkenliğin daha yüksek olduğu Uyg-2 ve (%0,0) Uyg-7'de (%1,63), *BSD* hamlelerine nerdeyse hiç rastlanılmamıştır. Sözü geçen uygulamalarda *BSD* söylemsel hamlelerinin oranlarının düşük olması, çocuklar açısından daha yüksek bilişsel aktiviteleri kolaylaştırmış veya farklı fikirlere dayalı örnekler vermelerine olanak sağlamış olabilir. Uyg-2 ve Uyg-7 bağlamında düşünüldüğünde, *BSD* söylemsel hamlelerinin kullanım oranlarının minimal düzeylerde seyrediyor olması, çocukların bilişsel aktivitelerini arttırıcı yönde bir etki yaratmış olabilir. Desteklemek gerekirse, Çizelge 19 incelendiğinde çocukların Uyg-2 ve Uyg-7'de bilişsel aktivitelerinin, genellikle *SOLO* taksonomisine göre çoklu yapı ve ilişki düzeyde olduğu ya da çocukların bu uygulamalarda o an ki edinilen kavrama entelektüel katkıda bulunabildikleri söylenebilir. Başka bir deyişle, *BSD* hamlelerinin artan varlığında, çocukların AYKKK'na göre daha çok desteklenmemiş ya da olgusal düzeyde cevaplar verebildikleri tespit edilmiştir (Benz. K-S110).

3. Öğretmenin GKT Söylemsel Hamlelerine İlişkin Çocuklar Bilişsel Çıktılarını Yorumlanması

Çizelge 23 Engel Nedir? Uygulamasından Alınmış GKT Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analizi ve Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-ve -2-

Konuşma Sırası	Konuşan ve Konuşma İçeriği	Öğretmen Söylemsel Türevi	Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-	Çocuklar Bilişsel Çıktısı -2-
135.	T: Kolumuzun olmaması neye engel olabilir?	Tahmin	-	
136.	S7: O zaman ağzımızla taşırdık bir şeyleri.	-	Olgusal	Tekli Yapı
137.	T: O zaman neye engel olmuş oluyor?	Varsayıma yönlendirme	-	
138.	S: Kolumuz olmayınca kolumuzu kullanamıyoruz ya o zaman başka bir şeyle yapmak için daha çok çalışmamız gerek. Çünkü haberlerde kolu olmayan birisi vardı. O kolu olmadan makyaj da yapabiliyormuş ve yüzebiliyormuş kolu olmadan.	-	Olgusal	Çoklu Yapı-2-
139.	T: O zaman kollarının olmaması neyi yapmaya engel?// Kim bize söylemek ister? // Peki, o haberlerde gördüğün kızın doğuştan mı kolları yokmuş?	Derinleştirme// Kod dışı// Bilgiyi arama	-	
140.	S6: Evet.	-	Desteklenmemiş	Tekli Yapı
141.	T: O zaman engel doğuştan da olabiliyor mu?	Varsayıma yönlendirme	-	
142.	S6: Evet.	-	Desteklenmemiş	Tekli Yapı
143.	T: Sonradan engelli olabiliyor mu peki?	Tahmin	-	
144.	S6: Hayır.	-	Desteklenmemiş	Tekli Yapı
145.	T: Yani bütün engeller doğuştan mıdır? Sonradan bir insan engelli olamaz mı?	Yeniden yapılandırma	-	
146.	S8: Olabilir.	-	Desteklenmemiş	Tekli Yapı
147.	T: Nasıl olabilir mesela?	Derinleştirme	-	
148.	S8: Kaza geçirip.	-	Olgusal	Çoklu Yapı-1-
149.	T: Engelli olabilir yani?// Ne gibi bir engel olabilir?	Yeniden yapılandırma //Derinleştirme	-	
150.	S8: Ayak kırılması.	-	Olgusal	Tekli Yapı
151.	T: Ayak kırılması bir engel miydi?	Karşılaştırma	-	
152.	S6: Hayır, ayağımızın olmaması bir engeldi.	-	İlişkisel	Çoklu Yapı-2-
153.	T: Ayak kırılması bir engel değil.	Kod dışı	-	
154.	S: Engel.	-	Desteklenmemiş	Tekli Yapı
155.	S6 değil diyor ama.	İzleme ile çeldirme	-	
156.	T: O zaman şöyle söyleyeyim kırık bir ayak iyileştikten sonra biz o ayağı kullanamıyor muyuz?	Gözlem	-	
157.	S: Kullanabiliyoruz ama bacak olmaması bir engel.	-	Olgusal	Çoklu Yapı-2-

*Bu diyalog Uygulama-2'den alınmıştır.

GKT söylemsel hamleleri çocukların varsayımsal/hipotetik akıl yürütme ve tahmine dayalı usavurum yapmalarına yönelik taleplerde yaratabilen, bilişsel üretkenliğe katkı sağlayabilen; temel ve kompleks bilişsel süreç becerilerini ortaya çıkararak hamle türleridir. Dolayısıyla bu hamle türlerinin çocukların bilişsel çıktılarını hipotetik olarak pozitif yönde etkilemesi beklenebilir. Öğretmen, *GKT* alt hamlelerini kullanarak çocukların konuya yönelik basit tahminlerde bulunmalarını talep etmiştir. Öğretmenin bu düşük düzeyli bilişsel talepleri, çocukların konu etrafında organize olmalarını engellemenin yanısıra onların konunun farklı bileşenlerini ilişkilendirememelerine veya tek yönlü cevaplar vermelerine sebep olabildiğinden, son tahlilde, çocukların düşük bilişsel aktivite düzeylerinde kalmalarına sebep olmuş olabilir (Bknz. Çizelge 23, K-T135; K-S136). Çocukların bilişsel üretkenliklerinin en üst düzeylerde gözlemlendiği Uyg-2’de Öğretmen’in *GKT* hamleleri analitik değil, bütüncül bir şekilde işletildiğinde çocukların bilişsel aktivitelerinin arttığı gözlemlenmiştir. Açıklamak gerekirse, Öğretmen Uyg-2’de kasıtlı bir şekilde sıklaştırdığı *GKT* hamleleri aracılığıyla, çocukların bir durum ya da fikri sürekli karşılaştırmalarını istemiştir (Bknz.; Çizelge 23, K-T:151; K-S:152). Sonuç olarak, öğretmenin *GKT* hamleleri bir öğrenme diyalogu içinde (Bknz. Çizelge 23) yüksek frekanslarda sergilendiği takdirde, çocukların öğrenme olgusuna entelektüel katkılar yapabilmesini temel bilişsel süreçleri işletebilme bağlamında izin vermiş olabilir. Desteklemek gerekirse *SOLO* taksonomisi göre çocukların cevapları tekli yapıdan çoklu yapıya doğru karmaşık bir hale gelebilmiştir (bknz. K-S: 150-154). Benzer bir şekilde, akıl yürütme kalitesi açısından da çocukların bilişsel aktivitelerinin desteklenmemiş düşük düzeyden (K -S144), olgusal orta düzeye (K-S157) ve ilişkisel yüksek düzeye (K-S6-152) çıkabildiği *GKT* hamlelerinin daha yüksek frekanslarda işletilmesi ile mümkün olabilmiştir.

4. Öğretmenin İLE Söylemsel Hamlelerine İlişkin Çocuklar Bilişsel Çıktılarını Yorumlanması

Çizelge 24 Engel Nedir? Uygulamasından Alınmış İLE Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analizi ve Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-ve-2-

Konuşma Sırası	Konuşan ve Konuşma İçeriği	Öğretmen Söylemsel Türevi	Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-	Çocuklar Bilişsel Çıktısı -2-
122.	T: Nasıl bir hastalıktır peki?	<u>Derinleştirme</u>	-	
123.	S6: Kanser olunca bir hücre gidip iç organlarımızı kaplıyor ve kanser olmuş oluyoruz.	-	<u>İlişkiyel</u>	<u>İlişkiyel Yapı</u>
124.	T: Sizce de öyle mi çocuklar katılıyor musunuz?	Değerlendirme (çocuklar söylemi)	-	
125.	S1: Bizim ağzımızdan kalbimize mi giriyor?	-	Kod dışı	<u>Kod Dışı</u>
126.	S6: Hayır, ağızdan giriyor demedim ben. Benim dedem daha ölmedi.	-	<u>Olgusal</u>	<u>Kod Dışı</u>
127.	T: O zaman sadece yaşlı insanlar ölmüyor hasta olan insanlar da mı ölüyor?	<u>Açıklama isteme</u>	-	
128.	S4: Öğretmenim evet ölebiliyor.	-	<u>Olgusal</u>	<u>Tekli Yapı</u>
129.	T: Bakın S6 benim dedem yaşlı ama henüz ölmedi diyor. Çünkü sağlıklı diyor.// O zaman insanlar yaşam kaliteleri düştüğü zaman mı ölür?	İzleme ile çeldirme// <u>Yeniden yapılandırma//</u> <u>Sonuçlandırma</u>	=	
130.	S1: Öğretmenim Nasreddin Hoca da yaşlı.	-	Kod dışı	<u>Tekli Yapı</u>
131.	T: Ama şuan konumuz o değil konumuza dönelim.// Engel nedir diye sormuştum size bazılarınız bir hastalıktır dedi bazılarınız kalıcı organları kullanamama durumu dedi (gözü görmemek vs.) // Peki, o zaman kolumuzun olmaması bir engel midir?	İzleme (anlık)// İzleme (geriye)// Sonuçlandırma	-	
132.	S: Evet.	-	<u>Desteklenmemiş</u>	<u>Tekli Yapı</u>
133.	T: Neye engeldir mesela?	<u>Derinleştirme</u>	=	
134.	S6: Bilmiyorum.	-	<u>Desteklenmemiş</u>	<u>Kod Dışı</u>
135.	T: Kolumuzun olmaması neye engel olabilir?	Tahmin	=	
136.	S7: O zaman ağzımızla taşırdık bir şeyleri.	-	<u>Olgusal</u>	<u>Tekli Yapı</u>
137.	T: O zaman neye engel olmuş oluyor?	Varsayıma yönlendirme	=	
138.	S6: Kolumuz olmayınca kolumuzu kullanamıyoruz ya o zaman başka bir şeyle yapmak için daha çok çalışmamız gerek. Çünkü haberlerde kolu olmayan birisi vardı. O kolu olmadan makyaj da yapabiliyormuş ve yüzebiliyormuş kolu olmadan.	-	<u>Olgusal</u>	<u>Çoklu Yapı-2-</u>
139.	T: O zaman kollarının olmaması neyi yapmaya engel?// Kim bize söylemek ister? // Peki, o haberlerde gördüğün kızın doğuştan mı kolları yokmuş?	<u>Derinleştirme//</u> Kod dışı// Bilgiyi arama	-	
140.	S6: Evet.	-	<u>Desteklenmemiş</u>	<u>Tekli Yapı</u>

*Bu diyalog Uygulama-2'den alınmıştır. (X)

Çizelge 17 incelendiğinde İLE hamlelerinin öğretmen tarafından en üst düzeyde sergilendiği görülmüştür (bknz. Çizelge 17, %45,45). Öğretmen İLE hamleleriyle çocukların derinlemesine bilişsel aktivitelere girebilmelerini sağlamak, cevaplarının artalanlarına gömülü olan anlamları yakalamaya çalışmak ve diğer sınıf üyelerinin de ifade edilen bir fikri net olarak anlamalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla

sınıf içi müzakerelerin devam ettirilmesi *İLE* söylemsel hamlelerine oldukça bağlıdır. Çizelge 24'deki diyalogda, öğretmen K-T122'de sorusuyla çocuklara “kanser” hakkındaki fikirlerini sormuş, öğretmenin bu sorusuna yönelik çocuklar mental şemalarını dışı vurarak fikirlerini derinleştirmişlerdir (bkz. K-S:123). Öğretmen'in bu bağlamda sergilediği *İLE* söylemsel hamleleri sonucunda, çocuklar daha yüksek bilişsel efor harcamaları gerektiğinin farkına varabilmiş, onların var olan mental/zihinsel yapılarına aykırı bir söylem biçimi oluşturmaya yönelik söylemler geliştirebilmişlerdir. Bu argümanlar veri temelli bir şekilde de desteklenebilir. Örneğin, çocukların bilişsel etkinliğinin en üst düzeylere ulaştığı Uyg-2 ve Uyg-7'de *İLE* hamlelerinin, Çizelge 24'te de izlenebileceği üzere, bilişsel aktivitenin daha düşük düzeylerde seyrettiği, örneğin, Uyg-1 ve Uyg-8'e göre öğretmen tarafından daha fazla sergilendiği tespit edilmiştir. Öğretmen bahsi geçen iki uygulamada *İLE* hamlelerini daha sık bir şekilde sergilediğinde çocuklar fikirlerini açıklamak, netleştirmek, derinleştirmek, yeniden formülize etmek, vs. zorunda kalmış, bunun bir sonucu olarak da daha yüksek zihinsel aktivite göstermiş olabilirler. Aşağıda verilen diyalogda da (Uyg-2'den alınmıştır) görüldüğü üzere, öğretmen *İLE* hamlelerini bağlama duyarlı ve uygun zamanlama ile kullandığında hem *SOLO* taksonomisi hem de *AYKKK* aracılığıyla betimlenen çocuklar-temelli bilişsel çıktılarının orta ve üst düzeylerde olduğu görülebilir (K-S: 123; K-S: 138).

5. Öğretmenin İZL Söylemsel Hamlelerine İlişkin Çocuklar Bilişsel Çıktılarının Yorumlanması

Çizelge 25 Engel Nedir? Uygulamasından Alınmış İZL Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analizi ve Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-ve-2-

Konuşma Sırası	Konuşan ve Konuşma İçeriği	Öğretmen Söylemsel Türevi	Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-	Çocuklar Bilişsel Çıktısı -2-
84.	T: Yani bir çeşit hastalık mıdır kalbi kırıklık?	Yeniden yapılandırma	-	-
85.	S: Hayır ölüm.	-	Desteklenmemiş	Yapı Öncesi
86.	S1:Kalbimiz durduğu ve kırıldığı zaman ölüm demektir. Benim annemin anneanesi yüz yaşına girmiş ve ölmüş.	-	İlişkisel	İlişkisel Yapı
87.	T: Neden ölmüş?	Derinleştirme	-	-
88.	S: Kalbi durmuş.	-	Olgusal	Tekli Yapı
89.	S1:Atatürk'ün de kalbi durdu bu arada.	-	Olgusal	Çoklu Yapı
90.	S5:Hayır, onunki durmadı.	-	Olgusal	Tekli Yapı
91.	T: Ne oldu Atatürk'e?	Açıklama isteme	-	-
92.	S5: Bir hastalığa yakalandı ve öldü.	-	İlişkisel	İlişkisel Yapı
93.	T: Ne hastalığıydı o?	Bilgiyi arama	-	-
94.	S6:Siroz hastalığına olabilir mi?	-	Olgusal	Çoklu Yapı-1-
95.	T: Bravo S6'yı bir alkışlayalım.	Kod dışı	-	-
96.	S1:Hiç geçmemiş mi hastalığı.	-	Kod dışı	Kod Dışı

Çizelge 25 (devamı) Engel Nedir? Uygulamasından Alınmış İZL Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analizi ve Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-ve-2-

Konuşma Sırası	Konuşan ve Konuşma İçeriği	Öğretmen Söylemsel Türevi	Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-	Çocuklar Bilişsel Çıktısı -2-
97.	T:Hayır geçmemiş. Her gün biraz daha ilerlemiş. Atatürk'ün vücudu su topladı o yüzden aramızdan ayrıldı.	Kod dışı	-	
98.	S4: Atatürk'ün böbrekleri içtiği suları çekmediği için o sular öteki iç organlarına gitti ve yavaş yavaş kalbi durdu. Sonra öldü.	-	İlişkisel	İlişkisel Yapı
99.	T: Organları tek tek yavaşladı. Hayati fonksiyonlarını kaybetti ve öldü.	Kod dışı	-	
100.	S5: Babamın bir tane arkadaşı var oda öldü.	-	Olgusal	Tekli Yapı
101.	T: Nasıl öldü?	Derinleştirme	-	
102.	S5:Çok yaşlanmıştı sonra birden öldü.	-	İlişkisel	İlişkisel Yapı
103.	T: Peki, ölüm insanlar çok yaşlandığında mı olur?	Derinleştirme	-	
104.	S1:Yüz yaşına girdiği zaman kalbi yaşlandığı zaman durur. Bir de sağlıklı beslendiği zaman.	-	İlişkisel	İlişkisel Yapı
105.	T: Sağlıksız beslendiği zaman diyor ona katılıyor musunuz?	Değerlendirme (çocuklar söylemi)	-	
106.	S: Evet ve hayır diyen çocuklar oldu.	-	Kod dışı	
107.	T: Ölü mü ölmez mi sağlıklı beslendiğinde?	Açıklama isteme	-	
108.	S: Evet.	-	Desteklenmemiş	Tekli Yapı
109.	T: Ama bir şey söyleyeceğim sağlıksız beslendiğimizde rahatsızlanabiliriz.	Çeldirme (şeytanın avukatı)	-	
110.	S1: Sigara içtiğimizde akciğerlerimiz ölür.	-	Olgusal	İlişkisel Yapı
111.	S5:Benim halamın kocası da çok sigara içtiği için kalbinde kanser oluşmuş.	-	Olgusal	İlişkisel Yapı
112.	S1: Kanser ne demek?	-	Kod dışı	Kod Dışı
113.	S6: Meme kanseri de var.	-	Olgusal	Çoklu Yapı-1-
114.	T: Evet, bakın S1 bir soru sordu.// Ne dersiniz?	İzleme (geriye)// Değerlendirme (durum)	-	

*Bu diyalog Uygulama-2'den alınmıştır. (X)

Çizelge 26 Kış Uykusuna Uyuyan Hayvanlar Uygulamasından Alınmış İZL Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analizi ve Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-ve-2-

Konuşma Sırası	Konuşan ve Konuşma İçeriği	Öğretmen Söylemsel Türevi	Çocuklar Bilişsel Çıktısı-1-	Çocuklar Bilişsel Çıktısı-2-
	T:Bakın S4 aslında önemli bir şey de söyledi. // Evet, yedikleri yağa dönüşüp depolanıyor ama o yediklerini nasıl içsinler ki bu mümkün mü? // Uykudan uyanmaları lazım bunu yapmaları için.// Başka türlü olabilir mi bir düşünün bakalım.	<u>Odaklama</u> // İzleme ile çeldirme//Kod dışı// Tahmin		
47.	S3: Biz burada da yine bir belgesel izlemiştik. Ayılar yemeklerini bütün mevsimlerde yiyince kış uykusunda onları besleyen yağlar oluyor.	-	İlişkisel	İlişkisel Yapı
48.	T: Yağa mı dönüşüyor diyorsun yedikleri?	Açıklama isteme	-	
49.	S3: Bütün mevsimlerde kilo alıyor. Kış uykusunda o yedikleri onu besliyor.	-	İlişkisel	İlişkisel Yapı
50.	T: Aldıkları kilolar mı besliyor? O zaman şöyle mi diyorsun?	Açıklama isteme	-	
51.	Ayılar tüm mevsimler yiyorlar ve kilo alıyorlar. Kış uykusuna yattıklarında aldıkları o kilolar onları besliyorlar mı diyorsun?	Açıklama isteme	-	
52.	S3: Evet. Bizim okulda izlediğimiz belgeselde o vardı.	-	Olgusal	İlişkisel Yapı
53.	T: Daha önce belgeselde mi izledin?	Delillendirme	-	
54.	S3: Evet okulda.	-	Olgusal	Tekli Yapı
55.	T: Peki, uzun süre yetebilir mi sence yedikleri yiyecekler?	Tahmin	-	
56.	S1: Hayır.	-	Desteklenmemiş	Tekli Yapı
57.	T: Yani kış uykusu boyunca onları besleyebiliyor mu?	Açıklama isteme	-	
58.	S3: Evet.	-	Desteklenmemiş	Tekli Yapı
59.	T:S1 hayır dedi ama. //Peki, yetmiyorsa nasıl besleniyorlar?	İzleme ile çeldirme// Delillendirme	-	
60.	S1: O zaman daha çok yemesi lazım. Daha çok yerse daha çok şişmanlar.	-	Olgusal	Çoklu Yapı-2-
61.	T: Ama bak biz başka bir şey diyoruz. // Kış uykusu boyunca aldığı kilolar ve yediği yemekler ona yetiyor mu yani hiç acıkıyor mu?	<u>İzleme (anlık)</u> // Açıklama isteme	-	
62.	S: Acıkıyor, Bence acıkıyor.	-	Olgusal	Tekli Yapı
63.	T: Acıkıyor mu acıkıyor mu? // Acıkıyor yetiyor diyorsun. // Peki, acıkırsa ne yiyor?	Açıklama isteme// <u>İzleme (geriye)</u> // Derinleştirme	-	
64.	S1: Yemek yer.	-	Olgusal	Tekli Yapı
65.	T: Ama kış uykusunda nasıl yiyecek? Uyurken yiyemez demiştik. // Acıkıyor mu peki sence?	İzleme ile çeldirme// Tahmin	-	
66.	S: Acıkıyor.	-	Desteklenmemiş	Tekli Yapı
67.	T: Eğer acıkıyorsa bu hayvan kış uykusundayken kalkıp yemek yiyemez.// Nasıl besleniyor peki?	Kod dışı// Derinleştirme	-	
68.	T: Sizce nasıl besleniyor? // Yani aldığı kilolar ona kış uykusu boyunca yetiyor mu?	Tahmin// Yeniden yapılandırma (öğretmen kendi sorusunu yeniden yapılandırdı)	-	
69.	S3: Yetiyor.	-	Desteklenmemiş	Tekli Yapı
70.	T: Yetiyor diyenler parmak kaldırsın.	Kod dışı	-	
71.	S: Katılan birkaç çocuklar oldu.	-	Kod dışı	Kod Dışı
72.	T: Yetmiyor kışın acıkıyor diyenler?	Kod dışı	-	
73.	S: Katılan birkaç çocuklar oldu.	-	Kod dışı	Kod Dışı
74.	T: Sen o zaman fikrini mi değiştirdin S1? // Yani kış mevsiminde yedikleri yetiyor mu diyorsun?	İzleme ile çeldirme// Açıklama isteme	-	
75.	S1: Evet.	-	Desteklenmemiş	Tekli Yapı
76.	T: O zaman fikrini değiştirmiş oldun.	<u>İzleme (geriye)</u>	-	
77.	S1: Evet.	-	Desteklenmemiş	Tekli Yapı
78.	T: Peki, o zaman. Uyandıklarında bu hayvanların görüntüsü nasıl olur?	Açık uçlu bir soru ile süreç üçüncü kez başlar.	-	
79.	S: Şişman.	-	Olgusal	Yapı Öncesi
80.	S3: Kalkınca bence yorgun olmaz. Çünkü çok uzun bir uykudan kalkacak.	-	İlişkisel	Çoklu Yapı-1-

*Bu diyalog Uygulama-7'den alınmıştır. (X)

Çizelge 27 İzlerimiz Uygulamasından Alınmış İZL Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analizi ve Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-ve-2-

Konuşma Sırası	Konuşan ve Konuşma İçeriği	Öğretmen Söylemsel Türevi	Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-	Çocuklar Bilişsel Çıktısı -2-
39.	T: Evet, bakın S1 ne dedi. Parmak izi de var insanların.// Şimdi el izi var, ayak izi var, bir de ne izi var?	<u>Odaklama// İzleme-özetleme</u>	-	
40.	S: Parmak.	-	Olgusal	Tekli Yapı
41.	T: Peki, insanların parmak izleri herkeste aynı mıdır?	Derinleştirme	-	
42.	S: Hayır.	-	Desteklenmemiş	Tekli Yapı
43.	T: Neden hayır nereden biliyorsunuz hayır olduğunu?	Delillendirme	-	
44.	S3: Her insan farklıdır çünkü.	-	Olgusal	Çoklu Yapı-1-
45.	T: Çocuklar S3 çok güzel bir şey söyledi. Her insan farklıdır çünkü dedi.	<u>Odaklama</u>	-	
46.	S1: Ama ciltlerimiz farklı kıyafetlerimiz farklı ve saçlarımız farklı.	-	İlişkisel	İlişkisel Yapı-2
47.	T: Ciltlerimiz farklı, saçlarımız farklı kıyafetlerimiz farklı, göz rengimiz farklı.// O zaman bunlar farklı diye parmak izlerimiz de mi farklıdır.	Kod dışı// Varsayıma yönlendirme	-	
48.	S4: Hayır.	-	Desteklenmemiş	Tekli Yapı
49.	T: Neden hayır?// Aynı mıdır bütün insanların parmak izleri.// Bir dakika ben S4'e bir şey soruyorum. Bütün insanların parmak izleri aynı mıdır?	Derinleştirme// Açıklama isteme// <u>İzleme (anlık)</u>	-	
50.	S4: Hayır.	-	Desteklenmemiş	Tekli Yapı
51.	O zaman S1'e katılıyorsun. Herkesin parmak izleri farklıdır o zaman.	Fikir değişimini test etme	-	
52.	S1: Bir tane tırnakları uzun olanlar ve böyle yapanların da farklı olabilir.	-	Olgusal	Çoklu Yapı
53.	T: Şimdi S1'in söylediğini tekrar etmek istiyorum. Dedi ki bazı insanların tırnakları uzun olduğu için böyle yaptığında farklı çıkabilir.// Parmak izi de yapacağız zaten. Ne yapacağız biliyor musunuz siyah bir kâğıdın üzerine parmak izlerimizi tek tek çıkaracağız. Bakalım aynı mı? Farklı mı?	<u>İzleme-özetleme// Kod dışı</u>	-	
54.	S5: Öğretmenim bence farklı çünkü bazı insanların büyük bazılarının parmakları küçük.	-	Olgusal	Çoklu Yapı-2-
55.	T: Peki, izleri de bu yüzden mi farklıdır?	Açıklama isteme	-	
56.	S5: Evet.	-	Desteklenmemiş	Tekli Yapı
57.	T: O zaman biz şöyle diyebilir miyiz? İnsanların parmak izleri onların ikinci bir kimliği olabilir mi? Yani nüfus cüzdanı.	Sonuçlandırma	-	
58.	S: Evet	-	Desteklenmemiş	Tekli Yapı

*Bu diyalog Uygulama-9'dan alınmıştır. (X)

Çizelge 28 İki Başımız Olsa Ne Olurdu? Uygulamasından Alınmış İZL Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analizi ve Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-ve-2-

Konuşma Sırası	Konuşan ve Konuşma İçeriği	Öğretmen Söylemsel Türevi	Çocuklar Bilişsel Çıktısı-1-	Çocuklar Bilişsel Çıktısı-2-
197.	T: Teşekkür ederiz S7'ye bu diziyi anlattığı için ama konumuzla ilgisini anlayamadım. Konumuzla ilgisi nedir anlatır mısın?	<u>İzleme (anlık)</u>	-	Kod Dışı
198.	S7:Sen az önce araba dedin ya.	-	Kod dışı	Kod Dışı
199.	T: He oradan mı çağrışım yaptı sana?	Kod dışı	-	Kod Dışı
200.	S7: Evet.	-	Kod dışı	Kod Dışı
201.	T: Anladım. Ama ben mümkünse konumuzla ilgili konuşmanızı istiyorum.	<u>Seçme- eleme</u>	-	Kod Dışı
202.	S8: Öğretmenim bir şey söyleyebilir miyim?	-	Kod dışı	Kod Dışı
203.	T: Evet, S8 dinliyorum seni.	Karşılıklı saygıyı sağlama	-	Kod Dışı
204.	S8: Hem çocuklar hırsız olmaz ve silah kullanamaz.	-	Olgusal	Çoklu Yapı-2-
205.	T: Onunla ilgili başka bir gün konuşuruz S8 ama ben az önce sorduğum soruyla ilgili cevaplarımı almadım. Merak ediyorum insanların iki kafası olsaydı nasıl olurdu? // Bazılarınız iyi olur dedi bazılarınız kötü olur dedi.	<u>İzleme (anlık)//</u> <u>İzleme (geriye)</u>	-	Çoklu Yapı-2-
206.	S7: Kötü olmaz.	-	Desteklenmemiş	Tekli Yapı

*Bu diyalog Uygulama-10'dan alınmıştır. (X)

İZL söylemsel hamleleri öğretmen tarafından ciddi bir çeşitlilikle sergilenen, çocukların uygulama konusuna bilişsel olarak bağlı kalmalarını sağlayan, kendi düşünceleri üzerine düşünmelerinin önünü açan, kendi söylemleri üzerine söylem geliştirmelerini destekleyen ve kontrol edebilmelerini sağlayan, metabilşsel (metacognition) olarak nitelendirilebilecek hamlelerdir. İlgili alan yazın da belirttiği üzere *İZL* hamlelerinin sınıf içi üretken akademik konuşmayı tetiklediği düşünülmektedir (bkz. Çizelge 25). Ancak bu çalışma kapsamında var olan alan yazın çıktılarını desteklemeyen sonuçlara ulaşılmıştır. Açıklamak gerekirse, Çizelge 18'de de görüldüğü üzere, en yüksek çocuklar-temelli bilişsel aktivitenin kaydedildiği Uyg-2 ve Uyg-7'de *İZL* hamlelerinin sıklığının önemli derecede azaldığı görülmektedir. Ek olarak, bilişsel aktivitenin en düşük düzeylerde seyrettiği birtakım uygulamalarda (ör. Uyg-8, Uyg-9 ve Uyg-10) *İZL* hamlelerinin öğretmen tarafından en üst düzeylerde sergilendiği tespit edilmiştir. Bu zıt sonuçlar bilişsel yük teorisi ile açıklanabilir. Bahsedildiği üzere bu araştırmanın çocuklar katılımcıları 60-72 ay gelişim düzeyindedirler. Alan yazının da belirttiği üzere, bu gelişim düzeyinde yer alan bireyler için “düşünme üzerine düşünmeyi” gerektiren bilişsel aktiviteler oldukça ciddi bir mental çaba gerektirmektedir. Öğretmenin, dolayısıyla, *İZL* hamlelerinin sıklığını artırması çocuklarda ekstra bir bilişsel yük oluşturabileceğinden, onların sınıf içinde

geçen diyaloglara entelektüel katkılar yapabilmesini engellemiş olabilir. Örneğin: (Benz. Çizelge 25, 26 ve Çizelge 27).

6. Öğretmenin ÇEL Söylemsel Hamlelerine İlişkin Çocuklar Bilişsel Çıktılarını Yorumlanması

Çizelge 29 Engel Nedir? Uygulamasından Alınmış ÇEL Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analizi ve Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-ve-2-

Konuşma Sırası	Konuşan ve Konuşma İçeriği	Öğretmen Söylemsel Türevi	Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-	Çocuklar Bilişsel Çıktısı -2-
104.	S1:Yüz yaşına girdiği zaman kalbi yaşlandığı zaman durur. Bir de sağlıksız beslendiği zaman.	-	İlişkisel	İlişkisel Yapı
105.	T:Sağlıksız beslendiği zaman diyor ona katılıyor musunuz?	Değerlendirme (çocuklar söylemi)	-	
106.	S: Evet ve hayır diyen çocuklar oldu.	-	Kod dışı	
107.	T: Ölü mü ölmez mi sağlıklı beslendiğinde?	Açıklama isteme	-	
108.	S: Evet.	-	Desteklenmemiş	Tekli Yapı
109.	T: Ama bir şey söyleyeceğim sağlıksız beslendiğimizde rahatsızlanabiliriz.	Çeldirme (şeytanın avukatı)	-	
110.	S1: Sigara içtiğimizde akciğerlerimiz ölür.	-	Olgusal	İlişkisel Yapı
111.	S5: Benim halamın kocası da çok sigara içtiği için kalbinde kanser oluşmuş.	-	Olgusal	İlişkisel Yapı
112.	S1: Kanser ne demek?	-	Kod dışı	Kod Dışı
113.	S6: Meme kanseri de var.	-	Olgusal	Çoklu Yapı-1-
114.	T: Evet, bakın S1 bir soru sordu. // Ne dersiniz?	İzleme (geriye)// Değerlendirme (durum)	-	
115.	S1: Kalp kırılması olabilir mi?	-	Kod dışı	Yapı Öncesi
116.	T: Kalp kırılması mı sizce çocuklar?	Değerlendirme (çocuklar söylemi)	-	
117.	S7: Öğretmenim ben akciğer kanseri de duymuştum.	-	Olgusal	Çoklu Yapı-2-
118.	T: O zaman kanser ne olabilir?	Tahmin	-	
119.	S4: Ama ben Atatürk ile ilgili söyleyeceğim.	-	Kod dışı	
120.	T: Hayır, şuan konumuz kanser ama.	İzleme (anlık)	-	
121.	S5: Kanser bir hastalıktır.	-	Olgusal	Çoklu Yapı-1-
122.	T: Nasıl bir hastalıktır peki?	Derinleştirme	-	
123.	S6: Kanser olunca bir hücre gidip iç organlarımızı kaplıyor ve kanser olmuş oluyoruz.	-	İlişkisel	İlişkisel Yapı
124.	T: Sizce de öyle mi çocuklar katılıyor musunuz?	Değerlendirme (çocuklar söylemi)	-	
125.	S1: Bizim ağızımızdan kalbimize mi giriyor?	-	Kod dışı	Kod Dışı
126.	S6: Hayır, ağızdan giriyor demedim ben. Benim dedem daha ölmedi.	-	Olgusal	Kod Dışı
127.	T: O zaman sadece yaşlı insanlar ölmüyor hasta olan insanlar da mı ölüyor?	Açıklama isteme	-	
128.	S4: Öğretmenim evet ölebiliyor.	-	Olgusal	Tekli Yapı
129.	T: Bakın S6 benim dedem yaşlı ama henüz ölmedi diyor. Çünkü sağlıklı diyor. // O zaman insanlar yaşam kaliteleri düştüğü zaman mı ölür?	İzleme ile çeldirme// Yeniden yapılandırma// Sonuçlandırma	-	
130.	S1: Öğretmenim Nasreddin Hoca da yaşlı.	-	Kod dışı	Tekli Yapı
131.	T: Ama şuan konumuz o değil konumuza dönelim. // Engel nedir diye sormuştum size bazılarınız bir hastalıktır dedi bazılarınız kalıcı organları kullanamama durumu dedi (gözü görmemek vs.) // Peki, o zaman kolumuzun olmaması bir engel midir?	İzleme (anlık)// İzleme (geriye)// Sonuçlandırma	-	

*Bu diyalog Uygulama-2'den alınmıştır.

Öğretmenin sınıf içi uygulamalarda kullandığı söylemsel hamleler analitik görülebilmekle birlikte, tutarlı ve bütünsel (integritit) çalışmaktadır. Öğretmen pragmatik (yarar sağlayıcı) söylemsel hamleler yaparak, çocukların bilişsel üretkenliğini desteklemek zorundadır. Aksi takdirde çocuklar, meta bilişsel olarak yüklü sorular karşısında cevapsız kalabileceklerdir. Öğretmen bu anlamlı senkronize ilişkiyi sağlayamadığı takdirde, bilişsel bir üretkenlik söz konusu olamayabilmektedir. Öğretmenin ÇEL söylemsel hamleleri akademik üretkenliğe yol açacak söylemsel hamlelerdir. ÇEL hamlelerinin üretken olabilmesi öğretmenin diğer söylemsel hamleleri orantılı bir artış içerisinde kullanmasına bağlıdır. Öğretmenin ÇEL hamlelerinin çok olması, çocuklar açısından bilişsel üretkenliğin çok olduğu anlamına gelmemekle birlikte, çocukların kendi dil ve düşünsel sistemlerinin öğretmenin hamleleri karşısında yetersiz kalmasına ve bu durumun farkında olmalarına sebep olabilmektedir.

Öğretmen ÇEL söylemsel hamleleri ile çocukların cevaplarının içindeki asıl anlamlarının kavramsal ontolojik ve epistemolojik sapmalarını görebilmektedir. Öğretmen Uyg -2 KS-T:109'de ki söylemsel hamlesinde çocuklar tarafından verilen cevapların içindeki çelişkili durumları somutlaştırıp, tüm sınıfın anlayıp, görebileceği şekilde betimlemeyi amaçlamıştır. Öğretmenin ÇEL hamlelerine bağlı olarak çocuklar konuyla ilgili tüm edinimlerini birleştirmiş, akıl süzgeçlerinden geçirip, İlişkisel düzeyde cevaplar dönüştürmüş olabilmektedirler. Yine sözü geçen uygulamalarda öğretmenin ÇEL söylemsel hamleleri sonucunda çocuklar çeşitli akıl yürütmeler yapmış, Olgusal düzeyde cevaplar vermişlerdir (Benz. Çizelge 29). K-110, K-111, K-113.

7. Öğretmenin DEL Söylemsel Hamlelerine İlişkin Çocuklar Bilişsel Çıktılarını Yorumlanması

Çizelge 30 Doğal Afetler ve Volkanizma Uygulamasından Alınmış DEL Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analizi ve Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-ve-2-

Konuşma Sırası	Konuşan ve Konuşma İçeriği	Öğretmen Söylemsel Türevi	Çocuklar Bilişsel Çıktısı-1-	Çocuklar Bilişsel Çıktısı-2-
12.	T: Hayırsa “neden” hayır açıklar mısınız? // Ben anlamadım çünkü?	Delillendirme // Açıklama isteme	-	-
13.	S1: Çünkü bizi deprem kurtarmıyor. (Doğal afetin kurtarıcı doğal bir olay olduğunu algılamış)	-	Olgusal	Yapı öncesi
14.	T: Kurtarmadığı için mi bir doğal afettir?	Derinleştirme	-	-
15.	S4: Bir de zor durumlara atıyor.	-	Olgusal	Çoklu Yapı-1-
16.	T: “Zor durumlara atıyor” Ne demek istedin bize açıklar mısın?	Derinleştirme	-	-
17.	S4: Yani deprem olduğu zaman eşyalarımız kırılır. Bir de zor durumlara düşeriz. Bir de eşyalarımız kırılırsa üzülürüz.	-	İlişkisel	Çoklu Yapı-2-
18.	T: Peki deprem nasıl oluşuyor biliyor musun?	Açık uçlu bir soru ile süreç ikinci kez başlar.	-	-
19.	S4: Hayır.	-	Desteklenmemiş	Tekli Yapı
20.	S2: Yerin altındaki taşlar kıpırdayınca yerde hareket ediyor o zaman deprem olmuş oluyor.	-	İlişkisel	Çoklu Yapı-1-
21.	T: Peki, o taşları hareket ettiren nedir?	Derinleştirme	-	-
22.	S2: Ağır bir şey zıplarsa o zaman olabilir.	-	Desteklenmemiş	Çoklu Yapı-1-
23.	T: Ağır bir şey zıpladığında yerin altındaki taşlar mı hareket ediyor” diyorsun? // Bundan dolayı mı deprem oluyor peki? // Arkadaşınıza katılıyor musunuz? Deprem bu şekilde mi oluyor? Yer yüzünde ağır bir şey zıpladığında taşlar hareket ediyor ve deprem oluyor dedi arkadaşınız katılan var mı?	Yeniden yapılandırma // Derinleştirme // Değerlendirme (çocuklar söylemi)	-	-
24.	S: Ben (İki kişi katıldı).	-	Desteklenmemiş	Tekli Yapı
25.	T: Peki, açıklar mısınız?	Derinleştirme	-	-
26.	S5: Cevap vermedi.	-	Kod dışı	Kod dışı
27.	T: “Yerin üzerinde bir şey zıpladığında hareket eder ve taşlar hareket eder ve deprem böyle oluşur” dedi S2. S5 ve S6 da katılıyorum dedi. // Siz katılıyor musunuz?	İzleme (anlık) // Değerlendirme (çocuklar söylemi)	-	-
28.	S: Hayır.	-	Desteklenmemiş	Tekli Yapı
29.	T: Peki, neden katılmıyorsun? // Deprem nasıl oluşur sence?	Derinleştirme // <u>Delillendirme</u>	-	-
30.	S7: Çünkü sarsıntı olur.	-	Olgusal	Çoklu Yapı-1-
31.	T: O sarsıntıları ne oluşturur?	Derinleştirme	-	-
32.	S7: Galiba unuttum.	-	Kod dışı	Kod dışı
33.	T: Peki S5 seni dinliyoruz.	Karşılıklı saygı sağlama	-	-
34.	S5: Yanardağ patladığı zaman deprem olur.	-	Olgusal	Çoklu Yapı-1-
35.	T: Yanardağ patladığı zaman deprem mi olur?	Derinleştirme	-	-
36.	S4: Hayır çok uzaklarda yanardağ. Yanardağ bir de ağzı kapalı artık.	-	Olgusal	Çoklu Yapı-2-
37.	T: “Yanardağlar çok uzakta olduğu için deprem olmaz mı” diyorsun sen?	Yeniden yapılandırma	-	-
38.	S4: Çünkü onlar dinazorlar diyarında.	-	Desteklenmemiş	Çoklu Yapı-2-

*Bu diyalog Uygulama-3'ten alınmıştır. (X)

Çizelge 30 (devamı) Doğal Afetler ve Volkanizma Uygulamasından Alınmış DEL Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analizi ve Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-ve-2-

Konuşma Sırası	Konuşan ve Konuşma İçeriği	Öğretmen Söylemsel Türevi	Çocuklar Bilişsel Çıktısı-1-	Çocuklar Bilişsel Çıktısı-2-
39.	S2: Hayır dinazorlar diyarında değil. Haberlerde insanların olduğu yerde volkan görmüştüm ben.	-	Olgusal	Çoklu Yapı-2-
40.	T: Yani şu an bile volkanik dağ var mı?	Açıklama isteme	-	-
41.	S2: Var.	-	Desteklenmemiş	Tekli Yapı
42.	T: Nereden biliyorsun peki?	<u>Delillendirme</u>	-	-
43.	S2: Haberlerde gördüm.	-	Olgusal	Çoklu Yapı -1-

*Bu diyalog Uygulama-3'ten alınmıştır. (X)

Öğretmenin *DEL* söylemsel hamleleri uygulama konusu ile ilgili sunulan her fikrin gerekçelerle desteklenerek sunulmasına zemin hazırlayan söylemsel hamlelerdir. Çocukların fikirlerini delil temelli sunmaları ve bilimsel verilere dayalı konuşma dilini öğrenmeleri açısından çok kıymetli öğretmen hamleleridir.

Öğretmenin uygulamalardaki söylemsel hamlelerinin oranları incelendiğinde %4,91'lik bir orana sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen *DEL* hamleler yoluyla çocukların sundukları iddiaların gerekçeli olarak, bilimsel geçerliliğe sahip cevaplarla açıklamalarını talep etmiş, K-T-29 (T: “*Peki, neden katılmıyorsun?*” // *Deprem nasıl oluşur sence?*) çocuklar öğretmenin bu talebine ilişkin, kendi öğrenim tecrübelerine yönelik cevaplar vermişlerdir. K-S-30(S7:” *Çünkü sarsıntı olur.*”) (bknz. Çizelge 30) Uyg-3'ten alına bu öğretmen, çocuklar söyleminde, öğretmenin sınıf içi diyalogların delil temelli yürütülmesini katkıda bulunduğu gözlemlenebilmektedir. Öğretmen diğer uygulamalarda da delil temelli söylemsel hamleleri kullanmaya özen göstererek, çocukların bu jargonu öğrenmesini ve sundukları fikirleri, iddiaları gerekçeli olarak sunmaları gerektiği mesajını vermektedir.

Çizelge 31 Kış Uykusuna Yatan Hayvanlar Uygulamasından Alınmış DEL Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analizi ve Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-ve-2-

Konuşma Sırası	Konuşan ve Konuşma İçeriği	Öğretmen Söylemsel Türevi	Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-	Çocuklar Bilişsel Çıktısı -2-
51.	T: Aldıkları kilolar mı besliyor? O zaman şöyle mi diyorsun? Ayılar tüm mevsimler yiyorlar ve kilo alırlar. Kış uykusuna yattıklarında aldıkları o kilolar onları besliyorlar mı diyorsun?	Açıklama isteme	-	-
52.	S3: Evet. Bizim okulda izlediğimiz belgeselde o vardı.	-	<u>Olgusal</u>	<u>İlişkisel Yapı</u>
53.	T: Daha önce belgeselde mi izledin?	<u>Delillendirme</u>	=	=
54.	S3: Evet okulda.	-	<u>Olgusal</u>	<u>Tekli Yapı</u>
55.	T: Peki, uzun süre yetebilir mi sence yedikleri yiyecekler?	Tahmin	=	=

Çizelge 31 (devamı) Kış Uykusuna Yatan Hayvanlar Uygulamasından Alınmış DEL Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analizi ve Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-ve-2-

Konuşma Sırası	Konuşan ve Konuşma İçeriği	Öğretmen Söylemsel Türevi	Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-	Çocuklar Bilişsel Çıktısı -2-
56.	S1: Hayır.	-	<u>Desteklenmemiş</u>	<u>Tekli Yapı</u>
57.	T: Yani kış uykusu boyunca onları besleyebiliyor mu?	Açıklama isteme	=	
58.	S3: Evet.	-	<u>Desteklenmemiş</u>	<u>Tekli Yapı</u>
59.	T: S1 hayır dedi ama. //Peki, yetmiyorsa nasıl besleniyorlar?	İzleme ile çeldirme// <u>Delillendirme</u>	=	
60.	S1: O zaman daha çok yemesi lazım. Daha çok yerse daha çok şişmanlar.	-	<u>Olgusal</u>	<u>Çoklu Yapı-2-</u>
61.	T: Ama bak biz başka bir şey diyoruz. // Kış uykusu boyunca aldığı kilolar ve yediği yemekler ona yetiyor mu yani hiç acıkıyor mu?	İzleme (anlık)// Açıklama isteme	=	
62.	S: Acıkıyor, Bence acıkıyor.	-	<u>Olgusal</u>	<u>Tekli Yapı</u>
63.	T: Acıkıyor mu acıkıyor mu? // Acıkıyor yetiyor diyorsun. // Peki, acıkırsa ne yiyor?	Açıklama isteme// İzleme (geriye)// Derinleştirme	=	
64.	S1: Yemek yer.	-	<u>Olgusal</u>	<u>Tekli Yapı</u>
65.	T: Ama kış uykusunda nasıl yiyecek? Uyrken yiyemez demiştik. // Acıkıyor mu peki sence?	İzleme ile çeldirme// Tahmin	=	
66.	S: Acıkıyor.	-	<u>Desteklenmemiş</u>	<u>Tekli Yapı</u>
67.	T: Eğer acıkıyorsa bu hayvan kış uykusunda kalkıp yemek yiyemez.// Nasıl besleniyor peki?	Kod dışı// Derinleştirme	=	
68.	T: Sızca nasıl besleniyor? // Yani aldığı kilolar ona kış uykusu boyunca yetiyor mu?	Tahmin// Yeniden yapılandırma (öğretmen kendi sorusunu yeniden yapılandırdı)	=	

*Bu diyalog Uygulama-7'den alınmıştır.

Uygulamada-7'de görüldüğü üzere öğretmen çocuklardan kış uykusuna yatan hayvanlar hakkındaki sunduğu iddalarını neye dayanarak sunduklarını açıklamalarını talep etmektedir (bkz. Çizelge 31). K-T-53'de (*Daha önce belgeselde mi izledin?*) Çocuklar daha önceki tecrübeleri ile iddialarını desteklemektedirler. Öğretmenin bu söylemsel hamlesine yönelik çocuklar tek yönlü cevaplar vermeyi tercih etmişler, konunun sadece bir yönü ile ilgili yorumlarda bulunmuşlardır. K-54'de (S3: *Evet okulda.*) Öğretmen diğer DEL hamlesinde K-T59'da (*S1 hayır dedi ama. //Peki, yetmiyorsa nasıl besleniyorlar?*) çocukların cevaplarını tekrar delillendirmelerini, bu defa diğer çocukların cevaplarını da göz önünde bulundurarak cevaplarını gerekçelendirmelerini talep etmektedir. Çocuklar öğretmenin bu söylemsel hamlesine cevaben, K-60 (S: *O zaman daha çok yemesi lazım. Daha çok yerse daha çok şişmanlar.*) konuyla ilgili parça parça fikirlerinin olduğunu ancak konu hakkında ileri bir fikre veya kavrama sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili fikirlerini ilişkilendirip bir bütün elde edememiş, tek yönlü düşük düzeyde veya çok yönlü orta düzey seviyede bağlantısız cevaplar vermeyi tercih etmişlerdir. Bahsi geçen uygulamada DEL söylemsel hamlelerine bağlı olarak çocukların Akıl Yürütme

kalitelerinin düzeyleri incelendiğinde öğretmenin *DEL* hamlelerine ilişkin çocukların verdikleri cevaplar, Olgusal düzeyde cevaplar olarak görülmektedir (bknz. Çizelge 31). K-60(S1: *O zaman daha çok yemesi lazım. Daha çok yerse daha çok şişmanlar.*)

8. Öğretmenin SON Söylemsel Hamlelerine İlişkin Çocuklar Bilişsel Çıktılarını Yorumlanması

Çizelge 32 Engel Nedir? Uygulamasından Alınmış SON Hamlelerinin Söylemsel Hamleler Analizi ve Çocuklar Bilişsel Çıktısı -1-ve-2-

Konuşma Sırası	Konuşan ve Konuşma İçeriği	Öğretmen Söylemsel Türevi	Çocuklar Bilişsel Çıktısı-1-	Çocuklar Bilişsel Çıktısı-2-
41.	T: Ama zaten yapışmadığı için engel kalıcıdır diyor.	Çeldirme (şeytanın avukatı)	-	
42.	S1: Ama koptu dedi.	-	Kod dışı	Kod Dışı
43.	T: O zaman kolu olmayan insan engelli midir?	<u>Sonuçlandırma</u>	-	
44.	S1: Engellidir. Gözü de engellidir.	-	Olgusal	Tekli Yapı
45.	T: Evet, gözü olmayan insan engellidir. Kolu olmayan da engellidir. Konuşamayan da engellidir.	Kod dışı	-	
46.	S1: Benim bir arkadaşım var engelli.	-	Olgusal	Tekli Yapı
47.	T: Ona özel eğitilmiş diyelim.	-	-	
48.	T: Ama onun durumu geçici artık yavaş yavaş konuşmaya başladı.	Kod dışı	-	
49.	S1: Konuşmıyor ama.	-	Olgusal	Çoklu Yapı-1-
50.	T: Biz ona engelli diyebilir miyiz acaba?	Tahmin	-	
51.	S: Hayır.	-	Desteklenmemiş	Tekli Yapı
52.	T: Çünkü neden?	Derinleştirme	-	
53.	S1: Yavaş yavaş konuşmaya başlıyor.	-	Olgusal	Çoklu Yapı-2-
54.	T: Çünkü artık iyileşmeye başladığı için. // Engelli insanlar öyle mi? Mesela görmeyen bir insan sonradan görebilir mi?	Kod dışı// İzleme ile çeldirme (karşılaştırma da olabilir).	-	
55.	S1: Göremez.	-	Olgusal	Tekli Yapı
56.	T: O zaman engele sürekli o organını kullanamama durumu diyebilir miyiz? S1: Hani eskiden bir tane etkinlik yapmıştık bizim	<u>Sonuçlandırma</u>	-	
57.	elimiz yoktu. Az bir şey ayağımızdan almıştık güzel olmuştu.	-	Olgusal	Tekli Yapı
58.	T: Biz o etkinliği ne için yaptık?	Derinleştirme	-	
59.	S1: Engelsiz insanlar için. (dili sürçtü)	-	Olgusal	Tekli Yapı

*Bu diyalog Uygulama-2'den alınmıştır. (X)

Öğretmenin uygulamalarda son olarak yaptığı söylemsel hamle türevi *Sonuç & İsimlendirme* hamleleridir (%3,46). Öğretmenin diğer hamlelerine oranla daha az sıklıkla kullandığı hamle grubudur. Öğretmen *SON* söylemsel hamleleri ile çocukların uygulamaya ait durumları, olguları isimlendirmeleri, etiketlemeleri ve bu konulara dair genellemeler ya da çıkarımlarda bulunabilmelerini amaçlamıştır. Öğretmen sonuç olarak çocuğun kararının ne olduğunu öğrenmeye çalışmaktadır. K-43'te ("T: *O zaman kolu olmayan insan engelli midir?*") ("S1: *Engellidir. Gözü de engellidir.*"), K-

56'da ("T:O zaman engele sürekli o organını kullanamama durumu diyebilir miyiz?") Çocuklar düşük düzeyde tek yönlü cevaplar vererek, nihai kararlarını açıklamaya çalıştıkları görülmektedir.

Uygulamalarda öğretmenin SON söylemsel hamlelerine bağlı olarak çocukların Akıl Yürütme Kaliteleri incelendiğinde, *Olgusal* orta düzeyde bilişsel çıktılar verdiğini görmekteyiz. K-44'te ("S1: Engellidir. Gözü de engellidir.") (bknz. Çizelge 32).

VI. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıfı içi uygulamalardaki söylemsel hamleleri incelenmiş, öğretmenin sınıf içi uygulamalarında gerçekleştirdiği söylemsel hamlelerinin, okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel üretkenliklerine olumlu ya da olumsuz katkılarını akıl yürütme kalitesi olarak etkisi incelenmiştir. Sınıf içi uygulamalarının sonuçları birbiri arasında sürekli karşılaştırılarak söylem-biliş arasındaki bağ kestirilmeye çalışılmıştır. Özellikle çalışmada öğretmenlerin sınıf içi uygulamalar yoluyla çocukların fikir değişimlerini başlatmak, devam ettirmek ve sonlandırma sırasında söylemsel hamlelerin yerinde kullanılması gerektiğini göstermektedir.

Çalışmada uygulamalar bağlamında sürdürülen tahkikatların kolaylaştırıcı ve pedagojik hamlelerin nasıl etki ettiği, akıl yürütme kalitesine hangi ölçüde katkı sağladığını ve ele alıp somutlaştırması adına referans olarak Söylemsel Hamle Kodlama Kataloğu, Akıl Yürütme Kalitesi Kodlama Kataloğu ve Solo Taksonomisi veri analiz sürecine dâhil edilmiştir. Söylemsel Hamleler Kodlama Kataloğu Söylemsel hamlelerin türlerini on grup, 34 alt alt grup ve yaklaşık 200 çözümsel alt koddla analizler gerçekleştirilmiştir. Bu hamleler, BSD hamleleri, GKT hamleleri, İLE hamleler, İZL hamleleri, DYE hamleleri, ÇEL hamleleri, DEL hamleleri, SON hamleleridir.

BSD hamleleri ile öğretmenin temel amacı kendi öğretim anekdotundaki bilgileri çocuklara aktarmak, bilindik teorik çerçeveyi hatırlatmak ve bir değerlendirmeye tabi tutmaktır. Makul bilgi parçacıkları ile çocukların hedef bilgiye yaklaşımlarını sağlamış, hamleleri aracılığıyla, bilgiyi çocuklara direkt aktarmış, verilen cevapları bilimsel normlar çerçevesinde değerlendirmiş, bunları direkt kabul etmiş veya reddetmiştir. Son olarak öğretmen kavramsal boşluk doldurma hamleleri ile bir doğrulama sistemi oluşturmuş, anlaşılmayan noktaları kontrol edebilmek adına kendi oluşturduğu kavramsal boşluğu doldurmalarına yönlendirmiştir. Diğer çalışmalar incelendiğinde de görüldüğü üzere öğretmen BSD hamlelerini arttırdıkça çocukların sesi daha az duyulmuş, farklı cevaplar vermeleri yerine bilimsel normlara

göre olan cevapları kabul etmiş ve çocukların müzakerelere katkılarını törpülemiştir. (Molinari vd., 2013; Lefstein vd., 2015).

BSD söylemsel hamlelerini tüm uygulamalar boyunca sadece % 1,55 oranında kullandığı görülmektedir. Bilgi Sağlayıcı ve Değerlendirmeci Hamleler monolojik ve disiplinler arası hamleler olmasının yanı sıra diğer söylemsel hamlelerin varlığında gerekli hamle gurubu olarak da görülebilmektedir.

Öğretmenin sınıf içi uygulamalarında kullandığı bir başka hamle grubu ise GKT hamleleridir. GKT söylemsel hamleleri çocukların varsayımsal/hipotetik akıl yürütme ve tahmine dayalı bilinen doğru olarak kabul edilen akıl yürütme yapımlarına yönelik taleplerde yaratabilen, bilişsel üretkenliğe katkı sağlayabilen; temel ve kompleks bilişsel süreç becerilerini ortaya çıkaran hamle türleridir. Dolayısıyla bu hamle türlerinin çocukların bilişsel çıktılarını hipotetik olarak pozitif yönde etkilemesi beklenebilir. GKT hamleleri ile öğretmen düşük düzey bilişsel talep gerektiren hamlelerde bulunması çocukların konu ile ilgili bütün olmalarına ve ilişkilendirme yapımlarına engel olabilmektedir. Çocukların düşük talepli GKT öğretmen hamleleri karşısında tek yönlü cevaplara yönelmeleri ve çocukların düşük düzey bilişsel aktiviteler düzeyinde kalmalarına neden olabilmektedir. Bazı uygulamalarda incelendiğinde öğretmenin GKT hamlelerini yerinde ve bütüncül bir şekilde kullanması sonucunda çocukların üretkenliklerinin üst düzeylerde olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, öğretmenin GKT hamleleri bir öğrenme diyalogu içinde (Bknz. Çizelge 23) yüksek frekanslarda sergilendiği takdirde, çocukların öğrenme olgusuna entelektüel katkılar yapabilmesini temel bilişsel süreçleri işletebilme bağlamında izin vermiş olabilir.

Araştırmada öğretmenin en çok kullandığı İLE söylemsel hamleleri sınıf içi iletişimi, konuşulan konuların daha derinleştirilmesini ve müzakerelerin sağlıklı bir şekilde devam etmesini sağlayan önemli hamle gruplarıdır. Öğretmen İLE hamleleriyle çocukların derinlemesine bilişsel aktivitelere girebilmelerini sağlamak, cevaplarının artalanlarına gömülü olan anlamları yakalamaya çalışmak ve diğer sınıf üyelerinin de ifade edilen bir fikri net olarak anlamalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Öğretmen'in bu bağlamda sergilediği İLE söylemsel hamleleri sonucunda, çocuklar daha yüksek bilişsel efor harcamaları gerektiğinin farkına varabilmiş, onların var olan mental/zihinsel yapılarına aykırı bir söylem biçimi

oluşturmaya yönelik söylemler geliştirebilmişlerdir. Dolayısıyla sınıf içi müzakerelerin devam ettirilmesi İLE söylemsel hamlelerine oldukça bağlıdır.

Araştırmada önemli bir yere sahip olan hamle grubu İZL hamlelerinin çocukların bilişsel çıktılarına etkisini çözümlenmeler sonucunda görmekteyiz. Öğretmen, İZL hamleleri yoluyla sınıf içi söylemsel süreçlere dair çocuklar arasında farkındalık ve bağlılık oluşturmaya çalışmıştır.

İletişimsel hamlelerin çocukların bilişsel üretkenliklerine katkısı gibi İZL hamlelerin bilişsel üretkenliklerine etkisi açık bir şekilde gözlemlenememiştir. Bu sonuçlar bilişsel yük teorisi ile açıklanabilir. Bahsedildiği üzere bu araştırmanın çocuklar katılımcıları 60-72 ay gelişim düzeyindedirler. Alan yazının da belirttiği üzere bu gelişim düzeyinde yer alan bireyler için “düşünme üzerine düşünmeyi” gerektiren bilişsel aktiviteler oldukça ciddi bir mental çaba gerektirmektedir. Öğretmenin, İZL hamlelerinin sıklığını artırması çocuklarda ekstra bir bilişsel yük oluşturabileceğinden, onların sınıf içinde geçen diyaloglara entelektüel katkılar yapabilmesini engellemiş olabilir. Berland ve Hammer (2012) & Hutchison ve Hammer (2010) İZL hamlelerinin çocukların bilişsel üretkenliklerine etkisini şöyle açıklamaktadırlar: Öğretmenin İZL hamleler aracılığı ile çocukların zihinlerini aktifleştirerek sınıf içi uygulama konularının nasıl başladığı, nasıl devam ettiğini ve sürecin nasıl sonuçlandığını takip etmeleri konusunda sınıf içi söylemlere bağlı kalmalarını sağlar. Öğretmenin çocuklara sunduğu bu çerçeve esnasında çocuklar müzakerenin her aşamasını takip eder ve farkında olur. Öğretmen İZL hamleleri ile yaptığı çerçevelemede çocukların cevaplara odaklanmalarını, müzakerenin gidişatının anlaşılması ve çocukların düşünsel varlıkları açısından önemli bir yere sahiptir

Araştırmanın sonuçlarından da anlaşılacağı gibi İZL hamlelerinin etkili gücü çocukların müzakerelerin başında ve sonunda değişkenlik gösteren düşüncelerini karşılaştırma olanağı bulmalarına fırsat veriyor olmasıdır. İZL hamlelerinin yukarıda da anlatıldığı gibi etkili ve işlevsel gücü çocukların bilişsel üretkenliklerini artırması yönünde beklenirken, araştırma verileri ortalamalarına göre öğretmen İZL söylemsel hamlelerini diğer hamlelerden daha fazla sergilenmiş olsa da çocukların bilişsel üretkenliklerine katkılarını ciddi derecede arttırdığı söylenemez. Sonuç olarak İZL hamleleri diğer hamlelerle ilaveli olarak kullanıldığında çocukların bilişsel üretkenliklerine etki etmesi kaçınılmaz olabilir.

Araştırmanın bağlamında, çocukların bilişsel üretkenliklerine önemli derecede ve gözlenebilir bir güce sahip hamle gruplarından bir diğeri DYE hamle grubudur.

DYE grubu hamleler sınıf üyelerinin diğeri bir üyenin, durumun ve ya öğretmenin müzakereye yönelik söylemini değerlendirmesi, yargılaması, eleştirmesi yönünde öğretmence kasıtlı bir şekilde sergilenmiş hamlelerdir. Öğretmen, çocukların bu argümanları kabul etmesi, reddetmesi veya karara varılması için DYE söylemsel hamleleri özellikle kullanmıştır. Hem Gallardo-Virgen ve DeVillar (2011) hem de Sinha ve diğeri (2015) Çocuklar düşüncelerini sınıftaki diğeri çocuklarla tartıştıkça ve arkadaşlarının düşüncelerini eleştirmeye, yorumlama şansı buldukça sınıf içi müzakerelere etkin olarak dahil olabilmüşler ve sınıf içi başarı düzeylerinin ciddi olarak arttığı gözlenmiştir.

Çocukların akademik düzeylerindeki bu artışla ilgili gözlemler araştırmanın verileri ile de desteklenmektedir. Ayrıca öğretmen DYE hamleleri ile çocuklardan yüksek düzeyde bilişsel talepte bulunmuş olabilir. Açıklamak gerekirse, öğretmen DYE hamleleri aracılığıyla çocukları birer epistemik otorite olarak kabul etmiştir. Ancak araştırma bulguları incelendiğinde çocukların bilişsel aktivitelerinin daha üst düzeylerde seyredebilmesinin ÇEL söylemsel hamleleri ile birlikte DYE öğretmen söylemsel hamlelerine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Sonuç olarak DYE hamlelerinin bilişsel çıktıları anlık olarak daha aşağı düzeylerden daha üst düzeylere çekebildiği veri temelli bir şekilde gözlemlenmiştir. Dolayısıyla hem ÇEL hem de DYE söylemsel hamlelerinin kombineli ve sürekli ya da rutinleştirilmiş bir şekilde kullanımının çocukların bilişsel aktivitelerini olumlu yansıyabildiği gözlemlenmiştir.

Öğretmen DYE söylemsel hamleleri ile sınıf içi söylemlerin etkin gücünü ve bilişsel kapasitesini, sınıf üyelerinin bilişsel üretkenliklerini uyarmak ve genişletmek için umumiyetle kullanmıştır (Alexander, 2006). Çocuklar birer üretici ya da otorite olarak görev yapmışlar, bilginin çoğalması, değerlendirilmesi ve bilginin son halini almasında yüksek seviyede müzakerelere katkıda bulunabilmişlerdir.

Öğretmenin sınıf içi uygulamalarda kullandığı söylemsel hamleler analitik görülebilmekle birlikte, tutarlı ve bütünsel (integritit) çalışmaktadır. Öğretmen pragmatik (yarar sağlayıcı) söylemsel hamleler yaparak, çocukların bilişsel üretkenliğini desteklemek zorundadır. Aksi takdirde çocuklar, meta bilişsel olarak yüklü sorular karşısında cevapsız kalabileceklerdir. Öğretmen bu anlamlı senkronize

ilişkiyi sağlayamadığı takdirde, bilişsel bir üretkenlik söz konusu olamayabilmektedir. Öğretmenin ÇEL söylemsel hamleleri akademik üretkenliğe yol açacak söylemsel hamlelerdir. Bu söylemsel hamlelerin üretken olabilmesi öğretmenin diğer söylemsel hamleleri dengeli bir şekilde kullanmasına bağlıdır. ÇEL hamlelerinin çok olması çocukların bilişsel üretkenliklerin çok olacağı anlamına gelmemekle birlikte, çocukların düşünce sistemlerinin öğretmenin hamleleri sonucunda yetersiz kalabilmekte ve çocukların bu yetersizliğin farkında olmalarına sebep olabilmektedir. Öğretmenin ÇEL hamlelerini kullanmadaki amacı çocukların verdikleri cevapların içindeki çelişkili durumları görünür hale getirip, sınıfın anlayabileceği şekilde değerlendirmeleridir. Böylelikle çocuklar ÇEL hamlelerine bağlı olarak müzakereden edindikleri tüm bilgileri akıl süzgecinden geçirerek ilişkisel düzeyde cevaplar verebilmektedirler.

Bu çalışmanın bulgularının da gösterdiği üzere diğer söylemsel hamlelerin yanı sıra öğretmen ÇEL hamlelerini sıklıkla kullandığında çocukların bilişsel üretkenlikleri yüksek seviyelerde seyretmiştir. Diğer araştırmalarda olduğu gibi eğitimci tarafından çeldirilen çocukların bilişsel çıktıları bu bağlamda incelendiğinde, çocukların verdikleri cevapları derinlemesine düşündüklerini ve sıkı bir müzakereciye cevap verirken zorunlu olarak iddialarını genişletmek durumunda olduğunu görülmektedir (Lee ve Kinzie, 2012; Walshaw ve Anthony, 2008).

DEL söylemsel hamleleri uygulama konusu ile ilgili sunulan her fikrin gerekçelerle desteklenerek sunulmasına zemin hazırlayan söylemsel hamlelerdir. Çocukların fikirlerini delil temelli sunmaları ve bilimsel verilere dayalı konuşma dilini öğrenmeleri açısından çok kıymetli öğretmen hamleleridir.

Öğretmen uygulamalarda da delil temelli söylemsel hamleleri kullanmaya özen göstererek, çocukların bu jargonu öğrenmesini ve sundukları fikirleri, iddiaları gerekçeli olarak sunmaları gerektiği mesajını vermektedir.

Çocuklar araştırmada sınıf içi müzakerelerle ilgili fikirlerini ilişkilendirip bir bütün elde edememiş, tek yönlü düşük düzeyde veya çok yönlü orta düzey seviyede bağlantısız cevaplar vermeyi tercih etmişlerdir. DEL söylemsel hamlelerine bağlı olarak çocukların Akıl Yürütme kalitelerinin düzeyleri incelendiğinde Öğretmenin DEL hamlelerine ilişkin, çocukların verdikleri cevaplar, olgusal düzeyde cevaplar olarak görülmektedir.

Sonuç olarak öğretmenin uygulamalarda son olarak yaptığı söylemsel hamle türevi Sonuç & İsimlendirme hamleleridir. Öğretmenin diğer hamlelerine oranla daha az sıklıkla kullandığı hamle grubudur. Öğretmen, SON söylemsel hamleleri ile çocukların uygulamaya ait durumları, olguları isimlendirmeleri, etiketlemeleri ve bu konulara dair genellemeler ya da çıkarımlarda bulunabilmelerini amaçlamıştır. Öğretmen müzakereye yönelik çocukların kararının ne olduğunu öğrenmeye çalışmaktadır. Araştırma bulguları incelendiğinde çocukların düşük düzeyde tek yönlü cevaplar vererek, nihai kararlarını açıklamaya çalıştıkları görülmektedir. SON söylemsel hamlelerine bağlı olarak çocukların Akıl Yürütme Kaliteleri incelendiğinde, Olgusal orta düzeyde bilişsel çıktılar verdiğini görmekteyiz.

Sonuç olarak çocuklar, öğretmenin belli başlı söylemsel hamlelerinin varlığında bilişsel olarak etkilenebilmektedirler. Bu çalışma özellikle öğretmenlerin sınıf içi uygulamalar sırasında fikir değişimlerini başlatma, devam ettirme ve sonlandırma sırasında öne çıkan söylemsel hamlelerinin uygun bir şekilde kullanılması gereğini göstermektedir.

A. Eğitimsel Öneriler

Araştırma verileri doğrultusunda da görüldüğü üzere söylem- biliş arasındaki ilişkiler bütününe açıklanması oldukça güçtür. Bu çalışmada öğretmenlerin sınıf içi söylemsel hamleleri sonucunda, çocukların bilişsel üretkenliklerine katkılarının nasıl değişkenlik gösterdiği incelenmiş ve bulgular doğrultusunda açıklanmaya çalışılmıştır.

Yukarıda da belirtildiği üzere söylem ve biliş arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Bu bağlamda dikkat edilmesi gereken önemli husus okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi hamlelerinin, çocukların bilişsel üretkenliklerini arttırdığının ya da sınırladığı ile ilgili bilince sahip olup olmadıklarıdır. Okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir kısmı sınıf içi uygulamalardaki söylemsel hamlelerin çocuklarda açtığı bilişsel dalgalanmalara ve çocukların bilişsel üretkenliklerine katkılarının bilincinde ve farkındalığına sahip değillerdir (Cochran-Smith, 2005; 2006; Oliveira, 2010; Soysal, 2018a). Bu husus doğrultusunda öğretmenler mesleki gelişimleri boyunca birincil önceliklerinin kendi söylemlerinin çocuklar boyutundaki sonuçlarının önemini farkında olmalı ve mesleki gelişimleri sürecinde bu farkındalığa sahip olmalıdırlar. Bu çalışmada olduğu gibi okul öncesi öğretmenin

sınıfı içi söylemsel hamleleri sistematik olarak gözlemlenmeli, öğretmenlere daha üretken hamleler yapmaları için çeşitli beceriler kazandırılmalıdır.

Fakat öğretmenlerin öğretimsel yöntemleri çok benimsemedikleri ve direnç gösterdikleri bilinmektedir (Cochran-Smith, 2005; 2006). Bu duruma istinaden eğitim fakülteleri, öğretmenlerin bu yönlerini geliştirmeyi amaçlamış ve bir sonuca varmışlardır. Eğitimci hangi alanda olursa olsun ön görülü, yenilikçi öğretim felsefesini benimsemiş ve bu öğretimsel yöntemlerini sınıf içi rutinleri haline dönüştürmelidir. Yenilikçi öğretim fikirlerinin çocukların bilişsel üretkenliklerine etkisinin olduğu öğretmenlerin bilinci ve inancıdır (Cochran-Smith 2006; Guskey, 2002). Öğretmenler, yenilikçi, değişime açık eğitim yaklaşımlarını çocukların bilişsel gelişimlerini desteklemek için kullanıp, çocukları geliştirdiğini gördükçe bu eğitim yaklaşımlarını kullanma eğiliminde olurlar. Bu anlamda eğitim fakültelerinin yapması gereken akademik ve pedagojik hamleler şu şekilde olmalıdır: mesleki değişim ve gelişim plan ve programları dahilinde öğretmenlere sınıfta kullandıkları söylemsel hamleleri ve bu hamlelerin oranlarının ne anlama geldiğini, çocukların bilişsel çıktıklarına nasıl bir etkisinin olduğunu delil temelli ve verilere dayanarak göstermeli ve kanıtlamalıdır. Eğitim fakülteleri bu durumu gerçekleştirebilirse, öğretmenler mesleki gelişim süreçlerine daha motive olarak ve reform temelli öğretim yaklaşımlarını benimseyerek çocuk merkezli öğretim metodlarını sınıf içi rutinlerine dahil edebileceklerdir (Oliveira, 2010). Buradan çıkan sonuç şudur: daha açık-uçlu öğretmen hamleleri çocukların bilişsel katkılarını hem niceliksel hem de niteliksel olarak etkilemektedir ve bu argüman Van Booven (2015) tarafından daha detaylı bir çalışmada da doğrulanmıştır.

VII. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

- AKTURAN, U., & BAŞ, T. (2008). **Nitel Araştırma, Yöntemleri n.vivo 7.0 İle Nitel Veri Analizi**. Ankara, Seçkin.
- CAZDEN, C. B. (2001). **Classroom Discourse**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- CHIN, C. (2006,2007). **Classroom Interaction in Science: Teacher Questioning and Feedback to Students' Responses**. s. 28,1315,1346.
- CRESWELL, J. W. (2012). **Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating**. Boston: Pearson.
- EDWARDS, D., & MERCER, N. (1987). **Common Knowledge: The Development of Under Standing in The Classroom**.
- ERICKSON, F. (2011). **A History of Qualitative Inquiry in Social and Educational Research**. Sage.
- KÖSEOĞLU, F., TÜMAY, H., & BUDAK, E. (2008). **Bilimin Doğası Hakkında Paradigma Değişimleri**. s. 221,237.
- KURUMU, T. D. (tarih yok). **Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu**. tdk.gov.tr. adresinden alındı
- LEMKEY, J. (1990). **Language, Learning, and Values**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation355.
- MEHAN, H. (1979). **Learning lessons: Social organizations in the classroom**. Cambridge: MA:Harvard.
- MERCER, N. (2000). **Word And Minds: How we use language to think together**. London: Routledge.
- MERRIAM, S. (1998). **Qualitative research and case study applications in education: Revised and**. San Francisco: Jossey-Bass.

- MORTIMER, E. F., & SCOTT, P. H. (2003). **Meaning making in secondary science**. Maidenhead, England: Open University Press.
- MORTIMER, E., & SCOTT, P. (2003). **Meaning making in secondary science classrooms**. Maidenhead, England.
- PARKER, L. (2002). **Critical Discursive Psychology**. Palgrave Macmillan, a division of Macmillan Publishers Limited.
- POTTER, J. (1996). **An analysis of thinking and research about qualitative methods**. Lawrence Erlbaum Associates.
- POTTER, J., & WETHERELL, M. (1987). **Discourse and social psychology: Beyond attitudes and**. London Sage.
- POTTER, J., & WETHERELL, M. (1987). **Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour**. s. 4,22.
- SÖZEN, E. (1999). **Söylem**. İstanbul: İstanbul Paradigma Yayınları.
- STERPONI, L., & PONTECORVO, C. (2002, 01 01). **Learning to Argue and Reason Through Discourse in Educational Settings**.
- STILLAR, G. (1998, 03 10). **Analyzing Everyday Texts: Discourse, Rhetoric, and Social Perspectives**. New Delhi: SAGE Publications,.
- SUBAŞI, M., & OKUMUŞ, K. (2017, 06). **Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması**. s. 419,426.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). **Mind in society**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1981). **The genesis of higher mental functions**. In Armonk, NY: Sharpe, s. 144,188.
- VYGOTSKY, L. S. (1987). **Thinking and speech**. New York:Plenum Press, s. 39,285.
- WELLS, G. (1999). **Dialogic Inquiry Towards a Sociocultural Practice**. Published by the Press Syndicate of the University of Cambridge, 114,319.
- WINK, J., & PUTNEY, L. A. (2002). **Zone of Proximal Development**. Critical Pedagogy: Notes from the REAL WORLD. Boston, MA: Addison-Wesley Longman, s. 98,101.

WOOD, L. A., & KROGER, R. O. (2000). **Doing Discourse Analysis: Methods for Studying Action in Talk and Text.** SAGE Publications.

MAKALELER

AKPUNAR, B. (2011, 4 6). “Biliş ve Üstbiliş (Metabiliş) Kavramlarının Zihin”. **Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, s. 353,365.

ALEXANDER, J. C. (2004, 11 22). Cultural Pragmatics: Social Performance Between Ritual and Strategy. **Safety In The Laboratory.**

ATAK, H. (2017, 9 2). Piaget ve Vygotsky'nin Kuramlarında. **Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar**, s. 163,176.

AYTAÇLI, B. (20122, 03). Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış. **Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, s. 1,9.

BALTAOĞLU, M. G. (2015, 03 23). The effect of special teaching methods class on the level of teachersâ€™ self-efficacy perception of pre-service teacher. **Academic**, s. 1185,1190.

BALTAOĞLU, M. G. (2015, 04 23). The effect of special teaching methods class on the level of teachersâ€™ self-efficacy perception of pre-service teacher. **Academic Journals**, s. 1185,1190.

BARNHART, T., & VAN, E. A. (2011). Developing a Critical Discourse About Teaching and Learning: The Case of a Secondary Science Video Club. **Journd Of Science Teacher Education**, s. 491,514.

BAY, N., & ALİSİNANOĞLU, F. (2012). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerine uygulanan soru sorma becerisi öğretim programının öğretmenlerin sorularının. **Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi**, s. 80,93.

BIGGS, J. B., & COLLIS, K. F. (1982). The Psychological Structure of Creative Writing. **Australian Journal of Education.**

BIGGS, J. B., & COLLIS, K. F. (1991). Intelligence: Reconceptualization and Measurement. **Australion Council for Educational Resaarch.**

- BRUNER, J. (1983,1985). Creative Thinking as a SelfRegulatory Metacognitive Process - A Model for Education, Training and Further Research. **The Journal of Creative Behavior**.
- CHIN, C. (2006, 02 23). Classroom Interaction in Science: Teacher. **International Journal of Science Education**, s. 1315,1346.
- ÇELİKÖZ, N., KEFİ, S., & ERİŞEN, Y. (2013). Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Temel Bilimsel Süreçlere Becerilerini Kullanım Düzeyleri. **Eğitim ve Öğretim Araştırma Dergisi**, s. 300,319.
- ÇETİN, B., BORA, A., & YAZICI, N. (2014). Fizik Eğitiminde Başarının Ölçülmesinde Solo. **Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, s. 32,71.
- KAPANADZE, D. Ü. (2019, 08 19). Vygostky'nin Sosyo- Kültürel ve Bilişsel Gelişim Teorisi Bağlamında. **SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**, s. 47,181,195.
- KESKİN, M. (2015, 09). Görsel Medya ve Kamuoyu İlişkisi: Televizyonda Siyasi. **Görsel Medya ve Kamuoyu İlişkisi: Televizyonda Siyasi**, s. 129.
- LEE, Y., & KINZIE, M. B. (2011, 09 18). Teacher question and student response with regard to cognition and language use. **Springer Science Business Media**, s. 857,864.
- LEFSTEIN, A., SNELL, J., & ISRAELI, M. (2015). From moves to sequences: expanding the unit of analysis in the. s. 866,885. **British Educational Research Journal**. adresinden alındı
- LEYMUN, Ş. O., YURDAKUL, I. K., & ODABAŞI, H. F. (2017, 11 20). Eğitim Ortamlarında Durum Çalışmasının Önemi. **Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi**, s. 369,385.
- MERCER, N. (2004). Sociocultural discors analysis:analyysing classroom talk as a social model of thinking. **Journal of applied Linguistic**, s. 137,168.
- MERCER, N. (2008). The seeds of time: Why classroom dialogue needs a temporal analysis. **The Journal of the Learning Sciences**, s. 33,59.

- MERCER, N. (2010). The analysis of classroom talk :Methods an methodologies. **British Journal of Educational Psychology**, s. 1,14.
- MERCER, N., WEGERIF, R., & DAWES, L. (1999). Children's Talk And The Development Of Reasoning In The Classroom. **British Educational Research Journal**, s. 25: 95,111.
- MEREDITH, G. (1984, 11). Synthesis of Research on Teachers' Questioning. **IES Institute of Education Sciences**.
- NYSTRAND, M. (2006). Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Sınıf Söylemlerinin Rolü Üzerine Bir Araştırma. **Ulusal İngilizce Öğretmenleri Konseyi**.
- PALINCSAR, A. (1998, 02). Social Constructivist Perspectives on Teaching and Learning. **Annual Review of Psychology**, s. 345,375.
- PIMENTEL, D. S., & MCNEILL, K. L. (2009). Discourse in Science Classrooms: The Relationship between Teacher Perceptions and their practice. **Lynch School of Education**, Boston College, s. 1,32.
- SHERIN, M. G., JACOBS, V. R., & PHILIPP, R. A. (2011). Teacher Noticing Seeing Through Teachers' Eyes. **This edition published in the Taylor & Francis e-Library**, s. 1,82.
- SOYSAL, Y. (2018). Determining the mechanics of classroom discourse in. **Research in**, s. 1,25.
- SOYSAL, Y. (2019). Yüksek Öğretimde Öğretimin İlkeleri Üzerine Pedagojik Temelli Bir Söylem Analizi:Vygotskyci Perspektif. **İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları**, s. 06,111.
- SOYSAL, Y. (2019, 07 15). Fen Öğretiminde Öğretmenin Söylemsel Hamlelerinin Öğrenenlerin Akıl Yürütme Kalitelerine Etkisi: Söylem Analizi Yaklaşımı. **Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi**, s. 994,1032.
- SOYSAL, Y., & RADMARD, S. (2018, 08 06). Reconsideration of Classroom Management Phenomenon in the context of Pedagogy, Types of Authority and Discursive Power Relations. **Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi**, s. 59,85.

STEINER, V. J., & MAHN, H. (2011, 06 22). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. **Sample Our Education Journals**, s. 191,206.

TUYAYA, S., JENNIGS, L., & DIXON, C. (1995). Classroom discourse and opportunities to learn: An ethnographic study of knowledge construction in a bilingual third-grade classroom. **Sample Our Longuagen & Literature Journals**, 75,110.

TEZLER

ANTEPLİ, P. (2022, 08). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Soru Sorma Strateji ve Kapasitelerinin Derinlemesine Analizi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s. 1-100.

BAŞALEV, S. (2020, 08). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Pedagojik İnançları ve Sınıf İçi Uygulamaları Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıkların Derinlemesine İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s. 2-151.

KÖSE, O. (2018). Üst Düzey Uzamsal Yeteneğe Sahip Matematik Öğretmenlerinin Adaylarının Düşünme Yapılarına Göre Solo Taksonomisi Düzeylerinin Belirlenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s. 1,198.

ÖĞRENCİ, K. D. (2022, 02). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorularının Türlerinin ve Bilişsel Talep Düzeylerinin Belirlenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s. 1-98.

YALÇIN, D. (205, 05 22). Öğretmenlerin Düşünmeyi Öğretmeye Yönelik Yaptıkları Sınıf İçi Uygulamalar, Özyeterlik Düzeyleri ve Öğretim Sitilleri Arasındaki İlişki. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi, s. 1,203.

EKLER

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.03.2023-79916



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu

Sayı : E-45379966-050.06.04-79916
Konu : 28.02.2023 Tarihli 2023-02 Sayılı Etik
Kurul Kararı Hk.

DAĞITIM YERLERİNE

28.02.2023 tarihinde gerçekleşen 2023-02 sayılı Eğitim Bilimleri Etik Kurulu komisyon kararı ekte sunulmaktadır.

Arş. Gör. Baran KİLER
Kurul Sekreteri

Ek:2023-2 Karar Yazısı (4 Sayfa)

Dağıtım:
Sayın Prof. Dr. Erkan IŞIK (Eğitim Bilimleri
Etik Kurulu - Kurul Başkanı)
Sayın Prof. Dr. Elif Yeşim ÜSTÜN (Eğitim
Fakültesi Dekanlığı - Dekan)
Sayın Doç. Dr. Deniz SARIBAŞ (Sınıf
Öğretmenliği Program Başkanlığı - Öğretim
Üyesi)
Sayın Dr.Öğr.Üyesi Murat BALCI (Özel
Eğitim Bölüm Başkanlığı - Öğretim Üyesi)
Sayın Dr.Öğr.Üyesi Çiçek Dilek BAKANAY
(Sınıf Öğretmenliği Program Başkanlığı -
Öğretim Üyesi)
Sayın Özlem ŞENER (Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık Program Başkanlığı - Öğretim
Görevlisi)
Sayın Dr.Öğr.Üyesi Tülay ÖZDEN
(İlköğretim Matematik Öğretmenliği Program
Başkanlığı - Öğretim Üyesi)
Sayın Vildan SARUHAN (Rehberlik ve
Psikolojik Danışmanlık Program Başkanlığı -
Araştırma Görevlisi)
Sayın Alperen ŞENOL (Rehberlik ve

Belge Doğrulama Kodu : BSA4CRLBR2 Pin Kodu : 69652

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys7>

Adres : Beyoğlu Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL

Telefon : 444 1 428

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Keş Adresi : iau.yazisleri@iau.h03.kep.tr

Bilgi için : Baran KİLER

Urvanı : Kurul Sekreteri

Tel No : 4441428

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.03.2023-79916

Psikolojik Danışmanlık Program Başkanlığı -
Araştırma Görevlisi)
Sayın Prof. Dr. Belma TUĞRUL (Okul
Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı -
Öğretim Üyesi)
Sayın Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz SOYSAL (Sınıf
Öğretmenliği Program Başkanlığı - Öğretim
Üyesi)

Belge Doğrulama Kodu : BSA4CRLBB2 Pin Kodu : 69652

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-cbys/>

Adres : Beyoğlu Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL

Telefon : 444 1 428

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Keşif Adresi : iau.yazisleri@iau.hu03.kep.tr

Bilgi için : Baran KILER

Unvanı : Kurul Sekreteri

Tel No : 4441428

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.03.2023-79916



Istanbul Aydın Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu

T.C.

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ETİK KURULU KOMİSYON KARARI

Toplantı No: 2023-02

Tarih: 28.02.2023

Saat: 13.00

TOPLANTIYA KATILANLAR:

1. Prof. Dr. Erkan IŞIK	Başkan
2. Dr. Öğr. Üyesi Ali Yigit KUTLUCA	Başkan Yardımcısı
3. Prof. Dr. Türkay BULUT	Üye
4. Dr. Öğr. Üyesi Gülşah DURMUŞ	Üye
5. Dr. Öğr. Üyesi İnaiatilla AZIMOV	Üye
6. Dr. Öğr. Üyesi Yeliz SAYGIN	Üye
7. Dr. Öğr. Üyesi Dilek ÖZALP	Üye
8. Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Çağrı GÜRBÜZ	Üye
9. Dr. Öğr. Üyesi Ulaş ÖZER	Üye
10. Dr. Öğr. Üyesi Murat BALCI	Üye
11. Arş. Gör. Baran KİLER	Sekreter

GÜNDEM:

Eğitim Fakültesinden gelen etik kurul başvurularının görüşülmesi ve değerlendirilmesi.



KARARLAR:

1. Doç. Dr. Deniz SARIBAŞ'ın "Utilizing Model-Evidence Link Discussions in Teacher Education" başlıklı çalışması kapsamında "Model-Kanıt İlişki (MOK) Şeması"nı uygulamasının etik olarak uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.
2. Dr. Öğr. Üyesi Çiçek Dilek BAKANAY'ın "Bir Öğrenme-Öğretme Ortamı olarak Müzeler: Öğretmen Adaylarının Müze Eğitimine Yönelik Görüşleri" başlıklı çalışması kapsamında "Müze Dersi Öncesi-Sonrası Görüşler Formu"nu uygulamasının etik olarak uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.
3. Dr. Öğr. Üyesi Çiçek Dilek BAKANAY'ın "Müze Ziyareti Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması" başlıklı çalışması kapsamında "Visit a Museum (ViMu)" adlı veri toplama aracını uygulamasının etik olarak uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.
4. Dr. Öğr. Üyesi Çiçek Dilek BAKANAY'ın "Preservice Teachers' Teaching Experiences Based on History Of Science" başlıklı çalışması kapsamında "Yansınıcı Günlük" ve "Ders Planı"nı uygulamasının etik olarak uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.
5. Dr. Öğr. Üyesi Murat BALCI'nın "Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yardımcı Teknolojilere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" başlıklı çalışması kapsamında "STEM Uygulamaları Öğretmen Özyeterliliği Ölçeği" ni uygulamasının etik olarak uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.
6. Dr. Öğr. Üyesi Murat BALCI'nın "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Algılarının İncelenmesi" başlıklı çalışması kapsamında "Toplumsal Cinsiyet Algı Ölçeği" ni uygulamasının etik olarak uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.
7. Dr. Öğr. Üyesi Özlem ŞENER'in "Ortaokul Öğrencilerinde Kariyer Yetenek Gelişimi Öz Yeterliliği ile Umud Arasındaki İlişki" başlıklı çalışması kapsamında "Çocuklarda Umud Ölçeği" ve "Kariyer ve Yetenek Gelişimi Öz Yeterlilik Ölçeği" ni uygulamasının etik olarak uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.
8. Dr. Öğr. Üyesi Özlem ŞENER'in "Lise Öğrencilerinin Öfke Düzeyleri ile Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişki" başlıklı çalışması kapsamında "Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği" ve "KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği" ni uygulamasının etik olarak uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.
9. Dr. Öğr. Üyesi Tülay ÖZDEN'in "Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları" başlıklı çalışması kapsamında "Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Anketi" ni uygulamasının etik olarak uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.
10. Arş. Gör. Vildan SARUHAN'ın "Psikolojik Danışman Adaylarının Gözünden Atasözlerindeki Söylemsel İçerikler" başlıklı çalışması kapsamında seçilen atasözlerini uygulamasının etik olarak uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

11. Arş. Gör. Vildan SARUHAN'ın "**Çocukluk Dönemi Ev ve Aile Anıları Ölçeği: Türkçe'ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması**" başlıklı çalışması kapsamında "Çocukluk Dönemi Ev ve Aile Anıları Ölçeği" ni uygulamasının etik olarak uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.
12. Arş. Gör. Alperen ŞENOL'un "**Profiles of Depression, Anxiety and Stress Among International Students in Türkiye: Links with Exposure to Racial Microaggression and Demographic Differences**" başlıklı çalışması kapsamında "DASS-21" ve "School-Based Racial Microaggression Scale" adlı veri toplama araçlarını uygulamasının etik olarak uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.
13. Okul Öncesi Eğitimi tezli yüksek lisans programına kayıtlı, Y1912.420008 numaralı öğrenci Ebru GÜÇER'in "**Okul Öncesi Dönemde Öğretmen Hamlelerinin 60-72 Aylık Çocukların Bilişsel Üretkenliklerine Etkisinin İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması kapsamında "Video Temelli Gözlem ve Kodlama Formu" nu uygulamasının etik olarak uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.
14. Okul Öncesi Eğitimi tezli yüksek lisans programına kayıtlı, Y1912.410024 numaralı öğrenci Randah Abdo Mohammed Najı'nın "**Türkiye'deki 4-6 Yaş Arası Yemenli Çocuklar Arasında Yaratıcı Düşünme Ve Bunun Sosyal Becerilerinin Gelişmesiyle İlişkisi**" başlıklı tez çalışması kapsamında "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TTCT) Şekilsel (A) Formu" nu, "Kişisel Bilgi Formu" nu ve "Sosyal beceri Testi" nu uygulamasının etik olarak uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.
15. Klinik Psikoloji tezli yüksek lisans programına kayıtlı, Y2212.480028 numaralı öğrenci Merve BURAL'ın "**Influencer Takipçilerinde Beğenilme Arzusu İle Beden Algısı Arasındaki İlişkide Sosyal Etkinin Aracılık Rolü**" başlıklı tez çalışması kapsamında "Kişisel Bilgi Formu" nu, "Vücut Algısı Ölçeği"ni, "Beğenilme Arzusu Ölçeği"ni ve "Sosyal Etki Ölçeği"ni uygulamasının etik olarak uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

2023-02 Eğitim Bilimleri Etik Kurulu Komisyon Kararı

Prof. Dr. Erkan IŞIK
Kurul Başkanı

Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA
Üye

Prof. Dr. Mustafa BULUT
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Murat Lübeci
Dr. Öğr. Üyesi Gülşah DURMUŞ
Üye

Dr. Öğr. Üyesi İsmail AZİMOV
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Murat BALCI
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Yeliz SAYGIN
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Dilik ÖZALP
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Çağrı
GÜRBOZ
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Çağrı ÖZER
Üye

Afş. Gör. Başan KILIÇ
Sekreter

T.C. AYÇİN İLK KARAR ANAOKULU

Fotoğraf ve Video Çekimi Onayı/Rızası Okulumuzda çocukların bilişsel gelişimlerinin incelenmesi ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının etkililiğinin saptanması amacıyla ders süreçlerinin video ve ses kayıtları alınacaktır. Bu araştırmanın temel amacı bir okulöncesi öğretmenin sınıf içi gerçekleştirdiği söylemsel (öğretimsel, pedagojik) hamlelerin öğrenenlerin ders esnasında yaptıkları bilişsel katkılara (akıl yürütme kalitesi olarak) etkisinin söylem analizi yaklaşımı ile araştırılmasıdır.

Ben, _____ (video kaydı alınan kişinin velisinin tam adı ve soyadı), sınıfta imajım, video, sesli kayıtlarım veya hepsinin _____ (çocukların tam adı) tarafımdan kullanılmasına onay vermiş bulunmaktayım. Buna ek olarak video kaydını inceleme veya onaylama hakkımdan feragat ederim. Bütün video veya ses kayıtların araştırmacılar tarafından gizli kalacak şekilde kullanabileceklerini kabul ediyorum. Bu görüntülerin araştırmacılar tarafından meşru bir şekilde kullanılacağını ve tarafıma herhangi bir zarar verilmesinin amaçlanmadığını anlamış bulunmaktayım.

İsim, Soy isim:

Tarih:

İmza:

T.C.AYÇIN İLK KARAR ANAOKULU

Fotoğraf ve Video Çekimi Onayı/Rızası

Okulumuzda öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin incelenmesi ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının etkililiğinin saptanması amacıyla ders süreçlerinin video ve ses kayıtları alınacaktır. Bu araştırmanın temel amacı bir okulöncesi öğretmenin sınıf içi gerçekleştirdiği söylemsel (öğretimsel,pedagojik) hamlelerin öğrenenlerin ders esnasında yaptıkları bilişsel katkılara (akıl yürütme kalitesi olarak)etkisinin söylem analizi yaklaşımı ile araştırılmasıdır.

Ben, İREM YEŞİL (video kaydı alınan kişinin velisinin tam adı ve soyadı), sınıfta imajım, video, sesli kayıtlarım veya hepsinin YİĞİT ALİ YEŞİL (öğrencinin tam adı) tarafımdan kullanılmasına onay vermiş bulunmaktayım. Buna ek olarak video kaydını inceleme veya onaylama hakkımdan feragat ederim. Bütün video veya ses kayıtların araştırmacılar tarafından gizli kalacak şekilde kullanabileceklerini kabul ediyorum. Bu görüntülerin araştırmacılar tarafından meşru bir şekilde kullanılacağını ve tarafıma herhangi bir zarar verilmesinin amaçlanmadığını anlamış bulunmaktayım.

İsim, Soy isim: İREM YEŞİL

Tarih: 14.09.2019

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

ÖZEL BİLGİLER

ADI SOYAD : Ebru Güçer

MESLEĞİ : Öğretmen

EĞİTİM DURUMU

2018-2023 : İstanbul Aydın Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi

ÜNİVERSİTE (LİSANS)

200-2004 :Eskişehir Anadolu üniversitesi-Okul Öncesi

Öğretmenliği

1996-1999 :Bakırköy kız Meslek lisesi -Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

HAKKINDA:

24 yıllık anaokulu öğretmenliği deneyimim bulunmaktadır. İş deneyimlerim aşağıda yer almaktadır. 2000-2004 Adana Fatih Sultan Mehmet Anaokulu Usta Öğretici 2006-2007 İstanbul Halkalı Sardunya Anaokulu Usta Öğretici 2010-2012 İstanbul Bahçeşehir Neşe Erbek Anaokulu Joyfull House Anaokulu Öğretmenliği 2012-2014 İstanbul Bağcılar Cihangir Koleji Anaokulu Öğretmenliği 2015-2023 AİKA Anaokulu Müdür Yardımcısı