

## Okul Öncesi Eğitimde Hikaye Okuma ve Öğretmen Sorularının İncelenmesi

### Examination of Story Reading and Teacher Questions in Early Childhood Education

Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN<sup>1</sup>Belkıs AKAY<sup>2</sup>

Başvuru Tarihi: 08.01.2015

Yayına Kabul Tarihi: 14.11.2015

**Özet:** Okul öncesi eğitiminde Türkçe etkinlikleri çocukların dil gelişiminin desteklenmesi ve okuma yazmaya karşı olumlu tutum sergilemeleri açısından önemlidir. Bu araştırma okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde nasıl hikaye okudukları ve sorular sorduklarını derinlemesine incelenmesi amaçlamıştır. Nitel durum araştırması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmaya, kartopu örneklem yöntemiyle seçilen 16 okul öncesi eğitimi öğretmeni katılmıştır. Veriler, katılımsız gözlem tekniğiyle öğretmenlerden tipik bir Türkçe etkinliklerini videoya kaydetmeleri istenerek toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analiziyle derinlemesine incelenmiş ve (a)Türkçe etkinliklerinin genel özellikleri, (b)etkileşimli ve (c) etkileşimsiz okuma olarak adlandırılan üç temel tema çerçevesinde betimlenmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerine kısıtlı süre ayırdığı, sınırlı sayıda öğretmenin etkileşimli okuma kullandığı ve daha fazla oranda kapalı uçlu ve (ne) soru ifadesi içeren soruları çocuklara yönelttikleri bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin etkileşimli okuma ve çocukları üst düzey düşünmeye yönltecek açık uçlu soruları daha fazla kullanmaları için öneriler sunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** *Türkçe etkinliği, hikaye okuma, etkileşimli okuma, etkileşimsiz okuma, soru türleri.*

**Abstract:** In order to support children's language development and help children gain a positive attitude towards reading and writing, early language activities are crucial. This study aims to investigate how early childhood education teachers read a story and ask questions during the language activities. The qualitative case study method was selected and through the snowball sample technique 16 early childhood teachers were participated in the study. Data was collected through non-participant observations by asking the teachers to video record any typical language activities. The content analysis method was used for analysis and three themes were used to describe results. The results indicated that the early childhood education teachers devoted limited time to language activities; few teachers used interactive reading and mostly asked close-ended questions. Results are discussed in relation to the literature and the implications for early childhood education and research are explored.

**Keywords:** *Language activities, story reading, interactive reading and non-interactive reading, question types*

<sup>1</sup> Doç.Dr., Pamukkale Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, nisikoglu@pau.edu.tr

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Pamukkale Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, belkisakay@hotmail.com

## Giriş

İnsanlar yaşamın ilk yıllarından itibaren iletişim kurma ihtiyacını dil ile sağlar. Dil, çocukların kendilerini ifade etme, sosyal ve kültürel değerlerini kazanma, sosyal iletişim ihtiyaçlarını gidermede işlevsel bir göreve sahiptir (Mussen, Conger ve Kagan, 1990). Dil gelişiminde erken çocukluk dönemi kritik bir öneme sahiptir. Çocukların nesnelere ve olayları adlandırmaları ve tanımları bu dönemde geliştiği için, çocukların algılama, muhakeme etme, problem çözme gibi zihinsel süreçlerinin şekillenmesinde bu dönemde kazanılan dil becerileri önemli roller üstlenmektedir (Aytemiz, 2000). Okul öncesi eğitim, çevresini merak eden, öğrenmeye ve düşünmeye güdülenmiş çocuğun bu özelliklerini yönetme, teşvik etme ve geliştirme gibi çok önemli görevler üstlenmiştir (Senemoğlu, 1994). Bu bağlamda, okul öncesi eğitim çocukların dile ilişkin gelişiminin önemli bir parçasıdır.

Tanel ve Başal'a göre (2005) bir öğrencinin okuldaki başarısı; dil öğrenimine bağlıdır. Sözcük ve kavram hazinesinin zenginliği; düzgün cümleler kurabilme, soru sorma, yanıtı dinleme, anlama, öğretmenler ve arkadaşlar arasında kolayca iletişim kurmayı sağlar. Bu etkinlikler çocukların yeni sözcükler öğrenerek sözcük dağarcıklarını geliştirmelerine, sözcükleri doğru ve yerinde kullanabilmelerine, dil aracılığıyla düşüncelerini ifade edebilmelerine ve kitap sevgisi ve kitap okuma alışkanlığı kazanabilmelerine yardımcı olmaktadır (Zembat ve Yurtsever, 2002).

Okul öncesi eğitim kurumlarında dil gelişimini desteklemeyi amaçlayan etkinliklerden biri Türkçe etkinlikleridir. Bu etkinlikler genellikle hikâye öncesi, hikâye anlatma ve hikâye sonrası olarak gruplandırılan bir dizi etkinlikten oluşmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı (MEB, 2012) incelendiğinde, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak, sözcük dağarcıklarını geliştirmek ve iletişim becerilerini artırmak amacıyla dil etkinliklerinin gerçekleştirilmesi vurgulanmaktadır. Ayrıca, dil etkinliklerinde çocukların olabildiğince öğretmenle ve akranlarıyla etkileşim içinde olması önerilmektedir. Bu etkinlikler çerçevesinde tekerleme söyleme, parmak oyunu oynama, şiir okuma, bilmece sorma, sohbet etme, resimli kitap okuma, etkileşimli ve paylaşımlı okuma, öykü anlatma, taklit oyunları, dramatizasyon, öykü tamamlama, öyküyü tekrar anlatma, bir öyküyü resimlendirme ve resimlerden yeni bir öykü oluşturma gibi etkinliklerin yapılması istenmektedir. Özellikle, hikâye öncesi ve sonrası etkinliklerinde, çocukların kendilerini ifade etmelerini destekleyici drama, öyküyü canlandırma ve tamamlama gibi çalışmalara yer verilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (MEB, 2012).

Benzer şekilde, hikaye okuma sırasında yetişkinin tüm metni doğrudan okumasına göre çocukla etkileşim içinde olmasının, dil ve okuryazarlık becerilerini desteklediği belirtilmektedir. (Sutton, Sofka, Bojczyk, ve Curenton, 2007). Alan yazında, kitap okuma etkinlikleri iki türde geleneksel etkileşimsiz ve etkileşimli olarak sınıflandırılmaktadır. Geleneksel etkileşimsiz okuma; yetişkinin soru ya da sözel etkileşim için metni kesmeden, kitabı olduğu gibi okuması olarak tanımlanırken; etkileşimli okuma ise hikayenin tanımlamak, yorumlamak ya da soru sormak amacıyla yetişkin tarafından metnin aralıklı olarak okunması olarak tanımlanır (Sulzby, 1994; Walsh ve Blewitt, 2006). Etkileşimsiz okumada öğretmen hikâyeyi okur; öğrenciler sessizce dinler, hikâyeyi anlamaya çalışır, öğrenciden hikâyeye dikkat etmesi beklenir, süreçte öğretmen etkindir (Mandel, 2007; Wasik ve Bond, 2001). Buna karşılık etkileşimli okuma ise, çocuğa sorular sorarak, çocuğu da soru sormaya teşvik etme ve cevapları bulmaya yönlendirerek kitap okuma olarak tanımlanmıştır. (Senechal, Cornell & Broda, 1995). Etkileşimli okumada, çocuğun okuma etkinliğine aktif katılımı sağlanır. Öğretmenler etkileşimli okumayı dil etkinliklerinde çocukların tüm grup, küçük grup ya da bireysel öğretiminde kullanabilirler. Örneğin öğretmen çocuklarla kitapla ilgili sorular sorabilir, tahminlerde bulunmalarını cesaretlendirebilir veya resimler, metin ve başlık hakkında konuşmalarını sağlayabilir.

Etkileşimli okumanın çocukların dil gelişimini, özellikle kelime dağarcığını geliştirdiği çeşitli deneysel araştırmalarla ortaya konmuştur. Whitehurst, ve ark., (1994) deneysel araştırmalarında altı hafta süreyle her gün yaklaşık 10 dakika etkileşimli okuma etkinlikleri deney grubunda uygulanmış, kontrol grubunda ise her gün 10 dakika oyun etkinliği uygulanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda etkileşimli okumanın gerçekleştirildiği çocukların sözcük dağarcığında önemli artış olduğu bulunmuştur. Bir başka deneysel araştırmada öğretmenlerin üst düzey soruları ile desteklediği ve desteklemediği üç yaş grubu çocukların devam ettiği sınıflarda çocukların sözcük dağarcığı gelişimi incelenmiştir. Araştırma sonuçları, birlikte okumanın öğretmenlerin üst düzey sorularıyla desteklendiğinde çocukların sözcükleri öğrenmelerinde daha etkili olduğunu bulunmuştur (Blewitt, Rump, Shealy & Cook, 2009). Etkileşimli okumanın uygulandığı anaokulu çocuklarının alıcı ve ifade edici dil puanlarının bu okumanın kullanılmadığı kontrol grubu çocuklarından daha yüksek olduğu bulunmuştur (Wasik & Bond, 2001). Okuma sürecinde çocuklara soru sorulmasının hiç sorulmaması durumlarına göre sözcük öğrenmede daha etkili olduğu bulunmuştur (Walsh & Blewitt, 2006).

Etkileşimli hikâye okuma türünün en önemli ögesi olarak öğretmenin sorduğu sorular görülebilir. Sorular etkileşimin başlamasını ve sürdürülmesini sağlar. Sorulan nitelikli sorular, eğitim öğretim sürecinin verimini arttırıp, kalıcı öğrenmeleri sağladığı gibi çocuğun kendini ifade etmesini de sağlar. Blewitt, Rump, Shealy ve Cook (2009) üç yaş çocuklarıyla yaptıkları araştırmada, etkileşimli okuma sırasında öğretmenin sorduğu ne zaman, nasıl, niçin gibi üst düzey beklenti içeren soruların çocukların kelimelerin anlamını daha iyi öğrenmelerini sağladığını bulmuşlardır. Aynı zamanda, öğretmenin hikaye okuma sırasında kullandığı soru türünün çocukların yeni kelime öğrenme sürecine etkisi incelenmiş ve açık uçlu soruların, çocukların yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmalarını sağladığı bulunmuştur (Walsh & Blewitt, 2006).

Öğretmen sorularının farklı şekilde sınıflandırılmasına rağmen alan yazında yaygın olarak Bloom Taksonomisinin soruları sınıflandırmada kullanıldığı görülmektedir (Bay ve Alisinanoğlu, 2012; Özcan ve Akcan, 2010). Bu taksonomiye göre soru türleri aşağıdaki şekilde sınıflandırılmaktadır:

1. Kapalı uçlu- bilgi düzeyindeki sorular: Tek bir cevabı olan, verilen bilginin tekrar hatırlanmasına dayalı sorulardır.
2. Açık uçlu- ilişki kurma düzeyindeki sorular: İki özellik arasında ilişki kurmayı ya da karşılaştırmayı gerektiren, birden çok cevabı olan sorulardır.
3. Genişletme düzeyindeki sorular: Neden sonuç ilişkisi kurulabilecek, en az uygulama düzeyinde olan sorulardır.
4. Değerlendirme ve karar vermeye dayalı sorular: Anlatılanların ötesine geçen anlatılanları analize eden, yaşamla ilişkilendiren ve değerlendirip karar vermeye dayalı sorulardır.

Geleneksel sınıflarda sık görülen uygulama, öğretmenin sınıfa bilgiye dayalı soru sorması, soruyu yanıtlayacak çocuğun öğretmen tarafından belirlenmesi, çocuğun bilgiye dayalı olarak soruyu yanıtlamaya çalışması ve öğretmenin dönüt vermesi şeklindedir (Myhill, 2006). Bu geleneksel uygulamalara alternatif olarak, çocukların daha fazla etkileşim içinde olacağı ve onların etkinliğe aktif katılımlarını sağlayıcı uygulamalar önerilmektedir.

Okul öncesi eğitim programında önemli bir yeri olan ve çocuklara zengin dil deneyimleri edinmeleri için fırsatlar sunan Türkçe etkinliklerinin nasıl gerçekleştirildiğini incelemek oldukça önemlidir. Bu konuyla ilgili önemli ve çeşitli araştırmalar yapılmış olmasına rağmen doğrudan öğretmen davranışlarının gözlenmesi yoluyla yapılan ve hikaye okuma ve öğretmen sorularına yönelik araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu nedenle, öğretmen beyanlarının yanı sıra öğretmen davranışlarının gözlenmesi ile elde edilecek bulguların

alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin Türkçe etkinliğinde nasıl hikaye okuduklarını ve nasıl sorular sorduklarını derinlemesine incelemektir.

## Yöntem

Okul öncesi eğitimi sınıflarında Türkçe etkinliğinde öğretmenin nasıl hikaye okuduğunu ve sordukları soruları incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, problemi doğal ortamında ve yaşanan süreci detaylı olarak açıklar (Bogdan ve Biklen, 1998; Creswell, 1998). Sınırları belirli olan bir sistemin süreç boyunca derinlemesine açıklanmasına izin veren durum incelemesi araştırma deseni olarak belirlenmiştir (Merriam, 1988). Çalışma Türkçe etkinlikleri ve bu etkinliklerde gerçekleşen öğretmen soruları ile sınırlandırılmıştır. Veriler katılımsız gözlem tekniğiyle öğretmenlerden tipik bir Türkçe etkinliklerini videoya kaydetmeleri istenerek toplanmıştır.

## Katılımcılar ve Araştırma Bağlamı

Katılımcılar kartopu örneklem tekniğine göre belirlenmiştir. Kartopu örneklimi aranan özelliği olan bir bireyle temas kurulmasının ardından, bu bireyin yardımıyla diğer bireylerle görüşüp zincirleme olarak örnekleme oluşturma işlemidir (Creswell, 1998). Bu yönteme göre Pamukkale Üniversitesi okul öncesi eğitimi öğretmenliği yüksek lisans programına devam eden ve resmi bir okul öncesi eğitimi kurumunda öğretmen olan bir bireye araştırmanın amacı açıklanmış ve bu çalışmaya katılabilecek öğretmenlerin isimlerini vermesi istenmiştir. Bu yolla belirlenen her biri farklı okullarda görev yapan 25 öğretmen çalışmaya katılmaları için davet edilmişlerdir. Araştırma kapsamında Türkçe etkinliklerinin nasıl uygulandığının inceleneceği belirtilmiş, tipik olarak gerçekleştirdikleri bir Türkçe etkinliğini video kamera ile kaydetmeleri istenmiştir. Kayıt sırasında çocukların görüntülerini almamaları sadece kendilerine dönük olarak kamera kayıtlarını sağlamaları belirtilmiştir. 16 öğretmen gerçekleştirdiği bir Türkçe etkinliğini video ile kaydetmiş ve araştırmacılara ulaştırmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı bayandır. Yaşları 25 ila 30 arasında değişmektedir. Tümü resmi anaokulu ya da anasınıflarında görev yapmaktadır

## Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ilk olarak Türkçe etkinliklerinde kaydedilen videolar izlenerek öğretmen ifadeleri yazılı formata dökülmüştür. Ayrıca, etkinliğin toplam süresi, hikâye okumaya ve soru sormaya ayrılan sürelerde kaydedilmiştir. Etkinliğin nasıl gerçekleştirildiğini tanımlayan betimsel notlar alınmıştır. Elde edilen tüm bu verilerin analizinde, içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, veriler içinde tekrar eden konular, problemler ve kavramların ayrıştırılması, sayılması ve yorumlanması olarak tanımlanır (Denzin ve Lincoln, 1998). Bu çalışma kapsamında yazılı veriler okunarak kendi içinde anlamlı bütün oluşturan bölümler isimlendirilmiş ve tekrar eden bu kodlardan kategoriler oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Daha sonra, öğretmenlerin etkinlik boyunca sorduğu sorular tekrar incelenmiş ve soru türleri Bloom Taksonomisine dayalı olarak “kapalı uçlu- hatırlama düzeyindeki sorular”, “açık uçlu- ilişki kurma düzeyindeki sorular”, “genişletme düzeyindeki sorular” ve “değerlendirme karar vermeye dayalı sorular” analiz edilmiştir. Her iki araştırmacı bağımsız olarak verileri kodlamış daha sonra veriler karşılaştırılarak kodlayıcılar arasında uyum sağlanmıştır. Elde edilen kategoriler üç temel tema çerçevesinde sunulmuştur. Bunlar; *Türkçe etkinliklerinin genel özellikleri, etkileşimli okuma ve etkileşimli okumadır.*

## Bulgular

### Türkçe Etkinliklerinin Genel Özellikleri

Çalışma kapsamında derinlemesine incelenen 16 Türkçe etkinliğinde, öğretmenlerin sergiledikleri genel özellikler belirlenmiştir. Bu özellikler, *oturma düzeni, kitap seçimi, hikaye öncesi, sırası ve sonrası etkinliklere yer verme ve etkinlik süresi* olarak kodlanmıştır. Türkçe etkinliklerinde oturma düzeni incelendiğinde, tüm öğretmenler çocukların kitabı rahat görmelerini sağlayacak şekilde yarım ay ya da çizgi şeklinde sandalyeye veya mindere oturttukları saptanmıştır. Tüm öğretmenler çocukları görebilecekleri mesafede onların karşısında sandalyede oturmuşlardır. Öğretmenlerin etkinlik boyunca yerlerinden hiç kalmadıkları gözlenmiştir.

İncelenen 16 etkinliğin tamamında öğretmenler kendi seçtikleri bir resimli kitabı okumuşlardır. Hiçbir okul öncesi eğitimi öğretmeni çocukların bir kitap seçmesini istememiş ya da onların seçtiği bir kitabı okumamıştır. Çalışmada yer alan 5 öğretmen hikaye öncesi sohbet veya parmak oyunu etkinliklerden birini uygulamışlardır. Diğer 11 öğretmen ise doğrudan hikayeyi okumaya başlamıştır. Tüm öğretmenler ilk olarak kitabın başlığını okumuştur. Hikaye okuma sırasında tüm öğretmenler kitabı çocuklara dönük tutmuş ve resimleri görmelerini sağlamışlardır. Tüm öğretmenler hikaye okurken en az bir kez çocuklarla göz kontağı kurmuş, ses tonlaması yapmış, jest ve mimik kullanmışlardır. Hikaye sonrasında, tüm öğretmenler çocuklara hikaye ile ilgili soru sormuşlardır. Rol oynama, drama, hikaye tamamlama gibi bir çalışmayı katılımcı öğretmenlerden hiç birisinin yapmadığı gözlenmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin Türkçe etkinliğine ayırdıkları süre bu sürenin ne kadarını soru ve cevap için harcadıkları kaydedilmiş ve sonuçlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo1. *Türkçe Dil Etkinliği ve Soru Cevap Süreleri*

	Türkçe Etkinliği	Soru cevap	Soru cevap %
Etkinlik 1	8 dk. 03sn.	3 dk. 14	40.16
Etkinlik 2	14 dk. 37sn.	9 dk. 23sn.	44.19
Etkinlik 3	6 dk. 39sn.	2 dk. 39sn.	39.85
Etkinlik 4	15 dk. 44 sn.	11 dk. 6 sn.	94.6
Etkinlik 5	13 dk. 32sn.	6 dk. 5sn.	44.95
Etkinlik 6	14 dk. 15sn.	4 dk. 27sn.	28.88
Etkinlik 7	20 dk. 14 sn.	11dk. 54 sn.	58.81
Etkinlik 8	10 dk.45sn	4 dk. 25sn.	37.88
Etkinlik 9	13 dk. 54 sn.	7 dk. 14 sn.	52.03
Etkinlik10	13 dk. 54sn.	5 dk. 44sn.	38.6
Etkinlik 11	14 dk. 51sn.	2 dk. 12sn.	21.67
Etkinlik 12	11 dk. 09sn.	3 dk. 29sn.	29.67
Etkinlik 13	11 dk. 03sn.	3 dk. 31sn.	32.82
Etkinlik 14	6 dk. 36sn.	2 dk. 1sn.	30.55
Etkinlik 15	17 dk. 41sn.	5 dk. 44sn.	32.42
Etkinlik 16	8 dk. 53 sn.	5 dk. 3 sn.	56.84

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerine en fazla 20 dakika en az ise 6 dakika ayırdıkları gözlenmiştir. Türkçe etkinliği süresince soru-cevap için ise en az 2 dakika en fazla ise 11 dakika zaman ayırmışlardır.

## Etkileşimli Okuma

Çalışmada derinlemesine incelenen 16 Türkçe etkinliği *etkileşimli* ve *etkileşimsiz okuma* olarak iki okuma türünde kodlanmıştır. Bir etkinliğin etkileşimli okuma türünde kodlanması için; (a) hikâye devam ederken öğretmenin çocuklara sorular sorması, (b) çocukların cevap vermesi ve aktif katılımları dikkate alınmıştır. Etkileşimsiz okuma ise (a) hikâyenin kesintisiz soru sorulmadan okuması, (b) çocukların hikâyeyi katılmadan dinlemesi, (c) hikâye sonunda soruların sorulması dikkate alınmıştır.

Bu kriterler dikkate alındığında çalışma kapsamında analiz edilen 16 Türkçe etkinliğinden üçünde etkileşimli okuma gerçekleştirilmiştir. Bu üç etkileşimli okuma etkinliğinde öğretmenlerin kitabı okurken çocuklara sorular sordukları ve çocukların katılımını sağladıkları gözlenmiştir. Etkileşimli okuma ile gerçekleştirilen Türkçe etkinliklerinde öğretmenlerin sordukları soru türleri detaylı olarak incelenmiştir. Bu soru türleri aşağıda Tablo2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerinin Etkileşimli Okumada Kullandıkları Soruların Türleri

	Kapalı	Açık	Genişletme	Değerlendirme	Toplam
	f	f	f	f	f
Etkinlik 2	1	4	1	1	7
Etkinlik 4	5	1	0	0	6
Etkinlik 9	13	1	2	1	17

Tablo 2 incelendiğinde, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin en fazla kapalı uçlu öyküdeki olayları hatırlamaya yönelik soruları sordukları görülmektedir. Örneğin: “*Yeşili elde etmek için neleri karıştırırız?*”, “*Cem suyun kesik olduğunu kime söyledi?*”, “*Kahramanımız sınıfa gelince ne yaptı?*” öğretmenlerin sorduğu kapalı uçlu sorulara örnek olarak verilebilir. Kapalı uçlu soruların yanında katılımcı öğretmenleri çocukların ilişki kurmasına olayları anlamlandırmalarına yönelik açık uçlu –ilişki düzeyinde sorular sorduğu gözlenmiştir. Bu sorulara örnekler:

“*İnsanlar ne afişleri hazırlar?*” çocukların verdikleri cevaplardan sonra, “*Peki afiş hazırlamayla suların ne bağlantısı var?*” Çocukların cevabı, “*O zaman sular azalmaz, insanlar onlara bakıp suyu az kullanır.*” “*Tamam, peki biz ne yapabiliriz?*” çocukların cevabından sonra, “*Neden kâğıtları buruşturup atıyorsunuz?*” (Etkinlik 2)

Yukarıdaki öğretmenin sorduğu afiş hazırlama ve sular arasındaki ilişki ve bu durumda çocukların yapmaları gereken davranışlar hakkında sorduğu sorular ilişki sorularına örnek olabilir. Benzer şekilde, kitapta doğrudan bahsedilmeyen, olayların nedenlerinin çocuklara sorulduğu ve onların neden sonuç ilişkisi kurabilecekleri genişletme sorularını katılımcı öğretmenlerin kullandıkları belirlenmiştir. Genişletme sorularına örnek olarak, “*Cem neden başından geçenleri arkadaşlarıyla paylaşması gerektiğini düşündü, ve bunu yapmasaydı ne olurdu?*” “*Siz mutlu olduğunuzda sevincinizi arkadaşlarınızla neden paylaşıyorsunuz?*” soruları gösterilebilir. Son olarak etkileşimli okuma türünü kullanan öğretmenler çocukların olay hakkında düşünmesini, olaylara eleştirel bir gözle bakmasını sağlamaya yönelik değerlendirmeye dayalı sorular kullanmışlardır. Değerlendirmeye dayalı sorulara örnek olarak “*İlayda sergideki resmin aynısını yapmak istiyor, peki sen ne düşünüyorsun bu konuda?*” örnek gösterilebilir.

Etkileşimli okuma teması çerçevesinde, katılımcı öğretmenlerin soru ifadelerini detaylı olarak incelenmiştir. Analiz sonucunda, öğretmenlerin “kim, ne, neden, nasıl” ifadelerini kullandıkları belirlenmiştir. En fazla kullanılan soru ifadesi “ne” olurken en az kullanılan soru ifadesi ise “kim” olmuştur. Bu sorulara “*Eve gittiğiniz zaman, üstünüzü çıkardığınızda ilk olarak ne yapıyorsunuz?*”, “*Cem sabah ne yaptı?*” “*Bu resim hakkında ne düşünüyorsun*” gösterilebilir ve bu soru ifadeleri etkileşimli okuma gerçekleştiren öğretmenlerin



toplam soru ifadelerinin % 75'ini kapsamaktadır. Okul öncesi eğitimi öğretmenleri “Siz neden mutlu olursunuz?”, “İlayda'nın yanağına öğretmeni neden öptü?”, “Cem bu soruyu neden sordu?” gibi ifadeleri gibi “neden” ifadesini de kullanmışlardır. Üçüncü olarak ise “nasıl” soru ifadesi kullanılmıştır. Örneğin, “Cem kendini nasıl hissediyordu?”, “İlayda nasıl bir resim yapacak?” En az olarak, öğretmenler etkileşimli okumada “Cem'e suyun kesik olduğunu kime söyledi” örneğinde olduğu gibi “kim” soru ifadesini kullanmışlardır.

#### Etkileşimsiz Okuma

Araştırma kapsamında analiz edilen 16 etkinlikten 13'ünde öğretmenlerin etkileşimsiz okuma türünü kullandıkları gözlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenler hikaye kitabını baştan sona kadar kesintisiz okumuş çocuklar ise hikayeyi dinlemişlerdir. Etkileşimsiz okumanın etkinlikleri derinlemesine incelendiğinde öğretmenlerin sordukları sorular düzeylerine göre analiz edilmiş ve aşağıda Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3.Öğretmenlerinin Etkileşimsiz Okumada Kullandıkları Soruların Düzeyleri

	Kapalı	Açık	Genişletme	Değerlendirme	Toplam
	f	f	f	f	f
Etkinlik 1	5	0	0	0	5
Etkinlik 3	8	0	0	0	8
Etkinlik 5	12	2	0	0	14
Etkinlik 6	21	0	0	0	21
Etkinlik 7	11	1	0	0	12
Etkinlik 8	12	1	0	0	13
Etkinlik 10	17	2	0	0	19
Etkinlik 11	8	4	4	0	16
Etkinlik 12	16	0	0	0	16
Etkinlik 13	1	2	1	1	5
Etkinlik 14	4	0	0	0	4
Etkinlik 15	16	3	0	0	19
Etkinlik 16	5	1	0	0	6
Toplam	136	16	5	1	158

Tablo 3 incelendiğinde, etkileşimsiz okuma yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin sıklıkla kapalı uçlu bilgileri hatırlamaya yönelik soruları kullandığı görülmüştür. “Fidanlığa kim kim gitmişler?”, “Süt fabrikasında Efe geri dönüşün kutusunu gördükten sonra nereye gitti?”, “Yağmurlar yağmaya başladığında köyde bulunan köstebeğe ne olmuş?” kapalı uçlu sorulara örnek olarak verilebilir. İkinci olarak katılımcı öğretmenler çocukların kendilerini ve dış çevreyle ilişkilerini anlatabilmesine yönelik açık uçlu soruları kullanmışlardır. “Siz arkadaşlarınızla ne yapmaktan hoşlanırdınız?”, “Kayısı çekirdeği ayakkabıdan başka neyin içine girmiş olabilir?” gibi sorular öğrencilerin hayal gücünü desteklemeye (tahmin etmeye) ve olayları günlük yaşamla ilişkilendirebileceği niteliktedir. Bununla beraber, günlük yaşamda karşılaşılan olayların merak edilen yönlerini anlamaya dayalı genişletme soruları ve karar vermeye dayalı değerlendirme yönelik soruları daha az kullanmışlardır. Bu sorulara örnek olarak “Peki, inek ineğin dilinden anlar dediniz. Biz onların dilinden anlamadığımız halde onları nasıl anlayabiliyoruz?” ve “Kedilerin uydukları minderlere ne eklersek daha rahat uyurlar, neden?” gösterilebilir.

Etkileşimsiz okumada öğretmenlerin kullandıkları soru düzeylerinin yanında soru ifadeleri detaylı olarak incelenmiştir. Analizler sonucunda okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin “kim, ne, neden” sorularını sıklıkla, “nasıl, nerede, niçin,” sorularını daha az kullandıkları görülmüştür. Bu soru ifadelerinin kullanılma sıklıkları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. *Etkileşimsiz okumada öğretmenlerinin kullandıkları soru ifadeleri*

	Ne	Kim	Neden	Nasıl	Nerede	Niçin
	f	f	f	f	f	f
Etkinlik 1	3	1	1	1	0	0
Etkinlik 3	6	0	1	0	1	0
Etkinlik 5	7	1	0	0	0	0
Etkinlik 6	13	3	1	3	1	0
Etkinlik 7	12	0	2	0	0	0
Etkinlik 8	4	2	0	3	0	0
Etkinlik 10	9	1	4	1	1	0
Etkinlik 11	12	3	1	1	0	2
Etkinlik 12	7	3	1	0	0	0
Etkinlik 13	12	0	4	2	0	0
Etkinlik 14	4	0	0	0	0	0
Etkinlik 15	13	2	0	1	0	0
Etkinlik 16	20	4	1	0	3	1
Toplam	122	20	16	12	6	3

Tablo 4’de görüldüğü gibi, etkileşimsiz okuma etkinliklerinde en fazla “ne” sorusu sorulmuştur. Örneğin, “Şapka giyen meslekler nelerdir?”, “Kaplumbağa file cevap olarak ne demiş?” “ Yaşlı kayısı ağacının adı neydi?” Bunu “Kimler köprüyü yapmak istemiş?”, “Hikâyede ilk önce kim konuşuyormuş?”, “Yarışmada kim birinci oldu?” gibi “kim” sorusunu içeren ifadeler takip etmiştir. Üçüncü olarak, “Köprü neden yıkılmış?”, “ Efe neden teyzesinin iş yerine gitmiş?” gibi “neden” sorusunu içeren ifadeler kullanılmıştır. En az “niçin” sorusunu içeren “Çiftlikteki hayvanlar niçin koşuyorlardı?” gibi soru ifadeleri kullanılmıştır.

## Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin Türkçe etkinliği süresince kullandıkları hikâye okuma türlerini ve sordukları soruları derinlemesine inceleme amacıyla yapılan bu çalışma önemli bulgular ortaya koymuştur. İlk olarak; okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerine ortalama 12 dakika ayırdıkları ve hikâye öncesi ve sonrası etkinliklere çok az yer verdikleri görülmüştür. Benzer bir araştırmada, Gönen, Ünüvar, Bıçakçı, Koçyiğit ve Yazıcı (2011) okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerine 15 ila 30 dakika arasında zaman ayırdıkları anket formları ile bulmuştur. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretim süresinin yarım günde yaklaşık 5, tam günde ise yaklaşık 8 saat olduğu düşünüldüğünde katılımcı öğretmenlerin Türkçe etkinliklerine ayırdıkları sürenin oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Fakat, çalışmanın gözleme dayalı yapılması öğretmenin etkinliği bitirme kaygısı yaşamasına yol açmış veya öğretmenlerin eleştirilmeye yönelik kaygıları ve sınıf yönetimini sağlayamama gibi karşılaştıkları sorunlar etkinliklerin daha kısa süre içinde gerçekleştirmelerinde etken olabilir. Ancak, Türkçe dil etkinliklerine ayrılan süre çocukların dil ve erken okuryazarlık gelişimleri ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle bu etkinliğe öğretmenlerin daha uzun süre yer vermesi önerilmektedir.



Bu araştırmanın ortaya koyduğu diğer önemli bulgu ise öğretmenlerin çoğunlukla etkileşimsiz okumayı türünü sergiledikleri görülmüştür. Çocuğun etkin olarak katıldığı ve günlük yaşam deneyimleri ile dil etkinliğinin ilişkilendirildiği etkileşimli okuma çocukların öğrenmesini ve dil gelişimini desteklemektedir (Senechal, 1997; Whitehurst ve ark., 1988). Bir anasınıfında 9 ay süren etnografik araştırmada, etkileşimli okumanın ve açık uçlu soruların gelişmekte olan çocuğa önemli öğrenme fırsatları sunduğu ve okuryazarlığa hazırladığı ortaya çıkmıştır (Wiseman, 2011). Etkileşimli ve etkileşimsiz okumanın anaokulu çağı çocuklarının ifade edici sözcük dağarcıklarına olan etkilerini incelendiği deneysel araştırmada etkileşimli okumanın yapıldığı çocukların sözcük dağarcıklarında artış bulunurken, etkileşimsiz okumanın uygulandığı kontrol grubunda bir değişim gözlenmemiştir (Opel, Ameer & Aboud, 2009). Okul öncesi çocuklarının aktif katılımını gerektiren etkileşimli okumanın yararları göz önüne alındığında bu tür okumanın yaygınlaştırılması önerilmektedir. Özellikle okul öncesi eğitimi öğretmenlerine küçük gruplarla çocukların daha çok aktif katılımlarının sağlanacağı dil etkinliklerinin gerçekleştirilmesi konusunda bilgi ve beceri kazanmasını amaçlayan seminer ve eğitimlerin artırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın ortaya koyduğu diğer önemli bir bulgu ise, okul öncesi eğitimi öğretmenleri Türkçe etkinliği süresince en fazla kapalı uçlu sorular kullanmışlardır. Benzer şekilde, Büyükalan (2002) öğretmenlerin çoğunlukla alt düzeydeki soruları tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Daha güncel bir çalışmada Bay ve Sinanoğlu (2011) okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin müdahale programı öncesinde bilgi düzeyinde kapalı uçlu sorular sorduğunu bulmuşlardır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin daha çok zihinsel aktiviteyi gerektiren genişletme ve değerlendirme karar verme sorularını daha az kullandıkları göze çarpmaktadır. Blewitt ve ark. (2009) öyküde ya da resimde gördüklerini anlat gibi alt düzey bilişsel işlev gerektiren sorulara nazaran çocuğun öyküyü yaşamı ile ilişkilendirebileceği açık uçlu üst düzey bilişsel işlev gerektiren soruların çocukların dili kullanma, anlama ve kelime dağarcıklarını daha iyi desteklediğini ortaya koymuşlardır. Bu nedenle, öğretmenlerin açık uçlu soruları daha fazla kullanmaları çocukların dil gelişimini desteklemelerinde yararlı olacaktır.

Son olarak bu çalışmada, etkileşimli ve etkileşimsiz olmak üzere her iki okuma türünde öğretmenlerin en fazla “kim, ne, nerede” gibi alt düzeyde cevapları gerektiren soru ifadelerini sıklıkla kullandıkları bulunmuştur. Bu tür sorular hikâyeyi özetledikleri ve çocuklarca daha kolay anlaşıldığı için öğretmenler tarafından daha fazla tercih edilmiş olabilir. Bununun yanı sıra, “Neden, nasıl, niçin” gibi üst düzey cevap gerektiren soru ifadeleri etkileşimli okumada daha fazla kullanılmıştır Zucker ve Justice, Piasta ve Kaderavek (2009) öğretmenlerin öğrenenin konuşması için üst düzey sorulara az yer verdiklerini ortaya koymuştur oysa ki bu düzeydeki sorular çocukları daha çok düşünmeye sevk edecektir. Massey, Pence, Justice ve Bowles, (2008) zihinsel olarak zorlayan soruların daha çok düşünmeye neden olduğu için çocuğun dil gelişimine katkı sağladığı ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın bulguları ışığında; Türkçe etkinliklerinin çocuğun gelişimine destek vermesi, özellikle çocukların dili kullanma, kelime dağarcığı, dinleme anlama, düşünme, sorgulama, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için bu etkinliklerin daha fazla etkileşimli olması önerilmektedir. Bu nedenle, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin bu etkinlikleri daha verimli uygulamalarını sağlamak amacıyla onları bilinçlendirici eğitimler önerilmektedir. Özellikle, etkileşimli hikaye okumanın bir çeşidi olan diyaloga dayalı okuma farklı ülkelerde öğretmen ve anne babalara öğretilmekte ve eğitimlerin çocukların dil gelişimlerine olan olumlu etkileri gözlenmektedir (Whitehurst ve ark., 1994). Etkileşimli okuma, üst düzey soru sorma, çocuklarının aktif katılımını sağlamayı destekleyici eğitimler öğretmenlere uygulamalı seminerlerle hizmet içi eğitim şeklinde verilebilir. Ayrıca, etkileşimli okumaya yönelik etkinlik örnekleri okul öncesi eğitimi program kitaplarına alınabilir.

Bu araştırmada, küçük bir grup öğretmenin uyguladıkları Türkçe etkinlikleri derinlemesine incelenmiş ve öğretmenlerin kullandıkları okuma türü ve soruların incelenmiştir. Gelecekte yapılacak olan araştırmalar,

öğretmenlerin kullandıkları okuma türünü neden kullandıkları, kullanılan etkileşimli ve etkileşimsiz okuma türlerinin çocuğun gelişim alanlarına etkisi derinlemesine araştırılabilir. Özellikle çocukların da katılacakları deneysel araştırmalar etkileşimli okumanın etkilerini ortaya koyması açısından yararlı olacaktır. Erken yaşta okuma alışkanlığının kazanılması ve çocukların dil gelişimin desteklenmesi açısından kitap okuma son derece önemlidir. Bu nedenle okul öncesi eğitimi sınıflarında kitap okumanın önemli bir yer tuttuğu Türkçe etkinliklerinin etkili uygulanmasına yönelik çalışmaların sayısının artması yararlı olacaktır.

## Kaynaklar

- Aytemiz, A., (2000). "Almanya'da Türkçe" Avrupa'da Yaşayan Türk Çocuklarının Anadil Sorunları Toplantısı. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu TDK Yayınları, 734, 29.
- Bay, N. ve Alisinanoğlu, F. (2012). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerine uygulanan soru sorma becerisi öğretim programının öğretmenlerin sorularının bilişsel taksonomisine etkisi. *Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(8),80-93.
- Blewitt, B., Rump, K.M., Shealy, S.E., & Cook, S.E. (2009). Shared book reading: when and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology*. 101, (2), 294–304.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Ally & Bacon.
- Büyükanan F., S. (2002). Soru-Cevap Yöntemine İlişkin Öğretimin Öğretmenlerin Soru Sorma Düzeyi ve Tekniklerine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Creswell, J.W. (1998) *Qualitative Inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Denzin N.K. & Lincoln Y.S. (1998). Introduction entering the field of qualitative research. In Denzin NK, Lincoln YS (Eds) *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z. (2010), Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 23040.
- Mandel, E. (2007). *Vocabulary acquisition techniques for grade one: an experimental investigation of shared reading vs. reciprocal teaching*. Unpublished Master Thesis.
- Massey, S.L., Pence, K.L., Justice, L.M. & Bowles, R.P. (2008). Educators' use of cognitively challenging questions in economically disadvantaged preschool classroom contexts. *Early Education and Development*, 19(2), 340–360.
- MEB (2012). Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Okul Öncesi Eğitimi Programı, Ankara: MEB
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass
- Mussen, P. N, Conger, J. J. & Kagan, J. (1990). *Child development and personality*. London: Harper Collins.

- Myhill, D. (2006) Talk, talk, talk: teaching and learning in whole class discourse. *Research Papers in Education*, 21(1), 190-41.
- Opel, A., Ameer, S.S., & Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research* 48 (2009) 12–20
- Özcan, S. ve Akcan, K. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladığı soruların içerik ve Bloom taksonomisi'ne uygunluk yönünden incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (1), 323-330.
- Senechal, M. (1997). The differential effect of story book reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Child Language*, 24, 123–138.
- Senechal, M., Cornell, E. H., & Broda, L. S. (1995). Age related changes in the organization of parent infant interactions during Picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 317-337.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programları hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 210-230.
- Sutton, M. M., Sofka, A. E., Bojczyk, K. E., & Curren, S. M. (2007). Assessing the Quality of Storybook Reading. In Khara L. Pence (ed). *Assessment in Emergent Literacy*, CA: Plural Publishing
- Sulzby, E. (1994). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. (4th ed., pp. 244-280). Newark, DE: International Reading Association.
- Taner, M. ve Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-420.
- Walsh, B., & Blewitt, P. (2006). The effect of questioning style during story book reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 273-278.
- Wasik, B.A. & Alice B. M. (2001). Beyond the pages of a book: interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93 (2) 243-250
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A Picture book reading intervention in day care and home for children from low income families. *Developmental Psychology*, 30, 679–689.
- Wiseman, A. (2011). Interactive read alouds: Teachers and students constructing knowledge and literacy together. *Early Childhood Education Journal*, 38 (6), 431-438.
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin
- Zembat, R. ve Yurtsever, M. (2002). *Beş altı Yaş Çocuklarının Kelime Dağarcığı Gelişimine Ana Dil Eğitim Programının Etkisi*. Erken Çocukluk Gelişimi Eğitimi Sempozyum Bildiriler. Ankara: Kök.
- Zucker, T. A., Justice, L. M. Piasta, S. B. Kaderavek, J.N. (2009). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 65–83.

## Extended Abstract

### Introduction

In order to support children's language development and help children gain a positive attitude towards reading and writing, early language activities are crucial. Reading children have many benefits for children's language and literacy development. Within the current early childhood education program Turkish language activities play an important role in providing children ample opportunities for expressing their thoughts and feelings. The literature suggests that children's active participation on language activities has beneficial effects on their development. Mainly, studies show that parent- child reading is related to outcome measures such as language growth, emergent literacy, and reading achievement. Reading books to children at early age has been found very useful for gaining vocabulary, communication and memory skills.

Particularly, interactive reading which involves asking many kinds of questions during storybook reading is found to be very beneficial. Therefore, the purpose of this study is to deeply investigate reading activities. Particularly, this study aims to investigate how early childhood education teachers read a story and ask questions during the language activities. Furthermore, this study focuses on how early childhood education teachers use questioning including, types of questions, questioning words and duration of questioning during the language activities.

### Methodology

As a way of gaining in-depth understanding of language activities, the qualitative case study method was chosen. Through the snowball sample technique 16 early childhood teachers were participated in the study. Data was collected through non-participant observations by asking the teachers to video record any typical language activities. All participant early childhood education teachers were female and aged from 25- 30 years old.

The video recordings of 16 Turkish language activities were transcribed for the analysis. The content analysis method was used for analysis. Two researchers independently read and coded the data. Afterward, the researchers developed categories for emerging themes and specific descriptors. They compared their thematic codes and categories to revise them and then resolved any differences. After this discussion, themes were determined The emerging themes were (a) general features of language activities, (b) interactive reading and (c) non interactive reading.

### Results

Analysis of the observational data revealed three emerging themes; (a) general features of language activities, (b) interactive reading and (c) non interactive reading. The results of the first theme demonstrated that the early childhood education teachers devoted limited time to language activities (average 12 minutes and 5 seconds). Within these activities allocated average time for questioning was only 5 minutes and 20 seconds. The results of the second theme showed that only, %18.75 of the teachers used interactive style of reading and the rest of them read to children non interactive way. Only few teachers used interactive reading and mostly asked close-ended questions. During story reading nearly all the teachers mostly asked close-ended questions which included "who, what, why" question words. The results of the third theme indicated that the teachers using non interactive reading style asked questions at the end of the story. Additionally, they mainly asked closed-ended questions.

## Conclusion

Findings of this qualitative study revealed that participant teachers frequently preferred non interactive reading style and a small number of teachers chosen interactive reading. Closed-ended types of questions were commonly asked by the participant teachers. In light of this study's findings, we recommend in-service training which tailored to offer importance of reading to children and interactive reading techniques that will lead children to participate in and express their thoughts and feelings. Furthermore, because only small number of early childhood teachers is examined, these should be considered preliminary results and extended studies should be conducted with more teachers and children.