



Bazen Çocukları Konuşturmak Çok Zor!: Okul Öncesi Eğitimde Karşılıklı Konuşmalara Yönelik Öğretmen Görüşleri

*Aslı TEMİZ ÇAĞLAR**
*İlkay ULUTAŞ***

Öz

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin karşılıklı konuşma uygulamaları ve ihtiyaçları derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın yönteminde nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubu Samsun ilinde görev yapan 10 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemi türlerinden kartopu örnekleme kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde öğretmenlerle yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak bulgular; çocukların sözel etkileşim becerilerine ilişkin görüşler, öğretmen dili özelliklerine ilişkin görüşler, karşılıklı konuşmaları destekleyen çalışmalar, kelime bilgisini destekleyen çalışmalar ve mesleki gelişim ihtiyaçları temaları altında sunulmuştur. Öğretmenler çocukların sözel etkileşim becerilerinde geçmişe kıyasla değişimler olduğunu, çocukların ihtiyaçlarının çok çeşitli olduğunu, karşılıklı konuşmaları ve kelime bilgisini desteklemek için dil etkinliklerinde kullanılan yöntemlerden yararlandıklarını ve bu konuda eğitimlere ihtiyaç duyduklarını vurgulamıştır. Bulgulardan hareketle çocukların sözel etkileşim becerilerine yönelik bireysel farklılıkları temel alan bir desteğe ve öğretmenlerin ise bilimsel dayanaklı karşılıklı konuşma uygulamaları konusunda bir eğitime ihtiyacı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitimi, sözel dil gelişimi, öğretmen dili, karşılıklı konuşma

Sometimes It's Very Difficult to Get Children to Talk!: Teachers' Views on Conversations in Preschool Education

Abstract

This study aimed to examine in depth the needs of preschool teachers related to language-supportive conversations in preschool education settings. A case study based on qualitative research was used, involving 10 preschool teachers in Samsun province, selected by a type of purposive sampling known as snowball sampling. Data were collected through face-to-face semi-structured interviews with the teachers. Content analysis was used in the analysis of data. The findings are presented under the following themes: views on children's verbal interaction skills, views on teachers' language features, practices supporting conversations, practices supporting vocabulary development, and professional development needs. Teachers referred to changes in children's verbal interaction skills over recent years, highlighted the diverse needs of children, and reported using a variety of methods to support conversations and vocabulary development and emphasized that they needed trainings regarding this issue. The findings suggest that children need support based on individual differences in their verbal interaction skills, and that teachers require training on scientifically based conversation practices.

Keywords: Preschool education, oral language development, teacher language, conversation

* Öğr. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun MYO, Çocuk Gelişimi, Samsun, asli.temiz@omu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7533-0651>

** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, Ankara, uilkay@gazi.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2234-0773>

Giriş

Erken çocukluk döneminde dil gelişimi için karşılıklı konuşma deneyimleri kritik bir öneme sahiptir. Dil, sosyal bilişsel süreçlerle kazanılır ve karşılıklı konuşmalar çocuğun dili edinmesi için uygun bir bağlam yaratır. Dil edinimini açıklayan etkileşimci (Tomasello, 2000) yaklaşımlarla birlikte konuşma tanıma teknolojisinin (Gilkerson vd., 2017; Swanson vd., 2019) ve beyin görüntüleme yöntemlerinin (Merz vd., 2020; Romeo vd., 2018a) kullanıldığı gelişim araştırmaları karşılıklı konuşmalardaki paylaşımlı süreçlere özel bir vurgu yapmaktadır. Çocuğun hem nicelik hem de nitelik açısından kaliteli bir dil girdisine maruz kalması oldukça gereklidir. Ancak bununla birlikte karşılıklı konuşmaların dil edinimini kolaylaştırıcı özelliği, çok dönüşlü/karşılıklı olması ve çocuğa sözce üretme fırsatları tanımasıdır (Rowe ve Snow, 2020). Çocukların yetişkinlerle karşılıklı konuşma etkileşimlerinin giyilebilir konuşma tanıma teknolojisi araçlarıyla doğrudan kaydedildiği birçok araştırma sonucunu inceleyen bir meta-analiz çalışması çocukların erken dönemde maruz kaldıkları karşılıklı konuşmaların dil gelişimi ile ilişkisini ortaya koymaktadır (Wang vd., 2020). Ayrıca Nöro görüntülemenin kullanıldığı kolerasyonel (Merz vd., 2020; Romeo vd., 2018a, Romeo vd., 2018b) ve deneysel (Romeo vd., 2021) araştırmalar yetişkin ve çocuk arasında geçen çok dönüşlü karşılıklı konuşmaların beyinin dil işlemlemeyle ilgili broca alanındaki aktivasyonla ilişkili olduğunu ve bu bölgedeki kortikal büyümeyi etkileyebileceğini işaret etmektedir. Benzer şekilde Weiss vd. (2022) tarafından yapılan boylamsal bir çalışmada çocukların maruz kaldıkları çok dönüşlü karşılıklı konuşmaların beyin yapısında özellikle beyaz madde gelişimini etkileyebileceğini ve bu gelişimin çocukların dil ve erken okuryazarlık becerileri ile bağlantılı olduğunu göstermiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde çocukların maruz kaldıkları ebeveyn konuşmalarının dil becerilerinin yanı sıra erken okuryazarlık (Hirsh-Pasek ve diğerleri, 2015; Hindman vd., 2014; Rowe, 2012), bilişsel (Burchinal vd., 2008) yürütücü işlevler (Daneri, Blair ve Kuhn, 2019), matematik (Levine, Suriyakham, Rowe, Huttenlocher ve Gunderson, 2010) ve sosyal becerilerle (Gómez ve Strasser, 2021) de ilişkili olduğu görülmektedir. Ek olarak çocuğun dil gelişiminde etkili olduğu genel olarak kabul gören çevresel faktörlerden biri olan sosyo ekonomik durum ve dil becerileri arasındaki ilişkiye ebeveyn dil girdisinin aracılık ettiği vurgulanmaktadır (Hoff, 2003). Benzer şekilde Daneri, Blair ve Kuhn, (2019) tarafından yapılan bir araştırma ise sosyo ekonomik düzey ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkiye ebeveyn dil girdisinin aracılık ettiği ortaya koyulmuştur. Bu bağlamda karşılıklı konuşmaların, gelişimi desteklemede kilit bir rolü olduğu ve karşılıklı konuşmaları zenginleştirmenin bilimsel veriler ışığında düşünülmeye gerektiği vurgulanabilir (Grifenhagen vd., 2017).

Her çocuk ev ortamında karşılıklı konuşma deneyimleri açısından eşit fırsatlara sahip değildir. Birçok araştırmaya göre sosyo ekonomik düzey ailelerin dil girdi kalitesiyle ilişkilidir (Dailey ve Bergerson, 2022). Özellikle düşük sosyo ekonomik düzeye sahip olan çocukların yüksek sosyo ekonomik koşullara sahip olan akranlarına göre dezavantajlı oldukları belirtilmektedir (Hart ve Risley, 1995; Rowe, 2008). Ayrıca günümüzde erken yıllarda kullanımı giderek artan ekran maruziyetinin de ebeveyn çocuk karşılıklı konuşmalarının önündeki en büyük engellerden biri olduğuna dikkat çeken araştırmalar bulunmaktadır (Christakis vd., 2009; Brushe vd., 2024). Örneğin Christakis vd., (2009) tarafından yapılan bir araştırmada televizyon izleme süresinin çocuklar ve ebeveynleri arasındaki konuşma etkileşimlerini sınırlandırdığı ortaya koyulmuştur. Günümüzde televizyonun yanı sıra telefon, tablet ve bilgisayar gibi cihazlarda çocukların günlük yaşantılarına girmiştir. Bu bağlamda Brushe vd., (2024) tarafından yapılan boylamsal bir araştırmada 12-36 aylar arasında ekran kullanım süresinin giderek artmasının çocukların ebeveynleriyle karşılıklı konuşma etkileşimlerindeki azalmayla ilişkisi olduğu ortaya koyulmuştur. Dolayısıyla ekran kullanımının da dil gelişimine yansımalarının söz konusu olduğu söylenebilir. Dil gelişimi risk altında olan çocuklar için gerekli önlemlerin alınarak müdahale çalışmalarının planlanması önemlidir (Justice vd., 2008). Bu nedenle ev ortamındaki karşılıklı konuşmalarda zengin dil girdisine maruz kalamayan çocuklar için okul öncesi eğitim ortamları önemli fırsatlar içerebilir (Hindman, Wasik ve Snell, 2016). Dickinson ve Porche, (2011) tarafından yapılan boylamsal bir araştırmada destekleyici okul öncesi sınıf dil ortamının çocukların dördüncü sınıftaki dil ve okuma becerilerini yordadığı bulunmuştur.

Okul başarısında gerekli olan üst düzey bilişsel ve sosyal beceriler için eğitimin para biriminin dil olduğuna işaret edilmiştir (Cocking ve Mestre, 1998). Okuldaki akademik dilin ve taleplerin

Bazen çocukları konuşturmak çok zor!: Okul öncesi eğitimde karşılıklı konuşmalara yönelik öğretmen görüşleri

anlaşılması çocuğun okul başarısı için ön koşullardan biridir. Oysa erken yıllarda zengin karşılıklı konuşmaları deneyimleyemeyen çocukların dil becerileri açısından dezavantajlı olabileceği belirtilmektedir (Van Kleeck, 2014). Bu nedenle okul öncesi eğitimin dil gelişimini desteklemede ve dil becerilerinden kaynaklı yaşanabilecek dezavantajı azaltmada önemli bir rolü vardır (Dickinson ve Porche, 2011; Justice vd., 2008). Çocuklar okula başladıklarında evde maruz kaldıkları dilden daha farklı bir dile maruz kalır. Günlük iletişimi sağlayan konuşmaların yanı sıra nadir kelime kullanımını, karmaşık sözdizimini ve bağlamdışı söylemi içeren akademik dili deneyimler. Okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler hem günlük hem akademik dili modellemek ve çocukları konuşmaya teşvik etmek için birçok bilimsel dayanaklı strateji ve uygulama kullanabilir (Hadley vd., 2022; Van Kleeck, 2014). Birçok araştırma okul öncesi öğretmenlerinin karşılıklı konuşmalar sırasında kullandıkları soruların, yorumların, geribildirimlerin (Dickinson ve Poche, 2011; Wasik, Bond ve Hindman, 2006) ve hatta sözdizimsel karmaşıklığın (Farrow, Wasik ve Hindman, 2020; Huttenlocher vd., 2002) çocukların dil gelişiminde rolü olduğunu ortaya koymuştur. Karşılıklı konuşmada etkileşimi teşvik eden, dili modelleyen ve kavramsal bilgi oluşturan stratejilerle (Hadley vd., 2022) birlikte etkileşimli kitap okuma, rehberli oyun, hikaye diktesi, arkadaş okuması gibi uygulamalar sınıf dil ortamını zenginleştirmekte ve çocuğun dil gelişimine katkı sağlamaktadır (Silverman ve Hartranft, 2014).

Okul öncesi eğitim sınıflarında sunulan dil etkileşimlerinin önemli olmasına karşın çoğu zaman öğretmenlerin sunduğu dil desteği istenilen düzeyde değildir (Grinfenhausen vd., 2017). İlgili alanyazın incelendiğinde okul öncesi sınıflarda öğretmenlerin karşılıklı konuşma fırsatlarını yeterince değerlendiremediği anlaşılmaktadır. Yabancı alanyazında yer alan birçok araştırma, öğretmenlerin konuşmalarının daha çok çocukların konuşma ve düşünme fırsatlarını sınırlayan yönergelere, kapalı uçlu sorulara ve bilişsel olarak zorlayıcı olmayan konuşmalara dayandığını göstermektedir (Chen ve Kim, 2014; Durden ve Dangel, 2008; Gest vd., 2006; Hindman, Wasik ve Bradley, 2019; Massey, Pence, Justice ve Bowles, 2008; Turnbull, Anthony, Justice, Bowles, 2009). Yakın zamanlı bir araştırmada (Bustamante, Hindman ve Wasik, 2018) öğretmenlerin çember zamanı sohbetleri sırasında daha fazla konuştuğu, ileri geri konuşma dönüşlerini teşvik etmede ve açık uçlu soru kullanmada eksikleri olduğu bildirilmiştir. Ayrıca birçok araştırma okul öncesi öğretmenlerinin kelime desteği sunmaya veya kelimeler hakkında tartışmaya da yeterli zamanı ayırmadıklarını belirtmektedir (Wright, 2011; Wright ve Neuman, 2014). Oysa Neugebauer vd., (2017) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin kelimeler hakkında konuşmaları- çocukların yeni kelime kullanımını motive etmek, kişisel deneyimlerle bağlantı kurmak, yeni kelime kullanımıyla ilgili geri bildirim vermek- çocukların kelime bilgisindeki kazanımlarla olumlu yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte araştırmacılar tarafından sınıf ortamında kelime bilgisini desteklemenin çok çeşitli ve çocuk dostu yolları önerilmiştir (Scott, Skobel ve Wells, 2016; Silverman ve Hartranft, 2014).

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin sınıf ortamındaki konuşmalarının müdahaleci etkileşim örüntüleri içerdiğine (Başalev ve Soysal, 2020), öğretmenlerin daha çok düşük düzey sorular kullandıklarına, bekleme süresini etkili kullanamadıklarına (Günay-Bilaloğlu, Aktaş Arnas ve Yaşar, 2017) ve karşılıklı konuşma için önemli fırsatlar içeren kitap okuma sürecinde sınırlı düzeyde etkileşime girdiklerine işaret edilmektedir (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015). Erdoğan ve Akay (2015) tarafından 16 okul öncesi öğretmeni ile yapılan araştırmada Türkçe etkinliklerine sınırlı zaman ayrıldığı, okuma etkinliklerinin çoğunlukla etkileşimsiz olduğu ve kapalı uçlu soruların daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Demiriz ve Başaran (2021) tarafından yapılan bir araştırmada ise okul öncesi eğitim sınıflarında uygulama yapan öğretmen adaylarının çocuklarla etkileşimi incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kapalı uçlu soruları daha fazla kullandığı ve çocuklara sundukları 10 geri bildirimlerden birinin sınıf yönetimi amaçlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin dil destekleyici stratejiler ve uygulamalarla karşılıklı konuşmaları pedagojik amaçları doğrultusunda kullanabilmesi mesleki gelişim çalışmalarıyla mümkündür (Cabel vd., 2015; Piasta vd., 2012). Ancak öncelikle öğretmenlerin dil destekleyici karşılıklı konuşmalarla ilgili mevcut uygulamalarının ve ihtiyaçlarının ortaya koyulmasının gerekli olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin karşılıklı konuşmayı destekleyici uygulamalarının derinlemesine incelenmesi ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmeye çalışılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin karşılıklı konuşma uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması bir olgu ya da durumu ortaya çıkarttığı gerçek yaşam bağlamında derinlemesine inceleme amacıyla kullanılır. Bu yolla çalışmada odaklanılan durum tanımlanarak yorumlanabilir. Böylece ele alınan durumun bağlamı, boyutları, ilişkili olduğu unsurlar ve benzeri hakkında derinlemesine bir anlayış elde edilir (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada, durum çalışması benimsenerek okul öncesi öğretmenlerinin karşılıklı konuşmaları destekleyen uygulamalarına ve ihtiyaçlarına ilişkin derinlemesine bilgi toplamaya çalışılmıştır.

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırma, Samsun İli okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yoluyla belirlenen 10 okul öncesi öğretmeni ile yapılmıştır. Kartopu örnekleme yöntemi, araştırmacının öncelikle belirli bir örneklem grubundan başlayarak, daha sonra bu grubun içinde yer alan diğer bireyleri veya olayları dahil ettiği bir örnekleme yöntemidir (Patton, 2014). Bu doğrultuda başlangıçta gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin önerileriyle örneklem büyütülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 9'u kadın 1'i erkektir. Öğretmenlerin 4'ü 4 yaş grubuyla ve 6'sı 5 yaş grubuyla çalışmaktadır. Öğretmenlerin 3'ünün 40-45 yaş aralığında, 6'sının 35-39 yaş aralığında ve 1'inin 30 yaşında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 5'inin 0-15 yıl, diğer 5'inin ise 16-31 yıl aralığında mesleki deneyime sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin tamamı dil becerilerini destekleyici uygulamalar hakkında bir mesleki gelişim programına katılmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş bir kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, mesleki deneyimi vb. hakkında soruları içermektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda ise öğretmenlerin karşılıklı konuşmaları desteklemek için yaptıkları çalışmalar hakkında açık uçlu sorular yer almaktadır (Örneğin; Karşılıklı konuşmaları desteklemek için neler yapıyorsunuz? a. Karşılıklı konuşmaları desteklemek için hangi özel stratejileri ya da uygulamaları kullanıyorsunuz? b. Geçen haftayı göz önünde bulundurarak, sınıfınızdaki karşılıklı konuşmaları destekleyen uygulamalarınızı anlatın). Sorular hazırlanırken araştırmanın amaçları doğrultusunda ve ilgili alanyazın incelenerek yönlendirici olmayan sorular sorulmaya çalışılmıştır. Veri toplama araçları araştırmacılar tarafından hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınarak düzenlenmiş ve pilot uygulaması yapılmıştır. Veri kaybını önlemek amacıyla katılımcılarla yapılan görüşmeler, katılımcıların onayı alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Daha sonra kaydedilen veriler transkript edilmiştir. Görüşme öncesinde öğretmenlere hem sözlü hem yazılı olarak araştırmayla ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve izinleri alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Görüşme, nitel çalışmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemlerinden biridir. Araştırmacıların amaçları doğrultusunda katılımcıların tutumlarını, bakış açılarını ve deneyimlerini derinlemesine incelemesine fırsat verir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin karşılıklı konuşmaları desteklemeye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla öğretmenlerle yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri toplamaya başlamadan önce etik ve yasal prosedürler izlenerek gerekli izinler alınmıştır. Katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilerek gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılmaları konusunda izinleri alınmıştır. Katılımcı öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmek için tarihe ve zamana ilişkin ortak planlama yapılmıştır. Görüşmeler; öğretmenlerin mesai saati dışında, çalıştıkları anaokullarında bulunan sessiz bir odada gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 30-60 dakika arasında sürmüştür. Görüşme başlangıcında araştırmanın amacıyla ilgili bilgi verilerek katılımcıların oluru alınmıştır. Ayrıca görüşme sürecinde ses kaydı almak için izinleri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin karşılıklı konuşma uygulamalarına yönelik ihtiyaçlarını belirlenmek amacıyla nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinin amacı verilerin kavramsallaştırılması ve tanımlayıcı kategorilerin ortaya çıkarılmasıdır. Bu doğrultuda görüşmelerde elde edilen veriler kodlanmış ve kodlardan kategorilere, kategorilerden temalara ulaşılmıştır.

Görüşme sırasında alınan ses kayıtları ve tutulan notlar Microsoft Word programında çeviri yazıya dönüştürülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin her birine kod numarası (K1, K2, K3...) verilmiştir. Analiz sürecinde MAXQDA 2022 programı kullanılmıştır. İçerik analizi sürecinde veriler önce kodlanmış, kodlanan verilerin kategorileri oluşturup oluşturmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Oluşturulan kategoriler, görsel şekiller kullanılarak sunulmuştur. Şekillerdeki çizgi kalınlığı kodun vurgulanma sıklığını göstermek için kullanılmıştır. Bulgular öğretmen ifadelerinden örnekler verilerek desteklenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalarda geçerlik ve güvenirlik için inandırıcılığın, aktarılabilirliğin, teyit edilebilirliğin ve tutarlılığın sağlanmasına yönelik önlemlerin alınması gerektiği belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda araştırmada; inandırıcılığı sağlamak için katılımcılarla etkileşim kurulmaya çalışılmış, katılımcıların onayı alınmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşmeleri gerçekleştiren araştırmacı etkileşim sağlamak için öğretmenlerle önceden tanışarak okullarında zaman geçirmiş ve sınıflarındaki etkinlikleri kısa süre gözlemlemiştir. Görüşme sürecinde veri kaybını önlemek amacıyla ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmelerden sonra ses kayıtları çeviri yazıya dönüştürülmüş ve katılımcıların onayı alınmıştır. Veriler analiz edildikten sonra uzman görüşüne başvurulmuştur. Aktarılabilirliği sağlamak için detaylı betimlemeler yapılmış ve öğretmenlerin ifadelerinden örnekler sunulmuştur. Teyit edilebilirliğin sağlanması veri analizinde ortaya çıkan kodlar, kategoriler ve temalar için görüş birliği alınmıştır. Bulguların son hali uzman incelemesine gönderilerek uzman görüşü alınmıştır. Son olarak araştırmada tutarlılığı sağlamak için araştırmacılar veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması aşamalarında tutarlı olup olmadıklarını kontrol etmişlerdir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

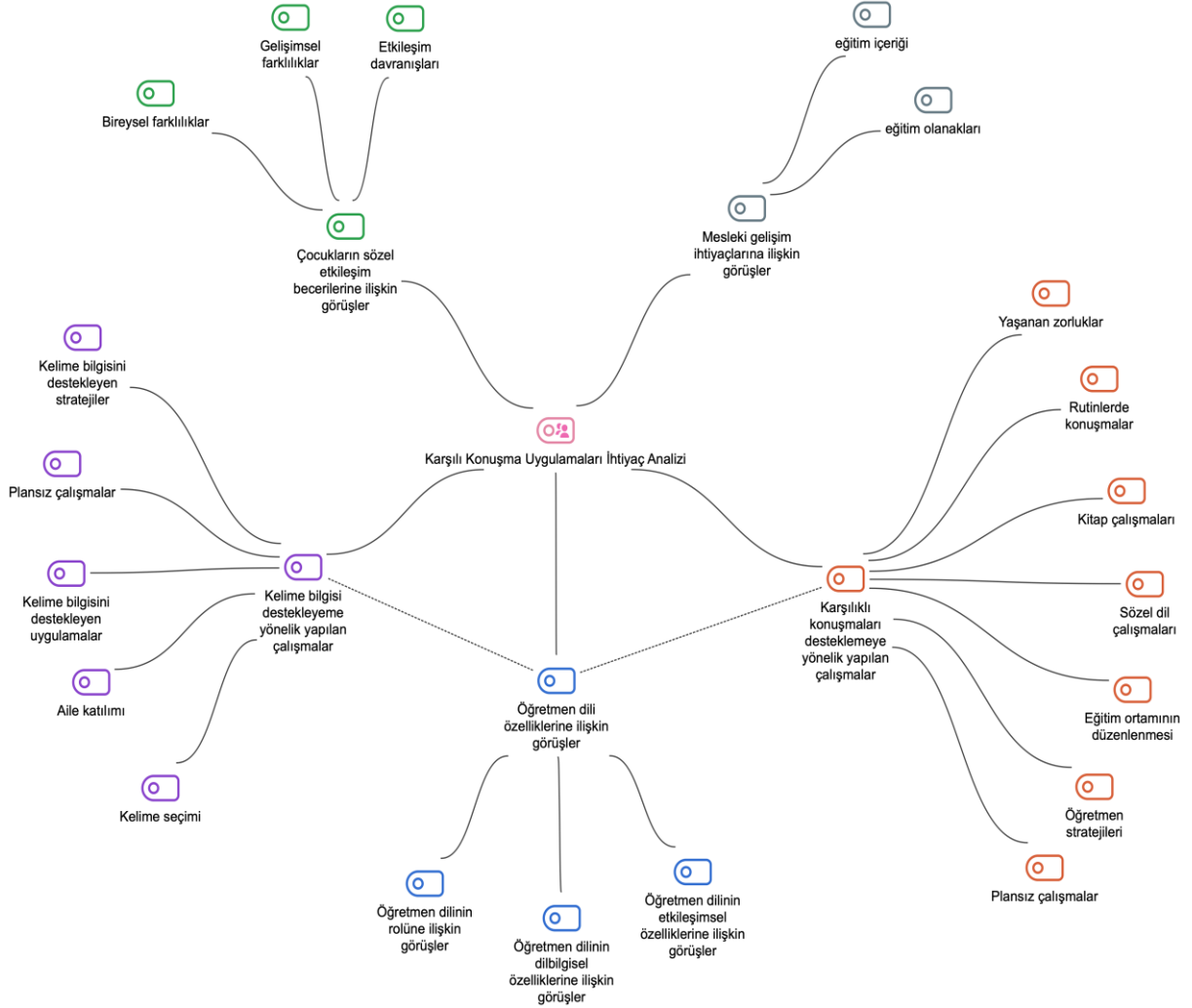
Kurul adı = Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Karar tarihi= 02.08.2023

Belge sayı numarası= E-77082166-302.08.01-712461

Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin karşılıklı konuşma uygulamalarının ve ihtiyaçlarının ortaya çıkarılması amacıyla elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda beş temaya ve 20 alt temaya ulaşılmıştır. Şekil 1’de temalar ve alt temalar sunulmuştur.



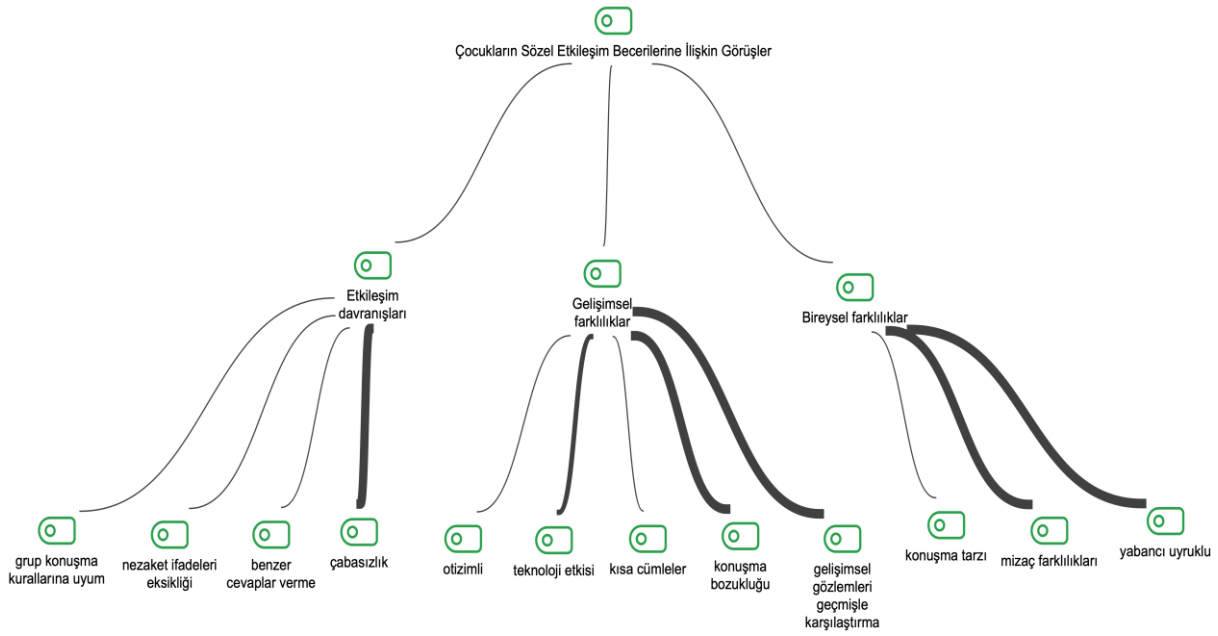
Şekil 1. Karşılıklı Konuşma Uygulamaları İhtiyaç Analizi

Şekil 1’de görüldüğü üzere öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmelerde elde edilen veriler “Çocukların Sözel Etkileşim Becerilerine İlişkin Görüşler”, “Öğretmen Dili Özelliklerine İlişkin Görüşler”, “Karşılıklı Konuşmaları Destekleme Çalışmaları”, “Kelime Bilgisini Destekleme Çalışmaları” ve “Mesleki Gelişim İhtiyaçları” temaları altında toplanmıştır. Bununla birlikte Karşılıklı Konuşmaları Desteklemeye Yönelik Yapılan Çalışmaların ve Kelime Bilgisini Desteklemeye Yönelik Yapılan Çalışmaların bir yönünün öğretmenin dil kullanımı olması nedeniyle bu iki temanın Öğretmen Dili Özelliklerine İlişkin Görüşler temasıyla bağlantılı olduğu düşünülmüştür. Bulgular temalara ve kategorilere göre açıklanmış ve örnek öğretmen ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur. Bu bağlamda ilk olarak “Çocukların Sözel Etkileşim Becerilerine İlişkin Görüşler”, ikinci olarak “Öğretmen Dili Özelliklerine İlişkin Görüşler”, üçüncü olarak “Karşılıklı Konuşmaları Destekleme Çalışmaları”, dördüncü olarak “Kelime Bilgisini Destekleme Çalışmaları” ve beşinci olarak “Mesleki Gelişim İhtiyaçları” temaları kategorileri ve kodlarıyla birlikte açıklanmıştır.

Bazen çocukları konuşturmak çok zor!: Okul öncesi eğitimde karşılıklı konuşmalara yönelik öğretmen görüşleri

Çocukların Sözel Etkileşim Becerilerine İlişkin Görüşler

Şekil 2’de çocukların sözel etkileşim becerilerine yönelik görüşler teması altında bulunan kategoriler ve kodlar yer almaktadır.



Şekil 2. Çocukların Sözel Etkileşim Becerilerine İlişkin Görüşler

Şekil 2 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden 3 kategoriye -Gelişimsel farklılıklar, Bireysel farklılıklar, Etkileşim davranışları- ulaşıldığı görülmektedir. Buna göre teknolojinin dil gelişimine etkisi, geçmişten günümüze gelişimsel gözlemlerin karşılaştırılması, konuşma bozukluklarının artışı, otizimli çocuklar, kısa cümleler kullanma gibi kodlar Gelişimsel farklılıklar kategorisinde açıklanmıştır. Konuşma tarzı, mizaç farklılıkları, yabancı uyruklu çocuklar gibi kodlar Bireysel farklılıklar kategorisinde yer almıştır. Grup konuşma kurallarına uyum, nezaket ifadeleri eksikliği, sorulan sorulara benzer cevaplar verme ve konuşmak için çaba göstermeme gibi kodlar Etkileşim davranışları kategorisi ile anlamlandırılmıştır. Bulgularda özellikle öğretmenlerin konuşma bozukluklarının artmasına, çocukların dil gelişimlerini geçmişle karşılaştırmaya ve teknolojinin etkisine yönelik vurgunun fazla olmasının dikkat çekici olduğu söylenebilir. Öğretmenler son yıllarda çocukların dil gelişim düzeyinde geçmişe göre düşüş olduğunu gözlemlediklerini bildirmişlerdir. Bunun nedeni olarak bazı öğretmenler teknolojinin etkisini gösteren yorumlarda bulunmuştur. Ayrıca çocukların kendilerini ifade etmek için çaba göstermeden jestleri kullanma veya kısa cümlelerle konuşma eğiliminde olduğunu ve akranlarıyla iletişime geçme konusunda da öğretmen yönlendirmesine ihtiyaç duyduklarını bildiren öğretmen ifadeleri düşündürücüdür. Örnek öğretmen ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Eskiden daha severek yürüttüğüm küçük yaş grubu bu sene beni ciddi anlamda yordu. Çocukların yaşı aynı olmasına rağmen gelişimleri maalesef ki daha farklı. Yani geri demeyeyim de tembellik artmış. Konuşma tembelliği... Tabi ki bu aile ile alakalı, maruz bırakıldıkları elektronik cihazlarla alakalı. Bir sürü etken var. Bir tanesi mesela şey diyor. Adını söyleyerek telaffuz ediyor. İsmi vermeyeyim mesela “Ayşe bunu yaptı.” “Anneanne verdi.” gibi cümleler kuruyor. Baktığınızda bu yaşa uygun cümleler, cümle yapıları değil. İşte kısa konuşup, karşısındaki anlamasını bekliyorlar. Evde çünkü ne denilirse anlaşıldığı için artık öyle bir tembellik var.” (K3)

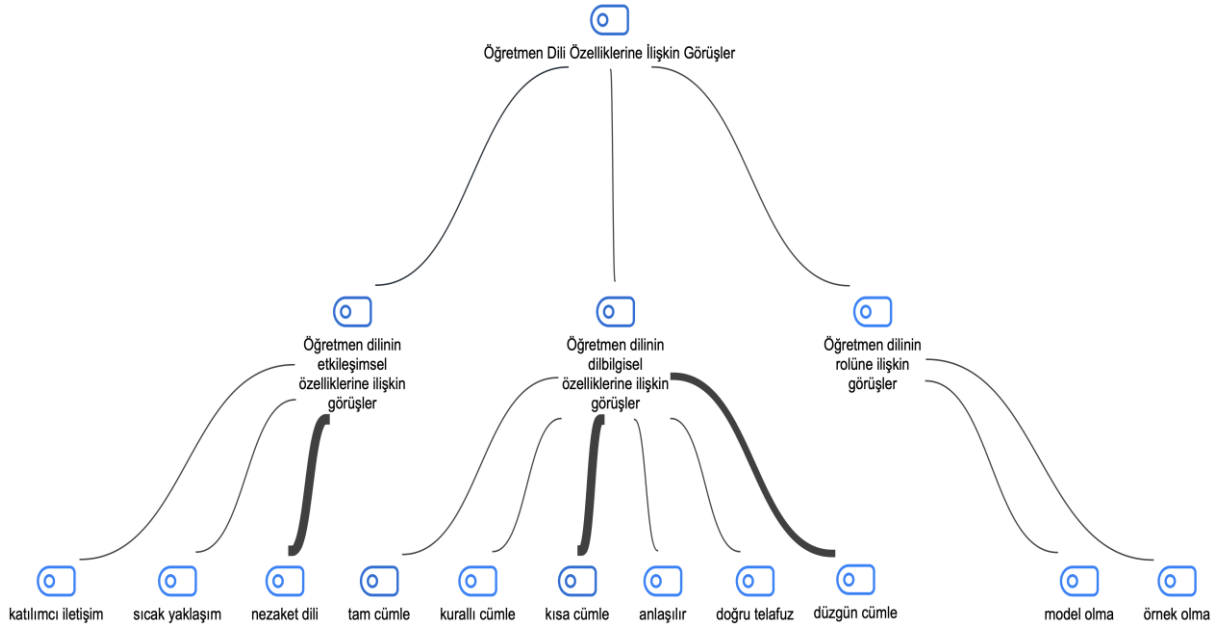
“Ben daha önce de küçük yaş gruplarıyla çalıştım. Biraz bence gerilik var. Eski yıllara göre diye düşünüyorum. Yani kendi gözlemlerim sonuçta... “Çişim geldi.” (diyor) mesela. “Öğretmenim tuvalete gidebilir miyim?” değil. 2 ayımız oldu, 2 ay geçti ve artık bu cümleyi kurmaları gerekiyor. Teşekkür yok. Sınıfa girdiğinde günaydın yok ki bunları sürekli öğretmeye

çalışıyorum. Özür dilerim yok. Temel basit yani resmen yaşamı kurtaracak kadar cümleler, eskisi gibi değil.” (K7)

“Son yıllarda ben gözlemlediğim bir şey söyleyeyim. Bunu da ben kitle iletişim araçlarının çok fazla kullanılmasına bağlıyorum... Mesela son yıllarda dil ve konuşma bozukluklarında artış gözlemliyorum son yıllardaki öğrencilerimden. Geçen yıl da çok ciddi aşamada olan öğrencim vardı, işte dil terapistine devam eden, bu yıl da var. Aynı şekilde önceden sadece belli harfleri çıkaramama durumu vardı. Şimdi mesela bu kelime boyutunda daha ciddi boyutta. Mesela 1,2 harfi söyleyemezdi öğrenci şimdi daha fazla, daha çok. Böyle bir artikülasyon problemi, dil problemi daha fazlalaştı gibi... Bir kere iletişime geçme konusunda eski öğrencilerimiz daha kolay iletişime geçiyordu. Çok uzun yıllardır işin içinde olduğum için söyleyebiliyorum. Şimdi biraz daha bizim yönlendirmemizle akranla iletişim, akranla konuşma.” (K8)

Öğretmen Dili Özelliklerine İlişkin Görüşler

Şekil 3’te öğretmen dili özelliklerine ilişkin görüşler temasına ait kodlar ve kategoriler görülmektedir.



Şekil 3’ten anlaşılabacağı üzere öğretmen dili özelliklerine ilişkin görüşler temasında 3 kategori - öğretmen dilinin dilbilgisel özellikleri, öğretmen dilinin etkileşimsel özellikler ve öğretmen dilinin rolü” bulunmaktadır. Tam cümle, düzenli cümle, kısa cümle, kurallı cümle, doğru telaffuz gibi noktalara işaret edilmesi Öğretmen dilinin dilbilgisel özelliği kategorisi ile açıklanmıştır. Öğretmenin dil kullanımıyla örnek olmasına ve model olmasına yönelik ifadeler Öğretmen dilinin rolü kategorisiyle açıklanmıştır. Öğretmenlerin katılımcı iletişime, nezaket diline ve sıcak yaklaşıma yaptıkları vurgu Öğretmen dilinin etkileşimsel özellikleri kategorisiyle açıklanmıştır. Örnek öğretmen ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Tam bir cümle kurmaya çalışıyorum çünkü çocuklarda cümle kurmayıp sadece bir kelimeyle cevap veriyor. Onlara örnek olmak adına konuşurken özellikle tam bir cümle kurmaya çalışıyorum.” (K5)

“Zaten biz örnek bir klavuz olduğumuz için çocuklardaki konuşmayı geliştirmek istiyorsak aynı cümleleri kurmamız gerekiyor. Yani kurallı, düzenli, anlaşılır kelimeler. Çünkü çocuk model alarak öğrendiği için biz de olabildiğince çocuğa bu şekilde klavuz olmalıyız diye düşünüyorum.” (K2)

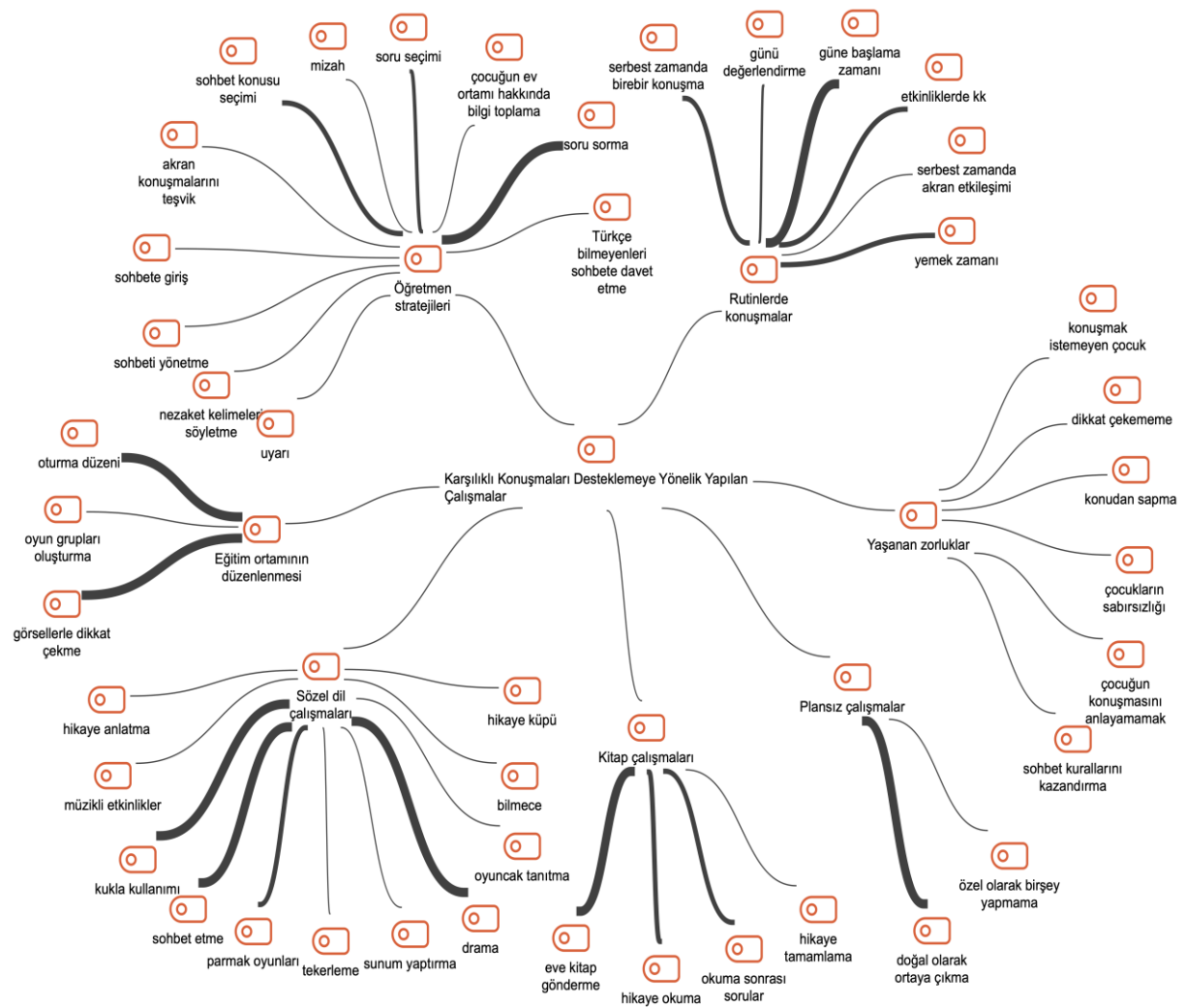
Bazen çocukları konuşturmak çok zor!: Okul öncesi eğitimde karşılıklı konuşmalara yönelik öğretmen görüşleri

“Karışık cümleler kurmuyoruz zaten onların anlayabileceği düzeyde. Yani dediğim gibi örnek veriyorum. Kağıdın, defterin bana gelmesini istiyorsam “Bunu tamamlayıp bana getirirsen çok sevinirim” ya da “Bunu tamamlayıp getirdiğini görmek istiyorum” gibi net kısa cümleler yani çok böyle ayrıntılı kelimeleri gerek duymuyorum.” (K10)

“Her zaman kibar. Çocuklara işte rica ediyorum. Her konuda bir şey olduğu zaman “Yapabilir misin?” Onlara örnek olmak adına bu dili kullanmayı tercih ediyorum. Açıkçası kullandığım kelimeleri de çok düzgün seçmeye çalışıyorum. Düzgün cümleler kurmaya çalışıyorum çünkü siz böyleyseniz çocuğunuz da aynı şekilde oluyor. Rica benim için çok önemli. Çocuklara da bunu söylüyorum.” (K9)

Karşılıklı Konuşmaları Desteklemeye Yönelik Yapılan Çalışmalar

Şekil 4’te öğretmenlerin karşılıklı konuşmaları desteklemeye yönelik çalışmaları temasına ilişkin analizler sunulmuştur.



Şekil 4. Karşılıklı Konuşmaları Desteklemeye Yönelik Yapılan Çalışmalar

Şekil 4’te temaya ait kategorilerin; sözel dil çalışmaları, kitap çalışmaları, rutinlerde karşılıklı konuşmalar, öğretmen stratejileri, yaşanan zorluklar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde hikaye anlatma, sohbet etme, müzikli etkinlikler, tekerleme, parmak oyunları, bilmece, sunum yaptırma, hikaye küpü, oyuncak tanıtırma, sohbet etme, kukla oynatma, drama gibi sözel dil çalışmalarının yapıldığı bildirilmiştir. Hikaye okuma, hikaye tamamlama, okuma sonrası soru sorma, eve kitap gönderme gibi kitap çalışmalarının yapıldığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin karşılıklı

konuşmayı desteklemek için kullandıklarını belirttikleri çalışmaların okul öncesi sınıflarda klasik olarak gerçekleştirilen dil etkinlikleri olduğu söylenebilir. Bununla birlikte çocuğun ev ortamı hakkında bilgi toplama, sohbet konusu seçimi, soru sorma, soru seçme, mizah kullanma, sohbe girişte edebi türlerden yararlanma, akran konuşmalarını teşvik gibi çocuk odaklı stratejiler ve sohbeti yönetme, konuşmaları düzeltmek için uyarma ve nezaket sözcükleri söyletme gibi öğretmen merkezli stratejiler kullandıkları anlaşılmıştır. Öğretmenler serbest zamanda birebir konuşma ve akran konuşmasını teşvik etme, güne başlama zamanında sohbet etme, etkinlik zamanlarında ve yemek zamanında sohbet gibi rutinlerde karşılıklı konuşmalara vurgu yapmıştır. Ancak öğretmenlerin ifadelerinde özellikle etkinlik zamanında ve yemek zamanında sohbet etmeyi sınırlandıran yaklaşımlarda ortaya çıkmıştır. Ek olarak karşılıklı konuşmaların desteklenmesi sürecinde çocuğun konuşmasını anlayamama, sohbet kurallarını kazandırma, konudan sapma, çocukların sabırsızlığı, konuşmak istemeyen çocukları teşvik etme, dikkat çekememe gibi zorluklar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu temaya ilişkin örnek öğretmen ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“Yani mesela şunu da söyleyebilirim, masa düzeninde de çocukları oturtacağım zaman her gün herkesi farklı şekilde oturtuyorum. Zaten ruh hallerine göre ve arkadaş ilişkilerine göre değişiyor. Hem herkesle daha iyi iletişim kursunlar hem de sakin olan öğrencileri hareketli öğrenciler açsın, kendini iyi ifade etsin, sohbe dahil olsun diye bu şekilde de onları dahil ediyorum. Oturma düzeninde de bunu kullanıyorum açıkçası çok. (K3)”

“Bazı çocuklar konuşmayı tercih etmiyorlar. Bazen çocukları konuşturmak çok zor oluyor. Parmak kaldırmayan çok çocuk oluyor. Etkinliklere katılmak istemeyenler olabiliyor. Onları biraz dahil etmek zor oluyor. Anlatıyorsunuz söylüyorsunuz ama çocuk yapmak istemiyorsa yapacak bir şey yok.” (K4)

“Ses tonunu ayarlamaları için mutlaka uyarıyorum. Kimi çok kısık konuşuyor kimi çok yüksek gibi işte onları mutlaka uyarıyorum.” (K7)

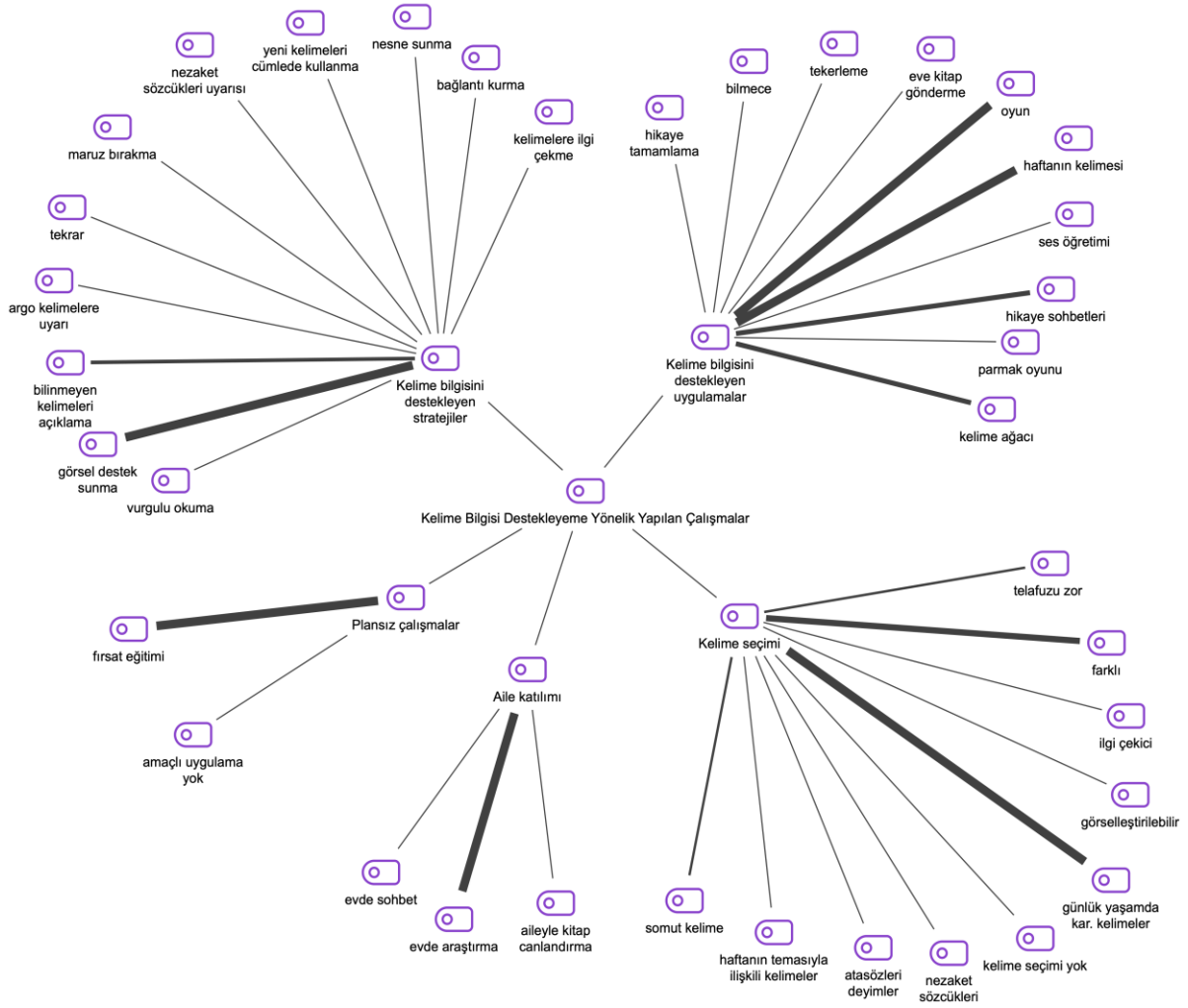
“(Günü değerlendirme zamanında) O gün içerisinde neler yaptık işte onlarla ilgili sorular betimleyici sorular işte genel sorular. Geri dönüşleri almaya çalışıyorum, ne kadarını hatırlıyorlar, ne öğrendik?” (K8)

“Ya şöyle söyleyebilirim, dediğim gibi stratejim şu soru soruyorum onlara “şöyle mi idi, acaba bunu mu demek istedin” gibi ya da onların çok daha bilebileceği sorulardan gidiyorum...İyi bir soru, bence çocuğun anlayabileceği bir soru olmalı. Çok karmaşık sorular zaten küçük yaş grubu için çok uygun değil. Sormak istediğinizi net bir şekilde kısa cümlelerle çocuğun bilmediği kelimeler kullanmadan onları biraz daha kelime dağarcığını evet geliştirmemiz önemli ama hiç bilmediği bir şekilde konuşmak da çok anlamlı gelmiyor.” (K9)

Bazen çocukları konuşturmak çok zor!: Okul öncesi eğitimde karşılıklı konuşmalara yönelik öğretmen görüşleri

Kelime Bilgisini Desteklemeye Yönelik Yapılan Çalışmalar

Şekil 5'te öğretmenlerin kelime bilgisini desteklemeye yönelik çalışmaları temasına ilişkin analizler yer almaktadır.



Şekil 5. Kelime Bilgisini Desteklemeye Yönelik Yapılan Çalışmalar

Şekil 5'te öğretmenlerin kelime bilgisini desteklemeye yönelik çalışmalarının kelime öğretimi uygulamaları, kelime öğretimi stratejileri, plansız çalışmalar, kelime seçimi, aile katılımı kategorileri altında toplandığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin sınıflarında kelime öğretimi için vurgulu okuma, kelimelere ilgi çekme, nesne sunma, görsel destek kullanma, bilinmeyen kelimeleri açıklama, flaş kartlar, tekrar, bağlantı kurma, maruz bırakma, yeni kelimeleri cümle içinde kullanma, nezaket sözcükleri hatırlatma, argo sözcükleri uyarma gibi stratejileri benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte hikaye tamamlama, kelime ağacı oluşturma, bilmece, parmak oyunu, tekerleme, hikaye sohbetleri, eve kitap gönderme, ses öğretimi, haftanın kelimesi gibi uygulamalar yaptıkları anlaşılmıştır. Aileleri çocuklarıyla birlikte kelimeleri araştırmaya ve farklı kelimelerle sohbet etmeye teşvik ederek aile katılımı yaptıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kelime seçimi yaparken somut kelimelere, telaffuzu zor kelimelere, atasözleri deyimlere, haftanın temasıyla ilgili kelimelere, nezaket kelimelerine, günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri kelimelere, görselleştirilebilir kelimelere, ilgi çekici kelimelere ve farklı kelimelere önem verdikleri anlaşılmıştır. Diğer taraftan amaçlı bir kelime öğretimi yapmadığı için kelime seçmediğini veya etkinlikler sırasında doğal olarak farklı kelimelerle karşılaştıklarında kelimeleri açıkladıklarını bildiren öğretmen ifadeleri de bulunmaktadır. Kelime bilgisini destekleyen uygulamalar incelendiğinde klasik dil etkinliklerinin dışında kelime ağacı ve haftanın kelimeleri uygulamaları dikkat çekmektedir. Öğretmenler bu çalışmalarda haftalık bir kelime

belirlediklerini ve hafta boyunca boyama yapma, tekerleme oluşturma gibi çalışmalar yaptıklarını bildirmiştir. Örnek öğretmen ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Görsellerden de gidebiliyorum. Bazen bazı deniz canlıları çok farklı en son onu yapmıştım. O geldi aklıma. Onun görselini bulup gösterip akıllarında tutup eve gidip tarif ederek veliye önceden bilgisini veriyorum. Okuldan aklında ne kalmış onu evde de devam ettirmesini istiyorum. Bir de bu kelimelerle ilgili. Evle gitmeye çalışıyorum ki orada daha çok sohbet zamanları var.” (K2)

“Şimdi kelime ağacı çiziyoruz. Ağaç bomboş tabi her haftaya bir kelime olacak şekilde o hafta öğretmen bir kelime belirliyor. O kelimeyi velilere yönlendiriyor. Whatsapp grubundan yazıyoruz. Bu haftaki kelimemiz bu gibi. İlk ya da ikinci gün boyama veriyoruz. Bu nesnenin karşılığı bu. Öğretiyoruz. Ödev olarak onu boyuyor, getiriyor, ikinci gün varsa görselini kendisi getiriyor. Evde varsa ya da işte gördüyse fotoğraf vesaire gibi. Daha sonra onunla ilgili çocuklarla birlikte artık kullanım amacını da öğrendiği için birlikte tekerleme üretmeye çalışıyoruz. Doğaçlama bu şekilde pekiştiriyoruz.” (K3)

“Özel olarak yaptığım bir şey yok ama şu var mesela hikaye okurken mesela çocukların nadir karşılaştıkları bir kelime ise işte “bu kelimeyi daha önce duymuş muydunuz? Bu işte şu demek” diye açıklayabiliyorum” (K5)

“Kelime dağarcığını hikayeler bu konuda çok kolaylaştıran hikaye etkinliğimiz var.” (K6)

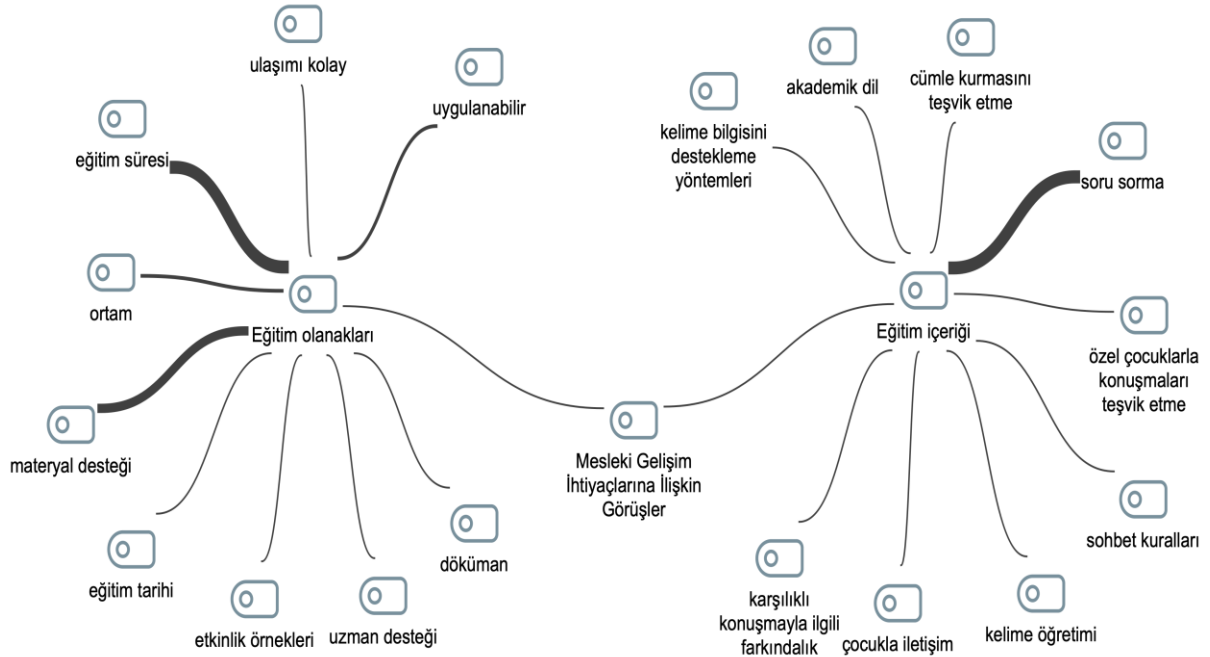
“Bire bir kelime öğretimimiz yok zaten ama etkinlik arasında çocuğun merak ettiği ya da herhangi bir dönüş yaptığı bir şey olursa onunla ilgili açıklama yapıyorum işte. Bu ne demek dediklerinde ama birebir kelime öğretimi olmadığı için açıkçası zorlandığım bir konuda yok.” (K10)

“İşte bilmedikleri bir kelime çıkabiliyor karşılıklarına işte. En son neydi? Mutfakla ilgili şef. Mesela şef deyince aklınıza ne geliyor? Çocukların çoğu her halde master chef izliyorlar. Master şef dediler. Dedim ki bir işi iyi yapan, en iyi yapan kişilere, o toplulukta şef denir. Mesela başka şef kime denir?. Mesela işte televizyonda izlediğiniz gibi master chef orada en iyi olanı seçiyorlar, ona da şef diyorlar ya da oradaki seçenler de birer şef diye bahsettim. Bir de ne vardır orkestra şefi. Yani cümleler içinde kullandık örnekler vermeye çalıştık. Bu şekilde desteklemeye çalışıyorum.” (K7)

Bazen çocukları konuşturmak çok zor!: Okul öncesi eğitimde karşılıklı konuşmalara yönelik öğretmen görüşleri

Mesleki Gelişim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşler

Şekil 6'da mesleki gelişim ihtiyaçlarına ilişkin görüşler temasına ait analizler sunulmuştur.



Şekil 6. Mesleki Gelişim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşler

Şekil 6'da öğretmenlerin ihtiyaçlarının eğitim içeriği ve eğitim olanakları kategorilerini içerdiği görülmektedir. Buna göre öğretmenler içerik olarak soru sorma, kelime bilgisini destekleme yöntemleri, çocukla iletişim, sohbet kurallarını kazandırma, özel çocuklarla konuşma, cümle kurmayı teşvik etme, akademik dil gibi konulara odaklanan eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Ayrıca bu konuyla ilgili farkındalığı olmadığı için eksiklerini de bilmediğini belirten bir öğretmen ifadesi de bulunmaktadır. Bununla birlikte eğitimin süresinin kısa olmasını, eğitim verilecek yere ulaşımın kolay olmasını, ortamın fiziksel koşullarının uygun olmasını, eğitimde doküman ve etkinlik paylaşımının yapılmasını, uzman desteğinin sağlanmasını, materyal desteği verilmesini talep edebileceklerini bildirmeleri eğitim olanakları başlığı ile açıklanmıştır. Örnek öğretmen ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

"Önce bir derdini veya kendini anlatabilmesi için hangi sorularla kendini anlatmasını sağlayabilirim. Nasıl soruların sorulabileceği konusunda eğitim almak isterdim. Onda mesela yeni bir bebek gibiler hani bu diyor ama derdini bana anlatmıyor. Mesela çocuk onu çimdikledi mi mesela bunu bana anlatmıyor gösteriyor sadece. Ama bunu öğretebilmek o kadar zor ki. Yani yeni nesil çocukların sorunu bu işte. Yani hiçbir şekilde cümle kurmadan." (K7)

"Konuşmaya çalışıyorum ama dediğim gibi bazı şeyler spontane geliyor. Bu noktada muhakkak hani eksiklikler, farklılıklar olabilir ama önce bunları da belirleyebilmek lazım. Hani şunları içeriyor veya şunu talep ederim demekten ziyade o eksiklerinde neler olduğunu bile bilmem lazım ki ona göre ben de bir yol alayım." (K6)

"Mesela farklı kelimelerin hangi yöntemle nasıl verilir? Yani yöntem çeşitliliği nasıl sağlanır? böyle bir eğitimde de yer almak isterim." (K8)

"Materyaller olabilir. Belki görsel materyaller kelimeleri anlatmak açısından resimlerle birlikte desteklemek kartlar belki." (K4)

"Cümlelerimi nasıl seçmem gerekiyor? Onlarla ilgili ayrıntılı bilgi almak isterdim" (K10)

Tartışma ve Sonuç

Okul öncesi eğitimde oyun, kitap okuma veya etkinlikler sırasında çocuklarla karşılıklı konuşmalar yapma gelişimi desteklemenin en pratik yollarından biridir (Curenton, 2016; Wasik ve Hindman, 2023). Karşılıklı konuşmalar sırasında konuşmayı başlatma ve sürdürme stratejileri kullanarak çocukların ihtiyacına göre destek sunulabilir (Bredenkamp, 2015). Çocuğun liderliği izlenerek konuşmaların çok dönüşlü olmasına fırsat verilebilir. Ayrıca çocukların nitelikli bir dil girdisine maruz kalması ve konuşma pratiği yapması sağlanabilir (Girolametto, Weitzman ve Greenberg, 2006).

Bu çalışma okul öncesi eğitim ortamlarında dil destekleyici karşılıklı konuşmalarla ilgili ihtiyaçları derinlemesine incelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde elde edilen veriler analiz edilerek çocukların sözel etkileşim becerilerine, öğretmenlerin kullandıkları dilin özelliklerine, konuşma ve kelime destekleme çalışmalarına ve mesleki gelişim ihtiyaçlarına yönelik temalara ulaşılmıştır. Öğretmenler çocukların sözel etkileşim becerilerine yönelik olarak son yıllarda geçmişe kıyasla değişiklikler gözlemlediklerini ve bu durumu teknoloji kullanımıyla ilişkilendirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinin, çocuğun maruz kaldığı ekran süresi ile dil gelişimi arasındaki negatif ilişkiyi ortaya koyan birçok çalışmayla tutarlı olduğu söylenebilir (Massaroni vd., 2024; Mustonen, Torppa ve Stolt, 2022). Amerikan Pediatri Akademisi (2016) de ekran kullanımının gelişimsel zararlarına vurgu yapmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin; çocukların konuşma bozuklarında artış olduğunu, kendilerini ifade ederken kısa cümleler kullandıklarını, çaba göstermek istemediklerini, akranlarıyla etkileşime girmek için öğretmen yönlendirmesine ihtiyaç duyduklarını ifade etmeleri dikkat çekici bulgular arasındadır. Bununla birlikte özel gereksinimli çocukların ve Türkçe bilmeyen çocukların sözel becerilerine vurgu yapan öğretmen ifadeleri de vardır. Öğretmen gözlemlerine göre çocukların sınıf ortamındaki sözel etkileşim becerileri profili etkileşimsel, gelişimsel ve bireysel farklılıkları içermektedir. Bu doğrultuda okul öncesi sınıflardaki çocukların sözel etkileşim becerilerine yönelik ihtiyaçlarının da çeşitlilik içerdiği düşünülebilir. Tüm çocukların gelişimsel ilerlemesini sağlamak için çocukların bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran amaçlı planlamalar ve öğretmen desteği önemlidir (Bredenkamp, 2015).

Sınıf dil ortamının önemli bir boyutu öğretmenin kullandığı dildir (Justice, Jiang ve Strasser, 2018). Bu bağlamda araştırmada öğretmenlerin kullandığı dilin özellikleri sorgulanmıştır. Katılımcılar, öğretmenin dil kullanımıyla çocuklara model olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler özellikle kısa, tam, düzgün, anlaşılır cümlelere vurgu yapmıştır. Diğer taraftan birçok araştırma öğretmenlerin konuşurken kısa ve basit cümleler yerine açıklayıcı yan cümleler içeren karmaşık sözdizimi kullanmasının dil gelişimiyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Farrow, Wasik ve Hindman, 2020; Huttenlocher vd., 2002). Lane ve Allen (2010) öğretmenlerin dili basitleştirme eğiliminin çocukların maruz kaldığı sofistike sözcük çeşitliliğini sınırlandırabileceğini belirtmektedir. Ayrıca bu çalışmada öğretmenler özellikle nezaket kelimeleri kullanmaya dikkat ettiklerini bildirmiştir. Burdelski (2011)'ye göre öğretmenlerin nezaket ifadelerini sınıfta modellemeleri ve çocukların kullanmaları için aracılık etmeleri dil sosyalizasyonu açısından önemlidir. Ancak öğretmenlerin nadir sözcük kullanımıyla ilgili bir görüş bildirmemeleri de dikkat çekicidir. Oysa çocukların kelime bilgisi gelişimi için karşılıklı konuşmalarda nadir kelimelere maruz kalmalarının önemine işaret eden araştırmalar vardır (Kelley ve Poholik, 2023; Weizman ve Snow, 2001). Bu doğrultuda öğretmenlerin dil kullanımıyla ilgili farkındalık konusunda desteklenmeye ihtiyaçlarının olduğu söylenebilir.

Okul öncesi sınıflarda öğretmenlerin çocuklarla yaptıkları çok dönüşlü karşılıklı konuşmalar dil gelişimini desteklemek için pedagojik olarak etkili bir araçtır (Curenton ve Zucker, 2013; Grifenhagen vd., 2017). Son 10 yılda yapılan araştırmalarla nitelikli öğretmen konuşmalarının özellikleri ve çocuğun dil gelişimine etkisiyle ilgili kanıtlar artmıştır (Cabel vd., 2015; Justice vd., 2018). Bu çalışmada öğretmenler karşılıklı konuşmaları desteklemek için çeşitli sözel dil ve kitap etkinlikleri yaptıklarını bildirmiştir. Bu uygulamaların birçoğu (parmak oyunu, tekerleme, bilmece, sunum, oyuncak tanıtma, hikaye küpü, hikaye anlatma vb.) dil gelişimini desteklemek için kullanılan etkili yöntemler olmasına rağmen çok dönüşlü karşılıklı konuşma fırsatları sağlamayabilir. Nitelikli bir karşılıklı konuşma için öğretmenin etkileşimi teşvik etmesi, dilbilgisel ve kavramsal yönden zengin bir dil girdisi sunması gerekir (Rowe ve Snow, 2020). Öğretmenler bilimsel dayanaklı dil destekleyici stratejilerden yararlanarak karşılıklı konuşmaların niteliğini arttırabilir ve konuşmaların çok dönüşlü olmasını

Bazen çocukları konuşturmak çok zor!: Okul öncesi eğitimde karşılıklı konuşmalara yönelik öğretmen görüşleri

sağlayabilir (Hadley, Newman ve Mock, 2020; Grifenhagen vd., 2017). Karşılıklı konuşmaların ortaya çıkmasını kolaylaştıran küçük grup çalışmaları, etkileşimli kitap okuma ve rehberli oyun (Hadley, Barnes ve Hwang, 2023; Wasik ve Campell, 2012) gibi uygulamalardan veya konuşma hamlelerinden (van der Wilt, Bouver ve van der Veen, 2022) yararlanabilir. Öğretmenlerin görüşmeler sırasında bilimsel dayanaklı stratejilere ve uygulamalara değinmemesinin bu konudaki bilgi eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmüştür.

MEB (2023) programında yer alan önemli kazanımlardan biri sözcük dağarcığını geliştirmeye ilgilidir. Çocukların sözcük bilgilerini genişletebilmeleri ve derinleştirmeleri için amaçlı karşılıklı konuşmalara maruz kalmaları gereklidir. Karşılıklı konuşmaların çocuklar için yeni sözcüklerle amaçlı olarak zenginleştirilmesi nitelikli bir dil girdisi oluşturmayı kolaylaştırabilir (Wasik ve Campell, 2012). Bu çalışmada öğretmenlerin kelime seçiminde dikkat ettikleri noktalar, kelime bilgisini desteklemek için kullandıkları stratejiler, uygulamalar ve aile katılım çalışmaları ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte bazı öğretmenler kelime bilgisini desteklemek için planlama yapmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin kelime seçimi yaparken özellikle somut ve görselleştirilebilir kelimeler seçtiklerini vurgulaması ve gelişim düzeylerine uygun soyut kelimelere, nadir kelimelere, kavramsal olarak ilişkili kelimelere hiç değinmemesi dikkat çekicidir. Bu durum öğretmenin bilgi ve farkındalık eksikliğinden kaynaklanıyor olabilir. Okul öncesi dönem çocukları için kelime seçimi uzmanlık bilgisi gerektiren bir süreçtir. Öğretmenler çocukların kelime bilgisi gelişimini temel almalı, bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalı ve amaçlı planlamalar yapmalıdır. Sadece somut, görselleştirilebilir veya günlük yaşamda yaygın olarak kullanılan kelimelere odaklanmak çocukların öğrenme fırsatlarını sınırlandırabilir. Dolayısıyla planlama yaparken somut, soyut, nadir ve kavramsal olarak ilişkili kelimelere dengeli bir şekilde yer vermek önemlidir (Hadley ve Mendez, 2021). Ayrıca öğretmenlerin amaçlı bir şekilde kelime bilgisini desteklemenin çok çeşitli yollarını bilmeleri de önemlidir. Bu çalışmada öğretmenlerin kelime bilgisini desteklemek için yaptıkları çalışmaların genel bir resmi çizilmeye çalışılmıştır. Diğer taraftan alan yazında kelime bilgisini desteklemenin farklı yolları da olduğu görülmektedir (Scott, vd., 2016; Silverman ve Hartranft, 2014). Bu doğrultuda öğretmenlerin bu konudaki pedagojik repertuvarlarını genişletebilmeleri için mesleki gelişim çalışmalarına ihtiyaçları olduğu düşünülebilir.

Okul öncesi eğitimde nitelikli bir karşılıklı konuşma ortamı için öğretmenlerin mesleki gelişimi dönüştürücü olabilir (Curenton, vd., 2021; Cabel vd., 2015; Piasta vd., 2012). Araştırmaya katılan öğretmenler dil odaklı bir mesleki gelişim eğitimine katılmadıklarını ve karşılıklı konuşma ile kelime bilgisini destekleme konularında eğitim ihtiyaçları olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca araştırmada elde edilen diğer bulgular; çocukların sözel etkileşim ihtiyaçlarının çok çeşitli olduğunu, öğretmenlerin dil gelişimini desteklemek için geleneksel yöntemlerden yararlandıklarını hatta bazı öğretmenlerin amaçlı planlamalar yapmadıklarını göstermektedir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin karşılıklı konuşmaları zenginleştirmek için desteğe ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Bununla birlikte çalışmada ortaya çıkan bulguların sınıf ortamında karşılıklı konuşma kalitesini arttırmak isteyen uygulayıcılara ve araştırmacılara yol gösterici olabileceği ifade edilebilir.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin karşılıklı konuşmalarla ilgili görüşleri ve uygulamaları ortaya koyulmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin gerçekçi bilgiler verdiği varsayılmıştır. Ayrıca çalışmada ulaşılan bulgular öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde elde edilen verilerin analiziyle sınırlıdır. Tek bir veri toplama yönteminin kullanılması bu çalışmanın sınırlılığı olarak belirtilebilir. Gelecekte yapılacak araştırmalar gözlem yapma ve konuşma kaydı alma gibi veri toplama yollarını kullanarak yöntem çeşitlemesi yapılabilir. Ayrıca nitel araştırmaların yanı sıra nicel ve karma araştırma yöntemleriyle öğretmen-çocuk karşılıklı konuşmaları incelenebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Karar tarihi= 02.08.2023

Belge sayı numarası= E-77082166-302.08.01-712461

Yazarların Katkı Oranı

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde, birinci yazarın makaleye katkı oranı %60 iken, ikinci yazarın makaleye katkı oranı da %40’dır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada yazarlar açısından çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ya da ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Başalev, S., & Soysal, Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkileşim örüntülerinin incelenmesi: sınıf söylemi analizi yaklaşımı. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(2), 111-127.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. H. Z. İnan & T. İnan. (Çev. Ed.) Ankara: Nobel.
- Brushe, M. E., Haag, D. G., Melhuish, E. C., Reilly, S., & Gregory, T. (2024). Screen time and parent- child talk when children are aged 12 to 36 months. *JAMA pediatrics*, 178(4), 369-375.
- Burchinal, M., Vernon-Feagans, L., Cox, M., & Key Family Life Project Investigators. (2008). Cumulative social risk, parenting, and infant development in rural low-income communities. *Parenting: Science and Practice*, 8(1), 41-69.
- Burdelski, M. (2011). *Language socialization and politeness routines*. The handbook of language socialization, 275-295.
- Bustamante, A. S., Hindman, A. H., Champagne, C. R., & Wasik, B. A. (2018). Circle time revisited: How do preschool classrooms use this part of the day?. *The elementary school journal*, 118(4), 610-631.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. D. (2015). Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80-92.
- Chen, J. J., & Kim, S. (2014). The quality of teachers' interactive conversations with preschool children from low-income families during small-group and large-group activities. *Early Years*, 34(3), 271-288. doi:10.1080/09575146.2014.912203
- Christakis, D. A., Gilkerson, J., Richards, J. A., Zimmerman, F. J., Garrison, M. M., Xu, D., ... & Yapanel, U. (2009). Audible television and decreased adult words, infant vocalizations, and conversational turns: A population-based study. *Archives of pediatrics & Adolescent Medicine*, 163(6), 554-558.
- Cocking, R., & Mestre, J. (1988). Introduction: Considerations of language mediators of mathematics learning. In R. Cocking & J. Mestre (Eds.), *Linguistic and cultural influences on learning mathematics* (pp. 3-16). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Creswell, W.J. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (1. baskı). (M. Sözbilir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Curenton, S. M. (2016). *Conversation compass: a teacher's guide to high-quality language learning in young children*. Redleaf Press.
- Curenton, S. M., & Zucker, T. (2013). Instructional conversations in early childhood classrooms: policy suggestions for curriculum standards and professional development. *Creative Education*, 4(7), 60.
- Curenton, S. M., Rochester, S. E., Syed, Y. M., & Gardner, S. L. (2021). Conversations in early childhood classrooms: Preliminary findings from a professional development intervention. In *Advancing*

- knowledge and building capacity for early childhood research* (pp. 103-118). American Educational Research Association.
- Dailey, S., & Bergelson, E. (2022). Language input to infants of different socioeconomic statuses: A quantitative meta-analysis. *Developmental Science*, 25(3), e13192.
- Daneri, M. P., Blair, C., Kuhn, L. J., FLP Key Investigators, Vernon-Feagans, L., Greenberg, M., ... & Mills-Koonce, R. (2019). Maternal language and child vocabulary mediate relations between socioeconomic status and executive function during early childhood. *Child Development*, 90(6), 2001-2018.
- Demiriz, S., & Başaran, M. (2021). Okul öncesi eğitimde öğretmen adayları ve çocukların diyalogları. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 180-208.
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child development*, 82(3), 870-886.
- Durden, T., & Dangel, J. R. (2008). Teacher-involved conversations with young children during small group activity. *Early Years*, 28(3), 251-266.
- Erdoğan, N. I., & Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikaye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 34-46.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A., Tufan, M., & Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin "etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619.
- Farrow, J., Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2020). Exploring the unique contributions of teachers' syntax to preschoolers' and kindergarteners' vocabulary learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 178-190.
- Gest, S. D., Holland-Coviello, R., Welsh, J. A., Eicher-Catt, D. L., & Gill, S. (2006). Language development subcontexts in Head Start classrooms: Distinctive patterns of teacher talk during free play, mealtime, and book reading. *Early Education and Development*, 17(2), 293-315.
- Gilkerson, J., Richards, J. A., Warren, S. F., Montgomery, J. K., Greenwood, C. R., Kimbrough Oller, D., ... & Paul, T. D. (2017). Mapping the early language environment using all-day recordings and automated analysis. *American journal of speech-language pathology*, 26(2), 248-265.
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2006). Facilitating language skills: Inservice education for early childhood educators and preschool teachers. *Infants & Young Children*, 19(1), 36-46.
- Gómez, E., & Strasser, K. (2021). Language and socioemotional development in early childhood: The role of conversational turns. *Developmental Science*, 24(5), e13109.
- Grifenhagen, J. F., Barnes, E. M., Collins, M. F., & Dickinson, D. K. (2017). Talking the talk: Translating research to practice. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 509-526.
- Günay Bilaloğlu, R., Aktaş Arnas, Y., & Yaşar, M. (2017). Question types and wait-time during science related activities in Turkish preschools. *Teachers and Teaching*, 23(2), 211-226.
- Hadley, E. B., & Mendez, K. Z. (2021). A systematic review of word selection in early childhood vocabulary instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 44-59.
- Hadley, E. B., Barnes, E. M., & Hwang, H. (2023). Purposes, places, and participants: A systematic review of teacher language practices and child oral language outcomes in early childhood classrooms. *Early Education and Development*, 34(4), 862-884.
- Hadley, E. B., Barnes, E. M., Wiernik, B. M., & Raghavan, M. (2022). A meta-analysis of teacher language practices in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 186-202.
- Hadley, E. B., Newman, K. M., & Mock, J. (2020). Setting the stage for TALK: Strategies for encouraging language-building conversations. *The Reading Teacher*, 74(1), 39-48.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H Brookes.
- Hindman, A. H., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Reading and Writing*, 27, 287-313.

- Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Bradley, D. E. (2019). How classroom conversations unfold: Exploring teacher–child exchanges during shared book reading. *Early Education and Development*, 30(4), 478-495.
- Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Snell, E. K. (2016). Closing the 30 million word gap: Next steps in designing research to inform practice. *Child Development Perspectives*, 10(2), 134-139.
- Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A., ... & Suma, K. (2015). The contribution of early communication quality to low-income children's language success. *Psychological science*, 26(7), 1071-1083.
- Hoff E. (2003) The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74, 1368-1378.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45(3), 337-374.
- Justice, L. M., Jiang, H., & Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth?. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 79-92.
- Justice, L., Mashburn, A., Pence, K., & Wiggins, A. (2008). Experimental evaluation of a preschool language curriculum: Influence on children's expressive language skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51, 983-1001.
- Kelley, E. S., & Pohlík, O. (2023). Big words for little kids: rare vocabulary use by preschool children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 32(4), 1705-1713.
- Lane, H. B., & Allen, S. A. (2010). The vocabulary-rich classroom: Modeling sophisticated word use to promote word consciousness and vocabulary growth. *The reading teacher*, 63(5), 362-370.
- Levine, S. C., Suriyakham, L. W., Rowe, M. L., Huttenlocher, J., & Gunderson, E. A. (2010). What counts in the development of young children's number knowledge?. *Developmental Psychology*, 46(5), 1309-1319.
- Massaroni, V., Delle Donne, V., Marra, C., Arcangeli, V., & Chieffo, D. P. R. (2023). The relationship between language and technology: How screen time affects language development in early life—a systematic review. *Brain Sciences*, 14(1), 27.
- 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.
- Merz, E. C., Maskus, E. A., Melvin, S. A., He, X., & Noble, K. G. (2020). Socioeconomic disparities in language input are associated with children's language-related brain structure and reading skills. *Child development*, 91(3), 846-860.
- Mustonen, R., Torppa, R., & Stolt, S. (2022). Screen time of preschool-aged children and their mothers, and children's language development. *Children*, 9(10), 1577.
- Neugebauer, S. R., Ellis, E., & Coyne, M. (2022). Making personal connections to words to increase early childhood vocabulary learning. *The Reading Teacher*, 75(4), 403-412.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., Cabell, S. Q., Wiggins, A. K., Turnbull, K. P., & Curenton, S. M. (2012). Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 387-400.
- Romeo, R. R., Leonard, J. A., Grotzinger, H. M., Robinson, S. T., Takada, M. E., Mackey, A. P., ... & Gabrieli, J. D. (2021). Neuroplasticity associated with changes in conversational turn-taking following a family-based intervention. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 49, 100967.
- Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L., & Gabrieli, J. D. (2018a). Beyond the 30-million-word gap: Children's conversational exposure is associated with language-related brain function. *Psychological Science*, 29(5), 700-710.
- Romeo, R. R., Segaran, J., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., ... & Gabrieli, J. D. (2018b). Language exposure relates to structural neural connectivity in childhood. *Journal of Neuroscience*, 38(36), 7870-7877.

- Rowe, M. L. (2008) Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, 35, 185-205.
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762-1774.
- Rowe, M. L., & Snow, C. E. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: Interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, 47(1), 5-21.
- Scott, J. A., Skobel, B. J., & Wells, J. W. (2008). *The word-conscious classroom: Building the vocabulary readers and writers need*. New York, NY: Scholastic.
- Silverman, R. D., & Hartranft, A. M. (2014). *Developing vocabulary and oral language in young children*. Guilford Publications.
- Swanson, M. R., Donovan, K., Paterson, S., Wolff, J. J., Parish-Morris, J., Meera, S. S., ... & IBIS Network. (2019). Early language exposure supports later language skills in infants with and without autism. *Autism Research*, 12(12), 1784-1795.
- Tomasello, M. (2000). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics*, 11(1/2), 61-82.
- Turnbull, K. P., Anthony, A. B., Justice, L., & Bowles, R. (2009). Preschoolers' exposure to language stimulation in classrooms serving at-risk children: The contribution of group size and activity context. *Early Education and Development*, 20(1), 53-79.
- van der Wilt, F., Bouwer, R., & van der Veen, C. (2022). Dialogic classroom talk in early childhood education: The effect on language skills and social competence. *Learning and Instruction*, 77, 101522.
- Van Kleeck, A. (2014). Distinguishing between casual talk and academic talk beginning in the preschool years: An important consideration for speech-language pathologists. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23(4), 724-741.
- Wang, Y., Williams, R., Dilley, L., & Houston, D. M. (2020). A meta-analysis of the predictability of LENA™ automated measures for child language development. *Developmental Review*, 57, 100921.
- Wasik, B. A., & Campbell, C. (2012). Developing vocabulary through purposeful, strategic conversations. *The Reading Teacher*, 66(4), 321-332.
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2023). Story talk: Using strategies from an evidence-based program to improve young children's vocabulary. *The Reading Teacher*, 76(4), 429-438.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63-74.
- Weiss, Y., Huber, E., Ferjan Ramírez, N., Corrigan, N. M., Yarnykh, V. L., & Kuhl, P. K. (2022). Language input in late infancy scaffolds emergent literacy skills and predicts reading related white matter development. *Frontiers in Human Neuroscience*, 16, 922552.
- Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37(2), 265.
- Wright, T. S. (2011). *What classroom observations reveal about oral vocabulary instruction in kindergarten* (Doctoral dissertation). University of Michigan.
- Wright, T. S., & Neuman, S. B. (2014). Paucity and disparity in kindergarten oral vocabulary instruction. *Journal of Literacy Research*, 46(3), 330-357.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

This study aimed to examine in depth the needs of preschool teachers related to language-supportive conversations in preschool education settings. Many studies have demonstrated that the questions, comments, and feedback used by preschool teachers during conversations, as well as the syntactic complexity of their speech, play a significant role in children's language development (Dickinson and Poche, 2011; Hindman et al., 2012; Farrow et al., 2020; Huttenlocher et al., 2002).

Strategies that encourage interaction, model language, and build conceptual knowledge, along with practices such as interactive book reading, guided play, story dictation, and peer reading, enrich the classroom environment and contribute to language development (Hadley et al., 2022; Scott et al., 2016).

However, despite this importance of language interactions in preschool classrooms, the language support offered by teachers is not always up to the required levels (Grinfenhagen et al., 2016). A review of the relevant literature reveals that preschool teachers often do not adequately utilize opportunities for conversation (Chen and Kim, 2014; Durden and Dangel, 2008; Gest et al., 2006; Hindman et al., 2019; Massey et al., 2008; Turnbull et al., 2009), making it urgent to examine current practices and needs of teachers regarding language-supportive conversations. Accordingly, this study aims to examine in depth the practices of preschool teachers that support conversations, and to identify their educational needs.

Method

A qualitative data-based case study was used for this research, since a case-study approach is particularly suitable to examine a phenomenon or situation in depth in a real context. The study group consisted of 10 preschool teachers working in Samsun province. A purposive sampling method known as snowball sampling was used to select the study group. Semi-structured interviews were conducted face-to-face with the teachers during the data collection process. Content analysis was then used to analyze the data.

Results and Discussion

Data obtained from semi-structured interviews were analyzed to identify themes related to children's verbal interaction skills, the characteristics of the language used by teachers, speech and vocabulary support activities, and professional development needs. Teachers reported a change in children's verbal interaction skills over recent years, and attributed this to the increased influence of technology. These views were consistent with several studies indicating a negative relationship between the amount of screen time to which children are exposed and their language development (Massaroni et al., 2024; Mustonen et al., 2022). The teachers also noted an increase in speech disorders, children's increased use of short sentences when expressing themselves, their reluctance to make an effort, and their need for teacher guidance in order to interact with their peers. They also highlighted challenges arising from the verbal skills of children with special needs and children who do not speak Turkish.

An important dimension of the classroom environment is the language used by the teacher (Justice et al., 2018). Participants reported that they modelled language for children through their own use of language, emphasizing short, complete, clear, and understandable sentences. However, many studies have shown that using more complex syntax, with explanatory subordinate clauses rather than short and simple sentences, supports more effective language development (Farrow et al., 2020; Huttenlocher et al., 2002).

Teachers reported conducting various verbal language and book activities to support conversations. While many of these practices (finger plays, rhymes, riddles, presentations, toy introductions, story cubes, storytelling, etc.) are generally effective methods for supporting language development, they may not provide opportunities for multi-turn conversations. For a quality conversation, the teacher needs to encourage interaction and provide linguistically and conceptually rich language input (Rowe and Snow, 2020). In contrast, the limited range of supporting strategies and practices identified in the interviews was possibly due to lack of knowledge on the topic.

The study also revealed points to which teachers paid attention (word choice, strategies, practices, and family involvement activities) in order to support vocabulary development. But some of them claimed that they did not prepare specific plans to support vocabulary development. Rather, they emphasized choosing especially concrete and visualizable words in preference to abstract words, rare words, or conceptually related words suitable for developmental levels. This choice may arise from the teachers' lack of knowledge and awareness. Those participating in the study stated that they

Bazen çocukları konuşturmak çok zor!: Okul öncesi eğitimde karşılıklı konuşmalara yönelik öğretmen görüşleri

had not attended any language-focused professional development training and that they lacked education about supporting conversations and vocabulary development.

Other significant findings obtained in the research indicated (1) that children's verbal interaction needs are very diverse, (2) that teachers tend to rely on traditional methods of supporting language development, and (3) that some teachers do not work from clear development plans. Based on these findings, it can be concluded that teachers need specific support and training to enrich classroom conversation.